

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

VARIAÇÃO NA EXPRESSÃO DA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL
EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA

CÁTIA CILENE PEREIRA MEIRELES CUNHA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**VARIAÇÃO NA EXPRESSÃO DA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL
EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA**

CÁTIA CILENE PEREIRA MEIRELES CUNHA

Sob a orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras** do curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramento, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ
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)

C972v Cunha, Cátia Cilene Pereira Meireles, 1969-
VARIÇÃO NA EXPRESSÃO DA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL
EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA / Cátia Cilene Pereira Meireles
Cunha. - 2019.
157 f.

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

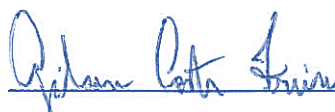
1. Primeira pessoa do plural (P4). 2. Contínuo de
Variação. 3. Letramento. I. Freire, Gilson Costa, 1975
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
III. Título.

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

CÁTIA CILENE PEREIRA MEIRELES CUNHA

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), área de Concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/03/2019



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



Profa. Dra. Deise Cristina de Moraes Pinto - UFRJ (Avaliador externo)



Profã. Dra. Roza Maria Palomanes Ribeiro - UFRRJ (Avaliador interno)

DEDICATÓRIA

Ao único que é digno de toda honra e glória, ao meu Deus soberano que sustenta cada passo que dou e que tem o controle do universo nas próprias mãos e, por conseguinte, minha vida. A Ele que me deu saúde, capacidade e condições para finalizar esse curso dedico todas as minhas realizações e também ao meu esposo e filhos pelo apoio integral em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu soberano Deus.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilson Costa Freire, a quem considero coautor deste trabalho ao qual não poupou dedicação e intervenções, de maneira que, com extrema sabedoria e profissionalismo, imprimiu sua marca de zelo de especialista, proporcionando-me um crescimento além da simples produção da dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro e à Prof.^a Dr.^a Deise Cristina de Moraes Pinto pela amabilidade e prontidão em participarem da banca de avaliação de minha dissertação, bem como pelas preciosas indicações que fizeram ao trabalho na qualificação, que trouxeram enriquecimento ao produto final que ora apresento.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRRJ), que ampliaram minha visão sobre o nosso vernáculo.

Aos alunos da turma 901 e aos gestores do CIEP 053 Dr. Nelson dos Santos Gonçalves, que tornaram possível a aplicação desta pesquisa.

Ao meu esposo Elias de Oliveira Cunha, que sempre me apoiou e não poupou esforços para que eu conseguisse concluir o curso. Tolerou plantões em que me dediquei à dissertação e as vezes em que não saí a fim de dar conta das tarefas e trabalhos, sem contar os estresses e as angústias oriundos da responsabilidade em executar uma pesquisa tão importante e decisiva como esta que ora se apresenta.

Aos meus filhos Naiane Meireles Cunha, Guilherme Meireles Cunha, Lorraine Meireles Cunha pelo apoio e entendimento de que a minha ausência em muitos momentos se devia à dedicação ao Mestrado. E ao meu neto Théo Meireles Lopes, que também se privou da presença da avó em muitos momentos que eram dedicados à dissertação e aos trabalhos do Mestrado.

Aos meus pais Décio Meireles e Marta Pereira Meireles pelo apoio incondicional em todas as minhas decisões e aos meus sogros Manoel Walder da Cunha e Carly de Oliveira Cunha, que também dispensaram seu apoio.

Aos meus amigos de turma IV, por fazerem das nossas sextas-feiras dias agradáveis e de crescimento pessoal, profissional e intelectual. Especialmente às mestrandas Isabela Borges de Souza, Keittimere Aparecida Justino, Nathália Rocha dos Santos e Camila da Conceição Cunha Mamede pelas dicas, intervenções, aprendizagens e longas conversas durante as viagens de Volta Redonda a Seropédica, cujo trajeto de duas horas de ida e volta se transformou numa parte importante do curso e fez nossos laços se estreitarem para além do curso de mestrado.

À Dr.^a Eliene de Oliveira Kozlowiski (*in memoriam*), que foi uma grande incentivadora para que eu buscasse cursar um mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) – pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

A todos os familiares que se fizeram presentes em minha jornada e àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desta pesquisa...

Muito obrigada!

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

Cátia Cilene Pereira Meireles Cunha

RESUMO

CUNHA, Cátia Cilene Pereira Meireles. **Variação na expressão da primeira pessoa do plural em textos de alunos do ensino fundamental: uma proposta pedagógica.** 157pp. 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.

Com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, em especial na aplicação do contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), que se aproxima do contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2001), este trabalho se inscreve como uma pesquisa-ação (cf. TRIPP, 2005) que busca desenvolver uma mediação pedagógica com o fenômeno da variação *nós/ a gente* em textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, o objetivo geral é oferecer uma contribuição ao ensino de língua portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística em sala de aula a partir de um trabalho sistemático com o fenômeno variável em foco. Como objetivos específicos, pretendemos (i) apresentar um levantamento das variantes usadas para a representação de P4 em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental a partir de gêneros organizados ao longo do contínuo de oralidade-letramento; (ii) favorecer o letramento dos alunos para que reconheçam os contextos de uso das variantes em cada ponto do contínuo, de modo a desenvolverem a habilidade de transitar de textos representativos do polo de [+ oralidade] aos do polo de [+ letramento]. Para alcançar os objetivos propostos, elaboramos uma mediação pedagógica que permitiu trabalhar o uso das variantes, por meio de atividades de produção textual e de retextualização nos seguintes gêneros: (i) relato de experiência, representativo de textos com traços de oralidade; (ii) relatório, representativo de evento de comunicação mediado pela cultura escrita, em que normalmente se encontra com mais força a tradição gramatical. Os resultados mostraram que, de modo geral, os alunos manifestaram em suas produções a prática de escrita da sociedade letrada brasileira: no gênero não situado no polo de [+ letramento] do contínuo apareceu a alternância *nós/ a gente*, tão comum na fala, enquanto no gênero pertencente a esse polo o uso da variante tradicional foi semicategórico. Tais resultados refletem, por um lado, a desconstrução da crença de que a escrita só aceita a variante canônica e, por outro, o avanço no processo de letramento dos alunos, que passaram a reconhecer os contextos em que as duas variantes de P4 podem coocorrer e aqueles em que só se admite a variante canônica, de modo que se tornaram capazes de transitar de um ponto a outro do contínuo, a depender do gênero textual em se dá o evento comunicativo.

Palavras-chave: Primeira pessoa do plural (P4), Contínuo de Variação, Letramento

ABSTRACT

CUNHA, Cátia Cilene Pereira Meireles. **Variation in the expression of the first person of the plural in texts of middle school students: a pedagogical proposal.** 157pp. Dissertation (Masters 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.

Based on the theoretical assumptions of Variationist Sociolinguistics, especially on the application of the orality-literacy continuum proposed by Bortoni-Ricardo (2004), which approaches the textual genres continuum by Marcuschi (2001), this work is inscribed as an action-research (TRIPP, 2005) that seeks to develop a pedagogical mediation with the phenomenon of variation *nós / a gente* in texts of 9th grade middle school students. Therefore, the general objective is to offer a contribution to the Portuguese language teaching with regard to the approach to linguistic variation in the classroom based on a systematic work with the variable phenomenon in focus. As specific objectives, we intend (i) to present a survey of the variants used for the representation of P4 in texts produced by middle school students from genres organized along the orality-literacy continuum; (ii) to favor the students' literacy so that they recognize the contexts of use of the variants in each point of the continuum, in order to develop the ability to move from texts representing the [+ orality] pole to those of the [+ literacy] pole. In order to reach the proposed objectives, we have developed a pedagogical mediation that has allowed the use of variants through text production activities and retextualization in the following genres: (i) experience report, representative of texts with orality traits; (ii) report, representative of an event of communication mediated by written culture, in which the grammatical tradition is usually stronger. The results have showed that, in general, the students expressed in their productions the writing practice of Brazilian literate society: in the genre not located in the [+ literacy] pole of the continuum, the alternation *nós / a gente*, so common in spoken speech, has appeared stronger, while in the genre belonging to this pole the use of traditional variant has been semicategorical. These results reflect, on the one hand, the deconstruction of the belief that writing only accepts the canonical variant and, on the other hand, the progress in the students' literacy process, because they have come to recognize the contexts in which the two variants of P4 can co-occur and those in which only the canonical variant is admitted, so that they have become able to move from one point to another of the continuum, depending on the textual genre in which the communicative event occurs.

Keywords: First person plural (P4), Variation Continuum, Literacy

*“Eu canto em português errado
Acho que o imperfeito não participa do passado
Troco as pessoas
Troco os pronomes”.*

(Meninos e Meninas – Legião Urbana)

*“A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusíada”.*

(Evocação do Recife – Manuel Bandeira)

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Figuras

Figura 1. Mapa ilustrativo das regiões do Brasil em que os processos de substituição de <nós> por <a gente> foi investigado. Fonte: Vianna (2011).....	34
Figura 2. Quadro dos pronomes pessoais. (Cereja;Cochar,2017,p. 212)	39
Figura 3. Box descritivo sobre <você> e <a gente> (CEREJA; COCHAR, 2017, p.213).....	40
Figura 4. Atividade da seção <i>linguagem no texto</i> (CEREJA; COCHAR, 2017, p.205).....	40
Figura 5. Quadro pronominal (BORGATTO <i>et al.</i> , p.164).....	43
Figura 6. Exercícios sobre <a gente> (BORGATTO <i>et al.</i> , p.165).....	44
Figura 7. Exercícios sobre <a gente> (BORGATTO <i>et al.</i> , p.171).....	45
Figura 8. Pronomes pessoais retos (PEREIRA <i>et al.</i> , p.42)	46
Figura 9. Quadro pronominal no manual do professor (PEREIRA <i>et al.</i> , p.345)	47
Figura 10. Exercício sobre conjugação verbal. (PEREIRA <i>et al.</i> , p.231)	48
Figura 11. Representação do contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 41).....	59
Figura 12. Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o escrito (MARCUSCHI, 2001, p.41.).....	61
Figura 13. Espirais da pesquisa-ação.....	67
Figura 14. Amostra de relato de experiência de D.M.M.	97
Figura 15. Amostra de relato de experiência de A.L.N.T.	97
Figura 16. Amostra de relatório de D.M.M.....	97
Figura 17. Amostra de relatório De A.L.N.T.	97
Figura 18. Relato de experiência de A.M.S.....	98
Figura 19. Amostra de relatório de A.M.S.	98
Figura 20. Amostra de relato de experiência de S.M.B.....	99
Figura 21. Amostra de relatório de S.M.B.	99
Figura 22. Amostra de relato de experiência de E.O.S.	100
Figura 23. Amostra de relatório de E.O.S.	101
Figura 24. Amostra de relatório reescrito de R.C.....	104
Figura 25. Foto de encerramento do projeto.	105

Quadros

Quadro 1. Distribuição dos pronomes retos segundo Rocha Lima	18
Quadro 2. Distribuição dos pronomes retos segundo Bechara.....	19
Quadro 3. Distribuição dos pronomes retoas segundo Cunha e Cintra	20
Quadro 4. Distribuição dos pronomes retos segundo Neves	21
Quadro 5. Distribuição dos pronomes retos segundo Azeredo	23
Quadro 6. Distribuição dos pronomes retos segundo Castilho.....	23
Quadro 7. Fases da gramaticalização de <a gente>.....	56
Quadro 8. Possibilidades de retextualização segundo Marcuschi	57
Quadro 9. Fases do processo de retextualização segundo Marcuschi	60
Quadro 10. Aspectos envolvidos nos processos de retextualização	60

Tabelas

Tabela 1 Frequência do uso de <i>a gente</i> x <i>nós</i> em todas as funções.....	26
Tabela 2 Distribuição geral das variantes na produção inicial	77
Tabela 3. Função sintática de <i>nós/a gente</i>	78
Tabela 4. Distribuição geral das variantes na produção inicial-fator sexo	81
Tabela 5. Distribuição geral das variantes no relato de experiência	85
Tabela 6. Função sintática de <i>nós/a gente</i> no relato de experiência inicial.....	86
Tabela 7. Distribuição geral das variantes na produção do relatório 1.....	93

Gráficos

Gráfico 1. Percentuais de uso da forma <a gente> nos trabalhos consultados.....	32
Gráfico 2. Distribuição das variantes candidatas à representação da variável: da diagnose ao relatório-contínuo oralidade-letramento.....	106

LISTA DE SIGLAS E CONVENÇÕES

Siglas

APERJ -Atlas Etnolinguístico dos pescadores do Estado do RJ

BH -Belo Horizonte

BNCC -Base Nacional Comum Curricular

CENSO -Censo da variação Linguística do RJ

DID -Diálogo Informante e Documentador

ES -Espírito Santo

LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LN -Locução Nominal

LNP -Locução Nominal Plena

LNE -Locução Nominal Especial

LNI -Locução Nominal Indeterminada

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MG-Minas Gerais

NURC -Norma Urbana Culta

PB – Português brasileiro

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PEUL- Programa de Estudo sobre o uso da Língua

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RJ -Rio de Janeiro

SEEDUC- Secretaria de Educação do RJ

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

VALPB- Projeto de Variação Linguística no Estado da Paraíba

VARSUL- Projeto de Variação Linguística na Região Sul

Convenções

CWB- Curitiba

FLN- Florianópolis

JPA- Português Falado em João Pessoa

PORTVIX- Português falado em Vitória

POA – Porto Alegre

PRON. INDET.- Pronome Indeterminado

P1- Primeira pessoa, tradicionalmente 1ª Pessoa do Singular

P2- Segunda pessoa, tradicionalmente 2ª Pessoa do Singular

P4- Quarta pessoa, tradicionalmente 1ª Pessoa do Plural

P5- Quinta pessoa, tradicionalmente 2ª Pessoa do Plural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	18
1.1 A Abordagem das Gramáticas Tradicionais de Língua Portuguesa.....	18
1.2 A Descrição das Gramáticas Científicas ou de Orientação Linguística.....	21
1.3 As Pesquisas Sociolinguísticas Sobre Variação <i>Nós/ A gente</i> no PB.....	25
2 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS	35
2.1 A Variação Linguística nos Documentos Oficiais sobre o Ensino de Português.....	35
2.2 A Abordagem da Variação Linguística nos Livros Didáticos (LD).....	38
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
3.1 A Sociolinguística Variacionista.....	50
3.2 Os Contínuos de Variação Linguística.....	52
3.3 A Gramaticalização de <a gente>	55
3.4 O que é Retextualização?	57
3.5. Os Gêneros Selecionados	63
3.5.1 O relato de experiência.....	63
3.5.2 O relatório	64
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	66
4.1 O Tipo de Pesquisa.....	66
4.2 Perfil da Escola	67
4.3 Aplicação do Contínuo Oralidade-Letramento em Atividades de Retextualização da Fala para a Escrita.....	69
5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
5.1 Etapa 1: Apresentação do Projeto e Produção Inicial	75
5.2 Etapa 2: Módulo Sobre a Expressão de Primeira Pessoa do Plural.....	81
5.3 Etapa 3: Didatizando o Relato de Experiência.....	84
5.4 Etapa 4: Reescritura do Relato de Experiência	90
5.5 Etapa 5: Didatização do Gênero Relatório.....	92
5.6 Etapa 6: Retextualização do Relato de Experiência para o Relatório	92
5.7 Etapa 7: Da Retextualização à Reescritura no Gênero Relatório	102
5.8 Culminância do Projeto.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A	115
APÊNDICE B	117
APÊNDICE C	119
APÊNDICE D	120
ANEXO A	121
ANEXO B	122
ANEXO C	124
ANEXO D	125
APÊNDICE E	125
ANEXO E	126
ANEXO F	128
APÊNDICE F	129
ANEXO G	130
APÊNDICE G	132
APÊNDICE H	133
ANEXO H	137
APÊNDICE I	138
APÊNDICE J	139
ANEXO I	142
ANEXO J	143
APÊNDICE K	144
ANEXO K	145
ANEXO L	145
ANEXO M	147
ANEXO N	149
APÊNDICE L	150
ANEXO O	152
ANEXO P	153
APÊNDICE M	155
APÊNDICE N	156
APÊNDICE O	157

INTRODUÇÃO

A ciência linguística já vem há bastante tempo evidenciando que a língua não é uniforme, homogênea, mas repleta de variedades dotadas de organização estrutural própria, ou seja, suas respectivas normas. Segundo Faraco (2008), norma, nesse sentido, representa o que é corriqueiro, usual e normal para determinado grupo de falantes. Em outras palavras, os fenômenos linguísticos manifestados nos diferentes componentes gramaticais (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe) e também no léxico de uma comunidade de fala constituem a sua norma, que não comporta apenas fenômenos fixos, mas também fenômenos em variação.

Numa sociedade como a brasileira, que habita um país de dimensões continentais, há diferentes normas linguísticas, e cada uma corresponde a uma gramática — uma manifestação estrutural e funcional da língua histórica — que se liga à cultura própria de determinada comunidade de fala. Embora se saiba, conforme afirma Faraco (2008), que a variedade culta é a praticada pelos falantes mais escolarizados e é referendada por agentes padronizadores da sociedade, como a imprensa, a escola, as universidades, a Igreja, entre outras entidades culturais, não se pode negar a existência de outras variedades linguísticas na realidade brasileira. Sendo assim, percebemos a necessidade de reconhecê-las ao abordar a descrição dos fatos gramaticais no ensino de Português, de maneira a romper com a ideia de língua homogênea, tal como preconizam os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentre os fenômenos variáveis presentes no Português Brasileiro (doravante PB), há um que é instigante, pois, apesar de muito presente na oralidade da norma culta urbana, ainda não goza de franca aceitação na modalidade escrita, sobretudo a praticada no âmbito escolar: a variação *nós/ a gente* para a expressão da primeira pessoa do plural ou P4¹. A seguir alguns exemplos das duas variantes, extraídos da amostra de Omena (1996, p.185) com grifos nossos:

- (01) Porque a única coisa que não vai bem é o seguinte: que ***nós*** temos aqui uma dificuldade muito grande de colocar a documentação do bar em dia...

¹ Há autores, como Lopes (2003, 2007), que preferem o termo P4 (quarta pessoa) à tradicional nomenclatura “primeira pessoa do plural”, sob o argumento de que tal pessoa gramatical não seria propriamente o plural de *eu* (*eu + eu*), mas sim a expressão de outra realidade (*eu + alguém*). No entanto, como a praxe escolar faz largo uso da nomenclatura tradicional, neste trabalho tomaremos, por razões práticas, os dois termos como equivalentes.

- (02) Então, a gente tem condição de fazer uma documentação certa, para que eles não tenham o direito de interferir no nosso movimento, entendeu?

Na modalidade oral do PB, o tradicional pronome <nós> frequentemente é substituído pela forma <a gente>, produto de um processo de gramaticalização do nome *gente* para exprimir a primeira pessoa do plural, de acordo com a afirmação de Omena (2003). A preferência do falante pela forma inovadora, segundo Lopes (1996), se dá pelo fato de ela proporcionar um descompromisso do indivíduo com o discurso, tornando este mais vago e genérico, pois tal variante pode englobar as demais pessoas.

O crescente uso da forma <a gente> no PB foi confirmado por diversas pesquisas realizadas no âmbito da Sociolinguística Variacionista, tais como os estudos feitos por Omena (1996, 2003), Lopes (1996, 2003, 2007), Machado (1995), Maia (2003), Rocha (2009), Mendonça (2010), Vianna (2011), entre muitos outros pesquisadores por todo o Brasil.

Não obstante a entrada de <a gente> concorrendo com <nós> no PB, percebe-se que há uma orientação na praxe escolar no que diz respeito ao emprego da variante tradicional na modalidade escrita, haja vista a correção a que está sujeita a forma inovadora, caso apareça em textos escritos, pelo fato de ser tratada como marca de oralidade. É necessário, pois, contextualizar o fenômeno variável no âmbito do ensino, a fim de que a variante inovadora não seja simplesmente tachada como “erro” nos registros escritos, mas uma possibilidade a ser usada a depender do contexto linguístico. Diante disso a presente pesquisa tratou da variação na expressão da primeira pessoa do plural em gêneros textuais escritos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Sabendo que a tradição escolar, chancelada pela sociedade brasileira letrada, prestigia em registros escritos o tradicional pronome <nós> em detrimento do usual <a gente>, presente tanto na fala quanto na escrita, este trabalho justifica-se pela necessidade de desenvolver nos discentes a habilidade de transitar entre os diferentes gêneros textuais escritos, desde os que permitem o uso de ambas as variantes até os que selecionam a forma prestigiada pela gramática tradicional na expressão de P4, de modo a contextualizar o fenômeno variável num contínuo, aproximando os alunos da efetiva prática de escrita dos brasileiros mais letrados. Para tanto, aplicamos uma mediação pedagógica baseada na teoria dos contínuos de variação segundo Bortoni-Ricardo (2004), modelo teórico que foi formulado para compreender o fenômeno da variação linguística no PB, selecionando dentre eles o contínuo de oralidade-letramento, que se aproxima do contínuo de Marcuschi (2001), em que os diferentes gêneros textuais são situados

numa linha imaginária da fala para a escrita. Assim, trabalhamos com os seguintes gêneros organizados no contínuo de oralidade-letramento: relato de experiência e relatório. Os alunos foram convidados então a produzir um texto no primeiro gênero, situado entre a oralidade e o letramento, para posteriormente o converterem no segundo gênero, pertencente ao polo de letramento do contínuo, seguindo para isso algumas das etapas do processo de retextualização segundo Marcuschi (2001).

Por conseguinte, o presente trabalho tem como objetivo geral legar uma contribuição ao ensino de língua portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística em sala de aula a partir de um trabalho sistemático com um fenômeno variável, qual seja, a alternância *nós/ a gente*. Esse propósito busca superar duas práticas docentes opostas na abordagem desse fenômeno: por um lado, a que ignora o pronome <a gente>, rotulando-o como inadequado a toda forma de expressão escrita; por outro, a que se isenta de qualquer descrição gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, deixando de apresentar os contextos de ocorrência de ambas as variantes, sob o pretexto de que ensinar gramática é algo ultrapassado.

Como objetivos específicos, pretendemos o seguinte: (i) apresentar um levantamento das variantes usadas para a representação de P4 em textos produzidos por alunos do ensino fundamental a partir de gêneros organizados no contínuo de oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004); (ii) favorecer o letramento dos alunos envolvidos na pesquisa para que reconheçam os contextos de uso das variantes em cada ponto do contínuo, de modo a desenvolverem a habilidade de transitar de textos representativos do polo de [+ oralidade] aos do polo de [+ letramento].

Como hipótese da pesquisa, postulou-se que, a partir da mediação pedagógica, os alunos envolvidos tomariam consciência da distribuição das variantes candidatas à realização de P4 no contínuo oralidade-letramento, de forma a manifestar em seus textos a prática de escrita da sociedade letrada brasileira: em gêneros textuais não situados no polo de [+ letramento], como o relato de experiência, usariam as duas variantes, mas em gêneros representativos do polo de [+ letramento], como o relatório, selecionariam apenas o pronome canônico.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos a descrição do quadro pronominal do português, observando o tratamento dado pelas gramáticas normativas de língua portuguesa ao assunto em contraste com o que aparece nas gramáticas de orientação linguística e concluindo com um levantamento dos resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre a variação na expressão de P4. No segundo capítulo, apresentaremos as orientações dos documentos oficiais no que concerne à abordagem do tema da variação

linguística no cotidiano escolar, confrontando tais orientações com o tratamento dado ao tema nos livros didáticos aprovados pelos mesmos órgãos que norteiam o ensino de Português no país, a fim de observar se há coerência entre teoria e prática na descrição dos fatos linguísticos quanto à variação linguística. No capítulo terceiro, que traz a fundamentação teórica da presente pesquisa, apresentaremos as principais contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino, em especial a teoria dos contínuos de variação linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), articulando com as nuances teóricas do processo de retextualização de Marcuschi (2001), que embasou as atividades de produção textual previstas na mediação pedagógica aplicada. No capítulo quarto, que aborda a metodologia, explicitaremos não só o tipo de pesquisa realizado, pesquisa-ação, mas também aspectos socioculturais dos envolvidos, como a descrição da instituição na qual se deu a pesquisa e o perfil dos alunos da turma com a qual foi desenvolvido o trabalho, finalizando com os elementos ligados à mediação pedagógica aplicada: a aplicação da teoria dos contínuos, a descrição dos gêneros selecionados e o planejamento das etapas da mediação. No quinto capítulo, descreveremos cada etapa da mediação pedagógica aplicada e a interação dos alunos em relação às atividades, fazendo sempre a análise dos resultados obtidos. Por fim, nas considerações finais, faremos uma recapitulação de nossos objetivos iniciais e o nosso ponto de chegada, bem como a descrição dos ganhos observados ao longo do trabalho.

Almejamos que o presente trabalho contribua para que muitos docentes superem duas dicotomias ainda muito presentes no ensino de Língua Portuguesa: por um lado, a do certo/errado herdada da tradição escolar; por outro, a do formal/informal estabelecida como alternativa à primeira, mas com o inconveniente de confundir variação com informalidade.

Em última análise, esperamos que os professores possam desenvolver um ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva da variação linguística. Além disso, pretendemos com esta pesquisa promover a autonomia do discente para que faça escolhas de estruturas linguísticas que denotem a adequação requerida em cada variedade da língua portuguesa, ou seja, em cada norma de uso.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, faremos um levantamento da descrição do quadro pronominal presente tanto nos principais compêndios gramaticais tradicionais quanto nas gramáticas de orientação linguística. Além disso, serão abordados alguns trabalhos acadêmicos representativos sobre o fenômeno da variação *nós/ a gente* no PB.

1.1 A Abordagem das Gramáticas Tradicionais de Língua Portuguesa

Na abordagem feita pelas gramáticas tradicionais, privilegia-se a prescrição de regras a partir de usos de escritores clássicos da Literatura, o que gera um distanciamento em relação à língua que efetivamente é falada. Assim, a descrição das gramáticas tradicionais não considera a heterogeneidade da língua, a interação entre os falantes nem as variações existentes, que passam a ser consideradas como desvios da norma gramatical.

Tradicionalmente, assume-se que os pronomes pessoais do caso reto servem para desempenhar a função de sujeito das orações, e os oblíquos, geralmente para a função de complemento dos verbos. Com o objetivo de investigar a prescrição dada pelas gramáticas tradicionais ao quadro pronominal, demonstrando a abordagem de P4, verificaremos três gramáticas de autores consagrados, quais sejam, a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2008 [1972]); a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2007); a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2007 [1985]).

Rocha Lima (2008) não elenca em sua gramática o termo <a gente> como uma das formas de expressão da primeira pessoa do plural, embora reconheça o <você> como segunda pessoa (P2) ao lado de <tu> na listagem de pronomes pessoais das formas retas (p. 316). Nem mesmo em notas de rodapé o autor faz alusão à variação na expressão de P4 no PB, sendo esta a distribuição das formas retas dos pronomes pessoais segundo ele:

Quadro 1. Distribuição dos pronomes retos segundo Rocha Lima

1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa
eu	tu, você	ele, ela
nós	vós, vocês	eles, elas

Fonte: Adaptado de Rocha Lima (2008, p.316)

Do mesmo modo, Bechara (2007), em sua gramática, exclui do quadro pronominal a forma <a gente>, conforme podemos constatar no quadro de pronomes descrito por ele:

Quadro 2. Distribuição dos pronomes retos segundo Bechara

Pronomes Pessoais Retos		
Singular	1ª pessoa	eu
	2ª pessoa	tu
	3ª pessoa	ele, ela
Plural	1ª pessoa	nós
	2ª pessoa	vós
	3ª pessoa	eles, elas

Fonte: Adaptado de Bechara (2007, p.164)

No entanto, sem poder ignorar o expressivo uso oral da forma <a gente> na variedade brasileira do português, ele põe uma observação em fonte diminuta para mencionar a variação que ora estudamos. Segundo o autor, “o uso do substantivo *gente* precedido de artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas que se inclui na fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa” (BECHARA, 2007, p. 166). O gramático também destaca nessa observação que em ambos os casos o verbo deverá ficar na 3ª pessoa do singular e, para exemplificar o adendo, apresenta o seguinte excerto:

(03) É verdade que *a gente*, às vezes, *tem* cá as suas birras [AH.4, II, 158].

Dessa maneira, Bechara (2007) deixa clara sua não aceitação do uso dessa variante em situações cerimoniosas nas quais, segundo ele, deve-se usar o pronome <nós>. Confere com isso *status* de variante desprestigiada à forma <a gente>, mesmo que seja visível o emprego de tal forma em palestras proferidas por brasileiros letrados, como o próprio gramático em questão, em eventos acadêmicos que, em tese, são momentos cerimoniosos.

Tal como os gramáticos anteriores, os autores Cunha e Cintra (2007) explicitam no quadro pronominal como primeira pessoa do plural apenas <nós>. Esse quadro não contempla a entrada de novos itens linguísticos no paradigma pronominal e, além disso, inclui formas em

desuso no português brasileiro contemporâneo, conforme constatamos a seguir:

Quadro 3. Distribuição dos pronomes retos segundo Cunha e Cintra

Pronomes Pessoais Retos		
Singular	1ª pessoa	eu
	2ª pessoa	tu
	3ª pessoa	ele, ela
Plural	1ª pessoa	nós
	2ª pessoa	vós
	3ª pessoa	eles, elas

Fonte: Adaptado de Cunha e Cintra (2007, p.291)

Posteriormente, em uma seção denominada *Fórmulas de Representação da 1ª Pessoa*, ao final do estudo dos *Pronomes de Tratamento* (p.310), os autores colocam o uso de <a gente> como próprio do colóquio normal em substituição tanto de <nós> como de <eu>, salientando que nesses casos o verbo deverá ficar sempre na terceira pessoa do singular. Os seguintes exemplos são mostrados na gramática:

- (04) Houve um momento entre nós/ Em que **a gente** não falou. (F. Pessoa, QGP, nº 270)
- (05) — Não culpe mais o Barbaças, compadre! **A gente** só queria gastar um bocadito do dinheiro. (F. Namora, TJ,165.)
- (06) — Você não calcula o que é **a gente** ser perseguida pelos homens. Todos me olham como se quisessem devorar-me. (C. dos Anjos, DR,41.)

Apesar de os autores citarem no prefácio da obra que almejam descrever o português contemporâneo que considere as variações existentes e que valorize a expressão oral e escrita da língua vigente, registram a forma usual <a gente> como parte do colóquio normal em observação distanciada da seção pertinente ao assunto, isto é, da apresentação do quadro de pronomes retos, de maneira que conferem à forma inovadora *status* de fenômeno marginal, apesar de seu largo e consagrado uso.

Como as gramáticas tradicionais prescrevem como norma um quadro pronominal que

não corresponde propriamente à língua falada, verificaremos como as gramáticas descritivas e as pesquisas linguísticas sobre o fenômeno variável aqui focalizado lidam com a expressão de P4 no PB.

1.2 A Descrição das Gramáticas Científicas ou de Orientação Linguística

As gramáticas científicas (descritivas) ou de orientação linguística buscam pesquisar e analisar um conjunto de características próprias de determinada variedade de uma língua. Segundo Travaglia (2001), nessas gramáticas há uma descrição da estrutura e do funcionamento de determinada variedade linguística, de sua forma usual em uma comunidade de fala. Verificaremos, portanto, o quadro pronominal apresentado nas seguintes gramáticas descritivas que se ocuparam da variedade culta do PB: *Gramática de usos do português*, de Neves (2011); *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de Azeredo (2008); *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Castilho (2010); *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Bagno (2011).

Neves (2011), em sua gramática de orientação funcionalista, cogita descrever os fenômenos gramaticais do PB na língua escrita e anuncia que, apesar de seu caráter funcionalista, também registra orientações de natureza normativa:

Embora uma gramática de usos não seja, em princípio, normativa, para maior utilidade ao consulente comum a norma de usos é invocada comparativamente, de modo a informar sobre as restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos. (NEVES, 2011, p.14)

Na seção em que a autora trata sobre as formas dos pronomes pessoais, há um quadro em que a forma <você> e <vocês> estão inseridas como P2 e P5, mas há uma completa invisibilidade da forma <a gente> como P4.

Quadro 4. Distribuição dos pronomes retos segundo Neves

	Singular	Plural
1ª pessoa	eu	nós
2ª pessoa	tu, você	vós, vocês
3ª pessoa	ele, ela	eles, elas

Fonte: Neves (2011, p. 450)

Em relação ao uso de <a gente> para expressão de P4, a autora (2011, pp. 469-470) ao final da exposição sobre os pronomes pessoais, especificamente na subseção 5.6 intitulada “*Na linguagem coloquial o sintagma nominal A GENTE é empregado como pronome pessoal*” (p.469), explicita que a variação que focamos neste trabalho é uma forma acolhida apenas no colóquio popular. Infere-se, portanto, que a autora não se persuadiu do amplo uso da forma <a gente> pelos falantes cultos do PB inclusive em contextos de fala ditos formais. A afirmativa quebra expectativas por ser a gramática de cunho descritivo cujo título põe em evidência a intenção de descrever o PB usado pelos falantes: *Gramática de usos do português*.

Na mesma linha de Neves, Azeredo (2008) escreveu a *Gramática Houaiss da língua portuguesa* com perfil descritivo, privilegiando os usos típicos da classe letrada brasileira, de maneira que a variedade escolhida como objeto de descrição é a culta, por isso ele mesmo assevera que pretende reportar-se a considerações de ordem normativa (p.26).

Em sua descrição morfossintática, o autor inclui na lista de pronomes pessoais o termo <a gente> como expressão indicativa da primeira pessoa do plural em consonância com o pronome <nós> e justifica sua citação afirmando que os brasileiros empregam <a gente> na oralidade semiformal e informal com um valor genérico ou para referência “dêitica situacionalmente identificada” (AZEREDO, 2008, p.176). Tal colocação demonstra que o autor situa a variação <a gente> apenas na modalidade oral informal e semiformal, como se não houvesse variação na modalidade escrita e até mesmo na oralidade de falantes cultos em situações formais.

O mesmo autor afirma que a expressão *pronomes pessoais* será usada como referência às formas com que se assinalam: (i) o indivíduo que fala – primeira pessoa do singular (eu); (ii) o conjunto de indivíduos em que o eu se inclui – primeira pessoa do plural (nós/a gente); (iii) o indivíduo ou indivíduos a que o eu se dirige – segunda pessoa, do singular ou do plural (tu/vós, você/vocês); (vi) O indivíduo ou coisa a que o eu se refere – terceira pessoa do singular ou do plural (ele/eles) (cf. AZEREDO, 2008, p. 175). Portanto, a forma <a gente> é listada pelo autor junto com os pronomes do cânon. Todavia, ao desenvolver o tema que se refere aos três grupos de funções dos pronomes pessoais, exclui <a gente> da lista de pronomes retos e as formas <da gente>, <com a gente> da lista de pronomes oblíquos. Segundo o autor, a classe dos pronomes pessoais é a única que apresenta formas distintas para três grupos de funções, mas ele não inclui a forma inovadora de P4 nas funções:

Quadro 5. Distribuição dos pronomes retos segundo Azeredo

RETOS: Sujeito e predicativo	eu / tu / você / ele / ela / nós / vós / vocês / eles / elas,
OBLÍQUOS ÁTONOS: Funções adverbiais de objeto e adjunto	me / nos / te / vos, o / os, a / as, lhe / lhes, se
OBLÍQUOS TÔNICOS: Funções de complemento e adjunto necessariamente precedidos de preposição	mim / comigo, nós / conosco, ti / contigo, ele / ela / eles / elas, vós / convosco, si/ consigo

Fonte: Adaptado de Azeredo (2008, p.175)

Já Castilho (2010) apresenta seu quadro pronominal a partir de dados coletados pelos inquiridos do Nurc (Projeto da Norma Urbana Oral Culta) no qual exhibe o termo <a gente> concorrendo com a forma <nós> nos mesmos contextos, o que confirma a paridade entre os termos no PB, “sobretudo na modalidade falada, com fortes consequências na estrutura sintática da língua” (CASTILHO, 2011, p. 477). Conforme colocação do autor, a variedade brasileira atual apresenta o seguinte quadro de pronomes pessoais:

Quadro 6. Distribuição dos pronomes retos segundo Castilho

Pessoa	PB Formal		PB Informal	
	sujeito	complemento	Sujeito	complemento
1ª pessoa sg.	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, Prep. + eu, mim
2ª pessoa sg.	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, Prep + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	você/ocê/cê, te, ti, Prep + você/ocê (= docê, cocê)
3ª pessoa sg.	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, Prep + ele, ela
1ª pessoa pl.	nós	nos conosco	a gente	a gente, Prep + a gente
2ª pessoa pl.	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês
3ª pessoa pl.	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis, elas	eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas

Fonte: Castilho (2010, p.477)

Para Castilho, a forma <nós> tem sido substituída pelo sintagma nominal <a gente>, como percebemos nos exemplos abaixo, retirados do mesmo autor (2010, p.478):

(07) *A gente* não está sabendo bem como sair desta.

(08) **Nós** rimos muito ontem à noite, e aí **a gente** começamos a se entender.

(09) **Nós** tem uma sinuquinha lá que nós fizemos, **a gente** não se fala legal.

Note-se que a construção do exemplo (08), em que a concordância verbal com <a gente> é feita de acordo com a variante <nós>, é fortemente estigmatizada pelos falantes cultos do PB, até mesmo em ambientes informais. Também no exemplo (09) o mesmo estigma aparece em relação à concordância do verbo *ter* com o pronome <nós>.

Tal como os linguistas vistos anteriormente, o autor considera <a gente> apenas no registro informal e reforça que o fenômeno ocorre sobretudo na modalidade oral. Subtende-se que o gramático em questão considera pouco viável a ocorrência da forma <a gente> na fala em situações formais, o que contraria o resultado de várias pesquisas atuais que constataram largo emprego da variante inovadora em registros orais de muitos indivíduos cultos em situações em que se exigiria a variedade de prestígio, tal como palestras de eventos acadêmicos.

Por sua vez, Bagno (2011), que é um crítico do tradicional ensino de língua portuguesa impregnado de preconceitos sociais e linguísticos, propõe novos termos e conceitos para maior precisão na análise da realidade sociolinguística brasileira. Ele tem uma linha bem radical em relação à padronização da língua e aos preconceitos linguísticos dela decorrentes. Em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, busca descrever o funcionamento do português contemporâneo e, ao expor o quadro pronominal, ele reconhece o termo <a gente> como indicador da primeira pessoa do plural em conjunto com <nós>.

O autor ainda enfatiza que, na posição de sujeito do PB contemporâneo, a preferência é pelo termo <a gente>, principalmente por jovens, tendo esse uso se tornado cada vez mais abrangente. Além de fazer uma descrição do PB quanto ao uso dos pronomes pessoais, Bagno (2011) também tece críticas às escolas e livros didáticos que, ao referirem-se ao fenômeno <a gente> como usado em situações de menos monitoramento, conferem *status* de prescrição e não de descrição ao fenômeno (cf. BAGNO, 2011, p.743). Para o estudioso, os brasileiros já passaram a usar <a gente> mesmo em situações mais monitoradas, causando mudanças nas variedades urbanas de prestígio que agora comportam a ascensão de uma nova classe média.

Ademais, o autor chama a atenção para o fato de que as variedades urbanas de prestígio também costumam conjugar formas verbais de <nós> para fazer referência a <a gente> na posição de sujeito, como no exemplo do NURC mencionado pelo autor:

[...]e então **nós ficávamos** jogando... aí que eu aprendi a jogar buraco... e **a gente gostou** tanto que **ficava** todo o dia jogando... lembro que **nós passamos** no hotel... mas **a gente não jogava** a dinheiro nada... só assim na brincadeira... **então passamos** tinha umas velhas uma senhoras de mais idade e **nos** viram... sempre jogando...quando **nós passamos** elas disseram assim “essas viciadas” ((risos)) como se **a gente jogasse** ah... muito...(BAGNO, 2011, p. 744).

Diante da análise de diferentes gramáticas descritivas, concluímos que, embora <a gente> seja natural aos falantes das mais diversas classes sociais, a variante ainda sofre resistência para sua inclusão no quadro de pronomes da modalidade escrita. Percebe-se que as gramáticas descritivas até trazem maiores informações a respeito do uso da forma inovadora como pronome de primeira pessoa do plural, mas costumam situar esse item pronominal como pertencente ao registro informal do PB, como se não fosse possível sua ocorrência em situações ditas formais. Na verdade, esse item linguístico pode ocorrer sim na fala em situações formais, mas não no registro escrito representativo de eventos do polo de [+ letramento] do contínuo (cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Portanto, há resistência na modalidade escrita padronizadora, mas não na fala culta, independentemente se é informal ou formal, conforme será demonstrado na próxima seção que trata das pesquisas sociolinguísticas sobre a variação *nós/a gente* no PB.

1.3 As Pesquisas Sociolinguísticas Sobre Variação *Nós/ A gente* no PB

Muitas são as pesquisas sociolinguísticas que se ocuparam do uso da forma <a gente> em concorrência com <nós> na variedade brasileira do português. Assim, faremos um levantamento de trabalhos representativos sobre o fenômeno da variação na expressão de P4 em diferentes regiões brasileiras.

Uma das primeiras pesquisadoras a investigar a alternância entre pronomes de primeira pessoa do discurso no plural dentro do PB foi Omena (1986, 1996). A pesquisadora fez a análise da fala de informantes cariocas não cultos com base em uma amostra do banco de dados do Projeto Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro (CENSO). Foram utilizadas 64 entrevistas coletadas em 1980, nas quais estavam representadas três faixas etárias (15 a 25 anos, 26 a 49 anos e 50 anos ou mais), os dois gêneros (feminino e masculino) e três níveis de escolarização (1ª a 4ª séries ou antigo primário; 5ª a 8ª séries, o que era conhecido como ginásio, e 2º grau, hoje Ensino Médio). Ela levantou a hipótese de que a necessidade de contrapor, na primeira pessoa do discurso no plural, uma referência precisa a uma imprecisa pode ter sido a

causa da origem do fenômeno <a gente> como expressão de P4. A autora investigou o uso de <a gente> em lugar de <nós> em várias funções sintáticas e comprovou os diferentes estágios dessa mudança em que a forma variante ocupa o lugar do pronome canônico. Vejamos alguns exemplos retirados de Omena (1996, pp.189-187):

- (10) **A gente** encosta ela nas pedras, joga o equipamento de mergulho tudo, sem a equipe. (sujeito)
- (11) Ele já não conhece **a gente**, fica com medo, sabe? (objeto direto)
- (12) Aí, inclusive, a menina que estava de plantão nesse dia é amiga **da gente**. (adjunto adnominal)
- (13) Aí a minha mãe veio abrir a porta **pra gente**. (objeto indireto)
- (14) Eles falam bem diferente **da gente**. (complemento nominal)
- (15) Quem faz a moda é **a gente**. (predicativo do sujeito)

A tabela seguinte especifica os resultados encontrados pela autora:

Tabela1. Frequência do uso de *a gente* em todas as funções

Fatores	Todos		Adultos		Crianças	
	Frequência		Frequência		Frequência	
adj. adv.	57/68	84%	37/48	77%	20/20	100%
complemento	199/277	72%	133/204	65%	66/73	90%
sujeito	1979/2701	73%	1454/2063	70%	525/638	82%
adj. adn	35/253	14%	26/210	12%	9/43	21%
total	2270/3299	69%	1650/2525	65%	620/774	80%

Fonte: Omena. (1996, p.191)

De acordo com a tabela, o total geral da forma <a gente> apresenta-se num patamar de 69% em relação ao uso de <nós>. No âmbito geral, por função sintática, a entrada da forma inovadora é maior na função de adjunto adverbial, depois na de sujeito e de complemento, já começando a atingir o uso possessivo na função de adjunto adnominal, embora o uso da forma <nosso>, correspondente ao tradicional pronome de primeira pessoa do plural, ainda seja largamente majoritário. Com relação aos dados de adultos e de crianças analisados

separadamente, percebeu-se que o uso de <a gente> apresenta índices mais elevados na fala infantil em todas as funções, chegando a ser categórico na função de adjunto adverbial, o que sugere serem os jovens o grupo que mais favorece a implementação de uma possível mudança.

A linguista ainda observou que <nós> e <a gente> têm em comum os traços de [+1ª pessoa gramatical] e [+ pluralidade], o que permite a alternância no uso, podendo ainda as duas formas indicar, em determinados contextos, tanto a referência à primeira pessoa do plural quanto à primeira pessoa do singular.

Para analisar as variantes <nós> e <a gente> na função de sujeito, a mesma autora investigou variáveis linguísticas ou fatores estruturais, tais como disposição das formas na sequência do discurso, saliência fônica e indeterminação do referente.

O primeiro fator estrutural consiste no uso pela primeira vez na sequência discursiva de uma variante de P4 para nomear um referente, ou seja, aquela que serve de expressão de primeira referência para indicar P4. Segundo a autora, quando já houve uma referência anterior, esta pode ter sido feita, usando-se uma das formas de referência da primeira pessoa do plural, quais sejam, <a gente>, <nós>, verbo com desinência de terceira pessoa do singular, verbo com desinência de primeira pessoa do plural. O referente nomeado pode também ter sido igual ou diferente do anterior, como vemos no exemplo a seguir extraído da amostra da autora (p. 194):

- (16) Meu marido tinha medo dela ser infeliz, tanto que, com ela com vinte e quatro horas de casada, *nós fomos*, lá, né?...*A gente*, dia sim, dia não ia na casa dela...Por que *a gente* que é mãe, quer sempre o melhor pro filho.

No exemplo acima, a primeira referência é <nós> para nomear “eu e meu marido” e em uma segunda referência às mesmas pessoas o falante usou <a gente>. Já na terceira referência houve a generalização do uso de <a gente> que passou a significar todas as mães.

Os resultados gerais desse fator estrutural indicam ser a forma <a gente> a preferida, tanto para a primeira referência (70%) quanto para a sequência do discurso, com altos índices com referente igual (93%) e com referente diferente (84%).

Em relação ao segundo fator estrutural, a saliência fônica, o que Omena registra é que, nos níveis de menor diferenciação fônica, a forma <a gente> teve mais ocorrências, ao contrário de contextos com maior saliência fônica entre as formas verbais (p. ex. *somos/é*) em que o emprego dessa variante foi menos frequente.

Por fim, no que diz respeito à indeterminação do referente, há uma diferenciação no emprego de <a gente> e <nós> em relação a um referente mais restrito ou mais genérico. Quando o falante se refere a ele mesmo e mais o interlocutor, ou seja, referência específica, determinada, usa principalmente o pronome <nós>. Já no uso genérico e impessoal da referência objetivando indeterminá-la, a variante <a gente> é a preferida pelo falante.

Entre os fatores sociais analisados por Omena (1996), a faixa etária dos informantes foi considerada relevante. Os resultados encontrados evidenciaram o uso da forma inovadora na preferência dos mais jovens, tendo as crianças de 7 a 14 anos apresentado uma frequência de 90%, enquanto os jovens de 15 a 25 anos revelaram um índice de 87%, o que poderia indicar um processo de mudança em curso. De acordo com a autora, tais números “indicam que os falantes nascidos a partir de aproximadamente 1960 usam bem mais a forma <a gente>” (OMENA, 1996, p. 312). Outro fator social influenciador foi a escolaridade. Segundo a autora, o contato com a escola influenciou no uso da forma pronominal tradicional <nós>, no entanto, ao concluírem o segundo grau (hoje ensino médio), os falantes passaram a utilizar mais a forma <a gente>, fenômeno que, segundo a autora ponderou, carece de maiores investigações.

Por sua vez, Lopes (1993, 2003, 2007) trouxe relevante discussão sobre a mudança no quadro pronominal do PB por meio de pesquisas que comprovaram a ascensão do uso de <a gente> na variedade brasileira, tendo apresentado similaridades com as pesquisas de Omena (1986). Segundo a pesquisadora ora em foco, tal fenômeno ocorreu não só na modalidade oral como também nos textos escritos que reproduzem situações dialógicas ou de menor grau de formalidade (cf. LOPES, 2007).

Na pesquisa realizada em 2003, Lopes investigou um *corpus* proveniente do Arquivo Sonoro do Projeto Nurc/Brasil (Norma Urbana Culta), constituído por entrevistas do tipo DID (diálogo informante e documentador), coletadas na década de 70, em três capitais brasileiras: Salvador (Região Nordeste), Porto Alegre (Região Sul) e Rio de Janeiro (Região Sudeste).

Todos os dados coletados incluíram apenas falantes já graduados tidos como usuários da modalidade culta. Os informantes foram distribuídos em três faixas etárias: de 25 a 35 anos, de 36 a 55 anos e acima de 55 anos. O objetivo foi traçar um mapa das condições linguísticas e sociais que privilegiavam uma ou outra escolha. Os fatores sociais como faixa etária, sexo, localidade foram considerados. Quanto à localidade, o Rio de Janeiro mostrou-se mais favorável à mudança com maior uso de <a gente>, enquanto Salvador e Porto Alegre foram mais conservadores.

No que diz respeito à faixa etária, foi observado que os mais velhos preferiam a variante padrão, enquanto os informantes do grupo intermediário mostraram paridade de uso entre as variantes, sendo os mais jovens os que mostraram preferência pela forma inovadora. Quanto ao fator sexo, as mulheres demonstraram mais tendência, em algumas cidades, ao uso da forma <a gente>.

Ainda no mesmo trabalho de 2003, a autora ora em questão comparou os resultados de dois trabalhos com amostras de fala carioca diferenciadas em termos de grau de escolaridade: nível superior (amostra do Projeto Nurc/RJ) e nível médio (amostra do Projeto Peul-RJ — Programa de Estudos sobre o Uso da Língua). A análise foi feita baseada no comportamento da comunidade a partir do confronto de duas décadas de cada projeto anos 70 e 90 e anos 80 e 2000, respectivamente. Na pesquisa, Lopes apurou que todas as amostras convergem para a substituição de <nós> por <a gente>, fenômeno que se concretiza progressivamente no decorrer dos anos tanto entre os falantes cultos quanto entre os não cultos no Rio de Janeiro.

No confronto das duas décadas em relação à faixa etária, tanto na amostra do projeto Nurc quanto na do Peul, a pesquisadora (2003) percebeu que houve crescimento na primeira faixa etária configurada por jovens até 25 anos nas décadas de 70 (84%) e 90 (92%), o que poderia assinalar uma mudança em progresso, porém a retração no uso da forma inovadora pelos informantes cultos de mais idade da década de 70 (26%) para a de 90 (19%) inibe essa assertiva.

No que diz respeito ao fator sexo, a pesquisadora observou que os homens (69%) preferem o emprego da forma padrão, enquanto as mulheres (49%) usam mais a forma inovadora.

Entre os grupos de fatores linguísticos levantados por Lopes, chamam atenção a saliência fônica e o traço semântico de indeterminação.

A saliência fônica foi um fator relevante na explicação para maior uso de <a gente> no falar carioca, visto que essa variante apareceu utilizada preferencialmente com as formas verbais que apresentam menor grau de saliência fônica (79%), como o presente do indicativo (fala/falamos). O oposto se verificou com as formas verbais que exibem maior diferenciação fônica entre P3 e P4, como o pretérito perfeito do indicativo (falou/ falamos), em que se deu maior uso de <nós> (64%).

No que diz respeito ao fator traço semântico, a linguista constatou que, quando se trata de referência genérica ou indeterminada, <a gente> exhibe índice ainda mais alto de frequência (93%) do que em contexto de referência específica ou determinada (59%).

Ela ainda cita os resultados encontrados na pesquisa de Omena (2003) em que <a gente> tem o uso preferencial tanto no contexto de referência determinada quanto indeterminada, mesmo entre os falantes cultos. Segundo Lopes, tais resultados podem sugerir a generalização de <a gente >para todos os contextos como forma quase que obrigatória.

Em seu trabalho, Machado (1995), com base nos dados do arquivo sonoro do projeto Aperj (Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro), pesquisou o uso de <nós> e <a gente> na fala de informantes com baixa escolaridade. Foram analisadas 2.972 ocorrências, retiradas de 72 entrevistas com pescadores. Os informantes eram do sexo masculino, analfabetos ou com o mínimo de escolarização, naturais de doze localidades pesqueiras na parte norte do Estado do Rio de Janeiro. O *corpus* foi estratificado de acordo com três faixas etárias: 18 a 35 anos, 36 a 55 anos e 56 a 75 anos.

A produtividade geral de uso das formas registrou índices bastante altos com relação ao pronome inovador (72%), ao passo que a produtividade do pronome padrão foi reduzida (28%) entre os pescadores, o que parece indicar avançado processo de substituição de <nós> por <a gente> quando se tem em vista tal grupo.

O peso relativo para uso de <a gente> na amostra foi de 0.72, levando-se em consideração tanto sujeitos nulos quanto sujeitos expressos. Destaca-se nessa investigação a irrelevância do fator escolaridade, normalmente apontado como significativo para a variação <nós> e <a gente>. Por conseguinte, o pesquisador verificou que tanto os informantes analfabetos quanto os informantes com alguma escolaridade não só estão expostos à variação de <nós> e <a gente>, como fazem uso destas duas formas pronominais.

Por outro lado, a localidade teve influência no sentido de favorecer ou não o uso da forma inovadora. Segundo Machado (1995), a distribuição geográfica das variantes apresentou-se bem marcada: houve favorecimento de <a gente> nas localidades de Atafona, Gargaú, Guaxindiba (localizadas no município de Campos), Itaperuna e São João da Barra; e predomínio de <nós> em São Fidélis, Cambuci, Barra de Itabapoana, Farol de São Tomé e, principalmente, em Itaocara. A faixa etária também se mostrou bastante influente na alternância dos pronomes: registrou-se o favorecimento de <a gente> entre os mais jovens (0.70), havendo diminuição nas faixas etárias subsequentes e chegando a índices de restrição entre os idosos (0.40). Esse estudo sociolinguístico, portanto, vem confirmar a tendência geral de uso de <a gente> no PB.

Em Maia (2003), encontramos o estudo da alternância entre <nós> e <a gente> no dialeto mineiro. O autor utilizou duas amostras, sendo uma constituída por doze entrevistas realizadas com informantes do município de Pombal/Mariana (MG); e a outra formada por

entrevistas realizadas com indivíduos de Belo Horizonte. Todos os entrevistados têm pouca escolaridade ou são analfabetos. As localidades refletem o espaço rural e o urbano, respectivamente. Nas duas amostras em conjunto, 53% dos dados eram da forma inovadora <a gente>, suplantando ligeiramente o uso padrão.

Em relação à distribuição geográfica das variantes, Maia observou que o espaço urbano prestigia o novo pronome (70%), enquanto a área do meio rural é mais conservadora no uso desse mesmo pronome (35%). A diferença entre a zona urbana e rural aponta para uma possível explicação de um maior conservadorismo linguístico em Minas Gerais.

Do mesmo modo, Rocha (2009) pesquisou o falar mineiro, desta vez na capital Belo Horizonte, através de uma amostra já pronta, constituída por entrevistas sociolinguísticas colhidas durante o Projeto Descrição Sócio-histórica do Português de Belo Horizonte. Em 615 dados de referência à primeira pessoa do plural, foram aferidas 329 (63%) ocorrências de <a gente> e apenas 198 (37%) do pronome pessoal <nós> em posição de sujeito, tendo a variante inovadora superado o emprego do pronome canônico em todos os estratos sociais.

Em Vitória-ES, Mendonça (2010) averiguou o uso de <nós> e <a gente> na fala capixaba. Ele utilizou o banco de dados do Projeto do Português falado em Vitória (PortVix), composto por 46 entrevistas, das quais utilizou 40. Tal *corpus* encontra-se organizado por sexo (feminino e masculino), faixa etária (7 a 14 anos; 15 a 25 anos; 26 a 49 anos; 50 anos ou mais) e escolaridade (ensino fundamental, ensino médio e ensino universitário). Foram obtidos 1.745 dados de referência à primeira pessoa do plural, tendo-se observado que falantes nativos de Vitória preferem a forma <a gente> (71%), havendo menor incidência no uso da forma padrão (29%).

A constatação do pesquisador em relação à faixa etária dos vitorienses é que os mais jovens preferem o uso da forma inovadora, seguindo a tendência do restante do país: 85% de 7 a 14 anos; 83% de 15 a 25 anos; 58% de 26 a 49 anos e 56% a partir de 50 anos.

A pesquisa ainda mostrou, por meio dos pesos relativos, que as mulheres usam mais a forma <a gente> (0.60), enquanto os homens preferem o pronome tradicional (0.35), fato que também foi percebido por outros pesquisadores.

Quanto à variável social escolaridade, o pesquisador apurou que os falantes vitorienses de nível fundamental e médio usam um pouco menos a forma <a gente> (0.48 ambos) em comparação com os falantes universitários (0.55). Mendonça (2010) fez também um estudo

analítico das ocorrências da forma <a gente> competindo com o pronome <nós> em várias cidades nas quais o fenômeno foi pesquisado, comparando os resultados dessas pesquisas com os da sua em Vitória. O estudo comparativo baseia-se nas seguintes pesquisas de fala: Rio de Janeiro (OMENA, 1996 e 2003); João Pessoa (FERNANDES, 1996); Florianópolis (SEARA, 2000); Jaguarão e Pelotas (BORGES, 2004) e Porto Alegre (ZILLES, 2007). A comparação consolida a proposição de que por todo o Brasil os falantes estão favorecendo a forma <a gente> em substituição ao pronome <nós>, conforme ilustra o gráfico a seguir:

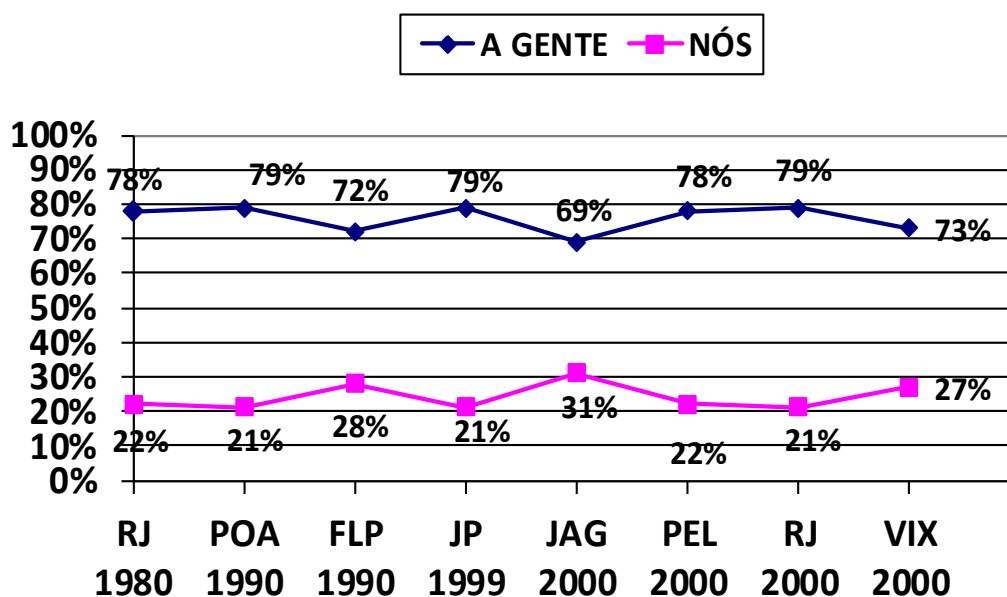


Gráfico 1. Percentuais de uso da forma <a gente> nos trabalhos consultados
Fonte: Mendonça (2010)

O pesquisador ressalta que a forma <a gente> é admitida tanto para o papel de sujeito quanto para a função de complemento verbal, o que não ocorre com a forma <nós> que atende muito bem à função de sujeito, mas não a de complemento, sobretudo o objeto direto. O autor também constata que, por não ser estigmatizada, a forma <a gente> já se faz presente em todos níveis de escolaridade e classes sociais.

Por fim, Vianna (2011) também fez um levantamento das pesquisas sobre a inserção de <a gente> no quadro pronominal e concluiu que entre os fatores linguísticos relevantes e pertinentes para a ocorrência dessa variante estão os seguintes: o paralelismo formal e discursivo; o traço semântico de [+ indeterminação] do referente; o tempo verbal e a saliência fônica. Já entre os grupos de fatores sociais que normalmente são relevantes para o fenômeno

estão a faixa etária, gênero/sexo, escolaridade e localidade. A pesquisadora levantou dados das pesquisas feitas nos últimos 25 anos em várias capitais brasileiras e observou que o pronome inovador suplanta o uso do pronome tradicional em todas, porém com diferenças entre as capitais em termos de celeridade na implantação de <a gente>. Em João Pessoa (JPA), por exemplo, observou-se a maior produtividade: a variante inovadora representou 79% das ocorrências de P4 (Amostra VALPB). Dentro da região Sudeste, também há diferenças entre as capitais. Constatou-se que em Belo Horizonte (BH) há um comportamento ligeiramente mais conservador do que o observado em Vitória (VIX) – respectivamente, 62% e 71%. Por sua vez, há semelhança entre os resultados obtidos em Vitória (71%) e a distribuição verificada em Porto Alegre (POA), com 70% de uso da forma inovadora. Diferentemente, a cidade de Curitiba (CWB) mostra-se a mais conservadora de todas as capitais pesquisadas, exibindo os índices mais baixos de uso de <a gente> (54%).

Ao fazer o levantamento do comportamento de falantes com menor grau de escolaridade nas diferentes pesquisas sobre o fenômeno variável aqui focalizado, a mesma autora observou resultados semelhantes nas diversas capitais. A produtividade de <a gente> no Rio de Janeiro (RIO) é da ordem de 79%, de maneira semelhante ao que se observa em Belo Horizonte (BH) com 70% e Florianópolis (FLN) com 72%. A cidade de Curitiba (CWB), novamente, mostrou-se a mais conservadora, apresentando o menor índice de emprego de <a gente> com 64% de ocorrências.

Assim, através dos estudos comparativos entre diversas pesquisas, Vianna concluiu que o processo de substituição de <nós> por <a gente> no PB se encontra em tão avançado estágio na modalidade oral, que tal fenômeno é amplamente caracterizado como mudança linguística. A pesquisadora traçou um mapa que ilustra as regiões do Brasil em que o fenômeno foi investigado. A figura a seguir exibe um mapa que, apesar de estar um tanto defasado em razão de outros trabalhos acadêmicos sobre o fenômeno realizados após 2011, serve para ilustrar a pesquisa sobre o uso de <a gente> na variedade brasileira do português.

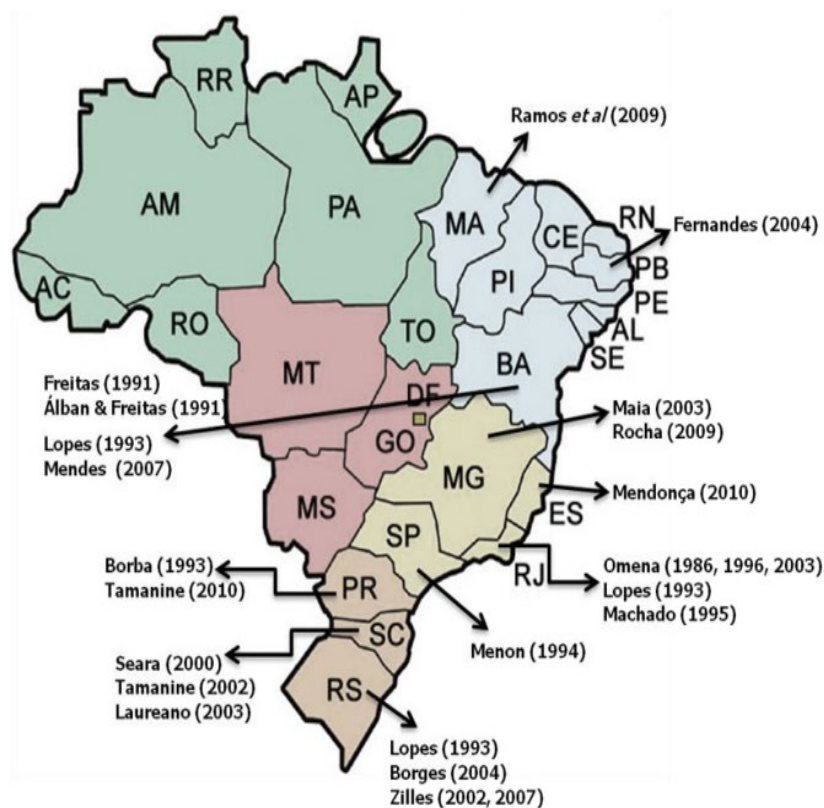


Figura 1. Mapa ilustrativo das regiões do Brasil em que os processos de substituição de <nós> por <a gente> foi investigado. Fonte: Vianna (2011)

Dado o exposto, podemos perceber que os estudos sociolinguísticos acima apresentados apontaram as seguintes congruências: (i) os falantes jovens usam mais a forma <a gente>; (ii) as mulheres acolhem mais a inovação na maioria das cidades; (iii) o maior grau de escolaridade não coíbe o uso da forma inovadora. Por outro lado, percebeu-se que há uma variação estável entre a forma tradicional e a forma inovadora não estigmatizada. Infelizmente, as gramáticas normativas que servem de base ao ensino não descrevem o quadro pronominal do PB de acordo com tais pesquisas e desprestigiam o falar usual dos brasileiros.

2 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS

No ensejo de direcionar e encaminhar o fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, as entidades norteadoras da educação no Brasil propõem documentos que propiciem uma educação linguística adequada à nova configuração social do país. Um dos aspectos previstos é o reconhecimento das variações existentes em nossa língua. Assim, este capítulo pretende verificar o que dizem tais documentos, tanto da esfera federal quanto da estadual, sobre a abordagem da variação linguística nas aulas de Português, bem como investigar até que ponto os livros didáticos seguem as orientações oficiais na descrição morfosintática dos fatos da língua, em especial da expressão de primeira pessoa do plural.

2.1 A Variação Linguística nos Documentos Oficiais sobre o Ensino de Português

No Brasil há uma base que define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os discentes têm direito na educação básica, buscando inserir o país nas demandas exigidas no presente século. Ao longo dos anos, percebemos mudanças significativas no processo educacional. Na constituição de 1988 já se destacava que a educação deveria pautar-se a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propôs que fosse firmado um acordo com os vários níveis de governo para estabelecer diretrizes e competências capazes de orientar os currículos. Surgiram então, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que se tornaram uma referência nacional para a construção de propostas curriculares nas diferentes redes de ensino de todo o Brasil.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação instigava a reflexão sobre a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e a criação de uma base nacional que orientasse os currículos de todas as unidades da federação, visto que os PCN apenas faziam propostas gerais que eram seguidas de diferentes formas por todo o país. Surge, assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi apresentada em 2017 na sua terceira e última versão e, após sugestões de toda a sociedade, está sendo divulgada pelo Ministério da Educação (MEC). Com a BNCC, torna-se obrigatório em todas as escolas públicas e particulares do país um currículo contendo uma base comum com as principais competências exigidas ao longo do

ensino fundamental. Diante disso, faremos uma análise das colocações sobre a abordagem da variação linguística inserida nesses dois documentos: PCN e BNCC.

Conforme já referido, os PCN surgiram com a intenção de propor um currículo com referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, de maneira que buscasse o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil. Na introdução sobre o tema da variação linguística, os PCN destinados ao terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental postulam que a Língua Portuguesa é composta de muitas variedades e que

O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades. aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniais. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência. (BRASIL,1998, p. 81-82)

Portanto, há uma clara indicação de que os alunos já entram na escola com a percepção da existência de diferentes variedades da língua. Compete então à escola não reproduzir em seu espaço a discriminação linguística que trata as variedades que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. Nesse sentido, encontramos no texto norteador que “o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia” (BRASIL,1998, p. 82). O aluno precisa perceber que a escrita e a oralidade tidas como formais constituem mais uma variedade linguística, cuja aprendizagem ampliará suas possibilidades de interferência na comunidade em que vive.

Há, portanto, clara orientação nos Parâmetros para que a abordagem da variação linguística nas aulas de Português seja efetiva, visto que tal análise cumpre um papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Sobre a necessidade de uma mudança nas práticas escolares no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN lembram que, até o início da década de 70 do século

passado, os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística próxima à variedade prestigiada pela tradição escolar e se identificavam com os livros e textos, todavia a sociedade passou por uma mudança, e os filhos das camadas mais pobres adentraram a escola com variedades diferentes da chamada padrão, de maneira que tal fato suscitava novas perspectivas para o ensino da língua, como a abordagem do fenômeno da variação linguística.

Assim, conforme assinalam os PCN, na década de 80 do século passado surgiram críticas ao ensino tradicional preconceituoso que desprestigiava a oralidade e as variedades não padrão. Isso resultou em esforços para revisar práticas de ensino da língua com o intuito de dar uma ressignificação da noção de erro através de um trabalho com as variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e orientar os discentes rumo à autonomia de escolhas linguísticas significativas de acordo com o contexto.

Tal esforço de revisão resultou na incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, inclusive a SEEDUC-RJ. No entanto, como os PCN apenas orientavam a composição do currículo sem a obrigatoriedade, muitas diferenças curriculares eram visíveis por todo o país. Surge então a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fosse obrigatória em todo o Brasil.

Em abril de 2017 o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, sendo finalmente publicada em 2018. O documento é uma referência nacional obrigatória para que escolas públicas e particulares elaborem ou adequem seus currículos objetivando “a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”. (BRASIL, 2018, p. 5). Trata-se, portanto, de um documento bem diretivo que coloca de forma clara os componentes curriculares obrigatórios em cada segmento, especificando o que deverá ser estudado e qual competência será trabalhada em determinado conteúdo.²

A abordagem da variação linguística para as séries finais do Ensino Fundamental nas aulas de Português, aparece na BNCC na seção que trata das competências específicas de Língua Portuguesa para tal segmento. A orientação é para que o aluno seja levado a

² Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2018.

compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, capaz de construir a identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Há também o objetivo de fazer com que o discente, ao entender que há variações linguísticas, seja respeitoso e rejeite o preconceito linguístico, percebendo que em suas interações sociais, deverá “empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2018, p. 85).

Da mesma forma que os documentos de âmbito nacional que dispõem sobre o ensino, a Reorientação Curricular (2006), que é um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), tem a pretensão de resgatar os pressupostos e orientações dos PCN e embasar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O documento foi elaborado por professores da UFRJ e por professores da própria rede estadual que participaram de cursos promovidos pela SEEDUC e UFRJ. Seguindo a orientação de documentos de ordem nacional, as diretrizes do Estado do Rio apontam para instruções que também visam contemplar as variedades linguísticas que se fazem presentes no PB.

A Reorientação curricular proposta pela SEEDUC segue o padrão de mudança cogitado pelos PCN que tencionam levar o aluno tanto a usar socialmente a leitura e a escrita através de diferentes gêneros textuais, quanto a adquirir autonomia para efetuar escolhas linguísticas. Portanto, a orientação oficial da rede estadual é no sentido de um ensino de Português que leve em conta os fenômenos variáveis na descrição da língua, de maneira que isso deve aparecer na prática do professor em sala de aula.

2.2 A Abordagem da Variação Linguística nos Livros Didáticos (LD)

Os livros didáticos servem como auxílio aos docentes em sala de aula e, por conta disso, devem propiciar atividades pedagógicas que facilitem o entendimento dos discentes a respeito do conteúdo das disciplinas. Para cumprir essa tarefa, esse material pedagógico passa por uma avaliação definida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estabelece os critérios para que uma coleção seja aprovada. Um desses critérios é que seja contemplado o fenômeno da variação linguística, de maneira que, a presente seção se dedicará à análise de seis coleções de livros didáticos no que diz respeito à abordagem da variação na descrição que fazem sobre os fatos da língua, especificamente sobre a variação na expressão da primeira pessoa do plural.

A coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Cochar (2013), foi aprovada para fazer parte do PNLD de 2017, tendo sido a coleção mais adotada no Ensino Fundamental II na última escolha (2017), com um total de 5.792.929 exemplares distribuídos, hegemonia alcançada em várias edições do PNLD³. No entanto, ao longo da coleção, vê-se pouca atenção à variação linguística e à diversidade cultural e social. Segundo o Guia PNLD (2017), um ponto fraco da obra é o trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.

Para atender à exigência dos documentos oficiais sobre o tema da variação, os autores apresentam na unidade 1 do livro do 6º ano o tema variedades linguísticas, definindo o que é norma-padrão e variedade urbana de prestígio. Também registram o preconceito e desprestígio que recebem tanto as variedades faladas no meio rural quanto aquelas usadas por pessoas menos escolarizadas, orientando o estudante a conhecer a norma de prestígio para que a adequação e a credibilidade dos textos aconteçam em determinados usos. Embora o volume dedicado ao 6º ano teorize sobre variação linguística, na unidade 4, que trata do quadro pronominal, os autores acabam reproduzindo o mesmo quadro das gramáticas tradicionais.

No quadro pronominal apresentado no volume 1, 6º ano, os autores não incluem o <a gente>, deixando claro o posicionamento contrário ao reconhecimento da forma inovadora como expressão de P4.

Eis os pronomes pessoais de nossa língua:

PRONOMES PESSOAIS		
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles(as)	os, as, lhes, se, si, consigo

Figura 2. Quadro dos pronomes pessoais. (Cereja; Cochar, 2017, p.212)

A menção à variação no quadro pronominal do PB, com a presença de <você> e <a

³ Conforme informação obtida no próprio Guia PNLD (2017). Disponível em <<http://www.fn.de.gov.br/pnld-2017/index.html>>. Acesso em 22 de mar 2018.

gente>, somente se dá após a proposição do quadro canônico ilustrado acima. Em um box à parte é que os autores fazem um adendo no qual afirmam que alguns especialistas defendem a inclusão de <você> e <a gente> no quadro de pronomes pessoais por terem amplo uso, porém esse comentário se concentra mais sobre a forma inovadora da segunda pessoa, conforme ilustra a próxima figura:

Contraponto

Atualmente, alguns especialistas defendem a inclusão de **você**, **vocês** e da expressão **a gente** entre os pronomes pessoais, pelo fato de essas palavras, cada dia mais, estarem sendo utilizadas, respectivamente, em lugar de **tu**, **vós** e **nós**.

No passado, o pronome pessoal **vós**, por exemplo, era empregado com maior frequência do que hoje e servia para alguém se dirigir de modo cerimonioso tanto a uma única pessoa quanto a um conjunto de pessoas. Nos dias de hoje, seu uso se restringe a situações muito formais, como em textos jurídicos, bíblicos e políticos. No lugar dele, emprega-se o pronome de tratamento **você** ou **vocês**.

Vós sabeis como sinto **vossa** falta.
Vocês sabem como sinto **sua** falta.

Nas últimas três décadas, o uso do pronome **tu** também entrou em declínio por influência da televisão, que geralmente prefere a forma **você** a **tu**.

Tu sabes como sinto **tua** falta.
Você sabe como sinto **sua** falta.

Na sua opinião, **você** e **a gente** deveriam figurar entre os pronomes pessoais?

Figura 3. Box descritivo sobre <você> e <a gente> (Cereja; Cochar, 2017, p.213)

Ao deixarem para o aluno resolver se as formas inovadoras devem ou não figurar entre os pronomes pessoais, os autores acabam não se comprometendo com uma descrição atualizada do PB, que certamente colocaria essas formas entre “os pronomes pessoais de nossa língua”, expressão usada por eles para introduzir o quadro canônico. Corroborando essa falta de comprometimento com uma descrição atual do PB, não houve no livro didático descrito acima exercícios que contemplassem a forma <a gente> na seção específica sobre os pronomes. No entanto, encontramos o exercício abaixo na seção que estuda o texto, especificamente em tópico que tem o nome de *Linguagem no Texto*, em páginas anteriores ao estudo dos pronomes:

Releia o trecho:

“Em geral **a gente** cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho”

a) A expressão **a gente**, na língua coloquial, pode apresentar dois sentidos diferentes. Pode ter um sentido equivalente a **nós** e pode também apresentar um sentido mais geral, equivalente a **todo mundo**. No contexto, qual é o sentido da expressão **a gente**? O sentido de “todo mundo”.

b) A palavra **é**, no trecho, é necessária? Qual sentido ela acrescenta?
Não, ela pode ser suprimida, sem prejuízo de sentido. Entretanto, ela ajuda a reforçar a ideia de que é mais comum criar casal de tuim do que criar um tuim sozinho.

c) O emprego da expressão **a gente** e da palavra **é** confere ao trecho um tom mais formal ou mais informal? Justifique sua resposta. Mais informal, pois tais empregos são comuns na linguagem informal.

Figura 4. Atividade da seção linguagem no texto (Cereja; Cochar, 217, P. 205)

Percebemos então que os autores restringem o fenômeno ao campo da informalidade, esquecendo-se de que a fala culta em situações formais exibe a forma inovadora competindo com o pronome prescrito pela tradição, conforme documentam as muitas pesquisas sociolinguísticas sobre o PB. Além desse problema, os autores demonstraram confusão entre dois fenômenos variáveis do PB: a variação nós/ a gente na expressão de P4 e as estratégias de indeterminação do “sujeito”. O uso de <nós> em lugar de <a gente> no contexto apresentado é perfeitamente possível e igualmente teria sentido indeterminado. Ao dizerem que <a gente> no excerto não equivale a <nós> por possuir aí um sentido mais geral, os autores parecem desconhecer que o pronome canônico igualmente pode constituir uma estratégia de indeterminação do “sujeito” tanto na fala quanto na escrita, conforme apontam Vieira e Freire (2014) quando tratam dos trabalhos sociolinguísticos a respeito desse fenômeno.

Já a coleção *Singular e Plural-Língua Portuguesa-Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, de Figueiredo *et al.*, foi a segunda obra mais distribuída, de acordo com o Guia PNLD 2017, com um total de 1.108.198 exemplares. Um aspecto considerado fraco pelo Guia 2017 foi a reduzida presença da variação linguística (p.51) e predominância, na coletânea, de gêneros do universo urbano. Essa constatação fica evidente na seção que trata sobre variedades linguísticas (6º ano, pp. 213-221), em que as autoras se detêm em falar sobre diferenças de sotaques e fazem adendos somente explicativos sobre variedades e preconceitos linguísticos, variedades linguísticas e suas regras, língua e identidade, língua formal e informal, não apresentando os fenômenos que estão produzindo mudanças no PB. A postura das autoras denota um tradicionalismo implícito ao excluírem discussões relevantes sobre variações.

As autoras, seguindo o cunho tradicional que imprimem à coleção, no capítulo em que expõem a classe de palavras pronomes (6º ano, p. 258), apenas mencionam de forma muito genérica que os pronomes acompanham ou substituem os substantivos e se subdividem em pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos. Elas não apresentam os quadros pronominais ou elencam quaisquer pronomes, tampouco fazem menção aos fenômenos variáveis, logo, a forma inovadora <a gente> é totalmente ignorada na obra, assim como outros fenômenos, contrariando as orientações dos PCN quanto à abordagem de outras variedades para além da prescrita pela tradição gramatical. Não há sequer exercícios que trabalhem os pronomes.

A coleção *Para Viver Juntos Portugêses*, de Costa *et al.*, foi a terceira coleção mais escolhida, segundo o Guia 2017, com um total de 1.099.009 exemplares distribuídos. Conforme o mesmo guia (2017, p. 62), a obra apresenta diversidade textual, no entanto a presença de

textos que contemplem a heterogeneidade sociocultural brasileira ou que manifestem a variação linguística do português, nos âmbitos social e regional, é reduzida.

Na coleção, as atividades de variação linguística complementam as de leitura, contemplando diferentes tipos de variedades, mas ainda com ênfase na variação situacional de registro (formal e informal) e na variação lexical regional. Usos consagrados no português brasileiro contemporâneo não são considerados na exposição de conteúdos gramaticais. Freire (2016) já afirmara que os livros didáticos reproduzem a tradição gramatical, denotando a distância entre a descrição linguística que apresentam e as contribuições das pesquisas sociolinguísticas em relação ao PB, fato que se tem perpetuado ao longo dos anos.

A coleção trata das variedades linguísticas (pp. 60-78) mas não menciona os fenômenos arraigados na língua que a demonstram em processo de transformação. Embora haja um capítulo no volume 1 (6º ano) dedicado ao tema da variação, a descrição morfossintática ignora o fenômeno variável na descrição dos pronomes retos, pois na seção que trata sobre os pronomes pessoais (p. 200) há um quadro estritamente tradicional e não há nenhuma menção aos fenômenos linguísticos inovadores e presentes na língua, confirmando as proposições de Freire (2016)

Outra coleção analisada foi a do *Projeto Teláris- Português*, de Borgatto *et al.*, tendo sido a quarta obra mais adotada no último PNLD (2017) com 1.023.306 exemplares distribuídos. O Guia digital (2017) considera que a coletânea traz temas que representam de forma insuficiente a heterogeneidade sociocultural brasileira. Há a afirmação de que a produção oral tem lugar apenas na sala de aula e não são explorados outros espaços escolares nem apresentações para o público extraescolar. O mesmo Guia faz a seguinte consideração:

Os conteúdos (classes de palavras e morfossintaxe), são trabalhados conforme alguns princípios da gramática pedagógica tradicional, mas suas funções, no plano textual, também são consideradas. O tratamento mais detalhado do sistema linguístico, no entanto, se dá mediante o trabalho com palavras extraídas de frases. Guia digital (p.1)

No que diz respeito à variação linguística, no livro destinado ao 6º ano (p. 65), no capítulo que trata das variedades linguísticas, encontramos um texto em que as autoras falam sobre o uso da língua mais monitorado e menos monitorado, ou seja, restringem a variação linguística ao binômio formal *versus* informal.

Na descrição morfossintática, contudo, a expressão <a gente> já aparece na exposição dos pronomes pessoais como primeira pessoa do plural (p. 164) e também é mencionada em

um adendo como uma possibilidade de substituição de <eu> e <nós> na linguagem cotidiana informal e na mídia (p.165):

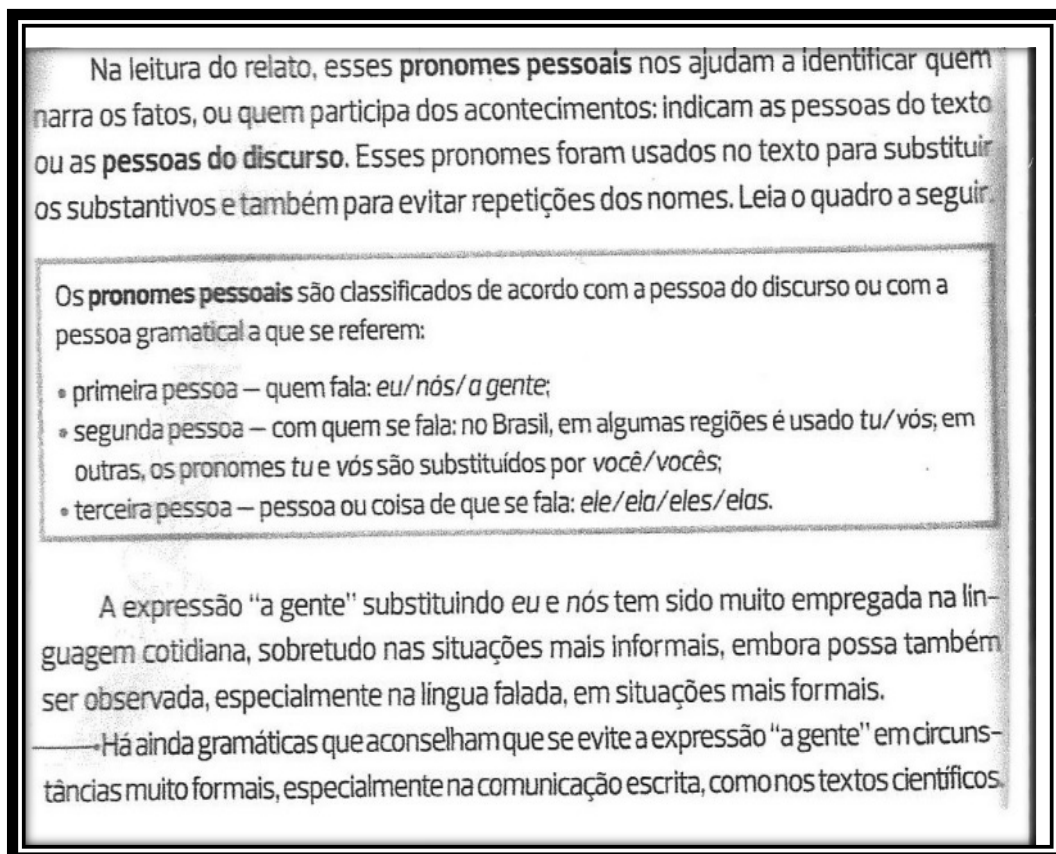


Figura 5. Quadro pronominal (BORGATTO et.al., p. 164)

Certamente essa coleção é uma exceção no reconhecimento da forma inovadora <a gente>, todavia na descrição da segunda pessoa as autoras cometem grave equívoco ao dizerem que <vós> ainda é usado em “algumas regiões”. Ainda sobre o <a gente>, as autoras reproduzem a recomendação da tradição gramatical de evitar essa variante em situações muito formais, especialmente na comunicação escrita, como os textos científicos, o que demonstra que tal variante constitui um traço descontínuo, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), já que nos textos representativos de maior letramento ela tende a ser evitada. De modo geral, os livros didáticos confundem norma culta com escrita formal, negligenciando a existência de uma fala culta que, mesmo em situações ditas formais, manifesta a forma <a gente>.

Há nessa mesma coleção reflexões e exercícios sobre o emprego da variante inovadora de P4, ampliando a visão do aluno conforme orientações dos PCN. No entanto, como já

dissemos, ainda há resistências, visto que esse fenômeno acaba sendo confinado à oralidade informal e, portanto, com certa conotação de desprestígio, haja vista o comando da questão presente na figura 7 que pede a substituição de <a gente> por um pronome equivalente, no caso, o canônico <nós>:

Variações de uso
 Já vimos que há variedades de uso no português brasileiro. Em relação aos pronomes, isso é muito evidente. Leia a seguir.

A expressão a gente
 Em muitas ocasiões, especialmente na linguagem cotidiana mais informal e na mídia, a expressão "a gente" é usada para substituir os pronomes eu e nós. Mas ela pode ter outros usos também. Leia esta frase:

Eu gostaria que você viajasse comigo porque a gente não se sente bem sozinho em lugares novos.

1. Em dupla. Observem a construção acima e conversem sobre as alternativas a seguir: qual(is) dela(s) indica(m) o sentido possível da expressão "a gente" nessa frase?

- Quem fala, o eu, referindo-se a si mesmo.
- A expressão refere-se apenas ao eu e à pessoa com quem está falando.
- As pessoas em geral.

2. Leia a seguir o trecho de uma música em que se usa a expressão gente.

Fome come
 Sandra Peres e Paulo Tatit

[...]	Tudo que seja atraente
Gente eu tô ficando impaciente	É uma forma absorvente
A minha fome é persistente	Come e nunca é suficiente
Come frio come quente	Toda fome é tão carente
Come o que vê pela frente	Come o amor que a gente sente
Come a língua come o dente	A fome come eternamente
Qualquer coisa que alimente	No passado e no presente
A fome come simplesmente	A fome é sempre descontente
Come tudo no ambiente	[...]

PALAVRA CANTADA. *Canções curiosas*. MCD World Music, 2000.

Responda no caderno: qual é o sentido em que a expressão gente foi empregada em:

a) "Gente eu tô ficando impaciente"; pessoal

b) "Come o amor que a gente sente"; nós

As três possibilidades são corretas.
 Comentar com os alunos que o trecho apresenta ambiguidade. Isso pode ocorrer em usos em geral, principalmente na fala.

Não será desenvolvido neste momento o conceito de caso reto (função de sujeito) e caso obliquo (função de complemento verbal). Os pronomes do caso obliquo serão estudados como recursos coesivos para referência de pessoa e de eliminação de repetições. Serão também

Figura 6. Exercícios sobre <a gente> (BORGATTO et. al., P.165)

Leia a tira:

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 411.

a) No segundo quadrinho, a personagem diz:
 [...] eles não se importam nem um pouquinho com a gente.

- Responda no caderno: na linguagem do dia a dia a expressão "a gente" se refere a que pessoa do discurso? Refere-se à primeira pessoa do plural (a pessoa que fala), nos.
- No caderno, reescreva a frase substituindo a expressão "a gente" por um pronome equivalente. [...] eles não se importam nem um pouquinho conosco.

b) No terceiro quadrinho, a que palavra se refere o pronome *consigo*? À palavra *eles*.

7. Desafio! Vamos ver quem descobre primeiro.

No caderno, explique a diferença entre um *se* e outro em cada uma das frases a seguir.

Quem descobrir deve levantar a mão e mostrar por escrito só para o professor, que vai dizer quem foi o primeiro a acertar.

- A velha casa finalmente seria reconstruída com a ajuda de vários artistas.
- A avó de Paulo gosta muito dele: todos os dias ele a ajuda em suas tarefas.

Ⓢ O objetivo é que os alunos comparem palavras iguais com funções diferentes. As hipóteses iniciais dos alunos podem ser várias. O fundamental é que percebam que uma palavra acompanha o

Figura 7. Exercícios sobre <a gente> (BORGATTO *et al.*, p.171)

A coleção *Tecendo Linguagens*, de Silva *et al.*, foi a quinta obra mais selecionada pelas escolas no último PNLD (2017) com 1.017.914 exemplares distribuídos. Segundo o Guia PNLD (2017, p.66), no trabalho com os conhecimentos linguísticos, a proposta está alinhada com uma perspectiva tradicional de estudos da língua, mas avança em relação ao tratamento didático dado aos tópicos gramaticais. A proposta dialoga com a tradição do ensino gramatical, mas atribui aos conteúdos um tratamento reflexivo, propondo inicialmente observação e análise, para depois apresentar ou sistematizar conceitos.

A coleção não traz a diversidade da fala coloquial nas diferentes regiões do Brasil e mostra-se estritamente tradicional. Assim, na exposição do quadro pronominal, não estão inclusas as variantes amplamente usadas <você> e <a gente>, como também não há sequer uma nota sobre tais fenômenos variáveis. Na mesma linha, a coleção *Universos: Língua Portuguesa*, de Pereira *et al.*, que foi a sexta obra mais distribuída no último PNLD (2017) com 745.592

exemplares, não explicita o <a gente> no quadro/lista pronominal, mas o coloca no quadro para conjugar verbos. Vejamos o que nos diz o Guia sobre a coleção:

As atividades do eixo promovem, em sua maioria, uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e abordam o português brasileiro contemporâneo, realizando, frequentemente, um trabalho reflexivo com o léxico. Os objetos de ensino são pertinentes para o nível de ensino em questão e consideram a variação linguística. As propostas, em geral, são capazes de oferecer uma abordagem reflexiva dos fatos e das categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas. No suplemento “Mais gramática”, há uma abordagem menos reflexiva, privilegiando a consolidação dos aspectos gramaticais trabalhados nos capítulos numa perspectiva metalinguística. Nos **conhecimentos linguísticos**, o professor precisa estar atento para a abordagem menos reflexiva do conteúdo do suplemento “Mais Gramática”. (Guia PNLD 2017, p.58)

O próprio Guia apresenta na resenha a contradição que existe na obra, dizendo que a coleção contempla o português contemporâneo e as variações linguísticas, no entanto no suplemento “Mais Gramática” a perspectiva é menos reflexiva, sendo mais metalinguística, portanto de cunho tradicional. Ao que parece, a coleção é contraditória para afinar-se às diversas exigências do mercado e do PNLD.

Na seção que trata sobre pronomes pessoais (7º ano, pp. 42-43) encontramos a definição de pronomes pessoais, conforme figura abaixo, e a distinção entre as pessoas do discurso, porém não há quadro ou lista desses pronomes no livro do aluno, o que acontecerá apenas no exemplar do docente.



Figura 8. Pronomes pessoais retos (PEREIRA.et al., p.42)

No manual do professor, porém, há um quadro de pronomes apresentado de forma tradicional, acompanhado de uma instrução para que o professor indique que em algumas regiões do Brasil as formas <tu> e <vós> foram substituídas por <você> e <vocês>, mas nada se fala sobre <a gente>:

Resposta do quadro da atividade 3:

PRONOMES PESSOAIS			
Pessoa do verbo	Número	Retos	Oblíquos
Primeira	Singular	Eu	Me, mim, comigo
Segunda		Tu	Te, ti, contigo
Terceira		Ele/ela	Se, si consigo, lhe, o, a
Primeira	Plural	Nós	Nos, conosco
Segunda		Vós	Vos, convosco
Terceira		Eles/elas	Se, si, consigo, lhes, os, as

Resposta do boxe *Mais conclusões* e comentário de complementação do estudo dos pronomes pessoais:

PRONOMES PESSOAIS	
Sentido	Forma
Os pronomes pessoais indicam as pessoas do discurso e podem substituir palavras já citadas.	Os pronomes pessoais sofrem flexão de pessoa e número. Podem ser classificados como retos e oblíquos.

Professor, sugerimos que você complemente o estudo feito pelos alunos dos **pronomes pessoais** com o item **pronomes de tratamento**. Nos capítulos 11 e 12 deste volume, serão abordados os gêneros carta do leitor e carta de reclamação e o uso do vocativo, ocasião em que será útil que os alunos conheçam os pronomes de tratamento.

Lembre aos alunos que, em algumas regiões do Brasil, ao longo do tempo, os pronomes pessoais *tu* e *vós* foram substituídos pelas formas *você* e *vocês*. Essas formas indicam hoje um tratamento bastante informal, mas tiveram origem em uma forma de tratamento mais cerimoniosa, *Vossa Mercê*, pertencente a um tipo de pronome conhecido como **pronome de tratamento**, que é usado para nos dirigirmos às pessoas pelos seus atributos ou pelos cargos que ocupam.

Figura 9. Quadro pronominal no manual do professor (PEREIRA et. al, p. 345)

Por outro lado, encontramos o pronome inovador <a gente> na seção que trata da conjugação de verbos (pp. 231-236), todavia sem qualquer comentário sobre a variante, que apenas aparece no quadro de atividade para que os alunos conjuguem os verbos. No manual do professor também não há orientações para explicar o fenômeno, de maneira que o docente deverá usar o bom senso para fazer as devidas considerações sobre a variante. Há apenas orientações para que o professor chame a atenção para outros verbos que serão conjugados da mesma forma.

2. Professor, a ideia é que os alunos completem a tabela para se familiarizar com a forma simples do pretérito mais-que-perfeito. Por se tratar de uma forma pouco usada, pode haver estranhamento, principalmente em relação a *tu* e *vós*. (MP)

ARQUIVO

O uso dos tempos verbais simples e compostos do pretérito mais-que-perfeito do indicativo varia de acordo com o grau de formalidade da situação de uso da língua. As formas simples, como *adormecer*, revelam um alto grau de formalidade. As formas compostas com o verbo *haver* revelam um grau de formalidade mais alto do que as formas compostas com o verbo *ter*. As formas compostas, entretanto, são mais formais que as formas simples.

2. Com o professor, complete o quadro para saber como se conjuga o verbo *adormecer* no pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo.

PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO	
Pessoas do verbo	<i>Adormecer</i>
Eu	
Tu	
Ele/ela	
Você	
Nós	
A gente	
Vós	
Vocês	

Figura 10. Exercícios sobre conjugação verbal (PEREIRA et. al., p.231)

Apesar das muitas pesquisas sociolinguísticas que revelam a realidade linguística brasileira e das orientações oficiais quanto à abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que as coleções de livros didáticos ainda imprimem um cunho tradicional ao abordarem os conteúdos morfossintáticos, suprimindo importantes fenômenos variáveis de suas descrições da língua.

Freire (2016), em pesquisa realizada sobre a variação linguística em coleções para o Ensino Fundamental, também ressalta os mesmos problemas que encontramos nas obras analisadas:

[...] percebeu-se que, conquanto as coleções trouxessem capítulos ou seções em algum dos volumes sobre o tema variação linguística, isso não era retomado no restante da obra ou nos demais volumes, de maneira que a descrição de aspectos morfossintáticos da língua pudesse contemplar os fenômenos variáveis[...]. Em vista disso, depreende-se que a presença do tema “variação linguística” se mostra somente como mais um “conteúdo” nas coleções de livros didáticos, a fim de atender formalmente à exigência dos PCN e do PNLD. (FREIRE, 2016, p.14)

Desse modo, concluímos que ainda há um longo caminho a percorrer para que os fenômenos variáveis tenham um tratamento adequado nos livros didáticos, pois a postura tradicional é oposta ao que preceituam os documentos norteadores do ensino, segundo os quais deve ser abordada a variação linguística, de maneira que as diversas variantes na realização de um fenômeno variável devem ser efetivamente trabalhadas em sala de aula e não somente as prestigiadas no cânon.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos os principais pressupostos da Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino, especialmente a teoria dos contínuos de variação linguística formulada por Bortoni-Ricardo (2004), que fundamentou a abordagem em sala de aula do fenômeno variável descrito nos capítulos precedentes. Como tal fenômeno diz respeito à variação na expressão de primeira pessoa do plural, faz-se necessário igualmente levantar neste capítulo aspectos do processo de gramaticalização de <a gente>, que passou a representar também P4 no PB. Por fim, trataremos do processo de retextualização que serviu de suporte para a construção da mediação pedagógica aplicada na turma.

3.1 A Sociolinguística Variacionista

Um marco no campo dos estudos sobre a mudança linguística foi explicitado em um congresso organizado na Universidade da Califórnia (Los Angeles) por William Bright na década de 60. O congresso tinha o objetivo de relacionar as variações linguísticas às variações já existentes na sociedade da época. O evento reuniu vários pesquisadores cujos estudos se voltavam para a relação entre linguagem e sociedade. Fizeram-se presentes no evento John Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, John Fisher, José Pedro Rona e William Labov. (cf. ALKMIM, 2001, p. 28).

Nessa conferência, o linguista americano Willian Labov apresentou sua teoria, que era contrária tanto à abordagem estruturalista de Saussure como à gerativista de Noam Chomsky, que consideravam a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais, conforme recordam Coelho *et al.* (2015). Sendo assim, há uma ruptura de Labov com a relação estabelecida entre estrutura e sincronia de um lado, e história evolutiva e diacronia de outro, aproximando igualmente a sincronia e a diacronia às noções de estrutura e funcionamento da língua.

Labov considerou a língua como um sistema heterogêneo que possui regras categóricas ou variáveis. Tais regras variáveis podem ser mais ou menos aplicadas, dependendo do ambiente linguístico ou social. Segundo o pesquisador, as explicações para as escolhas dos falantes por uma ou outra variante linguística são buscadas pelo controle de fatores

condicionadores (variáveis independentes) que têm uma natureza probabilística em que são empregadas técnicas quantitativas para a observação das regularidades que regem a variável.

Conforme afirmam Coelho et al. (2015, p.17) a pesquisa variacionista laboviana trabalha com resultados estatísticos e se ocupa de questões tais como variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras. Esse ramo da ciência linguística se ocupa da relação entre língua e sociedade, bem como do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala.

Para Coelho *et al.* (2015), essa perspectiva laboviana especifica que não há nada nas formas variantes usadas na realização de uma variável linguística que permita afirmar que umas sejam melhores ou mais corretas do que as outras, sendo elas coexistentes para um mesmo significado nas comunidades de fala. Tais variantes estão sujeitas a condicionamentos estruturais e sociais que influenciam seu grau de ocorrência, ou seja, regulam nossa escolha entre uma ou outra variante. O primeiro grupo de condicionamentos, os estruturais ou linguísticos, incluem aspectos relacionados ao contexto estrutural da língua, como a ordem dos constituintes, a categoria das palavras ou as construções envolvidas, além de aspectos semânticos, entre outros. Já os condicionamentos sociais ou extralinguísticos se referem a aspectos sociais, que normalmente incluem o sexo/gênero, o grau de escolaridade e a faixa etária do informante. Em relação ao fenômeno <a gente> e <você>, Coelho *et al.* (2015) afirmam:

Muitos condicionadores linguísticos se mostraram relevantes nesses estudos. Alguns de natureza sintática, como o preenchimento do sujeito, por exemplo. Tanto resultados de trabalhos sobre a alternância entre *nós* e *a gente* como resultados sobre a alternância entre *tu* e *você* mostram que os pronomes *a gente* e *você*, por se combinarem com verbos na terceira pessoa do singular (*a gente foi* e *você foi*), tendem a aparecer com sujeito preenchido, enquanto pronomes *nós* e *tu*, quando carregam a marca morfológica de primeira pessoa do plural e segunda pessoa do singular, respectivamente, vêm preferencialmente com sujeitos nulos. (COELHO *et al.*, 2015, p.61)

Portanto, a Sociolinguística Variacionista objetiva investigar a variação e a mudança da língua no contexto social da comunidade de fala, partindo do pressuposto de que não há homogeneidade em nenhuma língua, pois as vivências intrínsecas de cada grupo criam o

repertório linguístico que será sempre heterogêneo, de maneira que, caso isso não ocorra, será uma disfunção, uma anomalia.

Segundo Coan e Freitag (2010), a heterogeneidade proclamada por Labov é aquela cuja variação pode ser sistematicamente explicada, ou seja, dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável (regra variável). Nessa perspectiva, a variável focalizada nesta pesquisa é a expressão de P4, cujas variantes candidatas à sua realização são o tradicional pronome <nós> e a forma gramaticalizada <a gente>, ou seja, ambas as variantes possuem o mesmo valor no sentido de que exprimem a mesma noção no PB.

Somente na década de 80, devido ao maior acesso da classe desprivilegiada à educação, iniciaram-se a abordagem e as reflexões sobre a heterogeneidade linguística dentro das escolas brasileiras. Sendo assim, os avanços dos estudos sociolinguísticos acabaram por contribuir para uma reflexão sobre o preconceito linguístico no âmbito do ensino, bem como na formulação de propostas curriculares na disciplina de Língua Portuguesa que contemplassem o fenômeno da variação linguística. Embora a Sociolinguística Variacionista não tenha sido concebida para fins pedagógicos, seus estudos muito podem contribuir para a identificação do que efetivamente vem a ser a norma culta brasileira que constitui um dos objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, conforme percepção de Vieira e Freire (2014),

[...]cabe aos sociolinguistas descrever as estruturas que pertencem às normas/variedades cultas, na língua oral e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola (as normas vernaculares), e (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais da sincronia atual e até de outras sincronias. (VIEIRA; FREIRE,2014, p. 3)

3.2 Os Contínuos de Variação Linguística

Para a compreensão do fenômeno da variação linguística no PB, Bortoni-Ricardo (2004) propõe três linhas imaginárias ou contínuos, quais sejam, o de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

A primeira linha imaginária foi chamada pela pesquisadora de contínuo de urbanização.

Em uma das pontas desse contínuo estão os falares rurais mais isolados em virtude das dificuldades geográficas de acesso e meios de comunicação ainda restritivos. Na outra ponta, situam-se os falares urbanos, que foram, ao longo do processo sócio-histórico, sofrendo influência de agências padronizadoras da língua, tais como a imprensa, as obras literárias, gramáticas, dicionários e principalmente a escola. No espaço entre elas, fica a área rurbarna, considerada semirrural e submetida à influência urbana.

Segundo a estudiosa, nesse contínuo de urbanização não há fronteiras rígidas, elas “são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.53.). Assim, no contínuo de urbanização podemos situar qualquer brasileiro. A linha de tal contínuo fica assim representada:

.....
VARIEDADES RURAIS ISOLADAS ÁREA RURBARNA VARIEDADES URBANAS PADRONIZADAS

O segundo contínuo trata dos eventos de comunicação mediados pela fala ou pela escrita, o que a autora denomina como contínuo de oralidade-letramento. Aos eventos que não sofrem influência direta da escrita, a autora chama de eventos de oralidade, enquanto os eventos mediados pela língua escrita são chamados por ela de eventos de letramento.

Os participantes de um evento de letramento se apoiam em um texto escrito sobre o qual atua fortemente a tradição gramatical, diferentemente do texto oral, geralmente mais espontâneo e livre. No entanto, segundo a autora, sobreposições acontecem com muita frequência. Em uma aula, que é um evento de letramento, podem-se observar também eventos de oralidade. Assim como uma conversa de bar, que é um evento de oralidade, pode conter eventos de letramento, caso um dos participantes comece a recitar um poema tirado de suas leituras. Da mesma forma, se um líder religioso profere seu sermão, provavelmente ele o escreveu e estudou antes, o que remete o texto oral a um evento de letramento.

Portanto, nesse contínuo, as fronteiras também são fluidas e com muitas sobreposições, apresentando a seguinte configuração:

.....
EVENTOS DE ORALIDADE

.....
EVENTOS DE LETRAMENTO

Por fim, a linha imaginária que representa o contínuo de monitoração estilística vai situar os textos desde as interações totalmente espontâneas até àquelas que são previamente planejadas com exigências linguísticas no texto oral ou escrito.

Nesse contínuo há um extremo com as interações espontâneas, com pouca atenção à forma da língua e, desse modo, menos monitoradas. E, na outra extremidade, estão os usos linguísticos mais monitorados, isto é, que exigem um planejamento prévio e maior atenção do falante. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), monitoramos o comportamento linguístico quando a situação comunicativa exige, o que se deve a vários motivos: pelo poder ou ascendência do interlocutor sobre o falante, pela impressão positiva que se quer causar ao interlocutor ou pela exigência de maior cerimônia para o tratamento de determinado assunto. De modo geral, segundo a autora, há três fatores que exigem um estilo mais monitorado: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Portanto, o terceiro contínuo assim se representa:

.....
- MONITORAÇÃO

.....
+ MONITORAÇÃO

Em nossa pesquisa, o contínuo rural-urbano não se aplicaria porque os alunos envolvidos são todos de uma área urbana de Volta Redonda-RJ, portanto não pertencentes à zona rural. A monitoração estilística também não se aplicaria porque planejar a fala ou a escrita supõe adequação a uma situação de formalidade, o que não necessariamente se verifica no fenômeno variável focalizado nesta pesquisa, haja vista o emprego da variante <a gente> por falantes cultos em contextos de fala ditos formais.

Por conseguinte, adotaremos o contínuo de oralidade-letramento, por entendermos que é o que se aplica melhor ao fenômeno variável que abordaremos na mediação pedagógica: a coocorrência das variantes ou a seleção da forma de prestígio <nós> estão diretamente ligadas ao evento de comunicação: eventos de oralidade registram as duas, enquanto os marcados com o traço de [+letramento], sobretudo os situados nesse extremo do contínuo, selecionam a variante de prestígio. A proposta do contínuo de oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004) foi, portanto, o fundamento da metodologia que usamos para a distribuição dos gêneros textuais com os quais trabalhamos na mediação pedagógica a variação *nós/ a gente*, além do processo de retextualização.

3.3 A Gramaticalização de <a gente>

A gramaticalização pertence ao universo das mudanças e variações linguísticas, sendo caracterizada quando um item lexical passa a desempenhar funções gramaticais ou um item gramatical vem a assumir funções mais gramaticais ainda. Conforme assinala Lopes (2004), os processos de gramaticalização, que são contínuos e inextinguíveis, podem ser observados tanto de um ponto de vista sincrônico quanto diacrônico. Para ela, tal perspectiva não contradiz os princípios da teoria Sociolinguística laboviana, pois os fatores que produzem mudanças, em todos os aspectos da vida assim como os aspectos da língua, ocorrem gradativamente. Sendo assim, a mudança linguística precisa ser estudada em diferentes estágios. Para a pesquisadora, a gramaticalização, em estágio inicial e por seu caráter contínuo, favorece a coexistência entre novos valores e usos ao lado dos antigos, além da permanência de propriedades lexicais nas formas gramaticalizadas. Via de regra, traços do significado original do item lexical tendem a permanecer na nova forma gramatical, bem como detalhes da história lexical do item gramaticalizado podem refletir-se em sua distribuição gramatical.

Assim, a pesquisadora constata que na transição de *gente* (substantivo) não houve perda total das propriedades formais, de modo que a forma inovadora <a gente> não absorveu todas as propriedades pertinentes aos pronomes pessoais, pois o traço formal de 3ª pessoa do substantivo *gente* se manteve. Em outras palavras, embora ative uma interpretação semântico-discursiva de 1ª pessoa [+ EU], persiste na forma gramaticalizada <a gente> a concordância com verbo para a terceira pessoa do singular, mantendo-se até mesmo o caráter indeterminador e coletivo do nome primitivo.

Em trabalho posterior, Lopes (2007) assinala que, após a gramaticalização, a forma <a gente> perdeu certos traços originais, como o gênero formal, de maneira que passou a se combinar com adjetivos tanto no masculino quanto no feminino em estruturas predicativas, a depender dos interlocutores envolvidos, ou seja, *a gente está bonita / a gente está bonito*. Além dessa modificação no plano morfológico,

Um outro aspecto refere-se à perda gradativa dos privilégios sintáticos da categoria nominal, como o fato de o nome *gente* poder ser determinado por anteposição (aquela gente saiu), posposição (*gente interessante saiu*) ou anteposição-posposição simultânea de determinantes no SN (*esta gente esperta saiu*), passando a assumir um dos atributos característicos dos pronomes pessoais que é o de não poder ser determinado no sintagma nominal, ocorrendo preferencialmente isolado no SN (a

gente saiu). A possibilidade de determinação do nome, ao lado da impossibilidade de determinação do pronome pessoal, seria o principal fator que oporia uma classe à outra, determinando sua referenciabilidade. (LOPES, 2007, p.57)

Sobre essa alteração no plano sintático, a linguista Menon (1997) caracteriza as diversas fases de gramaticalização de <a gente>, desde a locução nominal (LN) até chegar à categoria de pronome, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 7. Fases da gramaticalização de <a gente>

LN Plena >	LN Especial >	LN Invariável >	pron. indet. >	pron. pessoal P1
gente >	a gente >	[a gente] >	a gente >	a gente = nós, eu
LNP	LNE	LNI	pr. indet.	pr. pes. 1 pl. ~ sing.

Fonte: Menon, 1997, p.398

Para Menon (1997), a LNP (locução nominal plena) insere-se na etapa em que o substantivo *gente* era utilizado de forma ampla e independente, com a possibilidade de compor qualquer locução nominal ou ser antecedida de quaisquer determinantes. Em seguida, com a especialização e particularização desse substantivo, passou a ser utilizada com o artigo definido feminino singular <a>, e transformou-se na LNE (locução nominal especial), tomando uma significação específica entre outros usos vigentes desse substantivo e, nesse contexto particular, tornou-se invariável. Ao alcançar o *status* de LNI (Locução Nominal Invariável), <a gente> transformou-se em um indicador de indeterminação do sujeito. A partir deste ponto, após sofrer mudanças semânticas e morfossintáticas, dá origem ao pronome <a gente>, concluindo o processo de gramaticalização. Conforme explica Menon (1997), ao ser classificada como pronome, a forma em questão é considerada gramaticalizada, perdendo sua autonomia na língua e assumindo funções específicas: (i) como forma indeterminadora do sujeito, neutralizou-se a concordância; (ii) ao ser empregada como pronome de primeira pessoa, concorrendo com <nós>, concorda em gênero e número com “o sexo do referente extralinguístico”. (cf. MENON, 1997, p. 397).

Lopes (2004) faz uma análise dessa gramaticalização e constata que houve uma reestruturação no paradigma verbal que, segundo ela, perde sua riqueza ao flexionar-se apenas em três formas básicas, ou seja, *eu falo, você/tu/ele/a gente fala, vocês/eles falam*. Para a pesquisadora, essas mudanças colaboram para que os novos pronomes passem a indicar a

categoria de pessoa e sejam usados com maior frequência, tornando as sentenças mais rígidas e favorecendo o preenchimento do sujeito (LOPES, 2004, p. 48). Dessa forma, a gramaticalização de <a gente> contribuiu mais ainda para que o PB passasse de uma língua de sujeito nulo para uma língua de sujeito pleno, conforme descreve Duarte (1993).

Em vista do processo de gramaticalização de <a gente> descrito em diferentes trabalhos linguísticos a respeito do assunto, não cabe continuar tratando esse item como uma forma marginal de expressão de 1ª pessoa do plural que estaria presente apenas em contextos informais de uso da língua — conforme costuma ser descrita nas gramáticas normativas e nos livros didáticos em geral —, mas sim como verdadeiro pronome pessoal, de maneira que deveria figurar ao lado de <nós> no quadro de pronomes a ser apresentado no ensino Português.

3.4 O que é Retextualização?

Como em uma das etapas da mediação pedagógica foi proposta a retextualização de um gênero a outro, passamos nesta seção a explicitar o que vem a ser esse processo.

Marcuschi (2001) afirma que a retextualização não é “um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (p. 46). O pesquisador postula que a oralidade e a escrita estão em um mesmo patamar de importância no processo comunicativo e principalmente na retextualização, em que o texto oral é transcodificado para a versão escrita. O autor propõe o seguinte quadro, considerando a fala e a escrita, bem como as respectivas combinações, que culminam em quatro possibilidades:

Quadro 8. Possibilidade de retextualização segundo Marcuschi

RETEXTUALIZAÇÃO			EXEMPLOS
1	FALA	ESCRITA	<i>entrevista oral</i> > <i>entrevista impressa</i>
2	FALA	FALA	<i>conferência</i> > <i>tradução simultânea</i>
3	ESCRITA	FALA	<i>texto escrito</i> > <i>exposição oral</i>
4	ESCRITA	ESCRITA	<i>texto escrito</i> > <i>resumo escrito</i>

Fonte: Marcuschi, 2001, p. 48

Por outro lado, embora sejam produzidos na mesma língua, textos orais e escritos são elaborados em condições específicas e situacionais que requerem um domínio social, de

maneira que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala, visto que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, sem contar que o registro escrito apresenta elementos significativos próprios, ausentes da fala, tais como tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia, graficamente representados.

De acordo com o autor, as relações entre oralidade e escrita se dão numa gradação que perpassa pelos gêneros textuais, pois tanto a fala quanto a escrita, que geram os gêneros textuais, se alteram a depender do contexto, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas. Em ambas se tem a contextualização como necessária para o funcionamento pleno da língua, pois a variação linguística pode ser vista sob vários ângulos, inclusive sob o viés da estilística, atribuída à própria situação contextual.

Para o estudioso, a língua escrita não-padrão está cada vez mais presente na vida dos indivíduos que acessam variados textos no registro de verbalizações mais espontâneas. O linguista ainda aponta que os vários gêneros textuais ora se aproximam mais da fala, ora se aproximam mais da escrita, de modo que o maior ou menor planejamento da linguagem dependerá das intenções do falante. Nesse contexto haverá a adequação dependendo da escolha de um gênero, seja situado mais para o polo da oralidade, seja mais para o polo do letramento, de maneira que caberá ao falante fazer a seleção de estruturas linguísticas que sejam mais usuais em cada ponto do contínuo. Em vista disso, compete ao professor proporcionar ao aluno um grau de letramento que o faça capaz de dominar as habilidades de linguagem a ponto de produzir com desenvoltura tanto textos orais quanto escritos, elegendo conscientemente o registro adequado a cada situação comunicativa, bem como fazendo escolhas linguísticas de acordo com as interações comunicativas.

Segundo Marcuschi (2001), os gêneros textuais poderiam apresentar-se, da fala para a escrita, da seguinte forma:

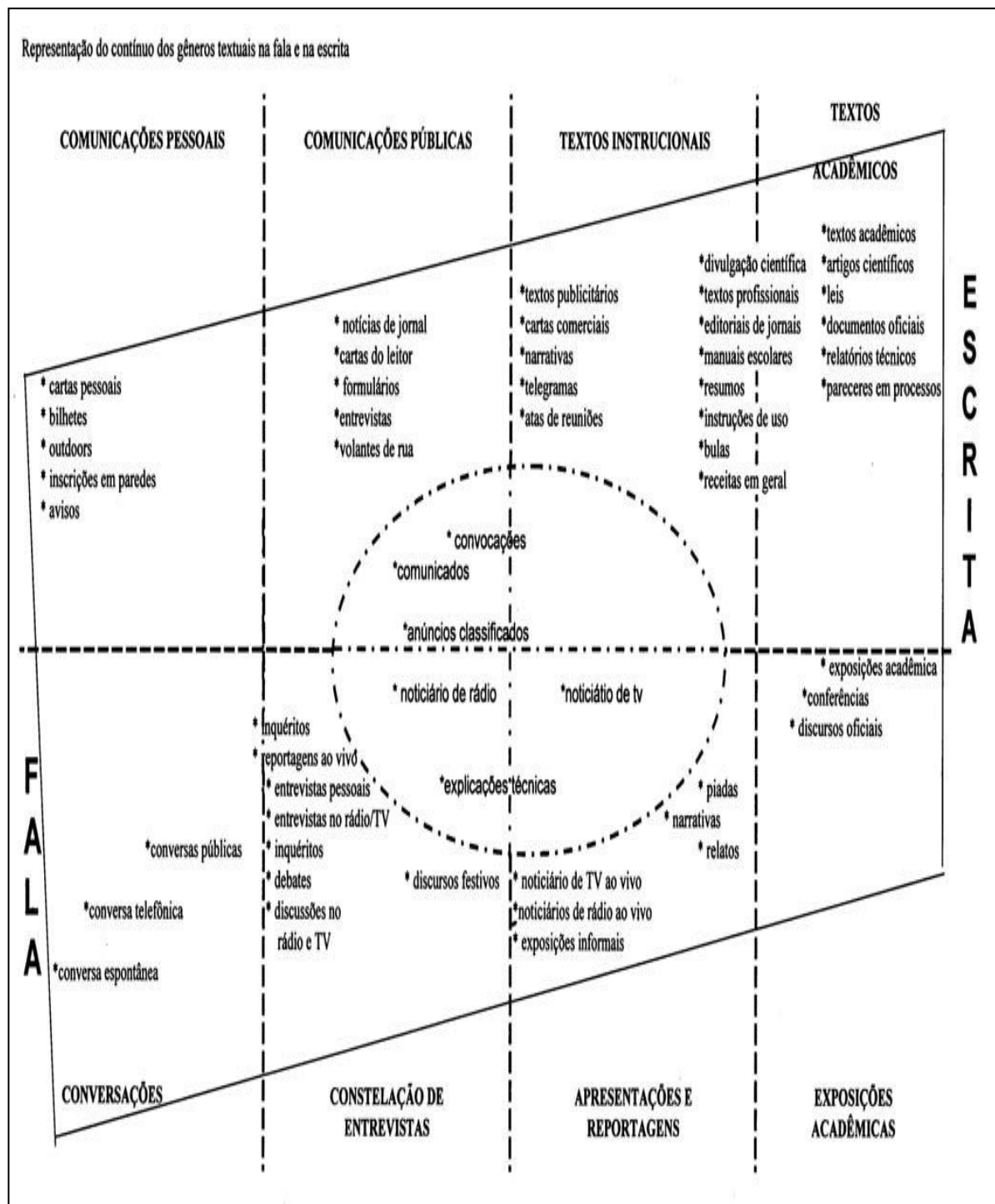


Figura 11. Representação do contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita (Marcuschi, 2001, p.41)

Em vista disso, o trabalho com os gêneros textuais implica naturalmente uma constante retextualização que todo indivíduo efetua constantemente no decorrer do seu dialogismo interacional, mesmo que de forma inconsciente. O autor ora em questão propõe as seguintes

fases para efetivar a retextualização da fala para a escrita, mas que também podem ser perfeitamente aplicadas na passagem de um gênero a outro dentro de uma mesma modalidade:

Quadro 9. Fases do processo de retextualização segundo Marcuschi

Retextualização		
1	Ponto de partida	Texto base para a produção final escrita.
2	Texto transcodificado- Transcrição	Simple transcrição, incluindo o aspecto da compreensão, o qual vai repercutir no texto final. Sem pontuação, sem inserções e sem eliminações, mas com indicações como: sorriso, movimento do corpo etc.
3	Adaptações/retextualização	Adaptações implicam perdas como, por exemplo, entonação, qualidade da voz.
4	Texto final	Após as operações de retextualização, tem-se a versão final escrita.

Fonte: Produzido a partir do texto de Marcuschi, 2001, pp.72-73

O pesquisador afirma que o texto é a unidade básica da comunicação humana, quer seja oral, quer seja escrito. Nessa interação comunicativa, o locutor constantemente faz reformulações, retomadas do que já foi dito ou até mesmo de repetições. O linguista criou um processo esquemático para explicitar as operações de retextualização na passagem do texto oral para o escrito, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 10. Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

aspectos linguísticos-textuais-discursivos			aspectos cognitivos
(A)	(B)	(C)	(D)
<i>idealização</i>	<i>reformulação</i>	<i>adaptação</i>	<i>compreensão</i>
eliminação completude regularização	acréscimo substituição reordenação	tratamento da sequência dos turnos	inferência inversão generalização
operações no código com repercussão no discurso.		operações de citação.	operações cognitivas. (compreender não equivale a compreender bem)

Fonte: Marcuschi, 2001, p. 69

Marcuschi (2001) elencou várias operações para que se processe a retextualização, no entanto esclareceu que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se

efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (p.76).
 Vejamos a figura a seguir com as operações descritas pelo autor:

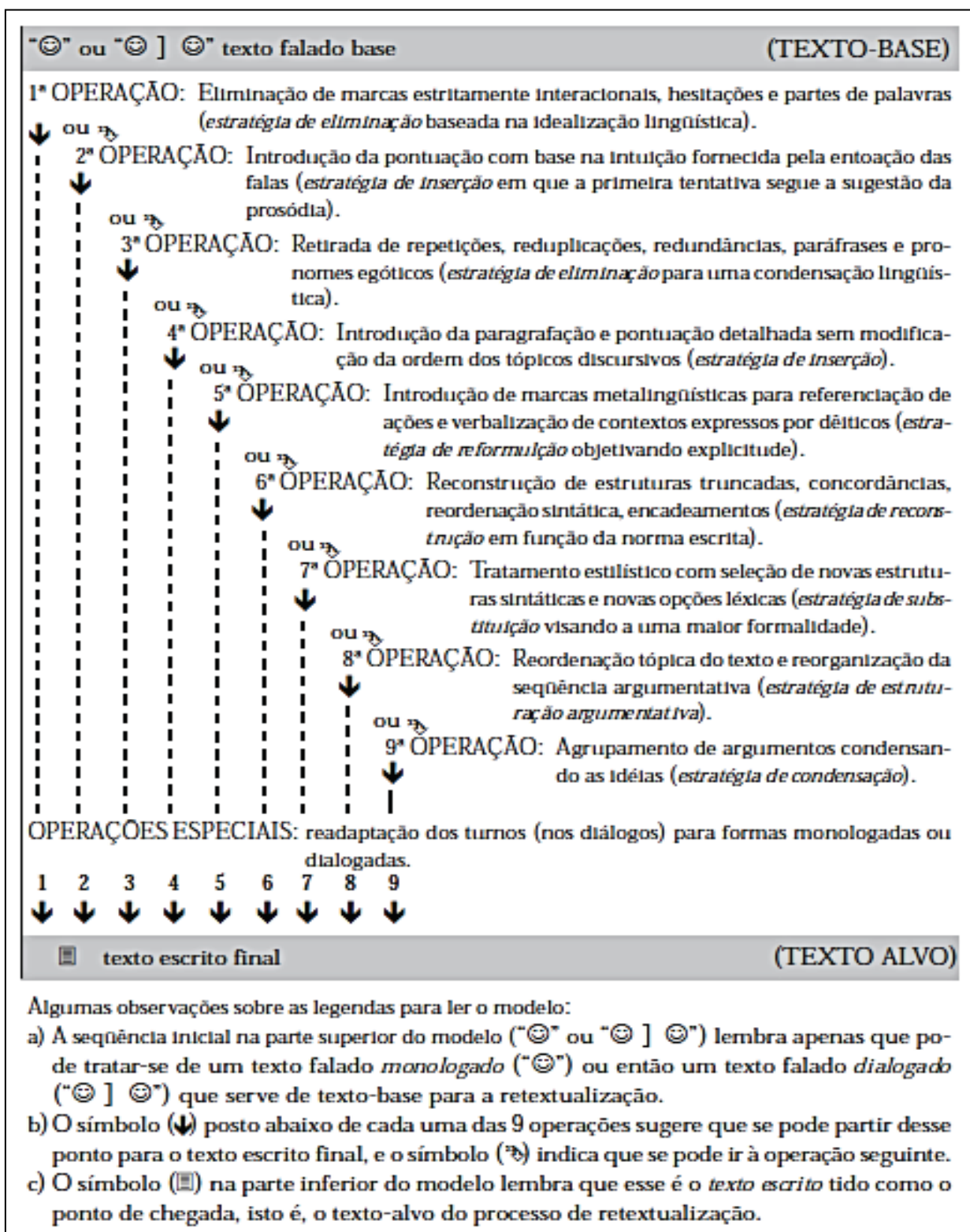


Figura 12. Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o escrito (MARCUSCHI, 2001, p.75)

As quatro primeiras operações seguem as regras de *regularização e idealização*, que almejam exclusão de marcas da oralidade e o acréscimo de elementos da escrita ou substituição por estes. As demais operações seguem as regras de *transformação* que, segundo o autor, são as que promovem mudanças mais significativas no texto-base, sendo as seguintes: as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, que irão interferir no tratamento estilístico do texto, sendo aquelas que propriamente caracterizam o processo de retextualização.

Na mesma perspectiva de Marcuschi, Dell'Isola (2007) defende que sejam abordados diferentes gêneros por meio da retextualização, processo que, segundo ela, envolve a transformação de uma modalidade textual em outra, no caso a transformação de um gênero escrito em outro também escrito, mantendo a essência do conteúdo do texto original. Dessa forma, notamos que, diferentemente de Marcuschi, Dell'Isola propõe atividades de retextualização em torno de gêneros escritos. A autora enfatiza a função social do texto e o cuidado para que as atividades de retextualização façam sentido para o aluno e lhe ofereçam condições para o exercício da cidadania. Para tanto, devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

A pesquisadora incentiva professores a transformar um texto em outro dentro dos domínios discursivos dos alunos, pois, segundo ela, um texto sempre remete a outro(s). A retextualização propiciaria então o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita por meio da reflexão sobre o processo de elaboração dos gêneros.

A autora em questão postula que retextualizar é um desafio constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero, de maneira que esse desafio torna a atividade interessante. Para ela, o processo de retextualização envolve as seguintes tarefas: (i) a leitura; (ii) a compreensão do texto lido; (iii) a identificação do gênero; (iv) a retextualização; (v) a conferência, ou seja, a verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; (vi) a identificação das características do gênero-produto da retextualização; (vii) a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação.

Em linhas gerais, percebemos que a autora concebe a retextualização como uma mudança de um gênero a outro gênero, ou seja, um texto original sofreria alterações ao mudar do gênero de partida para um outro tipo de gênero de destino, mantendo-se, no entanto, o cerne do conteúdo originador.

Ao analisarmos as descrições dos estudiosos sobre o tema retextualização, podemos

concluir que retextualizar vai além da simples transcrição, reescrita ou refacção de um texto. É, na verdade, uma nova produção no sentido de que se trata da passagem de um gênero (oral ou escrito) a outro dentro da mesma modalidade da língua ou não, o que demanda operações para atingir esse fim.

3.5. Os Gêneros Selecionados

Conforme indicado acima, foram selecionados para a mediação pedagógica aplicada os seguintes gêneros para representação do contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONIRICARDO, 2004): (i) relato de experiência, situado no campo da oralidade, já que apresenta traços da modalidade oral da língua, mesmo quando escrito; (ii) relatório, por ser considerado como representativo do polo de letramento do contínuo, haja vista nele não ocorrerem marcas de oralidade, predominando estruturas típicas da cultura escrita.

Além destes, algumas atividades envolveram outros gêneros pertencentes a diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento, como música, anúncio publicitário, crônica, artigo de opinião, transcrição de falas de personagens de novela e de vídeos com relatos de experiências.

Para o efetivo trabalho de produção textual com os discentes, selecionamos o gênero relato de experiência em razão de se caracterizar por uma linguagem mais próxima da oralidade e ao mesmo tempo ter um cunho subjetivo, o que levaria, numa narrativa de experiência em grupo, ao emprego de estruturas de P4. Para atingirmos a transição desse gênero alocado no polo de [+ oralidade] para o polo de [+ letramento], selecionamos como ponto de chegada da retextualização o gênero relatório, visto que tradicionalmente traz como características o emprego da chamada linguagem culta representativa da cultura de letramento, de maneira que a expectativa era o uso categórico da variante canônica na realização de P4 na produção final. Na sequência, veremos aspectos constitutivos desses dois gêneros aqui indicados.

3.5.1 O relato de experiência

Para Amaral (2006), uma das características de um relato de experiência é apresentar a pessoa que o escreve, aproximando o autor do leitor. Para ela, isso acontece através do uso dos pronomes pessoais, entre estes os de tratamento, e de adjetivos que anunciam os sentimentos do escritor aos leitores.

A estudiosa ainda destaca que no relato de experiência os autores contam algo que tenha

despertado sentimentos e modificado suas próprias vidas e, para isso, reavivam lembranças. Assim como cada gênero textual tem suas especificidades, o relato de experiência tem o emprego da primeira pessoa gramatical, do singular ou do plural⁴, como ponto distintivo para estruturá-lo.

Da mesma forma Koche *et al* (2012) afirmam que o relato pessoal ou de experiência é um gênero discursivo em que a pessoa que o produz, oralmente ou por escrito, narra uma experiência de vida real, portanto tal gênero não pertence à ficção. Por geralmente empregar a primeira pessoa do discurso, o narrador participa dos fatos que relata como protagonista da ação ou como personagem secundária, contando, nesse caso, o que observou. O tempo verbal que domina o discurso é o pretérito perfeito, porém existem relatos em que o presente histórico é usado. Um dos traços distintivos desse gênero textual é que os elaboradores de relatos de experiência estabelecem um diálogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e os receptores do texto, utilizando verbos ora no presente, ora no passado.

Para Koche *et al* (2012), a linguagem empregada nesse tipo de produção textual é aquela que utilizamos em nosso cotidiano, com o vocabulário e a sintaxe simples, mas com possibilidade de tornar-se mais elaborada a depender do interlocutor. Esses mesmos estudiosos asseguram que um relato não tem uma estrutura rígida, mas poderá constituir-se de uma apresentação, complicação, resolução e avaliação, no entanto a maior preocupação do autor deve ser apresentar unidade temática, concretude, objetividade e questionamento, de maneira a envolver o leitor.

Na mediação pedagógica, os alunos foram estimulados a escrever sobre experiências vividas coletivamente, desde uma excursão escolar até a visita que a turma fez a um asilo, como parte da culminância do projeto interdisciplinar *Gincana Solidária*.

3.5.2 O relatório

Beltrão e Beltrão (2005) consideram que o relatório se constitui em um texto que expõe ocorrências ou execução de serviços com base em fatos. Segundo os autores, há de se considerar três aspectos nesse gênero textual: (i) a quantidade de signatários a quem se destina; (ii) a

⁴ A maioria dos autores descreve apenas o relato de experiência individual, que obviamente manifesta a primeira pessoa do singular, negligenciando o relato de experiência coletiva, em que aparece a primeira pessoa do plural ou P4, variável focalizada na mediação pedagógica aplicada nesta pesquisa.

periodicidade que pode ser normal ou eventual; (iii) a finalidade que pode ter variados objetivos, como pesquisa, fatores jurídicos, econômicos, científicos, profissionais, escolares, acadêmicos entre outros.

Seguindo essa linha, Medeiros (2006) considera o relatório um gênero que expõe fatos destinados a alguém que tenha interesse na informação que será divulgada e, portanto, há a necessidade de que o interlocutor seja bem conhecido para que a linguagem seja adequada a este e estabeleça de fato uma comunicação. Segundo o mesmo autor, um bom relatório não se preocupa somente em descrever os fatos, mas atenta-se para o objetivo predeterminado e específico para o qual foi gerado.

Já os manuais⁵ que orientam a produção de relatórios indicam as marcas desse gênero textual não só o situando como texto objetivo, com normas de padronização textual, vocabular e gramatical, mas também o condicionando ao ato de descrever um determinado acontecimento, enfatizando seus aspectos relevantes. Segundo esses manuais, trata-se de um texto comumente utilizado tanto no ambiente educacional, quanto em ambientes de trabalho, como comércio, indústria e outros. Obedece a padrões, sendo a chamada linguagem culta imperativa, bem como exige objetividade, clareza e precisão, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão.

Desse modo, o relatório é um documento sistemático e bem organizado que define ou analisa um assunto ou problema numa linguagem culta, sendo considerado entre os gêneros representativos de redações técnicas. Trata-se de um texto expositivo de caráter narrativo e descritivo, todavia alguns relatórios podem ser críticos, com presença de argumentação e considerações pessoais.

No presente trabalho, o gênero relatório foi adaptado à realidade dos alunos, ou seja, à sua vida escolar, de maneira que tratou da culminância de um projeto interdisciplinar denominado *Gincana Solidária*, que aconteceu no segundo semestre na escola, de forma que retextualizaram o relato de uma experiência coletiva para o gênero relatório.

⁵ Guia para a redação de relatórios. Disponível em <<http://sweet.ua.pt/pf/Documentos/Guia%20redacao%20relatorios.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2019.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos os caminhos e métodos que foram utilizados para desenvolver a presente pesquisa na busca pelo conhecimento e respostas aos problemas levantados inicialmente.

4.1 O Tipo de Pesquisa

A metodologia que utilizamos foi a de pesquisa-ação (cf. TRIPP, 2005), visto que nosso objeto de pesquisa era um problema (no caso o domínio de diferentes normas de escrita desde as situadas no polo de [+ oralidade] até as do polo de [+ letramento] do contínuo) em que os envolvidos no processo — professora-pesquisadora e alunos — colaboraram para o alcance do objetivo. Tripp (2005) propõe que a pesquisa-ação seja vista como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, que consiste em toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar prática, produzindo, assim, informações e conhecimentos de uso mais efetivo, o que promove condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Da mesma forma, Kemmis e Mc Taggart (1988, *apud* ELIA; SAMPAIO, 2001), entendem a pesquisa-ação como uma

forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa. (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, *apud* ELIA; SAMPAIO, 2001, p.248).

Sendo assim, a pesquisa-ação mostra-se eficaz, pois imprime um caráter participativo e democrático, conforme já afirmara Tripp (2005), bem como traz uma contribuição com vistas a uma mudança no âmbito social, permitindo aos participantes um autoconhecimento que também se refletirá nas transformações da própria educação escolar. Segundo Elia e Sampaio, (2001), a pesquisa-ação possibilita a transposição de vácuos que se apresentam entre a pesquisa acadêmica e o exercício prático dos professores e, estes, passam a ter uma maior compreensão de seu exercício profissional, o que certamente propicia transformações de caráter pedagógico.

Os pesquisadores também acreditam que a pesquisa-ação se projeta como um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, e que cada espiral inclui o seguinte: (i) elucidar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; (ii) formular estratégias de ação; (iii) desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; (iv) ampliar a compreensão da nova situação;(v) proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. Para melhor compreensão dessas espirais, vejamos a ilustração a seguir.

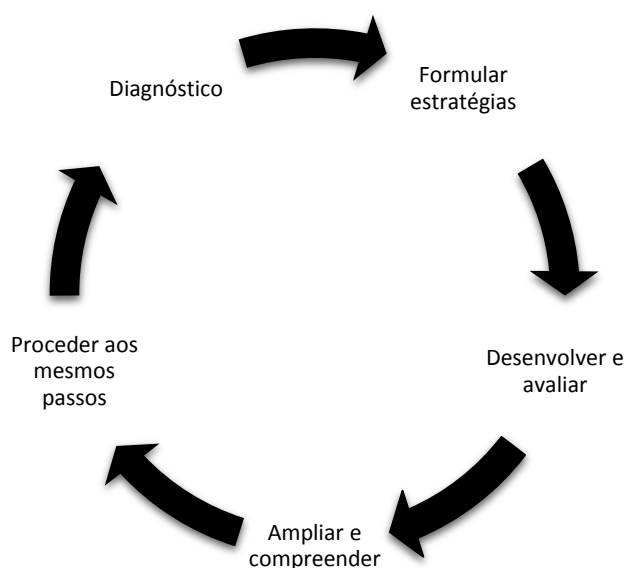


Figura 13. Espirais da pesquisa-ação

Sendo assim, essas espirais foram consideradas ao longo da mediação pedagógica que aplicamos com a intenção de fomentar a participação dos alunos de uma forma dinâmica e democrática, bem como de possibilitar-lhes um autoconhecimento que trouxesse mudanças no meio em que vivem, de tal forma que também se refletisse em sua própria escolarização.

4.2 Perfil da Escola

A pesquisa-ação foi realizada no Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Brizolão 053 Dr. Nelson dos Santos Gonçalves, que pertence à rede de ensino estadual do Rio de Janeiro. Localiza-se na periferia de Volta Redonda, cidade de médio porte do interior do estado, cuja economia se baseia em atividades comerciais, pequenas indústrias e, principalmente, em torno da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), um dos maiores complexos siderúrgicos do

mundo.⁶

A escola situa-se em um complexo rodeado de bairros de classe média e favelas, portanto com uma diversidade grande no nível socioeconômico dos alunos. No entanto, a última prova Brasil realizada, em que é feita uma contextualização do nível socioeconômico dos alunos, posicionou a clientela do CIEP 053 no nível médio alto⁷. Quanto ao prédio da instituição, precisa de manutenção, pois foi inaugurado em 1986 e passa por sérios problemas de infiltração devido à falta de cobertura na laje, que acumula água e causa transtornos em todas as salas e na biblioteca. Em consequência disso, das 14 salas da instituição, três estão interditadas com risco de desabamento e as demais sofrem com as constantes goteiras que caem por toda a extensão. A escola possui um laboratório de informática com mais de 20 máquinas que estão desatualizadas e não funcionam, uma sala de vídeo, uma sala de recursos que atende vários alunos com diversas necessidades especiais; um auditório com 150 lugares, equipamentos de som e projetor de *slides*; uma quadra coberta e um vestiário que não é usado por falta de manutenção hidráulica, elétrica e também no piso; cozinha equipada e refeitório com mesas e cadeiras bem organizadas; banheiros para alunos, inclusive com acessibilidade para portadores de necessidades especiais, além dos banheiros destinados exclusivamente a funcionários.

O Ciep atende aproximadamente 500 alunos e funciona em três turnos, nos quais se distribuem nove turmas do Ensino Médio (EM) regular, duas turmas do EM Integral e quatro turmas de Ensino Fundamental. Trabalham na escola 50 professores, sendo 10 atuantes como extraclasses. A equipe gestora conta com uma diretora geral, uma adjunta, uma orientadora pedagógica e outra educacional, uma secretária, uma agente pessoal e uma agente de leitura. Há uma biblioteca com um bom acervo que, no entanto, vem se perdendo devido às infiltrações no prédio.

A turma com a qual trabalhamos era do 9º ano do EF, sendo composta por 13 meninas e 16 meninos com idade entre 14-15 (maioria) e 18 anos. Nessa turma havia uma média de 10 alunos que já tinham sido reprovados em ao menos um ano do percurso escolar. Muitos desses alunos são de classe média baixa e moram somente com um dos progenitores ou avós. Entre eles predomina a religião evangélica seguida da católica e de outras. São jovens acostumados

⁶ Conforme informações obtidas na própria página da empresa na internet, cujo *link* para consulta é o seguinte: <http://www.csn.com.br/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=60023>. Acesso em 23 de abril de 2018.

⁷ Segundo resultado da pesquisa da Prova Brasil enviado para a escola pelo MEC.

com os temas tráfico e uso de drogas, gravidez na adolescência e violência entre grupos rivais, pois essa realidade ronda a escola e a comunidade na qual está inserida.

Todos os anos a escola realiza um projeto que consiste em uma gincana entre turmas para arrecadação de materiais de limpeza, roupas, produtos de higiene. As tarefas têm cunho cultural, socioemocional e solidário. Doam sangue, fazem atividades lúdicas em creches e instituições de ajuda a crianças abandonadas ou deficientes. Há a culminância com várias apresentações e exposições de fotos das atividades realizadas por eles nas instituições. Os vencedores ganham uma festa dada pela escola e serão aqueles que entregarão os donativos em asilos ou outras instituições carentes. Essa gincana solidária tem sido positiva, pois muitos alunos mudam a postura e amadurecem, além de garantia de diversão, trabalho pedagógico consistente e momentos marcantes.

4.3 Aplicação do Contínuo Oralidade-Letramento em Atividades de Retextualização da Fala para a Escrita

No presente trabalho usamos como suporte teórico para alcançar nossos objetivos, o contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), no qual organizamos os gêneros selecionados para a mediação pedagógica em atividades de retextualização segundo Marcuschi (2001). Essa retextualização envolveu textos escritos, todavia situados em diferentes pontos do contínuo: o relato de experiência, situado mais para a oralidade; o relatório, pertencente ao polo da escrita ou do letramento. Portanto, a retextualização abordada em nossa mediação pedagógica muito se aproximou das propostas de atividades desenvolvidas por Dell'Isola (2007), que partiram de um gênero a outro, porém dentro da mesma modalidade, no caso a escrita. Dessa maneira, os alunos foram levados a perceber o uso das variantes de P4 na passagem de um gênero com traços de oralidade a outro pertencente ao polo de letramento do contínuo.

Quanto às operações de retextualização elencadas por Marcuschi (2001), trabalhamos as que constituem *regras de transformação*, tendo em vista que o texto de partida foi uma produção escrita dos próprios alunos que deveria ser convertida em outro gênero também escrito, de maneira que não se tratava exatamente da passagem de uma sequência textual falada para o código escrito, o que seria contemplado nas quatro primeiras operações, enquadradas nas regras de regularização e idealização (cf. figura 12 na p. 61 do capítulo anterior). Por outro lado, como pontua o próprio Marcuschi (2001), “não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (p. 76), de maneira que trabalhamos com

a 7ª e a 8ª operações na mediação pedagógica aplicada. A 7ª operação foi utilizada para que o tratamento estilístico dado ao relatório considerasse a seleção de novas estruturas sintáticas, novas opções léxicas, o que constitui a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade, exigida pelo gênero textual de destino, que abdica de subjetividades, adjetivos e outras estruturas presentes no relato de experiência. Na 8ª operação os alunos foram levados a ordenar os tópicos e reorganizar a sequência do texto produzido, estruturando-o para adequar-se ao novo gênero, ou seja, condensaram ideias e mantiveram apenas o essencial que caberia no texto de chegada.

No decorrer das atividades de retextualização, seguimos com os alunos as tarefas propostas por Dell'Isola para esse processo, como a leitura; a compreensão do texto lido; a identificação do gênero; a retextualização; a conferência (a verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido); a identificação das características do gênero-produto da retextualização; a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação. Dessa forma, permitimos que os discentes refletissem sobre a linguagem e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais, conforme proposição da autora.

4.4 A Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica proposta nesta pesquisa-ação abrange sete etapas, cujo planejamento será esboçado a seguir. A descrição detalhada e os resultados dessa mediação serão descritos no capítulo subsequente.

Etapa 1: Apresentação do projeto e produção inicial

a) Objetivos

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

b) Atividades

- Apresentação do projeto e suas etapas por meio de conversa
- A partir da exposição de imagens motivadoras, produção de um texto de dez linhas sobre uma experiência vivida coletivamente
- Conversa sobre o tema do projeto, ou seja, como a turma percebe a expressão de primeira pessoa do plural em diferentes gêneros textuais, orais e escritos

- Exibição de clipes de três músicas com variação na expressão da primeira pessoa do plural: uma com o emprego exclusivo da variante prescrita pela tradição; outra somente com o uso de <a gente>; a terceira com alternância entre as variantes.

- Troca de impressões sobre o uso das variantes nas músicas para a expressão da primeira pessoa do plural

c) Materiais

- Folhas de papel almaço para a produção inicial

- Folhas impressas com a transcrição das letras das músicas selecionadas

- Datashow

d) Duração

- Três tempos de aula

Etapa 2: Módulo sobre a expressão de primeira pessoa do plural

a) Objetivo

- Reconhecer as variantes usadas para expressão de primeira pessoa do plural em textos orais e escritos

b) Atividades

- Análise de textos orais e escritos para verificação da ocorrência das variantes usadas para expressão de primeira pessoa do plural

- Identificação do emprego dessas variantes em diferentes funções sintáticas, atentando para o sincretismo ou a uniformidade de tratamento

- Realização de exercícios estruturais sobre o emprego das variantes

c) Materiais

- Datashow

- Caixa de som

- 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 para a representação da primeira pessoa do plural nesse gênero

b) Atividades

- Exibição de vídeo com relato de experiência
- Breve conversa sobre diferentes experiências de vida por meio da apresentação de imagens sugestivas
- Leitura silenciosa e coletiva de textos de relato de experiência
- Exposição das características do gênero relato de experiência
- Produção de um relato de experiência sobre a entrega no asilo dos materiais de limpeza arrecadados na Gincana Solidária

c) Materiais

- Datashow
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Três tempos de aula.

Etapa 4: Reescritura do relato de experiência

a) Objetivos

- Identificar as diferenças e semelhanças entre os relatos de experiência produzidos e outros relatos quanto à estruturação do gênero e à expressão da primeira pessoa do plural
- Reconhecer os ajustes necessários para a versão final

b) Atividades

- Leitura de relatos de experiência exemplificativos
- Apresentação por meio de *slides* de problemas recorrentes dos textos produzidos na última etapa em busca de soluções
- Devolução a cada aluno das respectivas produções da última etapa com correções indicativas para leitura individual
- Reescritura do relato de experiência para aprimoramento do texto

c) Materiais

- Datashow
- Folhas de papel almaço para a reescritura

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 5: Didatização do gênero relatório

a) Objetivos

- Reconhecer as características do gênero relatório
- Identificar a variante comumente usada para a expressão da primeira pessoa do plural nesse gênero

b) Atividades

- Exposição por meio de *slides* das características do gênero relatório
- Leitura silenciosa e depois coletiva de textos representativos do gênero relatório
- Produção coletiva de um relatório sobre a aula do dia

c) Materiais

- Datashow
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Dois tempos de aula.

Etapa 6: Retextualização do relato de experiência para o relatório

a) Objetivos

- Reconhecer as diferenças entre o relato de experiência e o relatório
- Efetuar operações de retextualização de um gênero a outro

b) Atividades

- Leitura silenciosa e depois coletiva de um relato de experiência
- Leitura desse mesmo relato retextualizado para o gênero relatório para identificação das alterações efetuadas na passagem de um gênero a outro
- Análise em duplas do relato de experiência e deste transformado em relatório.
- Retextualização para relatório do relato de experiência produzido na etapa 4 pelos alunos

c) Materiais

- Datashow
- Folhas com os textos selecionados impressos

- Folhas de papel almaço para a produção
- Quadro

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 7: Da retextualização à reescritura no gênero relatório

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

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 que participou da pesquisa, pudemos contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos quanto à distribuição das variantes de P4 no contínuo oralidade-letramento, de maneira a contemplar o fenômeno da variação linguística de forma mais sistemática, conforme será descrito no capítulo seguinte.

5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo passamos a descrever não só as oficinas realizadas com a turma 901 ao longo da mediação pedagógica, como também as reações dos alunos percebidas nas atividades propostas, além de expormos os resultados obtidos em cada etapa. Tais resultados revelam as dificuldades e os avanços no processo de letramento dos discentes no transcorrer da presente pesquisa.

5.1 Etapa 1: Apresentação do Projeto e Produção Inicial

Na etapa inicial, os alunos foram cientificados de que se tratava de uma pesquisa de mestrado com cunho didático. Foi-lhes esclarecido que as atividades estavam em consonância com o currículo mínimo da turma e que seria mantido sigilo sobre os nomes dos participantes. Também tomaram ciência de que as atividades seriam avaliadas cotidianamente para somatório da nota em Português/Produção Textual, tendo em vista que a pesquisadora era também a professora da turma.

Inicialmente, com o objetivo de levar os alunos a construir um pequeno relato de experiência vivida em grupo, mostramos para motivação *slides* com imagens de uma excursão escolar. Após a apresentação dos *slides*, pedimos aos discentes que relatassem em dez linhas uma excursão da qual tivessem participado com alguma turma do colégio em qualquer fase da vida ou com outro grupo. O relato dessa experiência coletiva foi solicitado no intuito de levar, nos textos produzidos pelos alunos, à ocorrência de estruturas de P4, objeto desta pesquisa-ação.

Em aula posterior à produção inicial, demos continuidade à primeira etapa da mediação pedagógica com atividades que levaram os discentes à análise de textos do gênero letra de música com o uso variável na expressão de P4. Para isso, os alunos lembraram junto com a professora quais eram os pronomes retos, oblíquos e possessivos referentes à primeira pessoa do plural descritos pelas gramáticas tradicionais de língua portuguesa. Em seguida, conversamos sobre a possibilidade do uso de <a gente> como alternativa ao pronome canônico e as modificações na concordância verbal decorrentes desse uso.

Ao término da revisão, os alunos foram ao auditório onde viram clipes de três músicas contendo estruturas com a variável focalizada nesta pesquisa: *Só Nós Dois* (Roberta Miranda –

fado- Anexo A), com uso exclusivo da variante <nós>; *Comida* (Titãs – rock – Anexo B), com uso exclusivo de <a gente>; *Perdas e Danos* (Sorriso Maroto – pagode- Anexo C), com alternância das duas variantes na expressão de P4. Os alunos cantaram junto com os artistas, pois receberam cópias das letras das músicas. Em seguida, foram divididos em grupos para conversar sobre o tema das músicas e encontrar trechos com uso da primeira pessoa do plural. Os resultados encontrados foram socializados em forma de seminário.

Houve uma conversa sobre as diferenças encontradas na expressão da primeira pessoa do plural e a possibilidade de uso das duas variantes nas músicas tocadas e lidas. Os alunos concluíram que na canção fado só houve uso de <nós> por ser um gênero musical “mais para gente rica”, o que evidencia uma percepção de que o emprego exclusivo da variante canônica seria próprio de gêneros textuais situados no polo de [+ letramento], ou seja, com um distanciamento da fala cotidiana, considerando que até então não conheciam aquele tipo de música, de maneira que foi entendida por eles como muito formal. Já o uso de <a gente> na expressão da variável, tanto exclusivamente quanto em alternância com a variante padrão, foi sentido como um fenômeno comum, uma vez que foi reconhecido como algo próprio da linguagem do dia a dia, de modo que não causou nenhuma estranheza aos alunos. Solicitamos também a eles que observassem se haveria modificações, caso fossem trocados os sujeitos com <a gente> por <nós>, ao que responderam que sim, tendo chamado atenção sobre a concordância do verbo em vista de tal alteração.

De modo geral, as atividades propostas para execução da produção inicial, bem como a apresentação de músicas com as variantes e os debates sobre seus usos foram bem-sucedidos. Como alguns alunos faltaram no dia da produção inicial, foram recolhidas 27 produções. A partir dos textos obtidos na produção inicial, foi feito um levantamento das variantes usadas na realização de P4, tendo ocorrido as duas variantes, a canônica e a inovadora, conforme aparecem exemplificadas a seguir:

(01) Foi a primeira vez que **[nós]**⁸ fazíamos uma excursão, então **[nós]** estávamos captando tudo[...] (D.M.M. - fem.)

(02) [...] no ônibus, **a gente** sentou no “fundão” [...] (G.H.B.C. - masc.)

⁸ Quando a variante está indicada entre colchetes nos exemplos, significa que não apareceu explícita no enunciado, mas foi contabilizada em razão da desinência verbal (-mos), ou seja, trata-se de sujeito nulo ou, como prefere a tradição escolar, sujeito oculto.

A distribuição geral das variantes na produção inicial feita como diagnose teve a seguinte configuração:

Tabela 2. Distribuição geral das variantes na produção inicial

Variantes	Quantidade	Percentual
nós	201/229	88%
a gente	28/229	12%

Percebe-se que em 88% das ocorrências de P4, nas mais diferentes funções sintáticas, o pronome canônico foi utilizado, contrapondo-se a 12% da forma inovadora <a gente>. Isso certamente pode ser explicado pelo fato de se tratar de uma produção escrita de turma de 9º ano, cujo processo de escolarização levou ao contato com a cultura escrita em que prevalece o uso de <nós>, tal como prescreve a tradição gramatical. No entanto, vê-se infiltrada nos textos dos alunos a variante <a gente>, o que contraria a praxe escolar tradicional de evitar essa forma no registro escrito. Notou-se também que o uso da variante inovadora apareceu hibridizado com o da variante prescrita pela tradição em muitos textos, ou seja, começaram com <nós> e depois usaram <a gente> em diversificadas funções, ou o contrário, iniciaram com <nós> e depois empregaram <a gente>, conforme ilustram os exemplos a seguir:

(03) **[nós]** esperávamos o ônibus que levaria **a gente** para a fazenda. (T.O.C. – masc.)

(04) Os professores que estavam com **a gente**, *viram nós* nessa situação. (S.M.B. – fem.)

Foram encontrados usos irregulares do reflexivo <se> combinado com a variante <nós>, fato que revela traços de oralidade na escrita de alguns dos alunos.

(05) **Nós se sentiu** muito feliz[...] (S.M.B. – fem.)

(06) Eu e minha turma**[nós]** *se reunimos* na escola[...] (B.S. – fem.)

Tendo em vista um olhar mais refinado sobre o fenômeno variável, procuramos também

investigar a frequência das variantes de acordo com a função sintática, a fim de verificar os contextos favoráveis a cada uma delas. A tabela a seguir exhibe os resultados:

Tabela 3. Função sintática de nós/a gente

Função sintática	nós		a gente	
Sujeito	159/181	88%	22/181	12%
Objeto	27/30	90%	3/30	10%
Adjunto adnominal de posse	13/13	100%	—	—
Adjunto adverbial de companhia	1/4	25%	3/4	75%
Complemento nominal	1/1	100%	—	—

Em relação à função de sujeito, a tabela evidencia a preferência dos alunos pelo pronome canônico (88%) em detrimento de <a gente>, resultado que acreditamos ser um prenúncio de que os estudantes do 9º ano do Fundamental já começam a cristalizar determinadas práticas da escrita exigida pela praxe escolar, como a que diz respeito ao emprego da variante tradicional na expressão P4, emprego reforçado pela correção a que se submeteram ao longo da vida escolar. Como reflexo da ação da escola, observamos, ainda, uma hegemonia do uso do sujeito nulo entre os dados com a variante <nós>, representando 83%.das ocorrências, enquanto com <a gente> a posição de sujeito apareceu sempre preenchida. Esse apagamento da posição subjetiva com a variante canônica foi favorecido em razão de esta apresentar desinência número-pessoal específica (-mos) nos verbos com os quais se combina, diferentemente da variante inovadora, cuja desinência verbal é zero.

Por outro lado, embora a concordância verbal, em muitos dados, tenha sido feita de acordo com a tradição gramatical, houve ocorrências de estruturas em desacordo com essa mesma tradição, seja com a variante inovadora seguida de verbo portando a desinência -mos, seja com a variante padrão seguida de verbo com desinência zero. Isso denota que o largo uso do pronome de prestígio não significa necessariamente que os alunos já dominavam as estruturas típicas de expressão P4 usadas pela sociedade letrada, conforme constatamos nos exemplos a seguir:

(07) A **gente** fomos na praia no dia 22 de dezembro de 2017. (A.M.S. – fem.)

(08) **Nois** se sentiu muito feliz [...] (S.M.B. – fem.)

Portanto, percebemos a necessidade de orientar os discentes, de modo a desenvolverem a habilidade de transitar de estruturas linguísticas típicas de sua variedade oral a estruturas prestigiosas, requeridas na escrita representativa da cultura letrada, objetivo proeminente do presente trabalho.

Quanto à função de complemento verbal a variante predileta foi o pronome tradicional (90%), embora já aparecesse a variante inovadora (10%). Na função de objeto indireto não houve ocorrências com a forma <a gente>.

(09) Já no museu, tudo **nos** impressionou muito[...] (D.M.M. – fem.)

(10) Eu e minha turma [nós] fomos para o zoológico[...] para **nos** divertirmos e **nos** distrair. (K.C. – fem.)

(11) [nós] esperávamos o ônibus que levaria **a gente** para a fazenda. (T.O.C. – masc.)

(12) [...] e as pessoa olhavam **para nós** e nós ríamos sem parar. (D.M.M. – masc.)

Observamos também que na função de objeto direto, além dos usos regulares de <nós> e <a gente>, houve alunos que usaram a forma reta do pronome canônico em lugar da oblíqua átona. Do mesmo modo, foi detectado o emprego do pronome <se> em objetos diretos reflexivos em correferência com o pronome <nós>. Tais fenômenos indicaram a necessidade de ampliar o letramento desses discentes no que diz respeito ao manejo das variantes usadas na expressão de P4:

(13) Os professores [...] **viram nós** nessa situação. (S.M.B. – fem.)

(14) Eu e minha turma[**nós**] **se reunimos** na escola[...] (B.S. – fem.)

As ocorrências como as mostradas acima sinalizaram a necessidade de trabalhar com os alunos a variação na expressão P4 em diferentes funções sintáticas, não apenas na de sujeito.

Na função de adjunto adnominal de posse, não constatamos variação na expressão de P4, tendo havido uso categórico do pronome canônico <nosso>:

- (15) Cantamos, zuamos, rimos e nos divertimos demais até chegar ao **nosso** trajeto. (T.V. – fem.)

Percebemos que esse contexto parece ser o mais resistente ao uso da variante inovadora, de maneira que os dados obtidos na diagnose sobre a expressão P4 na função de adjunto adnominal acabaram corroborando os resultados de outras pesquisas sobre o fenômeno, como os trabalhos de Omena (1986, 1996).

Já na função de adjunto adverbial de companhia, prevaleceu o uso da variante inovadora (75%), tendo ocorrido apenas um dado com a variante <nós>, porém em desacordo com a norma gramatical:

- (16) A professora que foi **com a gente** estava reunindo todos[...] (K.C. – fem.)

- (17) [...] ela nunca havia saído **com nós**. (W.S. – masc.)

Por conseguinte, ficou claro que a forma canônica <conosco> referente ao pronome tradicional não fazia parte do repertório linguístico dos alunos, o que foi corroborado pelo uso da forma reta precedida pela preposição <com> e pela preferência pela variante <a gente> na função de adjunto adverbial de companhia, conforme ilustram os exemplos acima, de maneira que se percebeu a necessidade de um trabalho pedagógico que levasse esses alunos à aprendizagem de estruturas típicas da sociedade letrada em eventos de comunicação mediados pela cultura escrita.

Quanto à função de complemento nominal, não se pode tecer maiores considerações, visto que houve somente uma única ocorrência e, ainda assim, com a variante canônica:

- (18) [...] essa viagem foi muito importante **pra nós**[...] (M.F.S.S. – masc.)

Por fim, com o intuito de verificar a influência do fator sexo no que diz respeito à implementação da forma inovadora na escrita, separamos os dados obtidos por gênero, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 4. Distribuição geral das variantes na produção inicial segundo o fator sexo

Variantes	Meninos		Meninas	
	nós	81/99	82%	119/130
a gente	18/99	18%	10/130	8%

Embora a frequência da variante padrão seja alta em ambos os sexos, os meninos revelaram um emprego ligeiramente maior da variante inovadora em comparação com as meninas. Esse fenômeno pode estar ligado à tendência que existe no sexo masculino de não se apegar tanto a estruturas linguísticas prestigiosas, ao contrário do sexo feminino, que tende a privilegiar tais estruturas, como o pronome canônico na expressão P4. Por outro lado, em linhas gerais, os resultados demonstram que o uso de <a gente> em alternância com a variante padrão é um fenômeno geral, que independe de condicionamentos extralinguísticos, como sexo ou escolaridade.

Tendo em vista os casos detectados na produção inicial dos alunos, buscamos conduzir as atividades propostas nas etapas seguintes da mediação pedagógica com a intenção de levar os alunos ao contato com estruturas prestigiosas na expressão de P4.

5.2 Etapa 2: Módulo Sobre a Expressão de Primeira Pessoa do Plural

Dando prosseguimento à proposta interventiva, apresentamos aos alunos seis textos, com os quais trabalhamos o uso dos pronomes pessoais da primeira pessoa do plural, contemplando tanto a variante tradicional (*nós* e seus correlatos *nos*, *nosso*, *conosco*) quanto a inovadora (*a gente* e seus correlatos *para gente*, *da gente*, *com a gente*). O principal objetivo foi mostrar as referidas variantes em diversos textos e a implicação de cada escolha para a expressão de P4 na constituição do sujeito, do complemento verbal, do adjunto adnominal e do adjunto adverbial, atentando para o sincretismo ou a uniformidade de tratamento.

A partir do texto I (anexo D), pertencente ao gênero propaganda, com o *slogan* “A gente tem ótimas sugestões para quem não está a fim de fazer nada”, pedimos aos alunos que efetuassem a troca da variante inovadora pela tradicional, de modo a observarem as mudanças

ocorridas na sentença e identificarem a função sintática do referido pronome. Após breve revisão do que seria função sintática, os estudantes fizeram a atividade sem nenhuma dificuldade, tendo havido colaboração dos colegas de classe aos que apresentaram dúvidas na execução da tarefa.

Depois, procedemos à leitura do texto II (Anexo E), uma crônica que apresentava um sincretismo entre <nós> e <a gente>, e do texto III (Anexo F), um excerto de letra de música que apresentava uniformidade no uso de <a gente>. Os textos serviram para uma análise comparativa do uso das variantes que são objetos deste trabalho, conforme ilustram os excertos a seguir:

- “**A gente** atropela um olhar, uma flor, um filosofar mais profundo com um vomitar as **nossas** dores e falar sobre a vida dos outros” (último período do 3º parágrafo do Texto II).
- “Quando **a gente** ama (...) O coração **da gente** voa”. (versos 1 e 14 do Texto III)

As atividades serviram para permitir que os alunos observassem os usos de uma ou de outra variante entre as diferentes funções sintáticas quando se pretende seguir a uniformidade de tratamento preconizada pela gramática tradicional. Também trabalhamos o uso dessas variantes a depender do gênero textual e seu público alvo.

O texto IV (Anexo G) trazia um resumo feito em um *site* sobre um capítulo da novela “Segundo Sol”, exibida em 2018 na TV Globo. Nesse resumo havia a transcrição da fala das personagens da novela, o que possibilitou um trabalho envolvendo um texto oral na análise do uso das variantes de P4.

Ainda no trabalho com a modalidade oral, fizemos a análise do texto V (Apêndice H) de um vídeo em que um casal falava sobre a rotina de trabalhar e morar em Portugal. Muitos alunos se encantaram por aquele país e ficaram curiosos para saber mais sobre ele. O referido texto possibilitou a observação do uso variável de P4 na fala, de modo que os alunos perceberam as mudanças ocorridas a depender da escolha de cada variante, contemplando as diferentes funções sintáticas. Para isso, solicitamos a eles que levantassem uma plaquinha, previamente entregue, sempre que ouvissem <a gente> e seus correlatos (*pra gente, da gente, com a gente*). Pelo grande número de ocorrências e rapidez das falas, os alunos acabaram confundindo-se, de maneira que, após a exibição do vídeo, passamos a analisar a transcrição do áudio cuja leitura foi dinamizada por uma menina e um menino que teatralizaram as falas. Após essa leitura em

voz alta, foram aplicados exercícios estruturais (Apêndice H) sobre o uso das variantes, conforme o material previamente preparado.

Houve certa dificuldade dos alunos em identificar as funções sintáticas das variantes quando não apareciam como sujeito, principalmente quando se tratava do adjunto adverbial de companhia e do adjunto adnominal de posse. Foi preciso rever esses conteúdos para que a maioria conseguisse reconhecer tais funções sintáticas. No entanto, após a revisão, grande parte dos alunos conseguiu perceber que na função de adjunto adverbial de companhia há preferência pela forma inovadora (*com a gente*), enquanto na função de adjunto adnominal indicador de posse a predileção é pelo pronome canônico (vide a quantidade de ocorrências no texto 2 no Anexo E), independentemente de a variante <nós> ter sido substituída por <a gente> na função de sujeito.

Com os vídeos e suas transcrições, concluímos com os alunos que o uso de cada variante de P4 depende muitas vezes da função sintática exercida pela variável: (i) há alternância entre elas nas funções de sujeito e objeto direto; (ii) há prevalência do uso de <nosso> na função de adjunto adnominal, que confere maior naturalidade à fala, embora não seja impossível o uso de <da gente>; (iii) há possibilidade do uso de <pra/ à gente> na função de objeto indireto, desde que não seja seguido por um termo especificativo (aposto), o que bloquearia a forma inovadora em favor do pronome tradicional (cf. “Deram um recado *pra gente*” x “Deram um recado *pra nós dois*”); (iv) na função de adjunto adverbial de companhia, há franca predileção pela variante inovadora <com a gente> em lugar da tradicional <conosco>.

Para finalizar essa etapa, fizemos a leitura de um artigo de opinião (anexo H), em que os alunos perceberam que só aparecia a variante padrão com seus correlatos. Alguns inferiram, após conversas e um pequeno debate, que o texto fora escrito por uma especialista e alguém com alto grau de instrução, de maneira que não se sentira à vontade para usar <a gente> naquele contexto comunicativo. Questionamos sobre qual variante eles mais usam em seus textos e tiveram que levantar hipóteses a respeito dessas escolhas. O objetivo dessa etapa foi fazer com que os alunos visualizassem as diversas possibilidades de uso de P4, suas funções sintáticas, a adequação ao tipo de texto produzido e ao público a quem é destinado, levando-os a refletir sobre o uso das variantes de acordo com as ocorrências destacadas nos trechos.

5.3 Etapa 3: Didatizando o Relato de Experiência

Nessa etapa, os alunos foram apresentados de maneira mais sistemática ao gênero relato de experiência. Conversamos inicialmente sobre a primeira produção que fizeram para relatar a experiência vivida no contexto de uma excursão escolar. Perguntamos-lhes por que podíamos afirmar que aquele texto era um relato de experiência. Levantaram várias hipóteses que foram registradas no quadro: “É experiência de nossa vida”, “É sobre algo só nosso, da nossa memória”, “Dá para expressar o que sentimos”, “Tem a nossa opinião”. Após essa fase inicial, mostramos-lhes novamente alguns dos textos que foram digitalizados e realçamos algumas características de um relato de experiência.

Os alunos assistiram a outro vídeo de um relato de experiência de um casal que viajou a passeio para Portugal. Em seguida, receberam a transcrição das falas do casal, quando então pedimos que observassem o uso da primeira pessoa do plural (Apêndice J). Concluíram que o casal empregou mais <a gente> e “misturou” com <nós>. Alguns alunos disseram que também usavam mais <a gente> quando falavam. Procuramos evidenciar que, no texto oral então analisado, houve uma preferência pelo uso da expressão <a gente> e que, conforme já havíamos visto na etapa anterior, o emprego de uma ou outra variante para expressão da primeira pessoa do plural dependerá do gênero de texto que escrevermos e para quem será destinado.

Após a atividade de análise da transcrição do vídeo acima referido, iniciamos uma exposição sistemática sobre o gênero relato de experiência. Perguntamos-lhes se o texto ora estudado era um relato de experiência, ao que muitos quiseram responder ao mesmo tempo, denotando que haviam entendido como se estrutura tal gênero. Também tiveram de justificar as razões para arrolarem o texto no gênero apresentado.

Em seguida foram mostradas quatro imagens sugestivas :textos II(Anexo I); III(Anexo J); IV(Apêndice K); V (Anexo K) por meio do *datashow* e reproduzidas em apostilas preparadas previamente. Tivemos uma breve conversa sobre diferentes experiências de vida, que normalmente são expostas de forma subjetiva e informal.

A fim de fixar o gênero relato de experiência, a turma foi dividida em times para que fosse feita a leitura de um texto que foi entregue a cada um, dentre três disponíveis -textos VI (Anexo L);VII(Anexo M) ; VII I(anexo N). Cada grupo foi convidado não só a debater o porquê de o texto recebido ser categorizado como relato de experiência, mas também a identificar o tema e a reconhecer qual variante representava a primeira pessoa do plural. Posteriormente, os alunos tiveram de apresentar as conclusões a que chegaram.

O texto VI (Anexo L) é um relato de experiência escrito por Clarice Lispector, em que predomina a variante canônica na expressão P4. O texto VII (Anexo M) escrito por Ziraldo também relata uma experiência, porém usando exclusivamente <a gente> para a expressão de P4. Já o texto VIII (Anexo N) é um relato de experiência da estudante Fabiane Velloso em visita a um asilo, adaptado para fins didáticos, em que figuram as duas variantes. Os alunos acharam os textos longos, mas gostaram. Concluíram que o texto de Clarice Lispector usava mais <nós> e o de Ziraldo <a gente>, enquanto o da estudante trazia um equilíbrio no emprego dessas duas variantes. Reforçamos junto à turma a existência de alguns critérios para a escolha da representação de P4 nos textos lidos, sendo os mais importantes a adequação e a funcionalidade que eles exercem em diferentes contextos em que são veiculados. Essas leituras objetivaram o fornecimento de matéria-prima para que os alunos percebessem o que deveriam escrever e como escreveriam seu próprio relato de experiência, de maneira que tais leituras foram essenciais para que se sentissem confiantes para a próxima tarefa.

Logo após, entregamos-lhes um pequeno questionário (Apêndice L) que serviria para orientar a produção de um relato de uma recente experiência vivida por eles: a Gincana Solidária promovida na escola e a conseqüente visita ao asilo para entrega dos doativos arrecadados. As atividades foram bem aceitas e produtivas. Os alunos não hesitaram em fazer o texto, mas alguns perguntaram se era para usar <a gente> ou <nós>. Dissemos-lhes que ficassem à vontade, pois era um texto pessoal que relataria a experiência coletiva e, portanto, ambos seriam adequados.

Os textos foram recolhidos para que fosse feita a correção indicativa que daria seqüência à etapa seguinte. A partir dos 26 relatos produzidos pelos alunos presentes nesse dia, foram obtidos 270 dados que foram organizados, tal como exhibe a tabela a seguir.

Tabela 5. Distribuição geral das variantes no relato de experiência

Variantes	Quantidade	Percentual
nós	241/270	89%
a gente	29/270	11%

Os dados levantados na segunda produção também no gênero relato de experiência demonstraram que em 89% das ocorrências de P4 o pronome prestigiado pela tradição foi o preferido pelos alunos, tal qual aconteceu na produção diagnóstica, contrapondo-se a 11% de emprego da forma inovadora <a gente>. Isso não causou surpresa alguma, pois aqui se repetiu

o que já tinha sido encontrado na produção diagnóstica: um elevado uso da variante tradicional como reflexo da ação da escola pelo contato que ela proporcionou com a escrita. Os alunos mantiveram a hibridização das variantes de P4, fato que em si não é problema, visto que isso é prática comum dos brasileiros letrados na escrita não situada no polo de [+ letramento], ou seja, textos escritos que mantêm pontos de contato com a oralidade trazem mesmo a variação na expressão de P4.

Em linhas gerais, podemos afirmar que, após a análise de textos situados em diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento, os estudantes perceberam que é possível o uso da variante inovadora de P4, inclusive concomitante com a canônica, nos gêneros não situados no polo de [+ letramento] desse contínuo:

- (19) [...] os velhinhos olharam para **a gente** com uma cara de que não estava entendendo muito bem o que estava acontecendo, mas depois que explicamos [...] trocaram uma ideia maneira com **a gente**. (G.H.B.C.- masc.)
- (20) **A gente** podia marcar outro dia para **nós irmos** no asilo de novo [...] (T.M.S. – masc.)

Para verificarmos o comportamento linguístico dos alunos em relação ao emprego de <nós> e <a gente> por diferentes funções sintáticas nesse segundo texto produzido, fizemos a coleta de dados que especificamos a seguir:

Tabela 6. Função sintática de nós/a gente no relato de experiência pessoal

Função Sintática	nós		a gente	
Sujeito	163/184	89%	21/184	11%
Objeto	28/34	82%	6/34	18%
Adjunto adnominal de posse	20/20	100%	—	—
Adjunto adverbial de companhia	3/5	60%	2/5	40%
Complemento nominal	1/1	100%	-	-

Percebemos que a função sintática referente ao sujeito, nessa segunda produção, não demonstrou grande diferença em relação à diagnose, visto que o uso da variante canônica continuou superando de longe o da inovadora. Do mesmo modo, foi alta a frequência de sujeitos nulos entre os dados da primeira variante (nós), representando 87% de suas ocorrências, já que o não preenchimento do sujeito é prestigiado pela comunidade letrada na escrita (cf. DUARTE, 1993). Nos exemplos a seguir, a posição de sujeito não está preenchida, o que se mostrou comum em quase todas as produções:

(21) __ **Fomos** ao asilo. (G.H.B.C. – masc.)

(22) [...] __ **refletimos** sobre o que __ **havíamos** ouvido. (A.S. – masc.)

(23) __ **Ficamos** a tarde inteira ouvindo as histórias incríveis que tinham para nos contar.
(H.S.S. – fem.)

(24) __ **Percebemos** que esse foi um gesto caridoso [...] (J.V.S. – fem.)

Entre os dados analisados, observamos apenas duas ocorrências estigmatizadas em relação à concordância verbal: uma com a variante inovadora seguida de forma verbal que se combina com o tradicional pronome <nós>; outra com esse pronome canônico seguido de verbo com desinência zero. Vejamos os exemplos abaixo:

(25) [...] **-a gente pentiamos** o cabelo deles. (A.M.S. – fem.)

(26) **Nós** nunca **tinha ido** num asilo. (S.M.B. – fem.)

Tais irregularidades de concordância foram muito pontuais e não corresponderam ao desempenho geral da turma, tendo sido posteriormente reformuladas na etapa seguinte, isto é, na reescritura.

Quanto à função de objeto (direto e indireto), observamos que, nessa segunda produção textual, os alunos passaram a usar mais o pronome oblíquo relativo a P4, o que não impediu o emprego de <a gente> como complemento verbal, conforme ilustram os exemplos a seguir:

- (27) Conhecemos um idoso que **nos** contou como conheceu o grande amor da sua vida.
(D.M.M. – fem.)
- (28) Essa experiência **nos** ensinou que[...] devemos ajudar. (S.M.B. – fem.)
- (29) Nós repetimos a visita por que trouxe ensinamento **para nós todos**. (S.M.B. – fem.)
- (30) Aprendemos a amar e dar valor a nossos pais, pois eles que realmente amam **a gente**.
(E.O.S. – fem.)

Não obstante o uso majoritário do pronome átono tradicional, a variante inovadora apareceu na função de objeto, tal como mostrado no exemplo (30).

Além disso, foram encontradas duas ocorrências do pronome <se> como objeto direto reflexivo, porém em correferência com <a gente>, tal como se observa nas variedades urbanas cultas do país:

- (31) A gente **se** sentiu bem pelo fato de ter sido a nossa primeira vez num asilo. (L.F – fem.)
- (32) Agente **se** comunicou com eles. (M.B. – masc.)

Na função de adjunto adnominal que indica posse, os alunos demonstraram preferência pelo uso do possessivo referente ao pronome tradicional independentemente de estar em correferência com <nós> ou <a gente> na função de sujeito, conforme já observamos anteriormente:

- (33) **Aprendemos** a amar e dar valor a **nossos** pais, pois eles que realmente amam a gente.
(E.O.S. – fem.)
- (34) **A gente** se comunicou com eles e eles ficaram felizes com a **nossa** ida lá. (M.B. – masc.)

Na função de adjunto adverbial, embora a tabela apresente um percentual maior de emprego da variante tradicional (75%), esse emprego não necessariamente correspondeu à prescrição da norma gramatical: das três ocorrências com essa variante, somente uma apresentou a forma <conosco>, tendo as outras duas sido irregulares, conforme mostram os exemplos:

- (35) Na hora de irmos embora todos os velhinhos foram muito carinhosos **conosco**.
(G.H.B.C. – masc.)
- (36) Eles amaram, sorriram **com nois**. (A.M.S. – fem.)
- (37) [...] conhecemos um senhor que se abriu **com nós**. [...] (W.M.V – masc.)

Os dois últimos exemplos perfazem casos de hipercorreção, isto é, os alunos autores procuraram fazer uso de uma forma linguística que consideravam própria da norma gramatical, a variante de prestígio, mas acabaram cometendo um desvio em relação a essa mesma norma. Por conseguinte, isso revela que os alunos não dominavam a forma de prestígio na função de adjunto adverbial, o que abriu caminho para a ocorrência de <a gente> nessa função:

- (38) Eles conversaram **com agente**. (M.B. – masc.)

Notamos que a maioria dos alunos ainda se utilizava da expressão <com nós> ou <com a gente>, conforme mostraram os exemplos acima, sendo a primeira extremamente estigmatizada entre falantes cultos, enquanto a segunda não, de maneira que esta é aceita tanto na fala culta quanto na escrita não representativa do polo de [+ letramento] do contínuo. Por outro lado, nos textos escritos representativos desse polo, ocorre tão somente o uso de <conosco>. No caso da turma em questão, o emprego dessa forma prestigiosa só poderia ser atingido mediante a aprendizagem via processo de letramento. Tal constatação ratificou que o processo de escolarização ainda carecia de continuidade para a apropriação de estruturas linguísticas prestigiosas que atendam a eventos de comunicação mediados pela cultura de letramento.

Por fim, obtivemos uma única ocorrência de complemento nominal na produção que ora analisamos, tendo sido com a variante padrão:

(39) Não tratam os idosos da mesma forma de quando estão perto **de nós**. (R.C. – masc.)

Dessa forma, observamos um avanço na produção dos alunos no sentido de reduzir o uso de estruturas estigmatizadas pela cultura letrada, embora em determinadas funções, como a do adjunto adverbial de companhia, ainda tenha sido registrada uma frequência considerável de formas não prestigiosas, todavia a revisão com correção indicativa da próxima etapa procurou sanar essas dificuldades. Por outro lado, os alunos foram levados a perceber que o uso de <a gente> não é necessariamente estigmatizado na escrita, podendo aparecer em gêneros não situados no polo de [+ letramento] do contínuo, como o relato de experiência, que, apesar de ser escrito, apresenta pontos de contato com a modalidade oral.

5.4 Etapa 4: Reescritura do Relato de Experiência

Nesse momento da mediação pedagógica, fizemos a correção dos textos produzidos pelos alunos de maneira a não apenas apontar desvios de aspectos gramaticais em relação à norma culta ou, ainda, evidenciar erros de ortografia e de pontuação, mas também no sentido de orientar a revisão e a reescrita, considerando os aspectos da coerência, da coesão e da progressividade temática. Destacamos o uso das variantes para expressão de P4 e sua adequação ao texto, indicando as consequências de uso de cada uma no que diz respeito à concordância verbal de acordo com a norma gramatical, de modo a evitar construções estigmatizadas pela sociedade letrada.

Para ajudá-los na revisão, mostramos-lhes *slides* com as principais dificuldades encontradas e os orientamos a reescreverem os próprios textos. Alguns reclamaram do fato de terem de refazer seus textos, mas aceitaram a atividade e a executaram com muita dedicação. Solicitaram nossa ajuda constantemente, pois todos queriam que esse texto saísse perfeito, até porque eles estavam motivados a ganharem o prêmio ao final do projeto, quando os cinco melhores textos seriam contemplados.

Os alunos puderam observar que tanto o pronome inovador quanto o canônico cabem perfeitamente num relato de experiência, mesmo em sincretismo. Em relação às ocorrências estigmatizadas que apareceram, os alunos puderam conscientizar-se desses problemas e

resolvê-los na reescritura. Como foram pontuais, pudemos dar um suporte individualizado, esclarecendo as dúvidas, de modo que os discentes puderam adequar seus textos. De modo geral, porém, não houve mudanças significativas em relação à primeira versão no que se refere ao uso das variantes de P4. Poucos alunos não alcançaram a proposta de melhoria de sua produção, de modo que com estes foi feita posteriormente uma atividade de reforço individualizada, em que o aluno teve uma atenção específica. Vejamos alguns exemplos de textos originais e de suas reescrituras:

(40) **Nós** nunca **tinha ido** num asilo. (S.M.B. – fem. – Original)

(41) **Nós** nunca **tinhamos** ido no asilo. (S.M.B. – fem. – Reescritura)

Os fenômenos variáveis são diversos, não apenas a expressão de P4, de modo que a regência é um deles. No entanto, como se trata de texto não situado no polo de letramento, a regência do verbo com a preposição manifestada pela aluna é perfeitamente admitida, já que não é estigmatizada. Quanto ao acento gráfico, o texto ainda foi assinalado para outra reescritura, mas o principal problema (a concordância estigmatizada) foi resolvido. Vejamos outros casos de reescritura:

(42) [...] **a gente penteamos** o cabelo deles. (A.M.S. – fem. – Original)

(43) [...], **a gente penteou** os cabelos deles. (A.M.S. – fem. – Reescritura)

(44) [...] conhecemos um senhor que se abriu **com nós**. [...] (W.M.V – masc. – Original)

(45) [...]conhecemos um senhor que se abriu **com a gente**[...] (W.M.V – masc. – Reescritura)

Nos exemplos (44) e (45), o aluno substituiu <com nós>, estigmatizado pela sociedade letrada, por <com a gente> na reescritura, o que é perfeitamente viável nesse gênero.

5.5 Etapa 5: Didatização do Gênero Relatório

Nessa etapa mostramos aos alunos, através de textos exemplificativos em *slides*, a estrutura de um relatório, as características desse gênero e os recursos utilizados para sua produção. Dando sequência, entregamos-lhes para leitura e análise dois relatórios, um pessoal (Anexo O) e outro impessoal (Anexo P). Fizemos as observações e solicitamos aos alunos que indicassem as características do gênero relatório já vistas através dos *slides* e também observadas nos textos lidos. Pedimos a alguns alunos que falassem sobre o que entenderam ser um relatório e quais as diferenças observadas em relação ao relato de experiência, de forma que reforçamos as características dos gêneros explorados.

Com a intervenção da professora-pesquisadora, os alunos foram desafiados a elaborar oralmente um breve relatório sobre a aula do dia. À medida que falavam, o texto era reproduzido no quadro, sendo destacadas as características do uso da linguagem de prestígio nesse gênero textual. A produção foi coletiva e colaborativa. Ao anotarmos no quadro as construções dos alunos, fomos inserindo a estrutura do relatório: introdução, objetivos, atividades desenvolvidas e considerações finais. Reforçamos o fato de se exigir uma linguagem de maior prestígio e mais objetiva nesse gênero. Alguns alunos não participaram ativamente, mas a maioria atendeu de forma eficaz à proposta, que se tornou prazerosa e dinâmica por ser feita em conjunto.

Nessa produção coletiva, enquanto os alunos falavam e a pesquisadora escrevia no quadro, muitos usaram a variante <a gente>, ao que os próprios colegas interferiam dizendo que a professora já havia falado que esse tipo de texto seria em linguagem mais formal. Um aluno chegou a usar o pronome “conosco” em indagações orais sobre a atividade, manifestando uma estrutura prestigiosa em sua fala.

Observamos que os resultados da atividade surtiram um efeito positivo e que os alunos teoricamente estavam prontos para a produção final.

5.6 Etapa 6: Retextualização do Relato de Experiência para o Relatório

Nessa etapa, refizemos a leitura do relato de experiência do texto VIII da etapa 3 (Visita ao asilo por Fabiane Velloso – Anexo N) e destacamos as características já vistas desse gênero textual. Conversamos sobre as operações necessárias para transformá-lo em um relatório. Os alunos levantaram várias hipóteses, que foram registradas no quadro. Logo após lhes apresentamos uma retextualização desse mesmo relato de experiência para o gênero relatório (Apêndice M). Pedimos aos alunos que fizessem duplas e comparassem as diferenças entre o

texto original e sua respectiva retextualização feita pela professora-pesquisadora (Apêndice M). Solicitamos que algumas duplas apresentassem voluntariamente e de forma oral as diferenças encontradas entre os textos de partida e de chegada com o objetivo de reforçar a identificação das estruturas típicas de cada gênero.

Os estudantes falaram sobre a estrutura, tendo alguns deles destacado a linguagem formal do relatório. Enfatizamos as impressões obtidas pelos discentes em relação às características do gênero relatório e apresentamos um pequeno roteiro (Apêndice N), para que os alunos transformassem em um relatório a produção, realizada na etapa 3, do relato de experiência sobre a visita ao asilo. A atividade foi bem aceita, porém alguns alunos tiveram dificuldade para retextualizar tendo em vista que apenas faziam a reescrita dos trechos da redação anterior. Foi preciso reforçar que o relatório era mais objetivo se comparado ao relato de experiência, ou seja, sem impressões de cunho pessoal e sem marcas de oralidade. Quanto ao último aspecto, deveria haver o cuidado de evitar o sincretismo de tratamento na expressão P4, empregando somente a variante tradicional. Mesmo assim, alguns se confundiram e tal lacuna foi sanada na reescrita que foi realizada na etapa posterior. Conforme descrito detalhadamente no capítulo anterior sobre a Metodologia, trabalhamos com os alunos duas das últimas operações do processo de retextualização (cf. MARCUSCHI, 2001): 7ª operação, estratégia de substituição visando a uma maior formalidade; 8ª operação, estratégia de ordenação dos tópicos e reorganização da sequência do texto produzido para adequação ao novo gênero. Também contemplamos as seguintes tarefas propostas de Dell'Isolla (2007) no processo de retextualização: a leitura; a compreensão do texto lido; a identificação do gênero; a retextualização; a conferência, a verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; a identificação das características do gênero-produto da retextualização (no caso, o relatório); a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação.

Nessa etapa de retextualização foram produzidos 25 relatórios, tendo sido obtidos 262 dados cuja distribuição é exibida na tabela a seguir:

Tabela 7. Distribuição das variantes na retextualização para o relatório

Variante	Quantidade	Percentual
nós	257/262	98%
a gente	5/262	2%

Na retextualização para o gênero relatório, a supremacia foi do pronome canônico, que passou a constituir uma regra semicategórica, com 98% das ocorrências nos textos dos estudantes. Esse resultado indica que, de modo geral, as produções que resultaram da retextualização se inscreveram no polo de [+ letramento] do contínuo, que prevê o emprego da variante prestigiada pela tradição gramatical com a exclusão da inovadora. No entanto, ainda foi encontrado um uso muito marginal dessa última variante, o que discutiremos mais adiante.

Em relação às funções sintáticas, o pronome canônico apareceu principalmente como sujeito e poucas vezes preenchido.

(46) [...] **fomos** visitar um asilo. (A.S. – masc.)

(47) **Fomos** recebidos por ajudadores que **nos** disseram[...] que **poderíamos** interagir com os idosos. (A.S. – masc.)

(48) **Nós observamos** que os idosos eram carentes de afeto. (A. L.N.T. – fem.)

Por meio dos exemplos (46) e (47), que bem representam a tendência de todos os demais textos alocados no gênero relatório, percebemos que o sujeito nulo foi bem usual. Isso demonstra que os alunos já internalizaram que a desinência verbal de primeira pessoa do plural permite que o pronome <nós> na escrita seja frequentemente omitido na função de sujeito, o que não seria possível com <a gente> cuja desinência número-pessoal é a mesma da terceira pessoa do singular (-ø), de maneira que a ausência da concretização de <a gente> poderia gerar ambiguidade, especialmente quando o verbo da segunda oração está distante da primeira ocorrência do pronome-sujeito, já que a forma verbal de terceira pessoa pode se combinar com outras formas pronominais (**Você** fala; **Ele** fala; **A gente** fala), enquanto a desinência *-mos* deixa claro como sujeito o pronome <nós>.

A presença do pronome oblíquo como objeto direto substituiu todos os usos do pronome tônico <nós> e de <a gente> vistos em algumas produções anteriores, o que constitui uma clara característica do polo de [+ letramento] do contínuo.

(49) O grupo de coordenadores **nos** convidou para irmos conhecer os idosos. (Y.O.S. – fem.)

- (50) Quando chegamos, as enfermeiras **nos** receberam e assim entramos e **nos** encontramos com os idosos. (E.O.S. – fem.)

Por outro lado, na função de objeto indireto, apareceu o pronome tônico precedido por preposição:

- (51) [...]eles disseram **para nós** ficarmos à vontade. (K.C.- fem.)

Não ocorreu estrutura de complemento nominal, tendo havido uma única ocorrência de adjunto adverbial de companhia e uma presença ínfima de adjunto adnominal de posse, tendo ambas as funções sido representadas pela variante canônica, como vemos a seguir:

- (52) Tinham medo, mas **conosco** eles se abriram[...]. (E.O.S. – fem.)

- (53) **Nosso** objetivo naquele dia era entregar todos os mantimentos[...]. (A.L.N.T. – fem.)

Acreditamos que a redução na diversidade de funções sintáticas tenha se dado em função da estrutura mais condensada do relatório, que prevê o enxugamento de informações, tornando o texto o mais objetivo possível. Em todo caso, chama a atenção a ocorrência da forma <conosco> em (52), ausente nos textos da diagnose, mas presente num dos relatórios.

Considerando que os alunos foram orientados a observar as exigências do gênero textual relatório situado no polo de [+ letramento], em que a variante de prestígio é a preferida, já dissemos que, de modo geral, a turma alcançou essa percepção, tendo havido apenas dois alunos que usaram <a gente> em suas produções, produzindo cinco dados, exemplificados a seguir:

- (54) **A gente** foi pro asilo. (P.L.C. –masc.)

- (55) **A gente** conversou com eles. (P.L.da C. –masc.)

- (56) [...] **a gente** observou que a instrutora não tem muito amor com eles. (P.L.C. –masc.)

- (57) [...]a muito tempo eles não recebiam visitas como **agente**. (W.M.V – masc.)

(58) **A gente** ouviu as histórias deles. (W.M.V – masc.)

Nos exemplos acima, podemos constatar que a variante <a gente> ainda foi utilizada, porém em alternância com a variante canônica, já que esta apareceu em outras partes dos mesmos textos, tendo a maioria das ocorrências de <a gente> se dado na função de sujeito. Não obstante isso, registramos que a concordância verbal ocorreu segundo as variedades urbanas de prestígio.

Percebemos, portanto, que somente esses dois alunos apresentaram a forma inovadora e o sincretismo, o que não constitui a prática da escrita dos indivíduos cultos brasileiros em textos representativos da cultura de letramento. Por conseguinte, tais problemas de inadequação foram tratados em etapa posterior. Um provável motivo para a ocorrência de tais dados seja a baixa frequência desses alunos-autores, que perderam partes importantes da mediação pedagógica. Por outro lado, os demais alunos utilizaram a forma canônica em seus textos em atendimento ao que se exige em textos representativos do polo de [+ letramento] do contínuo, ou seja, aqueles que representam a prática da sociedade letrada em eventos de comunicação mediados pela escrita (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

De modo geral, os textos produzidos também manifestaram as operações de retextualização descritas por Marcuschi (2001), em especial a 7ª e a 8ª, conforme passaremos a mostrar na sequência, a partir de excertos dos alunos:

- ❖ **7ª operação proposta por Marcuschi (2001):** Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégias de substituição visando a uma maior formalidade).
- a. Supressão/ substituição de itens lexicais com marca de subjetividade (opinião, impressão pessoal) representados por adjetivos, advérbios de intensidade e outros).

Os excertos seguintes no gênero relato de experiência trazem marcas linguísticas de subjetividade:

A HISTÓRIA QUE NOS CONTOU
A VISITA QUE FIZEMOS AO ASILO FOI MUITO LEGAL

Figura 14. Amostra de relato de experiência de D.M.M. – fem.

No dia 20/10/18 nós do 9º ano resolvemos ir visitar um asilo, essas expectativas eram grandes imaginamos que tinham muitas coisas nos dispensas, roupas e brincadeiras para todos. Mas quando chegamos lá foi uma coisa muito diferente do que imaginamos.

Figura 15. Amostra de relato de experiência de A.L.N.T. – fem.

Já nos relatórios as mesmas alunas suprimiram essas marcas linguísticas, de modo que descreveram os fatos de forma mais objetiva:

FOMOS AO ASILO DE BARRIA MANSA EM AGOSTO, FAZER A ENTREGA DOS PRODUTOS ARRECADADOS NA GINCAVA.

Figura 16. Amostra de relatório de D.M.M. – fem.

No dia 09/08/18 nós do 9º ano resolvemos ir ao asilo. Chegando lá, as enfermeiras nos receberam e disseram para entrarmos, pois os idosos já estavam nos esperando. Nós observamos que os idosos eram muito carentes de afeto.

Figura 17. Amostra de relatório de A.L.N.T. – fem.

- b. Seleção de novas estruturas sintáticas: desfazimento do sincretismo *nós/a gente*

Vejam os excertos abaixo do gênero de partida, o relato de experiência:

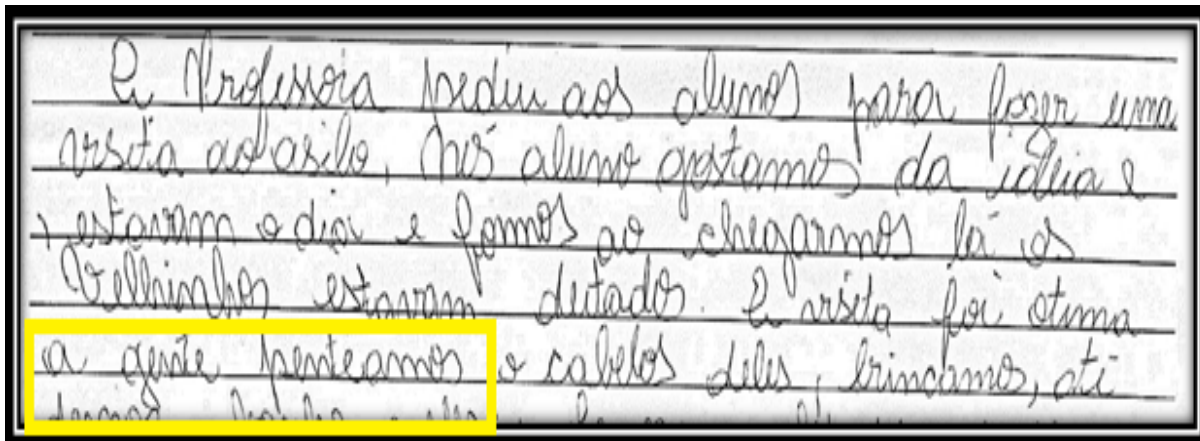


Figura 18. Relato de experiência de A.M.S. - fem.

Observamos que, não obstante tenha começado com a variante <nós> na primeira referência a P4, a aluna usa depois <a gente> e concorda o verbo com <nós>, uma forma desabonada na linguagem de prestígio. Já no relatório, a aluna é mais objetiva e utiliza a linguagem socialmente prestigiada, embora ainda haja alguns problemas que foram levantados e ajustados de forma individual posteriormente.

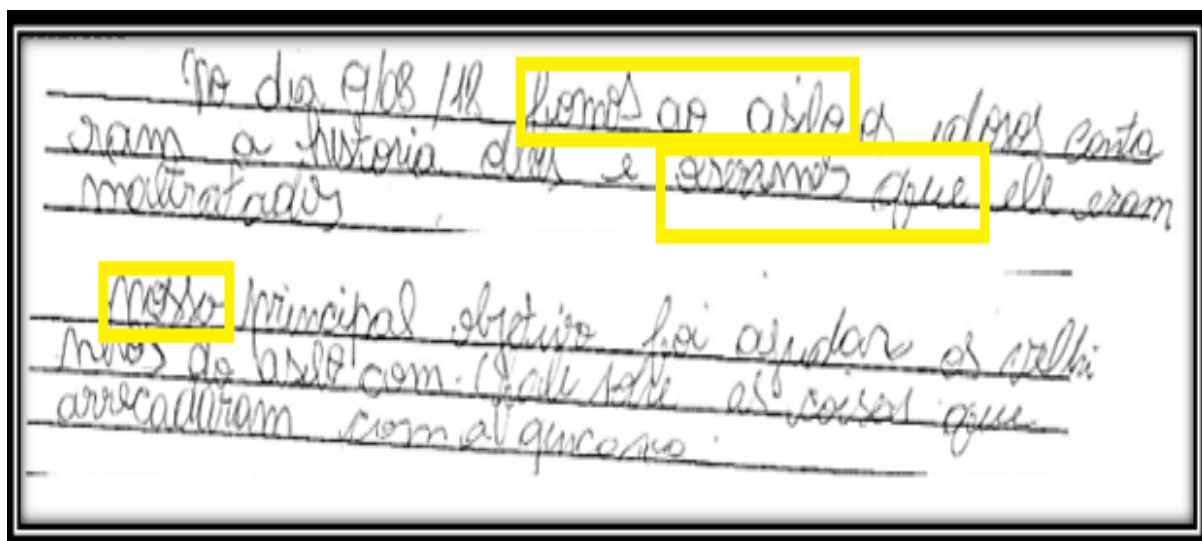


Figura 19. Amostra de relatório de A.M.S. – fem.

Vejamos este outro excerto de relato de experiência (texto de partida):

Visita ao Asilo

Tem uma gincana na escola, e todos nos alunos arrecada mos
colbertares, produtos de limpeza, e outros. A visita foi reali-
zada numa quinta feira. Os velhinhos não esperava que o nosso
grupo ia lá, para apenas fazer uma visita, eu e os meus
amigos nos sentimos muito feliz e tivemos o privilégio de
compartilha esse momento com eles, além não fomos nos que
precisamos de ajuda mais sim não eles, no momento tinha-
mos ido no asilo. A impressão era bem cuidada pois agente
do estanco, cumprindo com a nossa obrigação, agente se
sentiu muito feliz, foi uma sensação de muita alegria por

Figura 20. Amostra de relato de experiência de S.M.B. – fem.

A aluna S.M.B. também apresentou hibridismo em seu relato de experiência e a não concordância canônica do verbo com o pronome tradicional de P4. O hibridismo está no fato de que, nos períodos finais, a aluna passou a usar <a gente>, depois de ter usado <nós> no contexto precedente. Observemos agora a retextualização que ela fez na figura a seguir:

Tem uma gincana na escola em 2018 todos nós alunos arrecada mos
colbertares, produtos de limpeza e levamos ao asilo. A visita foi
realizada numa quinta feira e os velhinhos não esperavam que o nosso
grupo fosse lá para apenas fazer uma visita.

Nós fomos lá para doar colbertares, produtos de limpeza e comparti-
lhar momentos com eles.

Figura 21. Amostra de relatórios de S.M.B.- fem.

A aluna passou a usar somente o pronome canônico em seu relatório, sanando o hibridismo visto no relato de experiência. Alguns outros desvios foram revisados na reescritura.

- ❖ **8ª operação proposta por Marcuschi (2001):** Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.

Observemos a próxima figura com o texto de partida:

O dia mais fofo de nossas vidas.
Nos preparativos para a gincana, a direção decidiu fazer uma grande solidariedade um grande gesto de amor. A direção nos propôs que nós alunos levássemos comida, roupas, produtos de limpeza e agasalhos para os idosos em um asilo. No começo nós não queríamos ir, mas, depois de um tempo vimos que seria totalmente necessário.
Alugamos uma van e marcamos para ir no dia 09/08/2018. Quando chegou o grande dia, antes de ir, nós fizemos uma oração para que tudo o que nós planejamos desse certo.
Quando estávamos chegando perto do asilo começamos a ficar ansiosos e nervosos, enfim chegamos!!
Quando entramos nossas corações amoleceram, uns até choraram, o asilo não estava em perfeito estado, mas o que importou ali foi ver e sorrir de cada um, ouvimos histórias, fizemos brincadeiras, vivemos embora depois de um dia cansativo e feliz.
Aprendemos a valorizar e amar mais nossos pais, pois eles realmente nos amam.

Figura 22. Amostra de relato de experiência de E.O. S. – fem.

A aluna estruturou seu texto em atendimento ao gênero relato de experiência, apresentando uma sequência textual com detalhamento de informações e impressões, o que é bastante usual em relatos de experiência.

Já no relatório, a seguir, percebemos uma reorganização da sequência textual, condensando as informações mais importantes de forma objetiva:

No dia 09 de agosto de 2018, a direção decidiu fazer um gesto de solidariedade e nos propôs que fôssemos a um asilo.

Alugamos uma van e programamos tudo para irmos.

Quando chegamos, as enfermeiras nos receberam e assim entramos e nos encontramos com as idosas.

.....

Nosso objetivo era preparar um café da tarde com o objetivo de trazer alegria para as idosas do asilo da Boa Vista.

O ambiente não era agradável. Faltava comida, produtos de higiene e atenção. Percebemos que as idosas passavam às vezes fome. Mas a maior necessidade das idosas era conversar. Tinham medo, mas conosco eles se abriram e nos contaram histórias.

.....

A visita foi agradável. Viemos embora depois de um dia cansativo de trabalho em grupo, porém aprendemos que ajudar o próximo é necessário. Ajudamos bastante com o café e pelo simples fato de estarmos lá.

Figura 23. Amostra de relatório de E. O. S. – fem.

No relatório, a aluna reorganizou o tópico discursivo, eliminando excesso de detalhes e retendo apenas o essencial, apresentando uma sequência textual mais concisa em atendimento à sobriedade típica do gênero relatório. No entanto, a aluna ainda apresenta juízo de valor quando afirma que “o ambiente não era **agradável**” e a “visita foi **agradável**”. Posteriormente, na reescritura, a aluna teve a oportunidade de observar essa subjetividade e suprimi-la da versão final de seu texto.

De modo geral, foram observadas dificuldades ortográficas e sintáticas nas retextualizações, além também de algumas inadequações ao gênero, tendo sido trabalhadas na etapa seguinte, que consistiu na reescritura do relatório. No próximo tópico, iremos exemplificar alguns desses problemas encontrados e suas soluções. Mas há de se considerar que houve uma melhora substancial em relação à primeira produção. Percebemos que a análise linguística feita por meio de atividade de retextualização é extremamente vantajosa para a aprendizagem de estruturas típicas de variedades que o aluno ainda não domina perfeitamente,

mas sem discriminar outras variedades. Ademais, utilizar textos produzidos pelos próprios alunos para abordagens gramaticais e sintáticas torna a atividade bem mais significativa e interessante, favorecendo igualmente a aprendizagem. Em vista das atividades desenvolvidas, podemos dizer que os alunos puderam compreender que a seleção de elementos linguísticos tem estreita relação com a forma de organizar os textos, visto que especificidades como o gênero textual e o público ao qual se destina determinam as estruturas esperadas em cada evento comunicativo.

5.7 Etapa 7: Da Retextualização à Reescritura no Gênero Relatório

Nessa etapa procuramos identificar as diferenças entre o texto de partida e o de destino nas retextualizações efetuadas. Devolvemos a cada aluno sua respectiva produção da etapa 6 com correções indicativas, de modo que eles tiveram a oportunidade de refletir, perguntar e sanar dúvidas, a fim de reescrever seus textos. Não reclamaram da atividade e se mantiveram bem concentrados. Alguns solicitaram ajuda e, como é característico da turma, houve atitude colaborativa dos próprios colegas. Explicamos novamente que em textos representativos da cultura letrada, situados no polo de [+ letramento], seria necessário o uso do pronome <nós> em lugar de <a gente>, como era o caso do relatório. Reafirmamos a necessidade de uma adequação linguística a ser observada em cada uso. Relembramos a etapa 2 em que vimos diversos textos em que os pronomes foram usados nos diferentes gêneros textuais e de diferentes formas. Assim, os estudantes puderam compreender melhor a retextualização de um gênero para outro no que concerne à expressão de P4 para atender as especificidades exigidas em cada estilo de texto.

Tal etapa foi muito importante para o aprendizado dos alunos, pois houve um reforço da percepção de que tudo depende muito do contexto comunicativo, dos envolvidos no discurso, da finalidade embutida na produção do texto, de modo que o emprego das variantes se relaciona principalmente ao ponto do contínuo oralidade-letramento ao qual o texto pertence.

Alguns dos problemas encontrados e trabalhados na retextualização e já com vistas à finalização do projeto serão expostos abaixo. Vejamos o primeiro exemplo:

(59) No dia 9/8/2018 fomos ao asilo e falaram a história deles e observamos que ele eram montratados. (A.M.S. -fem.)

Percebemos no exemplo (58) que há um excesso de coordenação, estrutura típica da fala. Houve também a falta do morfema de plural no pronome <ele>, já que o discente se referia a um grupo de pessoas, como demonstram o contexto precedente e o verbo posposto que aparece no plural: *eram*. Ainda percebemos nesse trecho uma dificuldade ortográfica apresentada na palavra *montratados*.

Além de questões ortográficas gerais, como a falta do acento gráfico, também encontramos problemas de concordância verbal, conforme exemplificado no excerto abaixo.

(60) Nos observamos que eles **precisava** mais de carinho. (M. S. B. -masc.)

Portanto, percebemos que havia muito o que aprimorar nas produções dos educandos, visto que a escrita envolve várias tarefas sequenciais ou simultâneas com muitos recuos e avanços nas etapas, de modo que escrever um texto exige trabalho e dedicação, pois escrever não é um dom (cf. OLIVEIRA, 2004).

Assim, nessa etapa da reescritura, mostramos *slides* com os problemas mais frequentes encontrados nos textos dos alunos e fizemos as observações necessárias para os ajustes finais nos relatórios.

Depois que os alunos analisaram e reescreveram os seus textos, procuramos, uma vez mais, fazer uma comparação entre o texto original (o produto da retextualização) e a sua refacção, levando os discentes a refletir sobre as mudanças ocorridas. Essa análise feita com a turma foi bem proveitosa, pois os alunos expuseram as suas dúvidas e as dificuldades que tiveram ao realizar a etapa anterior.

De modo geral, os alunos demonstraram segurança ao empregar o pronome canônico no gênero relatório e afirmaram que passaram a empregar mais o <nós> em qualquer texto escrito, mas que ao falar usam mais <a gente>. Explicamos-lhes que isso é natural e faz parte do processo de letramento a que são expostos na escola.

Os textos reescritos apresentaram um desempenho melhor em relação à correção dos problemas ortográficos e sintáticos. Em relação ao sincretismo de <nós> e <a gente> apresentado por dois alunos na primeira versão do relatório, somente um persistiu, tendo o outro passado a usar o pronome canônico, inclusive quando tinha a função de objeto. Abaixo o único texto que apresentou <a gente> entre as 25 produções reescritas do relatório:

- (61) A zeladora disse que há muito tempo que eles não recebiam visitas como **a gente**.
(W.M.V – masc.)

Notemos que a ocorrência de <a gente> se deu na função de aposto, elemento que pode ser perfeitamente dispensado sem afetar a estruturação sintática do período e sem prejudicar o sentido do enunciado. Na verdade, por conta da concisão do gênero, seria recomendável a supressão desse elemento. Em todo caso, vimos que não se tratou exatamente de elemento básico da oração, embora o uso da variante inovadora certamente não pareça adequado ao contexto comunicativo em questão.

Não obstante essa única ocorrência, os demais alunos manifestaram na versão final do relatório exclusivamente o uso da variante canônica, que, quando na função de sujeito, passou a ser mais frequentemente apagada em razão da desinência verbal a ela relacionada (-mos). O emprego do sujeito nulo certamente é uma característica da escrita, sobretudo a representativa do polo de [+ letramento] do contínuo. Vejamos a amostra a seguir:

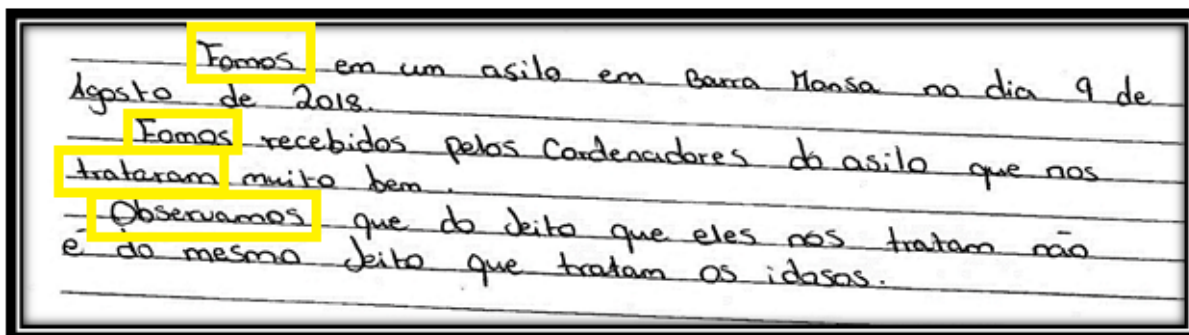


Figura 24. Amostra de relatório reescrito de R.C.

Quando questionados a respeito das escolhas que fizeram, os alunos mencionaram que tinham levado em consideração o conhecimento de que o pronome <nós> aparece mais em textos formais e que <a gente> deveria ser evitado num relatório, mas podendo ser utilizado em relatos de experiência e outros textos informais e mais subjetivos. Tais respostas revelaram a importância de todo o trabalho realizado, bem como indicaram que é possível conduzir os alunos a transitar de um ponto a outro do contínuo, de acordo com as diversificadas situações da vida.

5.8 Culminância do Projeto

Após a conclusão das oficinas aplicadas na mediação pedagógica, realizamos um concurso de redações cujos jurados pertenciam ao corpo docente da escola. Foram escolhidas as cinco melhores produções de relato de experiência retextualizadas para o gênero relatório.

Para a premiação, fizemos uma festa de encerramento do projeto, em que todos os alunos da turma puderam participar e ver, através de *slides*, desde as produções iniciais até as produções finais. No evento relembramos os momentos mais marcantes do projeto, fizemos os devidos agradecimentos e contemplamos os cinco alunos que se destacaram nas atividades com prêmios distintos numa classificação do 1º ao 5º lugar, tendo os demais participantes recebido um *kit* com doces e guloseimas. Nesse evento, houve a participação da equipe diretiva e pedagógica, bem como de alguns professores. Fizemos a leitura das redações dos três primeiros colocados, de maneira que os alunos não só se mostraram motivados e satisfeitos, como também se sentiram prestigiados.

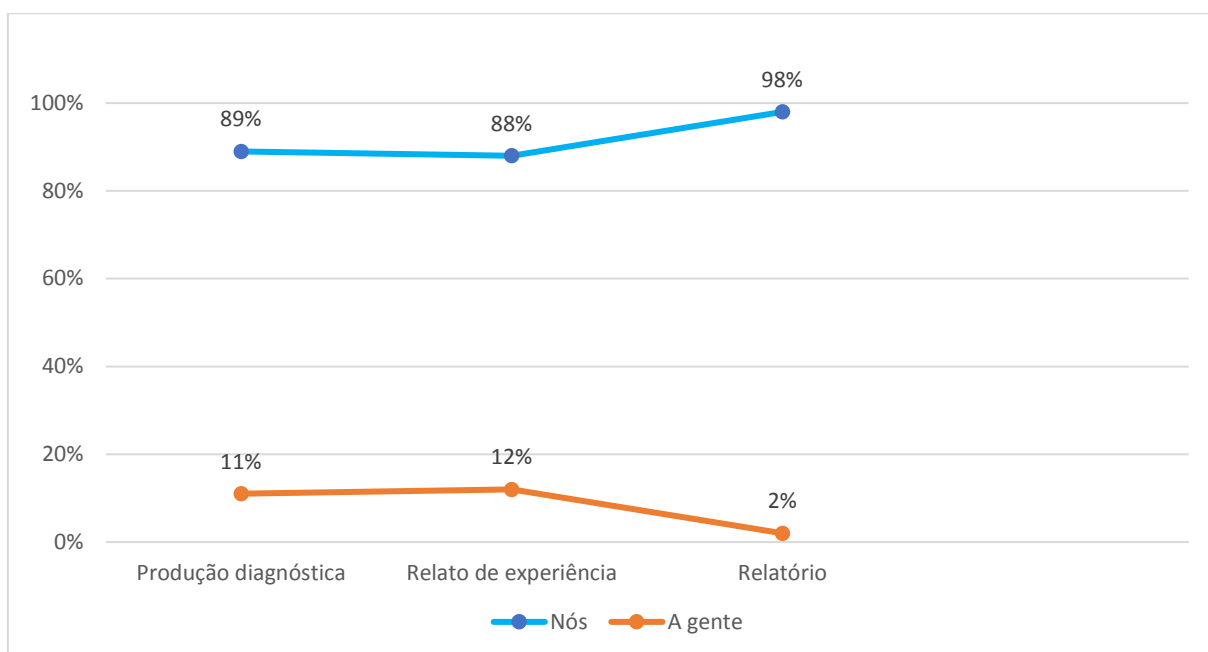
Concluimos que as atividades foram prazerosas, didáticas e atingiram os objetivos propostos (vide apêndice O - Fotos do projeto final).



Figura 25. Foto de encerramento.
Fonte: Imagem captada pela professora-pesquisadora

Tendo em vista a mediação pedagógica aplicada, que buscou tratar da variação na expressão de P4 na perspectiva do contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), passamos a comparar os resultados obtidos, desde a produção inicial (diagnose) até a produção final para avaliação dos objetivos pretendidos nesta pesquisa. O gráfico a seguir mostra os resultados:

Gráfico 2. Distribuição das variantes candidatas à representação da variável: da diagnose ao relatório-contínuo oralidade-letramento



A trajetória das variantes foi estável em todo o contínuo, ou seja, houve a prevalência da canônica e pequena infiltração da variante inovadora, o que se explica pelo fato de se tratar de textos escritos.

As produções dos alunos evidenciaram que a variante <a gente> já se apresenta também na escrita como concorrente de <nós>, em todos os pontos do contínuo uma vez que houve ocorrência até mesmo no gênero representativo do polo de [+ letramento], o que contraria a prática de escrita da sociedade letrada brasileira, que evita essa variante em gêneros representativos desse polo, constituindo um traço descontínuo, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004). Embora a variante inovadora tenha aparecido nos relatórios dos alunos, sua ocorrência foi bem marginal, o que de certa forma aproximou a turma da prática da sociedade letrada brasileira, que prestigia a variante tradicional em eventos de letramento.

Em suma, mesmo analisando as três produções sem a reescritura, já observamos diferenças significativas entre os pontos do contínuo em que elas se situam. Na produção da diagnose, encontramos o uso híbrido das variantes na expressão de P4, compatível com as características da fala, inclusive com construções estigmatizadas envolvendo tanto <a gente> quanto <nós>:

(62) **Nós se sentiu** muito feliz[...] (S.M.B. – fem.)

(63) Depois de lá **a gente fomos** para o zoológico e depois fomos comer[...] (S.M.B. – fem.)

Já na etapa em que os alunos produziram o relato de experiência sobre a visita ao asilo, o índice de frequência da variante <a gente> foi similar ao da produção inicial, porém com uma diferença qualitativa importante: a concordância verbal não canônica com <a gente> praticamente desapareceu, dando lugar ao uso da concordância verbal de prestígio, o que denota avanço em direção à proficiência desejada em relação ao objeto desta pesquisa. De fato, o brasileiro culto já emprega a variante inovadora para expressão de P4 em textos escritos não situados no polo de [+ letramento], como em crônicas, relatos de experiência, entre outros gêneros, porém não admite esse uso em textos escritos situados no polo de maior letramento do contínuo, como o relatório.

Por fim, na etapa em que produziram o relatório, percebemos uma preocupação maior dos alunos em usar uma linguagem característica desse gênero, ou seja, mais próxima de eventos de comunicação mediados pela escrita (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), tendo havido o emprego semicategórico do pronome tradicional na expressão de P4.

Dessa forma, podemos dizer que, por meio da mediação pedagógica aplicada, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (901) do Ciep 053 em VR demonstraram entender que podem usar <a gente> na escrita representativa de eventos de comunicação não situados no polo de [+ letramento], como o relato de experiência, contrariando a praxe escolar tradicional que não admite o uso dessa variante em qualquer texto escrito. Por outro lado, também os mesmos alunos perceberam a necessidade de selecionar a variante canônica em gêneros de maior grau de letramento, como o relatório.

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostraram a importância da ação das instituições de ensino não só para a aprendizagem da norma prescrita pela tradição gramatical, como também para a possibilidade de admitir e contextualizar o uso de outras variantes usadas pelos

falantes. Tais variantes não devem ser discriminadas, sendo até mesmo desejáveis em determinados pontos do contínuo de oralidade-letramento, como é o caso da expressão de P4 representada por <a gente>, que tem ampliado a cada dia sua abrangência, infiltrando-se até mesmo na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar e analisar a ocorrência das variantes candidatas à representação de P4 em textos de alunos do 9º ano do EF, por meio de gêneros textuais distribuídos ao longo do contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), modelo teórico que foi formulado para compreender o fenômeno da variação linguística no PB e que se aproxima do contínuo de Marcuschi (2001), em que os diferentes gêneros textuais são situados numa linha imaginária da fala para a escrita.

Tal intento foi alcançado a partir da aplicação de uma mediação pedagógica que conduziu os estudantes a uma reflexão quanto ao uso dessas variantes, seja em textos com maior grau de letramento como o relatório, seja em textos mais próximos da oralidade como o relato de experiência.

Em relação ao objetivo geral formulado para esta pesquisa que foi oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística em sala de aula, percebemos que foi alcançado, visto que foi desenvolvido um trabalho sistemático com o fenômeno variável da alternância *nós/ a gente* no PB, a partir de atividades sequencialmente planejadas com vistas a superar duas práticas docentes opostas no tratamento desse fenômeno: uma que ignora o pronome <a gente>, rotulando-o como inadequado a toda forma de expressão escrita; outra que se isenta de qualquer descrição gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Por meio da mediação pedagógica aplicada, pudemos perceber que é possível apresentar os contextos de ocorrência de ambas as variantes sem discriminar as diferentes variedades da língua, realizando dessa forma a abordagem da variação linguística conforme as orientações oficiais para o ensino (PCN e BNCC).

Quanto aos objetivos específicos, igualmente foram alcançados. O levantamento das variantes usadas para a representação de P4 foi realizado a partir dos textos produzidos pelos alunos ao longo do contínuo de oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), partindo do relato de experiência até desenvolver o relatório. Ao mesmo tempo, os alunos puderam, de forma efetiva e prática, observar a distinção dos diferentes polos e foram levados a reconhecer os contextos de uso das variantes em cada ponto do contínuo, de modo a desenvolverem a habilidade de transitar de textos representativos do polo de [+ oralidade] aos do polo de [+ letramento], o que acabou por confirmar a hipótese formulada para esta pesquisa.

Os dados colhidos na diagnose já revelavam que os alunos do 9º ano do EF já tinham uma percepção dos usos linguísticos prestigiados na escrita, haja vista a alta frequência da variante canônica e de sujeito nulos, no entanto havia uma mistura de usos tradicionais e inovadores na expressão de P4, de modo que demonstraram insegurança na hora de escolher qual variante deveriam usar em suas produções posteriores. Entretanto, esse problema foi amplamente trabalhado no transcorrer da mediação pedagógica com vistas à resolução e, ao final, os alunos se apropriaram da capacidade de adequação e adquiriram maior segurança no uso das variantes a depender da exigência dos gêneros textuais determinada pelo ponto do contínuo oralidade-letramento em que se situam.

A proposta pretendida nesta pesquisa em não se ater a um ensino tradicional e preconceituoso foi a força motriz durante todo o percurso da pesquisa e aplicação da mediação pedagógica. Evidenciou-se que o uso de <a gente> é amplo até nos meios acadêmicos no que tange à oralidade, com presença também na escrita não situada no polo de letramento, sendo evitado apenas em textos escritos da cultura letrada, o que mostrou a utilidade de trabalhar com o contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004). Assim, nosso alvo não foi discriminar uma variante em benefício de outra, mas sim conscientizar o discente sobre a distribuição do uso de ambas tanto na modalidade oral quanto na escrita do PB.

Percebemos que os discentes se apropriaram desse conhecimento com base no que aprenderam no decorrer da mediação pedagógica e também no conhecimento linguístico adquirido ao longo da vida escolar. Nossa meta de mostrar-lhes as diferentes possibilidades de realização de P4 em sua forma canônica e variacional em textos de diferentes pontos do contínuo culminou com um saldo positivo e satisfatório. Os alunos evidenciaram que o relato de experiência pode comportar as duas variantes, ao contrário do gênero relatório, que seleciona apenas o pronome canônico para expressão de primeira pessoa do plural. Assim sendo, aferimos que os estudantes alcançaram os objetivos propostos por esta pesquisa no decorrer das atividades, tanto em relação à estrutura de cada gênero textual estudado, quanto em relação à representação de P4, reconhecendo o uso de cada variante nos diferentes gêneros.

Deste modo, esperamos que este trabalho tenha utilidade aos profissionais e discentes que objetivam um ensino que aborde a variação linguística inserida dentro do dinamismo de nossa língua em suas variadas normas. Todo falante deve ter o conhecimento necessário para transitar entre as diferentes variedades, de modo a atender aos diversos eventos comunicativos, mediados quer pela fala, quer pela escrita.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T.M. **Sociolinguística** - Parte I. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (ed.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001
- AMARAL, H. **Prêmio escrevendo o futuro relato de experiência professores semifinalistas**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2169/orientacoes_relato_e_experiencia_2006.pdf> Acesso em 11 de jan. de 2019
- AZEREDO, J. C. de **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- BELTRÃO; O, BELTRÃO M. **Correspondência Linguagem e Comunicação: Oficial, Empresarial, Particular**. São Paulo: Atlas, 23º Ed. 5º Cap. p. 125-129, 2005.
- BORGATTO, A.M.T; BERTIN, T.C.H; MARCHEZI, V.L de C. **Projeto Teláris: Português: Ensino**. 2ª ed. São Paulo. Ática, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. 2018.
- _____. Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª e última versão**. Brasília, DF, 2017
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010
- COAN, M.; FREITAG, R. M. **Sociolinguística variacionista: Pressupostos teóricos metodológicos e propostas de ensino**. In: **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 4, n. 2, 2. sem. 2010. pp. 173-194. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/1618/6863>>. Acesso em: 27 fev. de 2018.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES de SOUZA, C. M. N e MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. **Para Viver Juntos: Português**. 3 eds. São Paulo: Ed. SM, 2012

CUNHA, C. F.; Cintra, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna.,2007.

DUARTE, M. E. **Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil**. In: ROBERTS, I., KATO, M. A.(orgs.) **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da UNICAMP. p.107-128, 1993.

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. **Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores**, Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 102-109, 2001.

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

FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FREIRE, G.C. Ensino de morfossintaxe: das pesquisas acadêmicas aos livros didáticos de português. In: COELHO, F. A; SILVA, J. E. N. (orgs.) **Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. pp. 125-143.

KOCHE, V. S. *et al.* **Estudo e produção de texto: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LOPES, C.R.S... **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

_____. **A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português**. Frankfurt/Madri: Vervuert/Iberoamericana, vol. 18, 2003.

_____. **A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos**. Fórum Linguístico, v. 4, nº1. Florianópolis, julho de 04. pp. 47-80, 2004.

_____. **A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos**. Fórum Linguístico, v. 4, n. 1, p. 47-80, 2007.

MACHADO, M. S. **Sujeitos pronominais “nós” e “a gente”: variação em dialetos populares do norte fluminense**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

MAIA, F. P. S. **A variação “nós” / “a gente” no dialeto mineiro: investigando a transição.** 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, João Bosco. **Correspondência: técnicas de Comunicação criativa.** 18ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDONÇA, A. K. **Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba.** 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MENON, O.P.S. **A gente, eu, nós: sintomas de uma mudança em curso no Português do Brasil?** In: Anais do II ELFE – Encontro Nacional sobre Língua Falada e Escrita. Maceió, p. 396-402, 1997.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

OLIVEIRA, J. B. M. de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 2, n. 2, março de. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br], 2004.

OMENA, N. P. **A referência variável da primeira pessoa do discurso no Plural.** In: NARO, A. J. et alii: Relatório Final de Pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação, Rio de Janeiro, UFRJ, 1986.

_____. **As influências sociais na variação entre nós e a gente na função de sujeito.** In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. P. **Padrões Sociolinguísticos: análises de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 309-323, 1996

_____. **A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança?** In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Org.). **Mudança linguística em tempo real.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

PEREIRA, C. S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. **Universos: Língua Portuguesa.** 3ª. ed. São Paulo: Ed.SM, 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular de Língua Portuguesa** para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: versão definitiva. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2006.

ROCHA, F. C. F. **A alternância nos pronomes pessoais e possessivos do português de Belo Horizonte.** Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, Belo Horizonte, Faculdade de Letras/PUC-MG, 2009

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa.** J. Olympio, 2008 [1972].

SILVA, C. de O.; SILVA, E. G.de O.; ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A. **Tecendo Linguagens**. 4 eds. IBEP, 2015

TRAVAGLIA, L.C. **Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos**. Estudos linguísticos, 30: 1-6, 2001

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Educação e Pesquisa** [periódico na Internet]. Set-Dez. Acesso em 5 de abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>, 2005

VIANNA, J. B. S. **Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 235f, 2011

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

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Caro Responsável

Gostaríamos que permitisse a participação de seu filho----- como voluntário da pesquisa intitulada “Variação na expressão da 1ª pessoa do plural em textos de alunos do ensino fundamental: uma proposta pedagógica”, 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 trabalho se inscreve como uma pesquisa- ação que busca desenvolver uma mediação pedagógica com o fenômeno da variação nós/ a gente em textos de alunos do 2º segmento do EF, 9º ano (901), a fim de alcançar uma melhora do ensino da língua portuguesa e favorecer o letramento dos discentes.

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 Cátia Cilene Pereira Meireles Cunha através do e-mail catiameireles@yahoo.com.br ou pelo WhatsApp (24)999697618

Confirmando que Cátia Cilene Pereira Meireles Cunha explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação de meu filho. 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 _____ no CIEP 053 Dr. Nelson dos Santos Gonçalves.

Nome do responsável _____

Assinatura do responsável _____ Data: ___ / ___ / ___

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE B

Termo de Assentimento



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

TERMO DE ASSENTIMENTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Variação na expressão da 1ª pessoa do plural em textos de alunos do ensino fundamental: uma proposta pedagógica”. Seus pais permitiram que você participe.

Todos os alunos que irão participar desta pesquisa pertencem à sua turma. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no CIEP 053 Dr. Nelson dos Santos Gonçalves, onde os adolescentes lerão e produzirão textos. Para isso, serão usados *slides*, folhas de papel, quadro. O uso dos MATERIAIS descritos não oferece riscos, mas é possível ocorrer, **mesmo que minimamente, alguns riscos no âmbito pessoal 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 ou o de seu responsável 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. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones ((24) 999697618 ou pelo e-mail: catiameireles@yahoo.com.br da pesquisadora Cátia Cilene Pereira Meireles Cunha.

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. Há coisas boas que podem ocorrer, pois a pesquisa poderá trazer benefícios para o seu processo de ensino e aprendizagem, de maneira a favorecer o aprimoramento da sua escrita e um melhor desempenho comunicativo.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone e e-mail na parte de cima deste texto.

Consentimento pós-informado

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Variação na expressão da 1ª pessoa do plural em textos de alunos do ensino fundamental: uma proposta pedagógica”

Entendi que coisas ruins e coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Volta Redonda, ____ de _____ de 2018

APÊNDICE C

Carta de Anuência da Escola



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

CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, o Centro Integrado de Educação Pública -CIEP- 053 Dr. Nelson dos Santos Gonçalves, **Rua 1043, nº 205, Volta Grande III, VR, RJ. Cep 27211670**, representado por sua diretora Sônia Sérgio Lopes, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa “VARIAÇÃO NA EXPRESSÃO DA 1ª PESSOA DO PLURAL EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA”, realizada pela pesquisadora **Cátia Cilene Pereira Meireles Cunha** para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação da Prof. **Dr. Gilson Costa Freire**, durante o ano letivo de 2018.


Volta Redonda, 15 de junho de 2018.

Sônia Sérgio Lopes
Diretora Geral

APÊNDICE D

Material de Apoio da Etapa 1

Roteiro para a produção diagnóstica

	CIEP 053 Dr. NELSON DOS SANTOS GONÇALVES		
	ALUNO:	Turma	Nº
	Professora: Cátia Cilene Pereira Meireles Cunha	Disciplina: Produção Textual	
	Data:	9º ano-901	

Produção de texto – Pequeno relato de experiência em grupo

Apresente um relato de alguma experiência vivida em grupo de amigos ou em família, seguindo as instruções abaixo.

1º: Em uma folha de rascunho, rememore os fatos e as emoções vivenciadas que tornaram a experiência inesquecível.

2º: Construa o texto, que deverá ter 10 linhas, procurando atender ao seguinte roteiro:

- a) Quando (ou para quê) vocês se reuniram e onde estavam?
- b) O que vocês faziam?
- c) Alguém viu (ou ouviu) vocês nessa situação?
- d) O que aconteceu com vocês? Vocês se divertiram ou se aborreceram? Por quê?
- e) Como se sentiram? Quais foram as sensações (ou impressões) que vocês tiveram?
- f) O que essa experiência significou para a vida de vocês?
- g) O grupo de vocês pretende viver outras experiências juntos?

Lembre-se de que não é um questionário, mas apenas um roteiro. Portanto, vale destacar que as perguntas não precisam ser respondidas necessariamente na referida ordem. Seja criativo(a)! Conte da forma que considerar mais interessante! Mas não se esqueça de que o relato tem de ser coerente do princípio ao fim.

3º: Crie um título para o seu relato de experiência.

4º: Entregue o texto à sua professora.

5º: Faça as correções (caso houver), passando o texto a limpo.

ANEXO A

Material de Apoio da Etapa 1

TEXTO I

(Só Nós Dois (Roberta Miranda))

Só nós dois é que sabemos
Quanto nos queremos bem
Só nós dois é que sabemos
Só nós dois e mais ninguém
Só nós dois avaliamos
Este amor forte e profundo
Quando o amor acontece
Não pede licença ao mundo

Anda, abraça-me... beija-me
Encosta o teu peito ao meu
Esquece que vais na rua
Vem ser minha e eu serei teu
Que falem não nos interessa
O mundo não nos importa

Nosso mundo começa
Cá dentro da nossa porta
Só nós dois é que sabemos
O calor dos nossos beijos
Só nós dois é que sofremos
A tortura dos desejos
Vamos viver o presente
Tal qual a vida nos dá
O que reserva o futuro
Só Deus sabe o que será
Anda, abraça-me... beija-me

ANEXO B

Material de Apoio da Etapa 1

TEXTO II Comida (Titãs)

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte
A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer
Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comer
A gente quer comer
E quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Pra aliviar a dor
A gente não quer
Só dinheiro

A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade
Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente...

ANTUNES, Arnaldo; BRITO, Sérgio; FROME, Marcelo. Comida. In: TITÃS. **Acústico MTV**. São Paulo: WEA gravadora, 1997. CD. faixa 1

ANEXO C

Material de Apoio da Etapa 1

TEXTO III

Perdas e Danos (Sorriso Maroto)

Senta aqui,
É bem melhor a gente conversar
Olha pra nós e tenta reparar
O nosso tempo já chegou ao fim
Veja bem
Antes da gente se envolver com alguém
Pelo respeito que a gente tem
Querer parar nem sempre é desistir

Chega,
A gente briga tanto que nem nota,
De costas e com zanga a gente deita
Se queixa e já não se beija
São deixas para amor enfraquecer

Perdas e danos pra nós e ninguém mais
Já nos tornamos amantes rivais
Por egoísmo, por nada
No coração tanta mágoa
Tantas que a gente fez
Até o amor morrer

CARDOSO, Bruno; SÉRGIO JR.; SILVA, Thiago. Perdas e Danos. In: SORRISO MAROTO. **Sorriso 15 anos**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2012. CD. faixa 1

ANEXO D

Exercícios Estruturais da Etapa 2

TEXTO I



Se você não está a fim de fazer nada, então vá passear.

O Guia Quatro Rodas Brasil traz tudo o que você precisa pra aproveitar ao máximo a sua viagem.

Todos os hotéis e restaurantes classificados por categorias.

As distâncias entre as localidades.

As atrações turísticas, cidade por cidade.

O melhor mapa rodoviário do País com todas as estradas asfaltadas ou não.

E ainda: aeroportos, hospitais, transportes, bancos e até os endereços dos caixas eletrônicos.

Guia Quatro Rodas Brasil.

Pra você botar os pés na estrada e ficar com as mãos abanando.

APÊNDICE E

Exercícios Estruturais da Etapa 2

- 1- Como ficaria o *slogan* se trocássemos **a gente** por **nós**? Reescreva-o.
- 2- Houve alguma outra modificação ao reescrevê-lo? Qual?
- 3- Qual a função sintática da expressão **a gente**?

ANEXO E

Exercícios Estruturais da Etapa 2

TEXTO II

A gente se atropela (Clara Baccarin)

Quantas vezes nessa vida **a gente** se atropela...atropela o corpo, atropela a alma, atropela o tempo de maturação de uma experiência, de uma sensação.

A gente atropela os dias, com todas as tarefas que **temos**, com os deveres mais importantes, com as coisas mais relevantes, **a gente** não guarda 10 minutos para sentar, respirar e pensar nos passos dados, na direção dos voos. Não dá tempo de parar o atropelo para meditar sobre **nós** mesmos.

A gente atropela os sinais do corpo, coloca mais um antiácido no estômago, deixa o xixi pra depois, melhor responder a emergência dos e-mails primeiros. **A gente** atropela a mastigação do almoço com digitações no celular. **A gente** atropela o momento de conversa com o parceiro por coisas que **temos** que postar. **A gente** atropela um olhar, uma flor, um filosofar mais profundo com um vomitar **nossas** dores e falar sobre a vida dos outros.

A gente atropela **nossos** aprendizados diários com pensamentos que não vêm ao caso, **a gente** atropela a possibilidade de outros entendimentos, de outras interpretações, com a **nossa** raiva instaurada, com a **nossa** dor pré-concebida, com os **nossos** vícios de ser o que já **sabemos** ser.

A gente se atropela dando ouvido demais para o que, no fim das contas, não interessa nada na **nossa** estrada. **A gente** atropela um olhar bonito, um cheiro bom, um momento único com a vontade de que as coisas cresçam e vinguem no momento seguinte.

A gente atropela um momento de chegada, uma fase de alívio, uma veia rasgada, um coração rompido. **A gente** atropela o luto e o sentimento recém-nascido.

A gente atropela um abraço de uma criança, **a gente** atropela tantas árvores todos os dias, **a gente** atropela as boas ideias, a poesia. **A gente** atropela as soluções com um excesso de problemas, **a gente** atropela a maré mansa de dentro com imposições e expectativas. **A gente** atropela quem não se atropela e senta um pouco todos os dias teimosamente no meio da estrada dos atropelados.

A **gente** atropela os dias, a geografia, a **nossa** história de vida. A **gente** atropela o *te amo* da mãe no telefone, **a gente** atropela as presenças com a **nosso** constante foco na falta, **a gente** atropela os pequenos significados com expressões gigantes que **vivemos** esperando aterrissar na **nossa** janela.

A **gente** atropela o silêncio, o **nosso** e o dos outros, atropela o futuro com **nostros** medos bobos, atropela o passado, manchando com **nostros** apegos e desgostos, atropela o presente com a acidez do desconforto de não saber mais estar na própria pele.

... **a gente** se atropela.

Disponível em <<http://www.clarabaccarin.com/textos/2018/6/15/a-gente-se-atropela>>. Acesso em 1º de set. 2018.

ANEXO F

Exercícios Estruturais da Etapa 2

TEXTO III

Quando a gente ama (Roberto Carlos)

Quando **a gente** ama
Faz loucuras não se toca
Tudo é lindo **a gente** gosta
Não importa o que der
[...]

Quando **a gente** ama
Esses defeitos são virtudes
E os erros atitudes
Que jamais **a gente** vê
Perde-se o juízo
O coração **da gente** voa
E tolices numa boa
Por amor **a gente** faz
[...]

CARLOS, Roberto. **Roberto Carlos**. Rio de Janeiro: Sony Music, 1994. CD. Faixa 7. Fragmento.

APENDICE F

Exercícios Estruturais da Etapa 2

1- Observe que a autora do texto II emprega majoritariamente **a gente** para expressar a primeira pessoa do plural em todos os parágrafos. Troque **a gente** por **nós** no primeiro parágrafo e faça as adequações necessárias.

2- Observe o trecho “**A gente** atropela o momento de conversa com o parceiro por coisas que **temos** que postar...” Agora resolva as questões abaixo:

- a) Indique as formas que foram utilizadas para expressar a primeira pessoa do plural.
- b) Que efeito de sentido provocaria se em lugar de **temos** fosse usada a forma verbal **tem**?

3- Observe:

I. “**A gente** atropela um olhar, uma flor, um filosofar mais profundo com um vomitar as nossas dores e falar sobre a vida dos outros” (último período do 3º parágrafo do Texto II).

II. “Quando **a gente** ama (...) O coração da gente voa”. (versos 1 e 14 do Texto III)

Agora responda:

- a) Qual a função sintática dos termos sublinhados?
- b) Comente a adequação do uso dessas mesmas expressões quanto à uniformidade de tratamento, tendo em vista a forma de indicar a primeira pessoa do plural na função de sujeito nos excertos I e II.

4- “Não dá tempo de parar o atropelo para meditar sobre **nós mesmos**.” Qual a função sintática dos termos em destaque? Se trocarmos **nós** por **a gente** ocorreria alguma mudança na concordância nominal?

5- Em “A gente **se** atropela.” O **se** é um pronome reflexivo.

- a) Você concorda com a afirmativa acima? Por quê?
- b) Troque a expressão **a gente** da oração acima por **nós**. Houve alguma mudança além da forma verbal? Qual?

ANEXO G

Exercícios Estruturais da Etapa 2

TEXTO IV

Novela. Segundo Sol: Laureta descobre segredo de Ícaro e fica chocada

10/06/2018 13:56

Raquel Souza

ÍCARO CONTA PARA MANU SOBRE RETORNO DE LUZIA

O garoto de programa chamará a assistente da DJ para uma conversa urgente e contará tudo o que sabe.

“E aí? O que você tinha de tão importante pra falar comigo, que tinha que ser agora, que não podia ser por telefone?”, questionará ela. “Era ela, Manu. A **nossa** mãe, a falsa cliente... Era ela, Manu!”, dirá Ícaro, que já terá contado para a irmã sobre o programa estranho que teve com uma mulher que só queria conversar.

Manu ficará em choque e perguntará se ele tem mesmo certeza do que viu. “Eu tive com **nossa** mãe, Manu... Eu *tive* com ela!”.

“Como é que... Como é que ela... Como é que você encontrou com **nossa** mãe? Como foi isso, Ícaro?”, perguntará Manu, atordoada. “Ela *tava* na casa de tia Cacau [Fabiula Nascimento], cê acredita? As duas irmãs tinham contato todos esses anos! Exatamente como você dizia, e eu, muito tapado, não acreditava!”, comentará ele.

Manu então perguntará mais detalhes de sua mãe. “E como é que ela é? Como é que ela tá?”.

“Ela é uma mulher bonita! Não parece mais uma mulher do povo, do Boiporã... Parece uma mulher diferente, morou no exterior, é uma mulher quase sofisticada”, contará Ícaro.

“E por que ela não ficou lá fugida? Por que voltou agora?”, questionará ela. “Ela diz que voltou foi pra procurar **a gente**, Manu! Pra se reaproximar de **nós** dois! Diz que tá arrependida, que tem saudades! Que **a gente** é a coisa mais importante da vida dela!”, dirá o namorado de Rosa (Leticia Colin).

Ícaro ainda explicou o motivo dela não ter procurado os filhos por todo esse tempo. “*Tava* jurada de morte! Falou que encontrou **a gente** antes de ir embora, que queria fugir **com a gente**, mas tia Cacau convenceu ela a não fazer isso”, continuará.

“E se... E se for verdade, meu irmão?”, perguntará Manuela. “É claro que não é verdade! Essa mulher tá enrolando **a gente** igual fez com todo mundo a vida inteira! Você acredita nessas explicações malucas?”, falará Ícaro.

Manu ficará em dúvida e Ícaro alertará a irmã. “Você esqueceu que ela matou **nosso** pai, que ela abandonou **a gente**?”, detonará. “Cê tá certo... cê tá muito certo..., Mas **a gente** ainda não sabe por que ela voltou pra cá agora”, pensará a garota. “**A gente** não tem ideia do que ela tá planejando, do que ela é capaz... Ela deve ter algum negócio sujo pra fazer aqui na Bahia, só pode ser isso”, falará Ícaro.

“Manu, você vai me jurar que não vai procurar ela, e se ela lhe encontrar, você não vai ouvir uma palavra que sai da boca dessa bandida!”, pedirá o capoeirista.

Disponível em < <https://www.otvfoco.com.br/segundo-sol-laureta-descobre-segredo-de-icaro-e-fica-chocada/> >.

Acesso em 18 out. 2018

APENDICE G

Exercícios Estruturais da Etapa 2

1- Determine a função sintática dos termos grifados nos excertos a seguir:

- a) “Falou que encontrou **a gente** antes de ir embora, que queria fugir **com a gente** (...)”
- b) “Pra se reaproximar de **nós** dois!”
- c) “Você esqueceu que ela matou **nosso** pai, que ela abandonou **a gente**?”
- d) “**A gente** não tem ideia do que ela tá planejando, do que ela é capaz...”

2- A partir da questão anterior, você percebeu que o item linguístico **a gente** pode exercer diferentes funções sintáticas. No entanto, em duas funções foi usado o pronome tradicional. Diante disso, responda:

- a) Seria possível usar “**da gente**” substituindo “**de nós**” na frase em (b)? Por quê?
- b) Em lugar de “**nosso** pai”, seria possível usar “o pai **da gente**” em (c)? Por que o autor da novela escreveu a fala do personagem com a primeira forma?

3- Observe o excerto:

“E por que ela não ficou lá fugida? Por que voltou agora?”, questionará ela. “Ela diz que voltou foi pra procurar **a gente**, Manu! Pra se reaproximar de **nós** dois! Diz que tá arrependida, que tem saudades! Que **a gente** é a coisa mais importante da vida dela!”, dirá o namorado de Rosa (Leticia Colin).

Ícaro ainda explicou o motivo dela não ter procurado os filhos por todo esse tempo. “Tava jurada de morte! Falou que encontrou **a gente** antes de ir embora, que queria fugir **com a gente** (...)”

Reescreva o excerto acima, substituindo **a gente** pelo pronome tradicional **nós**, de maneira que haja uniformidade de tratamento na expressão da primeira pessoa do plural. Faça as adaptações necessárias.

APÊNDICE H

Etapa 2

TEXTO V

Vídeo

Atividade 1

Análise de vídeo com uso de “a gente” na 1ª pessoa do plural. Os alunos deverão observar e levantar uma plaquinha sempre que aparecer o uso de **a gente, pra gente, da gente, com a gente**

<https://www.youtube.com/watch?v=3z9Nr1OuDQ0>

Transcrição

[Homem] Oi. Pessoal! **A gente tá** aqui a dois dias do Natal. Hoje é dia 23 de dezembro. Aqui *ta...* Começou o inverno em Portugal.

[Mulher] Ontem.

[Homem] Ontem.

[Mulher] Oficialmente.

[Homem] Eee... Esse ano tem sido um ano *bêiim...* bem quentinho, muito mais quente do que nos outros anos, normal... Até *tava* conversando com um cliente da Escócia hoje, ele... Ele falou que provavelmente vai ser o verão...o inverno mais quente em 400 anos.

[Mulher] Uauu!

[Homem] Não sei como o pessoal media a temperatura há 400 anos...

[Mulher] *Rsrtrs...* Isto é conversa *pra* outro vídeo.”

[Homem] “Primeiro agradecendo a Deus pela... Pela oportunidade e pela vida que Ele tem dado **pra gente**, sabe?! É de que *tá...* Tem muita gente perguntando aí no... No YouTube, nos comentários, como que **a gente** vive aqui, como que é **nosso** trabalho e **a gente tá** no horário de almoço, em **nosso** trabalho... E **nós** trabalhamos para um grupo de hotéis. *Ããã...* Já são 4 hotéis aqui em Portugal, dois deles dá pra ver aqui no vídeo, olha... Um é aquele que a Rafa *tá* apontando ali e o outro *tá* bem aqui do nosso lado. É esse aqui, ó... É esse grandão aqui, com essa piscina bonita. São os dois hotéis aqui em Albufeira.

[Homem] O pessoal pergunta às vezes com o que **a gente** trabalha, né?! Eu e Rafa, **nós** trabalhamos no escritório do hotel. Eu faço... reservas para clientes. Quando clientes normais querem fazer uma reserva no hotel...Eu atendo as chamadas, respondo aos e-mails, ajudo com algum pedido... Aaa... Rafa...

[Mulher] Eu trabalho na recepção desses escritórios. Ééé... Quando... um... cliente quer conversar com uma pessoa mais importante, um *manager*, coisas assim. Então... eu fico na recepção daquele lugar e também trabalho com departamento dos contratos, na recepção. Faço dois trabalhos”.

[Homem] E fora isso nós também produzimos vídeos aqui pro...

[Mulher] Canal.

[Homem] Hotel, pro canal do hotel. Tem um vídeo que é... Depois vocês pesquisam... *MGM Muthu*... É só pesquisar *MGM Hotel* que *ocêis* vão ver aí alguns vídeos que **nós** fazemos... Aqui é um dos nossos... É a piscina do...do **nosso** hotel, o *Oura View Beach Club*.

[Homem] O pessoal *tava* perguntando... Também... Mais o quê?

[Mulher] Ahhh! Como é que é o nosso dia a dia [incompreensível]

[Homem] Nosso dia a dia aqui em Portugal, é ... Pelo menos *pras* pessoas que vivem no Brasil, dá pra ver uma diferença... Passa pro lado de cá...Rsrs

[Mulher] Rairsrsrs

[Homem] Dá pra ver uma diferença... Na parte de... de leis trabalhistas, que aqui tem, vamos dizer assim, é muito mais bagunçado do que no Brasil. Não tem carteira assinada... Até existe, mas...

[Mulher] É muito difícil...

[Homem] É muito difícil conseguir e... Hoje em dia, com a situação que o país *tá*, não tem carteira assinada. Eles fazem são...

[Mulher] Contratos temporários.

[Homem] Contratos temporários. Geralmente de três ou seis meses e... quando vai terminando o contrato, eles... renovam ou não. Então dá sempre aquela insegurança aqui em Portugal que *ocê* nunca sabe o dia de amanhã...Se você vai continuar na empresa ou não.

[Mulher] Essa é a parte ruim. Mas depois tem a questão do... Por exemplo, dos nossos horários... Nós entramos às nove e saímos às seis da tarde... É... Temos folga no fim de semana, sábado e domingo... É... O horário de almoço é assim tranquilo. Nós vamos ali almoçar no refeitório da empresa. E agora **a gente** ta... Tava sentadinho ali, na frente do mar, aproveitando... É... É assim, não é um trabalho que todo mundo tem aqui em Portugal. **A gente** viu mesmo a

mão de Deus **com a gente** porque... Principalmente aqui no Algarve, as pessoas trabalham *muuito* é... sem folga ou... Ou só uma folga por semana... Horário rotativo... É bem difícil ter o que **a gente** tem aqui, então **a gente** viu mesmo que foi uma bênção do Senhor pra **nós** dois ao mesmo tempo, ainda por cima... Rãã...

[**Homem**] Pois é... Depois a **gente** vai contar um pouco da **nossa** história... Porque **a gente** passou uns tempos assim... Vamos dizer, de algumas dificuldades aqui em Portugal até **a gente** conseguir se estabilizar... Ainda mais no início do **nosso** casamento e... Fora as coisas normais de casamento que... também teve a parte de... A parte...

[**Mulher**] Financeira...

[**Homem**] Financeira que...É aquilo, nós conseguimos trabalhos que nem sempre pagavam.... Acontece muito aqui em Portugal... cê trabalha e no fim do mês, às vezes nem a empresa tem dinheiro... Mas, assim, a parte das dificuldades, quando... Se você fala inglês, por exemplo, e consegue um emprego bom... É... Tem muita...

[**Mulher**] “Oportunidades.

[**Homem**] Oportunidade. Vamos dizer, assim, que... Com o salário mínimo aqui dá pra viver. E... rsrs. é bem diferente do Brasil que... que não tem como viver... E... o dinheiro rende muito mais também. Eee... A gente vai ficar... A gente vai falando mais... durante os próximos vídeos, aí. Se gostou, compartilha aí, curte e subscreve o canal. Tchau, tchau.

Apêndice H -Exercícios Estruturais da Etapa 2-Texto V

- 1- Quantas vezes houve o uso de **a gente** e da forma pronominal tradicional na expressão da primeira pessoa do plural?
- 2- Qual a função sintática da expressão em negrito no trecho “Primeiro agradecendo a Deus pela... Pela oportunidade e pela vida que Ele tem dado **pra gente**...”? Substitua a forma em destaque pelo pronome tradicional, apresentando as duas possibilidades nessa mesma função.
- 3- No trecho “A gente viu mesmo a mão de Deus **com a gente**...”, qual a função sintática da expressão em destaque?
- 4- De acordo com a gramática normativa, como ficaria a frase da questão anterior se em vez de **a gente** como sujeito fosse usado o tradicional pronome de primeira pessoa do plural? Que efeito de sentido ocorre quando se faz essa substituição?
- 5- Considere o seguinte excerto: “Tem muita gente perguntando [...] como que a gente vive aqui, como que é **nosso trabalho** [...]”

- a) Reescreva o termo em negrito substituindo o pronome possessivo por **da gente**. Efetue as adaptações necessárias.
- b) Tendo em vista o contexto, seria comum usar a expressão **da gente**? Por quê?
- 6- Diante dos textos lidos, pode-se dizer que a função sintática influencia no uso de **nós** e **a gente** para expressão da primeira pessoa do plural? Explique.

ANEXO H

Etapa 2

TEXTO VI

Uso exagerado da tecnologia torna a mente preguiçosa

O *GPS* indica o caminho para se chegar a determinado lugar, facilitando a vida de muitos, principalmente de viajantes e profissionais cuja atividade envolve a locomoção por vários locais, como os motoristas de táxi.

Apesar da importância desse e de outros aparelhos, que facilitam a resolução de pequenos problemas do dia a dia, eles também trazem aspectos negativos para as pessoas, como mostra o caso do repórter que sentiu que estava preguiçoso.

É também o caso do sedentarismo. Já **ouvimos** muito do quanto o homem se exercitava mais sem a utilização do controle remoto, por exemplo. Ou quando, antes da maioria ter carro, andava-se muito mais.

Estamos sempre procurando facilitar a **nossa** vida, mas ganha-se de um lado e perde-se do outro. Se as coisas se tornam mais fáceis e rápidas, isso nem sempre traz vantagens. Do mesmo modo que **temos** prejuízos físicos, também **temos** mentais: a mente, assim como o corpo, também precisa ser exercitada.

Uma das sugestões para se prevenir o Mal de Alzheimer, tipo de demência neurodegenerativa, é estimular o cérebro através de atividades como palavras cruzadas, jogos de cartas, leituras e outros. Não **precisamos** ir tão longe. O uso da tecnologia para facilitar o trabalho da mente a torna preguiçosa, pouco hábil e sem destreza.

Às vezes, **encontramos** adolescentes que raramente usam o dicionário, nem sempre sabendo como fazê-lo. Quando necessitam saber o significado de uma palavra, tiram a informação da *internet*, que a traz pronta. Não é difícil imaginar que o uso do dicionário impresso exige da pessoa muito mais em termos mentais que o on-line. Além de necessitar usar de ordenação, tendo que puxar pela memória a sequência alfabética, depara-se com outras palavras que ainda não conhecia.

Ou então, para fazer uma pesquisa escolar, recorre ao Google: lança-lhe uma pergunta cuja resposta vem de inúmeros *sites*, bastando imprimir a melhor. A biblioteca deixou de ser um lugar para se buscar informações. Antes da *internet*, os alunos a frequentavam, exigindo

deles uma busca ativa em enciclopédias, dicionários e outras publicações. Além de usarem de análise e síntese para escrever o resultado de suas buscas.

E a dificuldade com cálculos simples de matemática? Para que saber a tabuada se a calculadora dá isso pronto? Pensando assim, não tem muito sentido. Mas ao **nos** darmos conta de que desenvolver o raciocínio matemático propicia o pensamento lógico, a coisa muda de figura.

Longe de achar que a tecnologia é algo ruim. Pelo contrário. Com ela pode-se ter informações sem as quais seria muito difícil avançar no conhecimento do mundo e facilitar o dia a dia (por que não?).

Mas sem exageros. **Temos** que lembrar que não só a tecnologia tem que ser cuidada e evoluir. **Nós** também. E isso só **conseguiremos** se **estivermos** funcionando a pleno vapor – mente e corpo.

(Ana Cássia Maturano é psicóloga e psicopedagoga) Disponível em
<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/06/opiniao-uso-exagerado-da-tecnologia-torna-mente-preguicosa.html>>. Acesso em 22 out. 2018.

APÊNDICE I

Exercícios Estruturais da Etapa 2-Texto VI

- 1) O texto acima é um artigo de opinião. Qual a forma de expressão da primeira pessoa do plural aparece nesse texto?
- 2) Por que não apareceu a outra forma?

APÊNDICE J

Material de Apoio da Etapa 3

TEXTO I

@bagagememdupla

<https://www.youtube.com/watch?v=-KrFMIVCKME>

Transcrição

[Homem] Fala galera!

[Mulher] E aí, galera? Então...Muita gente tá perguntando... No... Por mensagem... **Pra gente** como foi **nossa** imigração. Como foi **nossa** experiência até agora, e **a gente** resolveu fazer um vídeo pra contar pra vocês.

[Homem] É... Todo mundo sabe aí que... Nos vídeos **antigos a gente** falou que nós viemos pela *Royal Air Maroc* que é uma empresa do Marrocos , que faz escala no Marrocos antes de vir pra cá, pra Portugal. E... a **nossa** primeira.... Vamos começar do início... Rãã...

[Mulher] Do Brasil.

[Homem] Do Brasil. Ééé... Pra você viajar internacional, pra voo internacional, você tem que sair do Brasil com a sua passagem de volta. Então a... a **nossa** primeira experiência, assim, foi lá no aeroporto do Rio de Janeiro onde **a gente** saiu... que... o cara do guichê já pediu, de cara, a **nossa** passagem de volta. Eu mostrei pra ele a **nossa** passagem de ida, aí ele perguntou: “E a passagem de volta? Vocês têm?” Aí eu fui, falei: Não, **nós** temos aqui e tal e entregamos pra ele. Aí ele viu a passagem, tudo certinho...

[Mulher] Lembrando que a passagem de volta só é necessária se você não tiver a... nacionalidade do país que você tá indo.

[Homem] É... Como o **nosso** caso, né? Que **nós** somos turistas.

[Mulher] Ou se você tiver também a... autorização de residência, não precisa da... Da passagem de volta.

[Homem] Da passagem de volta. Então, foi o seguin... Foi isso aí, né?! **Nós** saímos então do Rio de Janeiro, pegamos o avião pra..., destino Casa Blanca. Aí, Casa Blanca fica no Marrocos. O Marrocos é... África, né? Então **a gente** teve que fazer a imigração lá no Marrocos, com a agente de imigração e... Lá no Marrocos eles só falam francês ou árabe. Então foi difícil **pra gente**.

[Mulher] E a **gente** chegou lá... **A gente** seguiu a galera que saiu do avião e todo mundo foi pruma portinha lá... E... nessa portinha avisaram a **gente** que era pra ir pra outro lugar. E foi todo mundo lá e tinha uma fila imensa, imensa, imensa...Tinha duas filas, né?

[Homem] Tinha.

[Mulher] Só que todo mundo foi pra uma fila e **a gente** foi também. E lá tem um papel pra você...

[Homem] Pra você assinar tudo... Com seus dados.

[Mulher] Os dados, né? E no... papelzinho, e **a gente** também não entendeu o que que era e **a gente** pro... pes...Pesquisou no Google, né... O que que era cada coisa, o que significava pra preencher **nosso** papel. Chegou lá, só entregou pro...pro cara...

[Homem] Pro agente.

[Mulher] E não fez nenhuma pergunta. Até porque se fizesse, **a gente** ia ficar quieto.

[Homem] Mas na fila, é... **Nós** conhecemos, no avião, uma menina que... Que falava francês, que ela *tava* indo pra França e... Ela fez escala junto **com a gente** no... Em Casa Blanca. Aí **nós** conhecemos ela e... na hora da fila **a gente** falou “*Pô*, vamos ficar todo mundo junto aqui porque você fala francês e vai ajudar **a gente**. Aí chegou na **nossa** hora e... como **nós** dois estávamos juntos, uma passagem pra cada, mas era junto. Aí ela foi pro guichê e eu fui atrás dela. Aí uma segurança..., fiscal, não sei... começou a falar francês comigo, eu não entendendo nada e seguindo, continuando seguindo a fila, aí ela foi até mi... até eu, e a menina falou: “É..., ah não, ela tá perguntando se vocês *tão* junto e tal”. Aí eu falei: Não, fala com ela, então, que **a gente** tá junto e que **a gente** vai viajar junto.” Aí a menina falou francês com essa segurança, aí ela falou: “Não, então pode ir.”

[Mulher] Mas se a menina também não tivesse lá, a gente...

[Homem] **A gente** ia do mesmo jeito. Aí, chegou lá, entregamos a nossa passagem e tal. O... o agente de imigração, lá no Marrocos, só olhou a passagem, carimbou o passaporte e despachou **a gente**. Não fez pergunta, nada... Também se fizesse, **a gente** não ia saber.

[Mulher] Aí, depois disso **a gente...** foi pra... pro guichê da empresa, que tem um representante lá, que levou **a gente** pro hotel... Acho que já falei disso num outro vídeo e

[Homem] Já falamos num vídeo aí...

[Mulher] E... Depois, de manhã, **a gente** voltou pro aeroporto, pegou o avião e foi pra...

[Homem] Pra Lisboa.

[Mulher] Lisboa. Chegando em Lisboa, é... **a gente** desceu do avião na... na... na pista, né?

[Homem] É.

[Mulher] Pegamos um ônibus e fomos até o... aeroporto. Chegou no aeroporto tinha...

[Homem] Uma fila enorme também.

[Mulher] São...São duas filas. Uma fila pra... quem...

[Homem] Pra turista e uma pra cidadão europeu...

[Mulher] Pra quem tem nacionalidade. E... **A gente** entrou nessa fila de quem não é... Não tem nacionalidade. A fila enorme! E **nós**... éramos os últimos! Rsrs...Eu morrendo de medo e... eu... **a gente** chegou no dia 24 de maio

[Homem] É.

[Mulher] E dia 25 de maio era o meu aniversário, então...

[Homem] Só que deu um branco também e **a gente** nem lembrava. Rãã...

[Mulher] Então o... cara da imigração perguntou pra onde **a gente**... Onde que **a gente** ia e **a gente** disse que pra Lisboa e Porto...

[Homem] Não! Primeiro ele perguntou “Quantos dias vocês vão ficar?” Aí eu falei: **Nós** vamos ficar até dia 23, só que aí **a gente** tinha chegado dia 24, aí ele não entendeu. Aí ele: “Como assim até o dia 23?” Não, *pô!* É um mês, dia 23 do mês que vem. Aí ele. “Ah, sim. E vocês vão ficar por onde?” Aí a gente falou :Não, nós vamos ficar em Lisboa, depois nós vamos pro Porto. Aí ele falou “Ah, muito bem”.

[Mulher] E **a gente** tinha o papel do *airbnb* pra comprovar que **a gente** ia ficar em Lisboa...

[Homem] Tinha o comprovante...

[Mulher]...E também o *airbnb* do Porto, mas ele não pediu ...

[Homem] É.

[Mulher] Ele só depois olhou meu passaporte e disse “Ah! Vocês vieram comemorar o aniversário...” aí eu olhei assim e Ah, é mesmo e eu nem lembrava.

[Homem] Aí ele só falou isso aí e carimbou o passaporte e disse: “Boa viagem, então”.

[Mulher] Então é isso, galera. Essa foi a **nossa** experiência de imigração. Lembrando que esse foi o **nosso** caso, não pediram praticamente nada. Só perguntaram, né?!

[Homem] Né!

[Mulher] Mas tem gente que relata que pediram muitas coisas. Então o bom é vir com tudo certinho, todos os documentos necessários pra comprovar a estadia, comprovar passagem de volta e tudo o que precisa.

[Homem] Então é isso aí, galera. Quem gostou do vídeo, dá aquele joinha, aí, se inscreve no canal e compartilha com a galera. Valeu!”

[Mulher] Valeu, galera!

- Imagens usadas para conversa com a turma sobre experiências de vida.
- Material de Apoio da Etapa 3

ANEXO I

TEXTO II



Disponível em < <https://guerus.blogspot.com/2018/06/o-que-e-o-trabalho-infantil-toda-materia.html>>. Acesso em 15 out. 2018

ANEXO J

Material de Apoio da Etapa 3

TEXTO III



Foto de Mary-Melgaco. Disponível em <<https://observatorio3setor.org.br/noticias/pesquisa-aponta-aumento-da-producao-de-lixo-no-brasil-em-1036/>>. Acesso em 15 out. de 2018.

APÊNDICE K

Material de Apoio da Etapa 3

TEXTO IV



Foto de Vania S. Lopes-Agente cultural do CIEP 053-visita ao asilo

ANEXO K

Material de Apoio da Etapa 3

TEXTO V



Disponível em <<http://direitodoidosouff2012.blogspot.com/2012/06/os-asilos-no-brasil.html>>. Acesso em 15 out. 2018

ANEXO L

Material de Apoio da Etapa 3

TEXTO VI

Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que **nos** levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. **Trocávamos** a roupa depressa e saía em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum. Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E

esperávamos o bonde. Até que lá de longe **ouvíamos** o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido **nos** banhava e banhava o mundo. Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: “Olhe um porco de verdade!” gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: “Olhe um porco de verdade”. **Passávamos** por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer. Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito feliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária. No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte quando **aproximávamos** de Olinda. Finalmente **saltávamos** e **íamos** andando para as cabinas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. **Trocávamos** de roupa nas cabinas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo. Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não **demorávamos** muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. **Mudávamos** de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então **esperávamos**, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então **tomávamos** café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.

Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.

Nunca.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do Mundo*. Editora Nova Fronteira, Rio, 1984, pp. 249-251.

ANEXO M

Material de Apoio da Etapa 3

TEXTO VII

O menino e o passarinho

Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras. **A gente** chegava muito cedo para a primeira aula do Grupo Escolar que ficava na praça que era cercada de altas palmeiras. E, como **a gente** chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal. Era como se estivessem saudando os meninos morenos, que também chegavam em bando para a escola.

O Jarinho foi a primeira pessoa que vi chamar melro de passo-preto. Hoje, mesmo na minha terra, ninguém mais fala melro. É tudo pássaro-preto. E ele é um passarinho que se pode domesticar como a um poodle. O passo-preto se afeiçoa, enormemente, ao seu dono: canta sua canção quando seu dono chega em casa, só atende a seu chamado, conversa com ele.

Jarinho chegava para brincar com **a gente** e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata-parida, berlinda, mamãe eu posso ir ou qualquer outra que não implicasse correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. Se, porém, **a gente** tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-carniça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-canina, esconde-esconde, ou mãos ao ar - que, em outras cidades, se chamava bandido e mocinho - o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí que eu já volto". E o melro ficava esperando seu dono voltar da

brincadeira. A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola. Era para não tumultuar as aulas. O Jarinho ficava muito triste de deixar seu amigo em casa.

Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola. Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa senão procurar o melro de Jarinho.

Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão. Foi de repente, eu me lembro. Nunca havia ventado tanto em minha cidade. As pessoas se agarravam aos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.

Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou explicar para os meninos da rua que era bom **a gente** prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram. Muitos e muitos anos depois - agora, recentemente - reencontrei o Jarinho. Era um senhor gordinho com os cabelos - muito poucos - completamente brancos e os olhos pequenos mais sumidos do que nunca.

[...]

Perguntei-lhe se ele se lembrava, com a mesma intensidade da **nossa** infância. E falei do melro no seu ombro e ele me disse: "Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali". Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de Passarinho.

Ziraldo.

O menino e o passarinho. Com adaptações. Disponível em <http://www.otempo.com.br/opini%C3%A3o/ziraldo/ziraldo-o-menino-e-o-passarinho-1.201318> > Acesso em 30 de mar. 2018.

ANEXO N

Material de Apoio da Etapa 3

TEXTO VIII

Visita a asilo – Relato de experiência (Fabianne Velôso Silva)08DEZ2012

Ano passado, eu e um grupo de amigos **visitamos** um asilo da cidade. **Chegamos** lá por volta das 14h, horário em que os idosos descansavam após terem almoçado. **A gente** foi convidado pelos coordenadores a conhecer as instalações do local, que, felizmente, eram adequadas.

Em seguida, **a gente** reuniu quase todos os senhores e senhoras que lá moravam para **fazermos** um lanche, pois **tínhamos** levado bebidas e comidas, e assim iniciou-se **nosso** contato com eles. Nessa interação, eles **nos** relataram partes de sua realidade cotidiana e histórias de vida enriquecedoras. Chamou a atenção a felicidade em que ficaram pelo **nosso** simples ato de ouvi-los.

A impressão passada é de bons cuidados para com os senhores. No entanto, ficou evidente, por meio da conversa, que a maior carência dos idosos é afetiva. Muitos foram esquecidos pela família, que até dá uma contribuição financeira, mas é omissa, não realiza visitas nem nas datas importantes.

A gente se lembra de uma velhinha muito extrovertida que **nos** mostrou, orgulhosa, fotos dos seus dois filhos. Seus olhos brilhavam de emoção ao relatar que a filha havia se tornado médica, e o filho, engenheiro. Sentia-se lisonjeada pelo que eles haviam se tornado e aguardava a visita deles há um tempo que não sabia mensurar, mas que compreendia por “estarem muito atarefados”.

A visita **nos** fez refletir acerca da sabedoria que esses senhores aparentemente frágeis possuem, pronta para enriquecer e modificar outras pessoas. Contudo, a temos ignorado; os idosos são deixados à margem na nossa sociedade.

Fabianne Velôso Silva- Com adaptações. Disponível em <<http://www.chicoviana.com/visita-a-asilo-relato-de-experiencia-fabianne-veloso-silva/>>. Acesso em 29 de ago.

APÊNDICE L

Material de Apoio da Etapa 3

Produção de texto – relato da experiência da turma em visita ao asilo São José-BM-RJ



Foto- Montagem de Vânia Soares Lopes-Animadora cultural do CIEP 053

Apresente o relato da experiência que vivenciamos ao entregar os donativos arrecadados com a gincana solidária realizada em nosso CIEP 053. Siga as instruções abaixo.

1º: Em uma folha de rascunho, rememore os fatos e as emoções vivenciadas ao visitarmos o asilo.

2º: Construa o texto procurando atender ao seguinte roteiro:

- Quando foi realizada a visita?
- Quais foram as expectativas do seu grupo para a visita?
- O que você e seus amigos sentiram inicialmente? Já haviam visitado um asilo?
- Qual impressão tiveram da instituição? Era bem cuidada ou não?
- Como se sentiram? Quais foram as sensações (ou impressões) que vocês tiveram?

- f) O que perceberam em relação aos sentimentos dos idosos com a visita de vocês?
- g) O que essa experiência significou para a vida de vocês? Quais ensinamentos vocês passariam a outros amigos?
- h) Vocês repetiriam a visita a um asilo? Por quê?

Lembre-se de que não é um questionário, mas apenas um roteiro. Portanto, vale destacar que as perguntas não precisam ser respondidas necessariamente na referida ordem. Seja criativo(a)! Conte da forma que considerar mais interessante! Mas não se esqueça de que o relato tem de ser coerente do princípio ao fim.

3º: Crie um título para o seu relato de experiência.

4º: Entregue o texto à sua professora.

5º: Faça as correções (caso houver), passando o texto a limpo.

ANEXO O

Material de Apoio da Etapa 5

Texto I - Exemplo de relatório de curso

INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta informações sobre a aplicação e o desenvolvimento das atividades da Unidade 17 do TP5 na 8ª série na sala de aula referente ao conteúdo “Estilística”.

OBJETIVOS:

Compreender a noção de estilo no domínio da linguagem e o objetivo da Estilística;
Reconhecer alguns recursos expressivos ligados ao som e à palavra.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Foram desenvolvidas atividades referentes à Unidade 17 do TP5 na 8ª série, tendo como conteúdo: textos e estilística. Essa unidade foi trabalhada entre as professoras de Língua Portuguesa e demais disciplinas.

Houve dificuldades teóricas no que diz respeito à Estilística, mas, com a leitura de textos literários e até mesmo de textos publicitários, essas dúvidas foram sendo esclarecidas, de forma que os recursos expressivos ligados ao som e à palavra puderam ser relacionados pelos alunos. Quanto à aplicação das atividades, não houve entraves, pois, os textos aplicados foram do próprio livro didático usado em sala de aula, facilitando, assim, o acesso aos textos.

O interesse dos alunos foi estimulado pelas professoras através dos textos escolhidos que proporcionaram prazer pela leitura. Os objetivos foram alcançados, uma vez que não só os alunos compreenderam a noção de estilo e o objetivo da Estilística, mas também as atividades foram desenvolvidas em tempo hábil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a prática das atividades propostas, percebeu-se que através dos textos a compreensão e a assimilação dos conteúdos se tornam mais fáceis e plausíveis. Outro ponto observado foi que a Estilística não deve ser vinculada apenas a textos literários, uma vez que pode estar presente em qualquer gênero textual e em todas as variedades linguísticas.

ANEXO P

Material de Apoio da Etapa 5

Texto II - Exemplo de relatório pessoal

RELATÓRIO DA VISITA À ASSOCIAÇÃO DE APOIO DOMICILIÁRIO DE LARES E CASAS DE REPOUSO DE IDOSOS

INTRODUÇÃO

No dia 5 de maio de 2009, por volta das 10h30m, o grupo deslocou-se à Associação de Lares de Idosos, situada em Alcântara, onde foi recebido pela Dr.^a Ana Paula Fernandes, que, com 15 anos de trabalho na Associação, era a pessoa indicada para **nos** esclarecer algumas dúvidas.

OBJETIVO

Esta visita teve como objetivo, sobretudo, recolher bastantes dados e informações acerca da realidade da terceira idade em Portugal.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Aplicamos o questionário com as seguintes perguntas:

1. A maioria das instituições presta apoio exclusivamente a pessoas idosas?
2. Quais os serviços maioritariamente prestados?
3. Qual a média de idades de entrada em lares?
4. Quais os principais obstáculos das instituições?
5. Quais os principais problemas que as pessoas idosas enfrentam?
6. Qual a capacidade/lotação média dos lares e qual a aconselhada?
7. Existem meios suficientes de apoio aos idosos?
8. Qual o tipo de apoio mais importante para os idosos, no seu dia-a-dia?

As respostas foram, contudo, surgindo à medida que a conversa fluía. **Começamos** por perceber que o apoio social, de um ponto de vista jurídico, se divide em três gêneros:

- Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), que, fundadas por iniciativa particulares, não têm fins lucrativos e atuam segundo o dever moral de solidariedade e de justiça entre indivíduos;
- Santas Casas da Misericórdia, tuteladas pelo Governo, mas independentes e autônomas econômica e administrativamente;
- Lares privados com fins lucrativos.

Foi-**nos** dito que, não desvalorizando a importância social que têm, as IPSS e as Misericórdias apresentam uma menor qualidade das instalações na sua maioria, pela questão econômica que diferencia estas instituições, sendo que os lares privados obtêm lucros com as mensalidades dos tutores, conseguindo garantir melhores condições. Contudo, é importante frisar que o principal não é a excelente qualidade das infraestruturas, mas sim o tratamento aos idosos, uma vez que os principais problemas desta faixa etária são a falta de consideração e de respeito da sociedade, a falta de afetividade e a perda de autonomia. **Podemos** dizer, citando a Dr.^a Ana Paula: “A quem se permitiu um maior tempo de vida, não se pensou na qualidade desta”.

Por último, **reservamos** a questão que, na **nossa** opinião, é essencial: *Qual o tipo de apoio mais importante para os idosos, no seu dia-a-dia? Quais as suas principais necessidades?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que, em Portugal, o primeiro obstáculo surge com o fato de as reformas serem baixas e não haver um planejamento prévio da velhice, ao contrário do modelo dos países nórdicos. Por este motivo, devido a várias situações, como a falta de afetividade, o isolamento, a falta de consideração pelos idosos e de cuidados pessoais, paramédicos e domésticos, as dificuldades de mobilidade e o fato de, por vezes, não haver uma boa percepção das reais necessidades desta faixa etária, é cada vez mais importante o papel das associações e centros recreativos onde as pessoas se sintam integradas e com um papel ativo na sociedade.

Como já **referimos** acima, foi uma visita bastante produtiva e na qual **pudemos** contar com o total apoio da Dr.^a Ana Paula Fernandes, a quem **prestamos** os **nossos** agradecimentos.

Disponível em < <http://terceiridade.weebly.com/relatoacuterio-associaccedilatildeo-de-lares-de-idosos.html>

>Acesso em 4 de set. 2018 (Com adaptações).

APÊNDICE M

Material de Apoio da Etapa 6

Retextualização do gênero relato de experiência para relatório (retextualização do texto VIII da etapa 3)

RELATÓRIO DE VISITA AO ASILO

INTRODUÇÃO

No dia 8 de dezembro de 2011, por volta das 14h, **visitamos** um asilo que fica no centro da cidade onde **fomos** recebidos pelos coordenadores da instituição, que **nos** passaram algumas informações sobre a rotina dos idosos e **nos** encaminharam ao salão onde estavam os internos. Ao observarmos as instalações, **constatamos** que eram adequadas.

OBJETIVOS

Nosso principal objetivo foi trabalhar a parte solidária com os idosos através de um lanche que **fornecemos** e, também, oferecer-lhes **nosso** tempo para **compartilharmos** suas histórias.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Nós nos colocamos à disposição dos velhinhos durante toda a tarde e **pudemos** compartilhar lembranças, histórias, ouvi-los falar de suas famílias e contribuir para o bem-estar dos moradores da instituição. **Observamos** que os internos são bem cuidados pela instituição, porém **evidenciamos** que a necessidade afetiva era o principal anseio daqueles que foram abandonados pela família naquele ambiente. Um dos idosos contatados, por exemplo, embora se orgulhasse dos filhos formados, acabou manifestando que não recebia visita destes há muito tempo, fato que pareceu acontecer também com outros internos. Alguns até recebem ajuda financeira de seus familiares que, no entanto, são omissos na visitação e afetividade.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a visita atingiu os objetivos a que se propôs ao oferecer um apoio afetivo aos internos da instituição, o que também **nos** proporcionou reflexões sobre a responsabilidade social que **devemos** ter diante da população idosa, que costuma ser marginalizada na sociedade.

APÊNDICE N

Material de Apoio da Etapa 6

Roteiro para a produção do relatório de visita ao asilo para entrega de donativos arrecadados com a gincana solidária

	CIEP 053 Dr. NELSON DOS SANTOS GONÇALVES		
	ALUNO:	Turma	Nº
	Professora: Cátia Cilene Pereira Meireles Cunha	Disciplina: Produção Textual	
	Data:	9º ano-901	

RELATÓRIO DE VISITA AO ASILO

INTRODUÇÃO

OBJETIVOS

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

APÊNDICE O

Fotos da Culminância do Projeto-Premiação e Festa

Premiação



Fonte: Imagens captadas pela professora-pesquisadora

Festa de confraternização e encerramento do projeto



Fonte: Imagens captadas pela professora-pesquisadora