

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Bianca Legramante Martins

Crase: proposta de ensino com base em aspectos semânticos

Belo Horizonte
2025

Bianca Legramante Martins

Crase: proposta de ensino com base em aspectos semânticos

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa como requisito para obtenção parcial do título de Especialista em Ensino de Gramática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janayna Maria da Rocha Carvalho

Belo Horizonte
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GRAMÁTICA E ENSINO

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA/TCC

Nome do aluno: Bianca Legramante Martins

Às 14:30 horas do dia 08 de setembro de 2025, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Teoria Gramatical e Abordagens Contemporâneas para julgar, em exame final, o trabalho intitulado ***Crase: proposta de ensino com base em aspectos semânticos***, requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Gramática e Ensino. Abrindo a sessão, a banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

A Profa. Allana Mátar de Figueiredo indicou a aprovação do candidato;

A Profa. Juliana Barros Nespoli indicou a aprovação do candidato;

Pelas indicações, o candidato foi considerado Aprovado.

Nota final: 90/100.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela banca. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIANA BARROS NESPOLI
Data: 16/09/2025 21:06:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br ALLANA MATAR DE FIGUEIREDO
Data: 17/09/2025 09:47:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

À amiga, mestra e professora
Rosane Vontobel Rodrigues
in memoriam

Aos meus alunos

Ao meu filho

Agradecimentos

À professora Janayna Carvalho, pelo apoio e dedicada orientação, pela apresentação de caminhos e perspectivas para o estudo.

Ao Curso de Especialização em Ensino de Gramática, à coordenação e, ainda, em nome de Gilmar Santos e professor Lorenzo e Vitral pelo incansável apoio. Aos demais professores do programa, com quem aprendi e revisei saberes.

Ao Colégio Militar de Santa Maria, à supervisão escolar e coordenação de área de Língua Portuguesa pelo suporte, agradecimento registrado em nome de Cláudia Pacheco e Major Lucélio Jantuta.

Aos meus queridos alunos do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, principalmente dos cursos técnicos integrados em Administração e Alimentos, com quem muito aprendi.

Ao meu companheiro, Andrews Walczak Minuzzi, pelo suporte incondicional, sempre.

Resumo

Neste trabalho, primeiramente buscou-se verificar a abordagem conferida à crase em materiais didáticos da Educação Básica. Para tanto, foram analisadas as obras de Cereja e Vianna (2020), Ferreira (2015) e Abaurre *et al* (2021), observando a abordagem gramatical, a abordagem metodológica e a presença do aspecto semântico vinculado ao conceito de crase, além de exercícios propostos pelos autores. Na sequência, apresentou-se uma discussão acerca de aspectos da semântica formal vinculados à crase, com base em Martins e Borges (2017), bem como o ensino de crase em uma perspectiva de ensino contextualizada, conforme Silveira (2020). Quanto ao referencial teórico, foram fundamentais as considerações de Travaglia (2017) e Antunes (2007, 2014), a partir dos quais apresenta-se uma proposta para ensino de crase. Quanto à análise das obras didáticas, percebeu-se que, na maior parte dos autores, o conceito de crase está vinculado ao de regência, o que pode ser uma fragilidade, visto que o aspecto semântico pode ser bastante produtivo à compreensão do fenômeno, especialmente se considerados aspectos da semântica formal. Como resultado do trabalho, sugere-se uma proposta de ensino de crase considerando as terminologias **crase possível** e **crase proibida**, de forma a relativizar a extensa lista com prescrições para ocorrência (ou não) do acento grave, segundo gramática tradicional. Mais estudos podem ser desenvolvidos no que tange a execução e a aplicabilidade das atividades propostas.

Palavras-chave: Crase; Gramática Reflexiva; Semântica; Gramática Contextualizada.

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1 - A preposição e as relações de sentido	14
Quadro 2 - Substantivos casa e terra	16
Quadro 3 - Conceito de crase	18
Quadro 4 - Método prático para verificar a ocorrência de crase	19
Quadro 5 - Exemplo de exercícios com comparação entre enunciados	20
Quadro 6 - Comparativo conceitos	22
Quadro 7 - Uso de crase	23
Tabela 1 - Percentual de erros e acertos crase	26
Tabela 2 - Síntese dos resultados da pesquisa	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ABORDAGENS CONFERIDAS À CRASE EM LIVROS DIDÁTICOS	9
1.1 Análise de obras didáticas	10
1.2 Análise comparativa	22
2. Revisão de literatura: algumas considerações	25
3. UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE CRASE	32
3.1 Primeiro bloco de atividades	34
3.1.1 Atividades pré-leitura	35
3.1.2 Atividades de análise linguística	36
3.2 Segundo bloco de atividades	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

A crase é um processo fonológico que ocorre na Língua Portuguesa e manifesta-se ortograficamente por meio da utilização do acento grave. De modo geral, acontece a partir da fusão da *preposição a* seguida do *artigo a* diante, nesse caso, de palavra (ou expressão) feminina. Também pode ser empregada quando a preposição está junto aos pronomes demonstrativos *aquela* e *aquela*, bem como aos relativos *a qual* e *as quais*. A crase, por certo, não é marcada na oralidade, o que pode caracterizar-se um desafio para seu reconhecimento e utilização na modalidade escrita, variedade culta da língua.

O emprego da crase vem sendo discutido pela tradição gramatical, ao longo do tempo, em diferentes manuais e materiais didáticos. É um conteúdo que figura no currículo de Língua Portuguesa da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio. No que se refere a uma abordagem gramatical tradicional e o emprego de crase, parece ocorrer uma contradição: de um lado, inúmeros casos obrigatórios e proibidos; de outro, poucas dicas e macetes que *confirmariam* a ocorrência (ou não) do fenômeno na sua integralidade. Também parece pouco sistematizado um estudo *sobre* ou *a partir da* crase, especialmente em ambiente escolar, para além da prescrição gramatical, e que efetivamente leve em conta uma prática de análise da língua. É a partir dessas inquietações que surge este trabalho. Primeiramente, realiza-se uma análise de livros didáticos de forma a verificar como o fenômeno da crase é abordado em cada um deles. Na sequência, apresenta-se o referencial teórico que alia perspectivas semântica, reflexiva e contextualizada à crase, seguida pela apresentação de uma proposta para o ensino de crase. Sugere-se, neste trabalho, a adoção das seguintes terminologias: **crase possível** e **crase proibida**.

Por fim, apesar da ampla circulação a nível instrucional, foram encontradas poucas publicações sobre o assunto, tanto em uma perspectiva normativa quanto descritiva. Algumas das pesquisas encontradas contemplaram o ensino de crase a partir de abordagem gramatical contextualizada, assim como vinculada a postulados da semântica formal. Constatou-se, como uma lacuna, o reconhecimento da crase como amálgama de aspectos fonéticos, fonológicos, sintáticos e semânticos da língua, relacionando seu emprego ao contexto que se insere.

1 Abordagens conferidas à crase em livros didáticos

Neste trabalho, em um primeiro momento, priorizou-se a análise de livros didáticos de forma a verificar o enfoque conferido à crase em três exemplares. A seguir, a escolha foi balizada por alguns critérios. São eles: obras em volume único, a fim de vislumbrar a abordagem do fenômeno em sua integralidade; obras de editoras diferentes e com diversidade de gênero entre seus autores, bem como veiculadas pela Associação Brasileira de Livros de Conteúdos Educacionais - Abrelivros, e a disponibilização de livros para análise do professor.

Com base em tais critérios, os materiais escolhidos foram *Gramática: texto reflexão e uso*, de Cereja e Vianna (2020); *Gramática - Texto: análise e construção de sentido*, Abaurre, Abaurre e Pontara (2021) e *Aprender e praticar Gramática*, de Ferreira (2015). Quanto à diversidade de autores e editoras, a primeira obra apresentada foi escrita por autores homem e mulher, a segunda por três autoras e a última delas, por um autor do sexo masculino; os livros foram publicados, respectivamente, pelas editoras Atual Editora, Moderna e FTD. É importante destacar que os volumes Abaurre *et al* (2021) e Ferreira (2015) são voltados ao Ensino Médio, enquanto Cereja e Vianna (2020) se volta ao Ensino Fundamental. Tal escolha, no que se refere à última obra em questão, justifica-se, pois, no material equivalente ao Ensino Médio, a unidade referente à crase é mais sucinta, além de ser apresentada com equivalente metodologia e organização.

Quanto à exploração dos materiais eleitos, foram observados três aspectos: abordagem gramatical, abordagem metodológica e presença do aspecto semântico vinculado à análise. De antemão, examinou-se o enfoque gramatical presente na unidade, se contextualizada, normativa/prescritiva ou reflexiva. A abordagem metodológica foi relacionada à organização da obra e conteúdo, bem como exercícios propostos. Também verificou-se a presença de análise semântica na unidade, tanto na explicação do conteúdo quanto nas atividades de fixação (exercícios). Na análise das obras, discute-se sobre cada um dos volumes e, ao final, propõe-se um comparativo entre elas.

Por fim, são esclarecidas algumas das terminologias adotadas neste trabalho. Entende-se por gramática contextualizada o que propõe Antunes (2007, 2014): uma estratégia de exploração gramatical que considera o texto em relação a seus

valores, funções e sentidos em determinado contexto, seja de fala ou escrita. Por enfoque normativo/prescritivo, entendem-se regras de gramática tradicional, vinculadas a um “melhor” ou “mais bem sucedido” uso, geralmente vinculado à variedade de prestígio da modalidade escrita da língua. Em outras palavras, nessa concepção, em momento algum é levado em conta para que, com quem e em que situação se fala ou escreve, o que reforça uma visão engessada da língua, repleta de normas a serem seguidas. Utiliza-se o termo gramática reflexiva de acordo com Travaglia (1997) ao considerar a importância de o aluno refletir sobre aspectos que ele ainda não domina para então ser possibilitada a aquisição de novas habilidades, inclusive meta e epilinguísticas, evitando um mero trabalho descritivo. Destaca-se que existem duas abordagens desejáveis para o trabalho da crase, nessa perspectiva. A primeira caracteriza-se por atividades que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e da abordagem da língua. A outra caracteriza-se por atividades voltadas à semântica e à pragmática e, no caso deste trabalho, passível de ser relacionada ao estudo da crase e suas relações de sentido no contexto em que é empregada, o que será abordado durante a análise dos exercícios, na próxima seção.

1.1 Análise de obras didáticas

A primeira obra analisada, *Gramática: texto, reflexão e uso*, possui cerca de 600 páginas, organiza-se em 44 unidades, 5 capítulos e um apêndice. A abordagem gramatical é assim descrita pelos autores: “espera-se que o aluno seja capaz não apenas de *descrever* a língua, particularmente no que se refere aos preceitos da norma-padrão, mas também de efetivamente *operar* a língua como um todo” (grifo dos autores) (Cereja e Vianna, 2003, p. 03).

Na obra, a crase situa-se na Unidade 4 - Sintaxe, no capítulo 37, *regência verbal, regência nominal - A crase*. A introdução ao tema ocorre a partir de conceitos referentes à regência e retomada sobre transitividade verbal e tipos de predicado, tópicos estudados em capítulos anteriores. Quanto à abordagem metodológica, inicia-se o capítulo com seção intitulada “construindo o conceito”, a partir de texto motivador (usualmente imagético), seguida por regras de gramática normativa e exercícios de fixação.

É necessário assinalar que o conceito de crase, nesse material, está atrelado a regência verbal e nominal. Inicialmente, o conceito de regência é apresentado a partir do verbo *implicar* em diferentes acepções: *acarretar*, *envolver*, *antipatia* e *comprometimento*, *envolvimento*. É transversal à abordagem dos autores um paralelo entre vieses normativo/prescritivo, caráter contextual e de monitoramento de estilo do usuário

“[e]ssas diferenças de sentido e de regência constam dos dicionários e estão de acordo com as prescrições da gramática normativa” [...] “[o] que mostra que a língua está em constante evolução e que as regências de uma mesma palavra podem mudar com o tempo. Essas mudanças podem causar, muitas vezes, certo distanciamento entre o uso corrente do português brasileiro e as regras fixas e prescritivas da norma-padrão”. (Cereja e Vianna, 2020, p. 488)

O conceito de regência nominal, por sua vez, é apresentado de forma mais econômica, desenvolvido em apenas um parágrafo, sem exemplo textual prévio, sucedido por listagem de nomes com regências mais comuns. Na seção, entende-se por ‘nome’ o agrupamento de substantivos, adjetivos e advérbios.

A crase, para os autores, é definida como um fenômeno: “o encontro da preposição com o artigo feminino **a** ou com o **a** que introduz os pronomes demonstrativos **aquele(a)(s)** resulta no fenômeno chamado **crase**, indicado, na escrita, com o acento grave” (grifo dos autores). (Cereja e Vianna, 2020 p. 497). De maneira sintética, definem que crase ocorre em dois casos, quando a preposição “a” exigida pela regência de um verbo ou de um nome se funde com artigo feminino a(s) ou pronomes demonstrativos *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*.

Todavia, na sequência, os autores indicam outros quatro casos em que a crase deve ser empregada: I. em locuções adverbiais e prepositivas formadas por substantivos feminino; II. expressões proporcionais *à medida que*, *à proporção que*; III. quando subentendidas expressões *à moda de*, *à maneira de*, ou palavras como *faculdade*, *universidade*, *empresa*, *companhia*; IV. antes de topônimos determinados pelo artigo a. Nessa obra, não se mencionam casos em que o uso da crase é facultativo, embora sejam descritas três ocasiões em que o acento pode ser dispensado em Cereja (2013): antes de nome próprio feminino, de pronomes possessivos femininos e na locução prepositiva *até a*.

Questiona-se a possibilidade de alguns desses agrupamentos (itens I a IV, acima) suscitarem dúvidas, especialmente a nível conceitual, pois acredita-se ligeiramente opaca a relação entre os dois grupos citados em III - expressões como

à *moda de* e palavras como *faculdade* - e os nomes listados, os quais, por sua vez, sequer pertencem a um mesmo campo semântico. Outrossim, a determinação dos topônimos, por exemplo, não é explicitada anteriormente ou posteriormente, no volume. A partir da conceituação da crase, há a impressão de uma lacuna no tocante à preposição como classe gramatical e parte integrante para a ocorrência do fenômeno, ao não ser explicitamente abordada como tal, mas vinculada à regência. Para o autor, o verbo rege a preposição e a caracteriza como exigida pela regência, como em relação de subordinação.

Ao final do capítulo, são propostos 7 exercícios sobre crase e 7 exercícios sobre regência, dos quais serão discutidos dois exemplos. Os exercícios sobre crase contemplam questões como comparação e análise de textos breves, preenchimento de lacunas e reescrita conforme norma-padrão. Quanto aos conteúdos gramaticais, é priorizada a identificação de dupla regência e da crase antes de expressões adverbiais femininas. A metodologia das atividades de fixação é bastante semelhante àquela em Cereja (2013) e “apesar de trazer exemplos contextualizados em textos de circulação efetiva, apresenta uma abordagem mais normativa, em que os conceitos e regras são expostos, sem a necessidade primária de levar o aluno à construção do saber” (Silveira, 2020, p. 32).

No exercício 1 (Cereja e Vianna, 2020, p. 498) são apresentados dois textos que deverão ser comparados pelo estudante. Presume-se o texto 1, com somente uma oração, como excerto de anúncio publicitário de geladeira, visto que demais elementos do gênero textual não estão explicitados. O texto 2, por sua vez, é uma tirinha de Chico Bacon, veiculada no jornal Folha de São Paulo, na qual um músico é retratado praticando violino em um determinado espaço de tempo. Ambos são transcritos a seguir:

Texto 1: “Finalmente chegou a perfeição à sua cozinha”

Texto 2: “A nota mais pura...Finalmente cheguei à perfeição!”

Nos exercícios, espera-se que o estudante identifique as seguintes informações: a) sujeito do verbo *chegar* em cada situação; b) utilização correta ou incorreta do acento indicador de crase em cada uma das situações e c) diferentes regências do verbo *chegar* em cada situação e respectiva relação com ocorrência de

crase. Para além da regência, não foram estabelecidos outro(s) paralelo(s) entre os textos, bem como exploração de aspectos semânticos e contextuais.

Questiona-se, nesse caso, a concepção de trabalho com textos ou *apesar de* textos, bem como possível dissociação entre significado da função discursiva e do objeto comunicativo. Essa concepção está de acordo com o que reflete Dillinger (1997), em seu texto *O ensino gramatical: uma autópsia* ao concluir que é insustentável e incompreensível ensinar gramática [normativa] quando o foco é a competência comunicativa, pois descrever uma língua não é o mesmo que se comunicar a partir dela. Nesse sentido, Antunes (2007) esclarece que o texto não é a forma prioritária de trabalho com a língua, mas a única.

A exemplo de exploração, compreendendo as ambiguidades e relações de sentido, o texto 1 poderia ser explorado a partir das seguintes variações. Essas variações mostrariam que...

- I - Finalmente chegou à perfeição na sua cozinha;
- II - Finalmente chegou à sua cozinha na perfeição;
- III - Finalmente a perfeição chegou à sua cozinha.

No exercício 3 (Cereja e Vianna, 2020, p. 499-500) os autores empregam reprodução de excerto de gênero textual jornalístico¹, veiculado em revista de circulação nacional, reproduzido abaixo:

À flor da pele (grifo dos autores)

Roteirista da série britânica Skins explica por que ela despertou tanta fúria nos EUA.

É esperado que os estudantes, após leitura do excerto, sejam capazes de explicar se a expressão em destaque está escrita de acordo com as regras para emprego da crase, assim como construir uma frase utilizando-a. Questiona-se, no exercício, qual enfoque gramatical predominante, se prescritivo, além da aparente desconsideração de elementos contextuais. A expressão *à flor da pele*, por exemplo, poderia ser explorada a nível de sentido, em determinado contexto de uso: *a flor da pele*, caso comparada a uma imagem hipotética de tatuagem na pele e 'à flor da pele' como sinônimo a estado de nervos. Nesse caso, portanto, a crase justificaria-se como sanadora de ambiguidade, assim como ocorre em *lavar a mão* e

¹ A partir dos elementos composicionais e imagéticos, não é possível identificar se o texto contempla gênero notícia ou reportagem.

lavar à mão.

A segunda obra analisada, Abaurre *et al* (2021), possui cerca de 700 páginas, 30 capítulos e 7 unidades. A crase é apresentada em unidade específica intitulada *Aspectos de convenção da escrita* e a abordagem gramatical não é definida *a priori* pelas autoras. No material, a crase não se vincula ao conceito de regência, novidade já assinalada por Silveira (2020), em análise referente à Abaurre *et al* (2008). A obra não apresenta manual do professor e o objetivo gramatical revela-se na interlocução com o aluno, na apresentação:

o objetivo de nossa reflexão sobre as estruturas gramaticais será compreender como elas funcionam no interior dos textos. Por isso, você [aluno] será desafiado a observar determinados fatos linguísticos, a analisar como participam da construção do sentido dos textos e, posteriormente, a produzir textos em que faça uso consciente dos aspectos estudados. (Abaurre *et al* . 2021, p. 03).

No livro há uma seção breve intitulada *preposição e as relações de sentido*² e, para as autoras, “[a]lém de estabelecer conexão entre termos, as preposições traduzem noções fundamentais para a compreensão dos enunciados e para a construção das relações de sentido tanto no período como no texto”. (Abaurre *et al*, 2021 p. 427). A organização antecipa conteúdos a serem abordados no capítulo dedicado à regência de crase e desvela a presença do aspecto semântico ao serem considerados os diferentes sentidos atribuídos a determinados termos, ou constituintes, com a presença (ou não) do acento grave.

Quadro 1 - A preposição e as relações de sentido

<p>A</p> <p>I. Fomos <u>a</u> São Paulo. (lugar)</p> <p>II. Mamãe vai chegar <u>à</u> (preposição <u>a</u> + artigo <u>a</u>) noite. (tempo)</p> <p>[...]</p>	<p>ATÉ</p> <p>I. Vamos <u>até</u> a praia? (lugar)</p> <p>II. Vou te proteger <u>até</u> a morte! (limite)</p> <p>[...]</p>
--	--

Adaptado de: Abaurre *et al* (2021, p. 427)

Esses exemplos, além de contribuírem para a internalização do conceito de preposição, podem prevenir dúvidas futuras, como emprego de acento grave antes de topônimo não regido pela *preposição a* ou *artigo a* utilizado após preposição. É válido destacar que Ferreira (2015), cuja obra será analisada na sequência, é o

² Cereja e Viana (2020) propõem seção semelhante, contudo bastante breve e com número mais limitado de exemplos, além de não mencionar crase.

único autor que prevê crase opcional com a palavra *até* quando indica “limite”, no espaço ou no tempo.

A crase, portanto, não deve ser considerada um sinal gráfico; é reconhecida pelas autoras como um fenômeno relacionado a um processo “[...] fonológico por meio do qual dois fonemas vocálicos idênticos realizam-se, na fala, como um único fonema. Na escrita esse fenômeno é marcado pelo uso de acento grave.” (Abaurre *et al*, 2021, p. 647). É válido esclarecer que, anteriormente à explicitação do conceito, as autoras definem, em caixa de texto específica, os objetivos de aprendizagem no capítulo e propõem atividades de leitura e interpretação de um texto predominantemente imagético, uma charge.

Figura 1 - Charge



Fonte: Abaurre *et al* (2021, p. 646)

A charge, do artista Dalcio, apresenta um menino em aparente situação de rua e vulnerabilidade social, em dois cortes/quadros: o primeiro de seu rosto, em que parece estabelecer um diálogo com o leitor a partir de sua expressão facial, e o segundo, em contexto urbano, à beira de uma calçada, frente a um semáforo. O menino enuncia, em cada um dos quadros, respectivamente: “minha mãe também me deu à luz.” e “à luz vermelha, amarela e verde”. A partir do texto, são apresentados quatro exercícios, que aprofundam: a) leitura e compreensão da *charge*, apoiando-se em elementos imagéticos e textuais (sinal; luz; contexto social); b) compreensão de sentidos figurado e contexto literal específico associados à expressão “dar à luz” (transversal ao tema regência); c) compreensão para além do texto e apreensão de outros possíveis sentidos como ironia e crítica social; d)

conhecimento morfossintático pela vinculação do verbo (dar) a seu objeto direto indireto, que se combina com artigo feminino singular (a) e que precede substantivo luz.

Na sequência à realização dos exercícios, as autoras indicam regras em que a crase deve ser empregada e casos nos quais não está permitida. Nesse contexto, o acento grave deve ser empregado na ocorrência de: I. locuções adverbiais, prepositivas e conjuntivas; II. nas expressões *à moda de/à maneira de*; III. nos substantivos *casa* e *terra*; IV. em alguns pronomes demonstrativos e relativos; e V. antes de nomes próprios e femininos³. Não deve ser utilizada crase quando antecede: I. substantivo masculino ou verbo no infinito; II. substantivo feminino no plural; III. pronomes pessoais, indefinidos e demonstrativos; IV. substantivo indicativo de instrumento⁴, e VI. em expressões com palavras repetidas.

Importante frisar, quando da ocorrência dos nomes *casa* e *terra*, as autoras explicitam emprego de crase obrigatória mediante o sentido atribuído a cada um desses substantivos em contexto específico. Nesse caso não há uma vinculação do conceito a relações de regência (nominal).

Quadro 2: substantivos **casa** e **terra**:

Voltei <u>a</u> casa depois de um mês de ausência	Equivalente a: voltei <u>ao</u> meu lar
Voltei <u>à</u> casa dos meus avós	Sentido de <u>residência</u> de outra(s) pessoa(s)
Depois do susto com o trem de pouso do avião, chegar <u>a</u> terra foi um alívio	Equivalente a: <u>chegar a</u> terra firme
Depois de muito viajar, finalmente chegamos <u>à</u> terra dos meus sonhos.	Sentido de <u>lugar</u> específico

Adaptado de Abaurre *et al* (2021, p. 649)

Assim como Cereja e Vianna (2020), as autoras dedicam seção específica a elucidar o uso de crase juntamente aos pronomes demonstrativos *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*. Alertam, todavia, que a crase, nesse caso, justifica-se pela

³ Segundo Abaurre *et al* (2021), é facultativo o uso de crase antes de nomes próprios femininos e menciona-se tal uso vinculado a um contexto de maior ou menor grau de formalidade entre os interlocutores. Para as autoras a crase torna-se obrigatória caso o artigo anteceda nome próprio feminino.

⁴ Em comentários ao professor, as autoras esclarecem a não existência de consenso entre gramáticos sobre a necessidade de acento grave em contexto de locuções adverbiais que indiquem instrumento. Reiteram, contudo, “[...] que o sinal de crase seja utilizado para eliminar a possibilidade ambigüidade em construções como ‘lavou a mão’ [...] e ‘lavou à mão’.” (*Op. cit.*, p. 651).

coincidência de fonemas vocálicos em contexto no qual há precedência da preposição *a* o que “[n]ão se trata, portanto, da ocorrência da preposição mais artigo.” (Abaurre *et al*, 2021, p. 649). Essa posição difere-se da que defendem Ferreira (2015) e Cereja e Vianna (2020).

A última obra analisada, Ferreira (2015), faz parte de uma coleção intitulada *Aprender e praticar gramática*, coleção 360, em três volumes, acompanhada por um caderno de infográficos, revisão e atividades. Apresenta cerca de 750 páginas e a crase é estudada em unidade específica, de mesmo nome, com predominância de enfoque prescritivo/normativo.

O desenvolvimento da obra apoia-se em três eixos gerais: I. Capacidade de uso funcional do idioma; II. Sistematização clara e didática dos conceitos já sistematizados pela gramática; III. Aprofundamento e consolidação do domínio da variedade culta da língua. (Ferreira, 2015, p 03).

Faz parte do volume a seção *Orientações para o professor*, na qual indica-se ao docente a conceituação da crase como fenômeno sintático e, portanto, não ortográfico, que decorre da presença de artigo, somada às relações de regência estabelecidas no enunciado. Para o autor, deve-se buscar a síntese dos conceitos, uma vez que “[o] item teórico ‘Procedimentos para verificar a ocorrência de crase’ e o ‘Método prático’ são suficientes para o aluno ter a segurança necessária para o aluno empregar corretamente, na prática, a crase” (Ferreira, 2015, p. 28). Além disso, nesse contexto, importa refutar memorização de regras, pois “[o] professor deve lembrar aos alunos que os itens que o constituem [*conjunto de regras*] são consequência direta do conceito de crase e que, portanto, não precisam ser memorizados individualmente” (Ferreira, 2015, p. 28). Na exposição teórica sugere, ainda, priorizar ambientes como preposição seguida de pronome demonstrativo iniciado com a vogal *a* e uso do acento grave antecedendo pronomes relativos *qual/quais*.

Nessa obra, a crase é apresentada a seguir de regência, vinculada ao estudo da sintaxe, sucedida por *colocação pronominal*. A unidade inicia-se com uma reflexão proposta ao estudante, mobilizada por dois textos imagéticos, com os seguintes enunciados “favor não bater a porta” e “favor bater a porta”, seguido do questionamento: “[s]e lhe pedissem para afixar um desses dois avisos do lado de dentro da porta de uma sala, qual você escolheria? Por quê?” (Ferreira, 2015, p. 707). Silveira (2020, p. 29), em sua pesquisa, também analisa o livro didático e

ressalta a relevância dessa abordagem à medida que, para além da definição do fenômeno e lista de regras “[...] o autor opta por levar o aluno a refletir sobre a diferença de sentido entre as duas sentenças e, conseqüentemente, sobre a necessidade do uso da crase”.

Em relação ao conceito, conforme já assinalado, Ferreira (2015, p. 709) compreende uma vinculação direta do emprego de crase à regência de nomes e verbos, o que desempenhará função importante na estruturação sintático-semântica de enunciados. O acento grave, portanto, é definido como “[o] nome da **fusão** da preposição **a** com outro **a(s)** que ocorre logo depois dela”. Na escrita, a crase é representada por um **a(s)** com o acento grave: **à(s)**”. (grifo do autor), propriamente definido após a exemplificação de alguns enunciados.

Quadro 3: conceito de crase

Você já visitou \emptyset + a Chapada Diamantina?	“visitar” não exige preposição
	“Chapada Diamantina” requer artigo a
Você já visitou a Chapada Diamantina?	Apenas artigo a
Eles irão a + a Chapada Diamantina.	preposição a [<i>ir a algum lugar</i>]
	“Chapada Diamantina” requer artigo a .
Eles irão à Chapada Diamantina.	crase (a + a)

Adaptado de Ferreira (2015, p. 708-709).

A partir do exposto, espera-se que o estudante entenda a concretude e necessidade de realização do fenômeno na modalidade escrita da língua para, a partir disso, compreender a conceituação de crase e alguns dos casos em que ela pode (ou não) ocorrer, embora com exemplos soltos e descontextualizados, conforme ressalva constante em Silveira (2020).

Na unidade, a seção subsequente é intitulada *Estudo da Crase*, subdividida em duas partes. Na primeira, constam casos obrigatórios (locuções adverbiais, prepositivas, conjuntivas; preposição *a* + artigo *a*); casos em que não ocorre crase e casos em que o acento grave é facultativo. Na segunda parte, estudam-se casos em que a preposição *a* antecede o pronome demonstrativo *aquele/a* e pronome demonstrativo *a(s)*, bem como crase antes do relativo *qual/quais*. É importante assinalar que, entre a subdivisão, apresentam-se oito exercícios de fixação.

Na segunda parte do estudo da crase, é proposto um método prático para

verificar tal ocorrência, especialmente quando da presença dos pronomes aquele/aquela/aquilo, ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Método prático para verificar a ocorrência de crase

Passo 1	Pronome	Substituição
Trocar o demonstrativo por outro que não tenha o a inicial	aquele(s)	este(s)
	aquela(s)	esta(s)
	aquilo	isto
Passo 2	Possibilidade	Resultado
a troca deve acarretar duas possibilidades	I. 'sobra' de um a antes de 'este/esta/isto'	crase obrigatória em aquela/aquela/aquilo
	II. sem sobra de um a antes de este/esta/isto	crase impossibilitada antes de aquele/aquela/aquilo

Fonte: Adaptado de Ferreira (2015, p. 721)

Embora notadamente inovador, pode ser válido problematizar a aplicabilidade do método por implicar a memorização de novas regras para além daqueles casos já indicados para a ocorrência (ou não) de crase. Além disso, se o autor vincula o estudo de crase à regência e apresenta esse conteúdo em unidade imediatamente anterior, questiona-se se não seria mais produtivo e prático retomá-la.

Quanto aos exercícios, Ferreira (2015) propõe cerca de 20 atividades, organizadas em dois tópicos: exercícios de fixação e “da teoria à prática”. Nas orientações ao professor, o autor indica uma ordem de prioridade para a realização das atividades, priorizando 8 de fixação e 3 referentes à seção “da teoria à prática”. Dessas atividades, cerca de metade contempla aspectos normativos e foca na regência ou função sintática dos constituintes, solicitando substituição de termos na frase ou preenchimento de lacunas, sem vinculação a texto prévio e implicando, por vezes, a memorização de regras. Vide exemplos abaixo.

I.

Faça as substituições indicadas nas frases a seguir, observando a necessidade de empregar, ou não, o acento indicativo de crase.

a) Os mapas antigos não fazem referência nenhuma a **esta** região do Brasil.

- Troque “esta” por “aquela”.

- b) Muitos candidatos **desejavam** aquele cargo, por conta de sua ótima remuneração.
- Troque o verbo por “aspiravam”.

[...]

II.

Levando em consideração a palavra destacada, complete as lacunas das frases com **a**, **à**, **as** ou **às**.

- a) Nossa casa ficava em uma **rua** paralela ____ de terra que vai terminar no rio.
b) Gustavo vai usar sua própria **moto** para fazer a viagem, não ____ de seu irmão.

[...]

Ferreira (2015, p. 724-725). *Exercícios de fixação*.

Outros 2 exercícios apresentam caráter mais reflexivo ao propor a comparação entre diferentes enunciados e presença ou ausência de preposição no contexto da frase. Quanto ao aspecto semântico e contextual vinculado a uma situação concreta de comunicação ou a nível de texto, três exercícios, dos indicados pelo autor, verificam uso da crase como sanadora de ambiguidade no enunciado em que se insere. A exemplo de ilustração, alguns desses exercícios são comentados na sequência.

Quadro 5 - Exemplos de exercícios com comparação entre enunciados

<p>Atividade: comparar regência do verbo informar e o emprego de crase, indicar frase incorreta, justificando.</p>	<p>a) Já informamos àqueles clientes que o contrato será feito. b) Já informamos aqueles clientes que o contrato será feito. c) Já informamos aqueles clientes de que o contrato será feito. d) Já informamos àqueles clientes de que o contrato será feito.</p>
<p>Atividade: comparar as frases e responder I. Ausência de preposição a na frase a) e sua presença na frase b). II. Presença de acento indicador de crase na frase c) e ausência na frase b)</p>	<p>a) Seus colegas de trabalho são pessoas que você apoia muito. b) Seus colegas de trabalho são pessoas a que você apoia muito. c) Seus colegas de trabalho são pessoas às quais você dá muito apoio.</p>

Fonte: Adaptado de Ferreira (2015, p. 724)

Ao final da unidade crase, encontra-se uma atividade na seção “Encare esta”, com fragmento de notícia que os estudantes devem ler, analisar e indicar qual a contradição presente no texto, constante em “combate às queimadas e a extração excessiva das florestas.” (sic)

Figura 2 - Atividade de fixação prevendo aspecto semântico⁵


ENCARE ESTA!

Leia este trecho de uma pequena notícia publicada em uma revista:

Desmatamento I

[...] O Greenpeace diz que poderíamos zerar o desmatamento em sete anos, caso o governo elaborasse a Política Nacional de Mudanças Climáticas, tendo como diretriz o combate às queimadas e a extração excessiva das florestas.

Questão Amazônica. Belém: Nacional Editora e Negócios, abr./maio 2008, p. 10.



Desmatamento em floresta para criar pastagem e roçado, em Rio Branco (AC).

a) Tem-se a impressão de que a diretriz tem como um dos objetivos extrair quantidades excessivas de madeira da floresta. É claro que, se o que se pretende é diminuir o desmatamento, uma das diretrizes não pode ser extrair muita madeira, e sim evitar que isso ocorra.
 a) Explique por que o trecho final do texto, tal como está redigido, cria uma contradição na informação que pretendeu transmitir ao leitor.
 b) Reescreva o trecho fazendo a necessária correção, para que fique claro o sentido pretendido pelo redator. b) Basta acrescentar a crase "... combate às queimadas e à extração excessiva das florestas".

Caderno de atividades

Na p. 62, são propostos outros exercícios sobre o assunto desta unidade [Crise]. Divirta-se...

Marcos Vicentini/Folhapress

Fonte: Ferreira (2015, p. 727)

O fragmento aborda temas transversais, queimadas, desmatamento e preservação da natureza, apresentando elementos textuais e tipográficos do gênero jornalístico notícia. Destaca-se que, na atividade, não é abordada, por exemplo, quebra de paralelismo sintático, ou realizada maior exploração do texto e da crase presente em trecho anterior, "combate às queimadas". Essa atividade, assim como grande parte daquelas contendo análise textual, não figura na listagem de exercícios a serem priorizados pelo professor.

Assim, mesmo que na unidade analisada estejam presentes diferentes exemplos de exercícios de análise linguística e com textos autênticos, percebe-se, muitas vezes, a memorização de regras, veiculação da nomenclatura gramatical brasileira e primazia da norma-padrão sem maiores discussões sistematizadas ou esclarecimentos acerca de variedade, norma e registro.

⁵ Para melhor visualização, as respostas sugeridas às questões são transcritas a seguir: a) Tem-se a impressão de que a diretriz tem como objetivo extrair quantidades excessivas de madeira da floresta. É claro que, se o que se pretende é diminuir o desmatamento, uma das diretrizes não pode ser extrair muita madeira, e sim evitar que isso ocorra. b) basta acrescentar a crase "... combate às queimadas e à extração excessiva das florestas".

1.2 Análise comparativa

Embora com aspectos semelhantes, as obras analisadas diferem em relação aos conceitos conferidos à crase, conforme quadro comparativo a seguir.

Quadro 6 - Comparativo conceitos

Autor	Conceito	Observações
Cereja e Vianna (2020, p. 497)	O encontro da preposição com o artigo feminino a ou com o a que introduz os pronomes demonstrativos aquele(a)(s) resulta no fenômeno chamado crase , indicado, na escrita, com o acento grave.	<p>Vincula conceito à regência verbal e nominal.</p> <p>Pressupõe conhecimento morfossintático.</p> <p>Crase como <u>fenômeno</u>.</p>
Abaurre <i>et al</i> (2021, p. 647)	Crase é o resultado de um processo fonológico por meio do qual dois fonemas vocálicos idênticos realizam-se, na fala, como um único fonema. Na escrita, esse fenômeno é marcado pelo uso do acento grave (à) quando a crase é desencadeada pela ocorrência da preposição <i>a</i> seguida do artigo definido feminino <i>a(s)</i> , ou dos pronomes demonstrativos <i>a</i> , <i>aquele</i> , <i>aquela</i> , <i>aquelas</i> , <i>aquilo</i> , ou ainda dos pronomes relativos <i>a qual</i> , <i>as quais</i> .	<p>Não vincula o conceito à regência verbal e nominal.</p> <p>Pressupõe aspecto fonético.</p> <p>Crase como <u>processo</u>, manifestada, na escrita, como <u>fenômeno</u>.</p>
Ferreira (2015, p. 709 e 712)	Crase é o nome da fusão da preposição a com outro a(s) que ocorre logo depois dela. Na escrita, a crase é representada por um a(s) com o acento grave: à(s) . [...] [A] ocorrência de crase resume-se a duas condições que devem ser atendidas ao mesmo tempo: 1 - o termo regente deve exigir sempre a preposição a ; 2 - o termo regido precisa ser uma palavra feminina que admita o artigo a (s) .	<p>Vincula o conceito à regência (termo regente e termo regido).</p> <p>Pressupõe conhecimento morfossintático.</p> <p>Crase como ‘fusão’ de ‘dois a(s)’.</p>

Fonte: a autora

Outra diferença importante entre os volumes diz respeito aos casos em que a crase é indicada como obrigatória, facultativa e proibida. Ferreira (2015) é um dos poucos autores que explicita impossibilidade de utilização de crase antes palavra feminina no plural, desde que o termo que o anteceda esteja no singular, caso em que geralmente ocorre presença apenas de preposição. Abaurre *et al* (2021) e

Cereja e Vianna (2015) não apresentam um quadro síntese com principais casos em que o fenômeno ocorre. Esses últimos autores também optam por indicar apenas as regras essenciais de crase e defendem que, se forem observadas, os demais casos podem ser compreendidos facilmente. A seguir, apresenta-se quadro elaborado a partir das conceituações dos autores, em cada uma das obras.

Quadro 7 - Uso de crase

CEREJA e VIANNA (2020)	Crase obrigatória	Locuções	Adverbiais
			Prepositivas formadas por substantivos femininos.
		Expressões	proporcionais
			à moda de/à maneira de
		Nomes de lugares	Topônimos determinados pelo artigo a .
Palavras (substantivos)	faculdade, universidade, empresa, companhia.		
ABAURRE <i>et al</i> (2021)	Crase obrigatória	Locuções	Adverbiais
			Prepositivas
			Conjuntivas
		Expressões	à moda de/à maneira de
		Substantivos	Casa e terra
		Pronomes	Demonstrativos aquele(s), aquela(s) e aquilo
	Relativos a qual/as quais		
	Crase proibida	Substantivo masculino	
		Verbo no infinitivo	
		Substantivo feminino no plural	
		Pronomes	Pessoais
			Indefinidos
			Demonstrativos
		Substantivo indicativo de instrumento	
	Expressões com palavras repetidas		
Crase opcional	Nomes próprios femininos		

FERREIRA (2015)	Crase obrigatória	Locuções	Adverbiais
			Prepositivas
			Conjuntivas
		Pronomes	Demonstrativos aquele(s), aquela(s) e aquilo
			Demonstrativo a/as
			Relativos a qual/as quais
	Crase proibida	Verbos	
		Pronomes (de forma geral)	<i>Incluindo os de tratamento</i>
		Palavras femininas no plural	Precedidas de 'a' no singular.
		Nomes de cidades sem especificativo	
	Crase opcional	Se o termo regente exigir a preposição a e o termo regido for	Iniciado por pronome possessivo feminino.
			Nome de mulher
		Palavra indicando limite (no espaço ou tempo)	Preposição <i>até</i> .

Fonte: a autora

Percebe-se que os três autores elencam os casos em que a crase pode ou não ocorrer, em uma ordem, dos obrigatórios aos proibidos. Quanto aos obrigatórios, nota-se, nos três autores, a indicação das locuções adverbiais e prepositivas, seguidas das locuções conjuntivas em Abaurre *et al* (2021) e Ferreira (2015), em primeiro lugar, o que pode demonstrar ênfase a essa regra. Ferreira (2015) é o único que indica preposição *a* seguida de artigo *a(s)* como condição obrigatória à ocorrência de crase, embora não liste tal observação no seu resumo dos casos. Especificamente sobre as locuções adverbiais, Abaurre *et al* (2021) esclarecem não existir consenso gramatical para emprego de crase antes daquelas palavras que indiquem instrumento e recomendem uso de acento grave para eliminar ambiguidade.

As principais diferenças observam-se quanto aos casos em que a crase é proibida e facultativa em Abaurre *et al* (2021) e Ferreira (2015). Além disso, ambos os autores mencionam, em dois momentos, a ocorrência (ou não) de crase antes de

pronomes e, no caso dos pronomes demonstrativos, é possível que surjam dúvidas futuras aos estudantes a partir do contato com os materiais didáticos. Por fim, em relação aos casos facultativos, também conforme Abaurre *et al* (2021) e Ferreira (2015), parece haver unanimidade na dispensa do acento antes de nomes femininos.

2. Revisão de literatura: algumas considerações

Embora o estudo da crase não seja uma novidade no currículo escolar, foram encontradas poucas pesquisas sobre esse tema, assim como relata Silveira (2020) em sua dissertação de mestrado. A autora encontrou apenas três trabalhos que contemplam crase no contexto da educação básica, a saber Paim e Vanzing (2013), Silva e Luna (2014) e Silva e Simioni (2017), obras também consultadas. Assim, optamos por não desenvolver, neste momento, discussão aprofundada sobre esses estudos por compreendê-la já presente no texto de Silveira (2020). Portanto, apresentaremos na seção alguns outros autores que subsidiam nossa proposta de trabalho com a crase.

No que se refere ao trabalho de Silveira (2020), foi realizada pesquisa-ação com estudantes dos três anos do Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a série), em uma escola tradicional de Minas Gerais, com cerca de 3000 estudantes. O *corpus* abrange cerca de 258 produções textuais, sequências dissertativo-argumentativas, a partir das quais foi analisado o conhecimento da crase por parte dos estudantes, bem como verificado(s) os possível(is) resultado(s) de intervenções docentes por meio do ensino contextualizado do conteúdo. Importante frisar que as três séries participaram da pesquisa, embora as intervenções didáticas tenham acontecido apenas com estudantes da 3^a série do ensino médio, em dois grupos de controle, turmas 1 e 2.

A pesquisa ocorreu em dois momentos: primeiramente em todas as turmas conduziu-se espécie de diagnóstico, a partir de produção textual elaborada previamente. Na sequência, especificamente aos alunos da 3^a série do Ensino Médio, foram propostas duas produções textuais, acompanhadas de aulas sobre crase. Nessas turmas, quanto ao aspecto didático, o primeiro grupo, por exemplo, turma 1, recebeu abordagem predominantemente dedutiva, a partir da exposição de regras e exercícios descontextualizados. O segundo grupo recebeu abordagem

indutiva e, colaborativamente, a partir de um texto, deviam agrupar e indicar fatores de semelhança entre os casos em que a crase ocorria, após inferências dos alunos e usando um texto como apoio didático⁶.

A partir de produções dos alunos nas três séries, levadas em contas as especificidades de cada ano e origem da produção (texto), analisou-se o total de erros e acertos da utilização da *preposição a*⁷ que foram agrupados em dois grandes grupos: a) crase obrigatória e b) crase proibida.

Tabela 1 - Percentual de erros e acertos crase

Turma	Crase obrigatória		Crase proibida	
	acertos	erros	acertos	erros
1ª série	39,65%	60,34%	80%	20%
2ª série	49,47%	50,52%	78,29%	21,70%
3ª série	47,32%	52,67%	79,08%	20,91%

Fonte: Adaptado de Silveira (2020)

Sem considerar a análise dos dados referentes às produções textuais de alunos da 3ª série após participarem de aulas sobre o conteúdo, *a priori* os resultados indicaram semelhanças entre erros e acertos nas três séries, com variação de dois a três pontos percentuais entre cada ano.

A partir desse resultado, uma suposição é a de que não haja diferença percentual significativa entre as séries, o que nos leva a pensar se de fato há impacto do ensino da crase efetivamente ao longo dos anos no EM. Entretanto, uma análise pormenorizada, sob a perspectiva longitudinal, poderia averiguar melhor esta hipótese. (Silveira, 2020, p. 54-55)

Em segunda análise, a autora observou que houve variação maior entre os índices de erros e acertos quando separados casos de *crase obrigatória* e *crase proibida*. Ou seja, os dados revelaram que os alunos facilmente identificam contextos em que a crase é proibida, mas tem dificuldade em utilizá-la nos casos em

⁶ A autora desenvolveu uma sequência didática para ensino da crase a partir do conto *Missa do Galo*, de Machado de Assis. Foram contabilizadas 19 ocorrências de crase no texto e, aos estudantes, era esperado que as reconhecessem e as agrupassem de acordo com o motivo de cada ocorrência, *regra*.

⁷ A autora optou pela utilização desse termo porque avalia o entendimento de crase dos estudantes a partir de dois eixos: identificação do *a preposição* e diferenciação do *a preposicionado*. Tais reconhecimentos indicariam, então, caso de crase obrigatória ou proibida. Não foi foco do trabalho casos facultativos, estes foram abordados pontualmente, a partir dos achados da pesquisa.

que é obrigatória, nos três anos do ensino médio. Em todas as turmas, nos casos de crase obrigatória, os números de erros são superiores aos de acertos. Percebeu-se, outrossim, uma tendência à evitação do uso da crase, o que poderia justificar o alto número de acertos nos casos em que ela é proibida. Seria possível questionar, logo, se os alunos deliberadamente não utilizaram a crase por conhecimento dos casos em que o acento grave é proibido ou se o alto número de acertos foi um resultado direto da tendência à não utilização do acento, e os acentos graves empregados corretamente seriam, nesse contexto, mais *acidentais* do que conscientes e/ou deliberados.

Ainda quanto à análise dos dados, a autora divide o uso da preposição *a*, seguida de *a* preposicionado, em três ambientes: regência (nominal ou verbal), locuções (prepositiva, adverbial e conjuntiva) e perífrases verbais. Em síntese, os resultados da pesquisa são ilustrados no quadro abaixo e serão discutidos na sequência.

Tabela 2 - Síntese resultados da pesquisa

Turma	Contexto (ambiente)	Acertos	Erros	Observações
1ª série	Regência	67%	32%	- Alunos apresentam maior dificuldade em reconhecer uso da crase em expressões “já prontas”; - Crase não está prevista no currículo da escola, no ano. Trabalhada no 9º ano.
	Locuções	32%	67,64%	
	Perífrases verbais	89,28%	10,71%	
2ª série	Regência	57,77%	42,22%	- De modo geral, maior total de acertos no emprego de crase; - Trabalha-se brevemente o tópico <i>preposição</i> na revisão das classes gramaticais, morfologia, prevista no currículo do ano.
	Locuções	52,94%	47,05%	
	Perífrases verbais	86,36%	13,63%	
3ª série	Regência	52,29%	47,70%	- Crase e regência são conteúdos curriculares do ano; - Maior número de acerto diante de <i>perífrases verbais</i> .
	Locuções	75,85%	24,41%	
	Perífrases verbais	96%	4%	

Fonte: Adaptado de Silveira (2020)

A partir do quadro acima e considerando a integralidade da pesquisa citada, notou-se um maior número de acertos totais na 2ª série do Ensino Médio. A pesquisadora associa tal dado ao conteúdo preposição ter sido estudado naquele ano. Tanto na 1ª quanto 2ª série, percebe-se maior dificuldade de emprego de crase diante locuções, “o que surpreende, já que a utilização da crase nesses contextos é

também para se evitar ambiguidades” (Silveira, 2020, p. 66). O maior número de acertos, independentemente do ano, aconteceu no ambiente de *perífrases verbais* e a maior variação entre erros e acertos, diante de *locuções*. Especificamente sobre as *locuções*, a autora elucida não se confirmar a hipótese inicial de que o ambiente traria maior dificuldade ao aprendizado do conteúdo, vide o número de acertos na 3ª série.

Outro dado em destaque é o número de erros na 3ª série no ambiente *regência verbal*, visto que o conteúdo é estudado naquele ano. A autora sugere reflexão sobre duas razões em específico:

a primeira, salientada por Bagno (2012), diz respeito ao desuso da preposição ‘a’, o que interfere na colocação do acento grave; a segunda refere-se à abordagem, nos livros didáticos – conteúdo pontuado na BNCC para ser ensinado –, de nomenclaturas normativas quando se aborda a regência, como “objeto”, “termo regido”, “subordinante”, o que pode ser um dificultador no processo de aprendizagem. (Silveira, 2020, p. 72)

Nesse contexto, tais preocupações mostram-se válidas, uma vez que diferentes gramáticas e materiais instrucionais priorizam a definição de termos e nomenclaturas vinculadas à regência, vide o exemplo de Cereja e Vianna (2020) e Ferreira (2015), discutidos na seção anterior. O conteúdo, quando trabalhado exclusivamente sob viés normativo e da nomenclatura gramatical, parece deixar de lado, senão pelo menos em segundo plano, o aspecto semântico entre os termos regidos, e aqui referimo-nos, por exemplo, a termo *especificado* e *não especificado*⁸. Tal metodologia também não aproxima o conteúdo semântico implicado em muitas preposições, quando há um caso de regência entre os termos. A regência ainda poderia, por exemplo, ser considerada uma condição necessária para apreensão de um determinado sentido do enunciado, no contexto em que se insere. Vide abaixo, nos itens (1) e (2).

(1)

Exemplo adaptado do conceito de regência em Cereja e Vianna (2020, p. 487)

Nome (substantivo)

Violência

termo regente

contra a mulher

termo regido

⁸ Informações sobre esse tópico encontram-se no trabalho de Martins e Borges (2017), referente à não-especificidade dos nomes nus.

(2)

Verbo

Denuncie

termo regente

a violência

termo regido

Na obra, não são feitas considerações sobre a relação de dependência entre os termos *regentes* e *regidos*, considerando complementação de sentido ou estrutura da sentença como em ...

- a) Violência é uma *ação* ou *estado*;
- b) Violência pode ser cometida por *alguém a algo* ou *algum ser*;
- c) *Alguém* denuncia a *alguma coisa*;
- d) *Algo* pode ser denunciado a *alguém* (outra pessoa).

Sobre a tradição gramatical e a possibilidade de renovação desse campo de estudos, Perini (2007) assevera algumas questões como a descrição das formas da língua (sua morfologia, sintaxe e fonologia) aliada ao relacionamento dessas formas ao significado que veiculam. É nesse sentido que estudos associando crase à semântica formal tornam-se necessários, pois “apesar do critério semântico não ser levado em conta pela tradição gramatical na explicação do fenômeno da Crase, ele é extremamente relevante para a compreensão e abordagem da Crase na escola” (Martins e Borges, 2017, p. 362).

Não são poucas as investidas no sentido de demonstrar a superficialidade de discussões das gramáticas prescritivas, mas não se trata (ou não deve se tratar) de um simples registro de inconsistências, mas da recomendação de soluções para tais problemas, bem como a incitação a uma análise linguística eficaz dos fatos linguísticos, no nosso caso em especial, a uma análise semântica (Martins e Borges, 2017, p. 363)

Sabe-se também que a gramática normativa, em contexto escolar, parece apresentar mais lacunas do que possibilidades ao aprendizado, conforme consistentemente apontado por diferentes autores ao longo do tempo, como Antunes (2007; 2014), Travaglia ([1996] 2016), Dillinger (1993) e Perini ([1985] 2007). Apesar disso, é necessário cautela, segundo Martins e Borges (2017), já que o reconhecimento de regras do sistema linguístico, especialmente as tácitas, fomentam construção de um saber científico e sistemático aos alunos e a análise de

sentenças propicia abstração e observação dos princípios da língua que determinado falante utiliza. A bem dizer, a análise de sentenças não é um fim em si mesma, posto que as autoras reconhecem a sentença como o alicerce de qualquer texto. Nessa perspectiva, Perini (2007, p. 47) problematiza a existência de uma forma linguística descontextualizada, já que, “[...] por definição, toda forma linguística é enunciada em determinado contexto” e o que existe seriam formas *maximamente descontextualizadas*. Para o autor, a semântica estaria incumbida da análise dessas formas.

Especialmente sobre a análise *tradicional* da crase, Martins e Borges (2017) observam que o estudo é distribuído em casos obrigatórios, proibidos e facultativos e, no modo em que o conteúdo é apresentado, apenas três níveis de análise são considerados: fonológico, morfológico e sintático. Segundo as pesquisadoras, uma possibilidade de trabalho privilegiando o aspecto semântico no ensino de crase, em especial com contribuições da semântica formal, seria incluindo a contabilidade dos nomes no português brasileiro, mais especificamente no que se refere ao conceito de nome nu. A partir de seu reconhecimento seria possível, em determinado contexto, identificar uma leitura mais ou menos específica, a depender do caso, o que justificaria a ocorrência (ou não) de crase naquela situação ou enunciado.

Sobre o conceito, “[o] problema dessa análise tradicional se apresenta quando pensamos na não-especificidade e/ou neutralidade numérica, exigida em certas sentenças, impondo-nos o uso de um nome sem determinante” (Martins e Borges, 2017, p. 374). Tal aspecto fica evidente no exemplo abaixo, proposto pelas autoras:

- (3)
- a. Maria vai *ao mercado* quando está estressada.
 - b. Maria vai *a mercado* quando está estressada.

Segundo as autoras, não há em *a.* e *b.* apenas uma distinção fonética, sintática ou morfológica, mas essencialmente semântica, visto que a interpretação difere em cada uma. Em outras palavras, por [*ao mercado*] compreende-se o encontro de *preposição* seguida de *artigo definido*, o que denota leitura específica - Maria não vai a qualquer mercado, ela vai a um mercado específico. Já [*a mercado*] dispensa *artigo definido*, há no sintagma apenas a *preposição*, acarretando a leitura

de um ‘mercado qualquer’. A nível de comparação, no trabalho propõem-se outras sentenças, das quais citamos duas constantes em (4).

(4)

- a. Maria vai *à loja* quando está estressada. [*leitura específica*]
- b. Maria vai *a loja* quando está estressada. [*leitura não-específica*].

Assim, no caso de *leitura específica*, há a marcação de crase visto tratar-se de *artigo a* + nome [a loja]. Na *leitura não-específica* não pode ser empregada crase pois trata-se de um nome nu [loja] e que, portanto, não apresenta determinante, *artigo a*. Um outro exemplo constante do referido trabalho encontra-se em (5).

(5)

- a. No mês de março, o reitor vai *à formatura*. [*leitura específica*]
- b. No mês de março, o reitor vai *a formatura*. [*leitura não-específica*]

Caso o exemplo *b.* fosse analisado à luz de uma perspectiva tradicional, visando exclusivamente aspectos sintáticos, fonéticos e morfológicos, poderiam ser estabelecidas algumas considerações como em

I.

Verbo (VTI)

Vai		a formatura
termo regente		termo regido

II.

Vai a + a formatura

preposição a artigo a

III.

Substituição nome no feminino por outro no masculino / Regra do uso único⁹

No mês de março o reitor vai a formatura.

No mês de março o reitor vai ao evento.

⁹ Em todas as gramáticas analisadas na seção anterior sugerem-se macetes para verificação do acento grave. Quanto ao emprego de crase por *caso único*, consultar Paim e Vanzing (2013).

Dessa maneira, é possível que a crase na sentença fosse indicada como obrigatória e não se cogitasse, por exemplo, posição vazia do determinante antes do nome *formatura* [vai a ∅ *formatura*]. Além disso, o emprego de crase obrigatória poderia ser confirmado por dicas e macetes comuns em gramáticas e materiais didáticos, conforme item III.

Pelas questões já apresentadas, uma análise semântica, isto é, a interpretação dos sentidos contidos no enunciado parece bastante produtiva à compreensão da ocorrência (ou não) de crase. Nos exemplos apresentados em (5) ambas as sentenças estão gramaticalmente corretas quanto ao uso do acento grave, considerando as leituras possíveis em cada uma delas.

Em relação à semântica formal, especialmente, Martins e Borges (2017) ressaltam que, em sentenças de teor genérico, parece haver uma preferência à leitura não específica, exemplos (4) e (5), item .b, sendo utilizados nomes nus para expressar generalizações. Nas sentenças de teor mais específico, o fenômeno frequentemente parece ocorrer por meio de modificação [No mês de março o reitor vai à *formatura do filho*]. Considerando as especificidades e aporte teórico de cada estudo, essa observação dialoga com o que manifesta Silveira (2020) ao perceber uma preferência, de seus sujeitos de pesquisa, à não utilização de acento indicador de crase e poderíamos supor, portanto, um possível emprego de nominais nus. Por certo que outros estudos seriam necessários para confirmar tais suposições.

3. Uma proposta para ensino de crase

A presente proposta não pretende abarcar o fenômeno na sua integralidade, mas apresentar caminhos para o trabalho em uma perspectiva reflexiva e gramaticalmente contextualizada, de acordo com aporte teórico já evidenciado. Também opta-se por um enfoque aditivo, isto é, os exercícios aqui indicados não visam a substituir o material didático analisado, senão complementar aqueles aspectos que podem ser trabalhados em cada uma das gramáticas, a saber Cereja e Vianna (2020), Abaurre *et al* (2021) e Ferreira (2015).

Sabe-se também que qualquer proposta aqui apresentada é uma pressuposição de cenários possíveis em um contexto de sala de aula, em que pese a diversidade e individualidade de estudantes e docentes, além de estudos futuros

com sua aplicação serem necessários. Dito isso, com base nos materiais analisados e referencial teórico apresentado, delineam-se alguns postulados iniciais. Primeiramente, entendemos que apenas uma concepção sintática do fenômeno crase não fornece as ferramentas necessárias para análise de tal emprego em um contexto específico. Também compreendemos que nomenclaturas vinculadas à gramática tradicional como *termo regente* e *termo regido*, por exemplo, pouco contribuem para uma análise linguística ou reflexiva da utilização da crase em determinada situação comunicativa. Além disso, no caso das classes gramaticais, pode ser um caminho interessante retomar com os estudantes o conceito de preposição e os sentidos que podem estar implicados a essa classe. O aspecto semântico, por fim, é o que nos parece fundamental à compreensão do fenômeno.

Optamos por não indicar uma lista exaustiva de casos e regras em que ocorre crase por entender que esse material está disponível em diferentes suportes e pode ser consultado pelo estudante a qualquer momento. O nosso Quadro 7 já sumariza, com base em autores analisados, um grande número de casos. Havendo, por certo, a necessidade de algumas delimitações, faremos empréstimo das categorias utilizadas em Silveira (2020), especialmente perífrases verbais e locuções.

Importante reiterar que as atividades foram concebidas a partir de uma perspectiva reflexiva, segundo Travaglia (2017) e gramaticalmente contextualizada, conforme Antunes (2007, 2014). Acreditamos que elas poderiam ser desenvolvidas com estudantes dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa, ou até mesmo em oficinas ou outra organização considerada pertinente pelo docente. Também podem ser relevantes para a aplicação da proposta conhecimentos, por parte dos estudantes, de linguística textual, como gêneros textuais e tipos textuais, por exemplo.

Quanto ao trabalho com textos e temas, foram estabelecidos 2 blocos: o primeiro utilizando excertos das Leis de Incentivo à Cultura e de Incentivo ao Esporte. O segundo, com elementos do gênero textual notícia que tratam de um mesmo tema, mas abordando assuntos diferentes. Espera-se, com as atividades do primeiro bloco, que os estudantes sejam capazes de reconhecer casos em que a crase é necessária, bem como identificar alguns dos principais casos possíveis e proibidos. No segundo bloco, as atividades possibilitam leituras no campo da inferência e, nos textos indicados, poderiam ser reconhecidas leituras mais e menos específicas, inclusive quando diante de locuções.

Optamos por essa organização por imaginar que os exercícios partiriam de exemplos mais simples - identificação do fenômeno crase - a casos mais complexos, como recursos estilísticos e inferências. Diferentemente dos materiais didáticos analisados, optamos por abordar a crase diante de locuções em um segundo momento, pois como sugere a pesquisa de Silveira (2020), esse caso, em particular, parece suscitar bastante dúvidas aos estudantes.

3.1 Primeiro bloco de atividades

Nessas atividades, foram escolhidos os gêneros textuais lei e publicação de rede social. A escolha do primeiro foi motivado pela sua não circulação rotineira em ambiente escolar como objeto de estudo e, nos casos em que acontece, não há discussão de elementos tipográficos/composicionais para além dos temas que são abordados. O segundo gênero, oriundo das mídias digitais, foi escolhido em virtude da publicação por um perfil institucional (Prefeitura Municipal) e questionamento sobre a necessidade de adequação de registro. A seguir apresentam-se os textos 1 e 2 e algumas sugestões de atividades.

Texto 1 - Excerto Lei de Incentivo à Cultura

Lei nº 8.113, de 23 de dezembro de 1991.

Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

CAPÍTULO I **Disposições Preliminares**

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor de modo a:

I - contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais;

II - promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais;

III - apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores;

IV - proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional;

V - salvaguardar a sobrevivência e o florescimento dos modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira;

VI - preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro;

VII - desenvolver a consciência internacional e o respeito aos valores culturais de outros povos ou nações;

VIII - estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal, formadores e informadores de conhecimento, cultura e memória;

IX - priorizar o produto cultural originário do País.

X – estimular a produção ou a coprodução de jogos eletrônicos brasileiros independentes. (Incluído pela Lei nº 14.852, de 2024)

Fonte: Planalto Federal. Acesso em 16 de junho de 2025.

Texto 2

Programas do Ministério do Esporte: Lei de Incentivo ao Esporte

A Lei nº 11.438/06 – Lei de Incentivo ao Esporte (LIE) –, como é mais conhecida, permite que recursos provenientes de renúncia fiscal sejam aplicados em projetos das diversas manifestações desportivas e paradesportivas distribuídos por todo o território nacional. Por meio de doações e patrocínios, os projetos executados via Lei de Incentivo ao Esporte atendem crianças, adolescentes, jovens, adultos, pessoas com deficiência e idosos. Mais do que um instrumento jurídico, trata-se de uma inovação e um avanço na consolidação do paradigma do esporte como um meio de inclusão social.

Fonte: Adaptado de <https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/lei-de-incentivo-ao-esporte> <acesso em 16 jun. 2025>

A partir dos textos, podem ser propostas atividades *pré-leitura* e atividades de análise linguística.

3.1.1 Atividades pré-leitura

Algumas reflexões que podem ser realizadas previamente à análise linguística dos textos 1 e 2:

1. Com apoio de elementos tipográficos, identifique o gênero textual dos textos.
2. Em relação à organização dos textos, ela ocorre por meio de tópicos em algarismos romanos. Como esses tópicos são chamados no referido gênero? Qual sua importância?

3. Ao início dos textos, há um breve parágrafo com recuo à direita. O que ele seria e para que serve?

3.1.2 Atividades de análise linguística

Na sequência, atividades de análise linguística podem ser propostas conforme:

Atividade 1 (Texto 1)

- a) O que é a crase? Por que o título *Lei de incentivo à cultura* recebe acento grave?
- b) Por que *Programa Nacional de Apoio à Cultura (PROEC)* recebe crase? Haveria alguma mudança ortográfica e de sentido caso escrevêssemos a sentença *Eu apoio a cultura*?
- c) Por que no trecho *para facilitar a todos* não foi utilizada crase?
- d) Por que a crase é empregada em *para o livre acesso às fontes da cultura*?

Um dos resultados esperados com o exercício seria a compreensão, por parte dos estudantes, de que a crase é resultado do encontro da *preposição a* com o *artigo a*, fenômeno não marcado na oralidade, mas indicado na escrita a partir da utilização do acento grave¹⁰, sendo:

Lei de incentivo à *cultura*
[incentivo a] + [a cultura]

Também espera-se demonstrar algumas condições para a crase ocorrer:

- a) Antes de palavra feminina: Lei de incentivo à *cultura* (cultura - substantivo feminino)
- b) Concordância entre gênero e número:
 - I. Lei de incentivo à *cultura* (termos no feminino e singular) - **crase possível** no contexto
 - II. Livre acesso às *fontes da cultura* (termos no feminino e plural) - **crase possível** no contexto
 - III. Contribuir para facilitar *a todos* (pronome indefinido - todos; falta de concordância *artigo a* e *pronome* que o sucede).

¹⁰ Não indicaremos o conceito de crase por concordar com o proposto por Abaurre et al, apresentado no Quadro 6.

Além disso, pode ser útil a comparação a seguir:

(2)
Lei de incentivo à *cultura*
[incentivo a] + [a cultura]

(3)
Eu apoio *a cultura*
[apoio] + [a cultura]

Não espera-se, em (2) e (3), uma análise a respeito de regência e transitividade verbal, mas, ao contrário, que os estudantes percebam o fenômeno da crase como essencialmente definido pelo contexto do enunciado, não sendo possível defini-lo, grande parte, de forma descontextualizada e, *a priori*, elencar casos em que “sempre” e “nunca” ocorrem crase. Na melhor das hipóteses, a ocorrência de crase origina-se de alguns parâmetros pretensiosamente esboçados nos itens I a III, acima.

Atividade 2 (Texto 2)

- a) Observe o trecho *Lei de incentivo ao esporte*. A qual classe gramatical poderíamos classificar os termos *ao* e *esporte*?
- b) Caso houvesse uma substituição de *Lei de incentivo ao esporte* para *Lei de incentivo a realização de esportes*, haveria crase em *a realização*? Por quê?
- c) Caso o título da lei fosse *Lei de incentivo a realização de esportes no Brasil*, você considera que haveria alguma mudança de sentido entre o título e o que consta no texto? Justifique.

Espera-se que, com o texto 2, os estudantes consolidem o reconhecimento da fusão do *artigo a* + *preposição a* sem a necessidade de apoio em “macetes para aprendizagem” ou regra de caso único. Espera-se que o aprendiz seja capaz de reconhecer que no texto anterior havia a fusão (incentivo à cultura), inexistente no título do texto 2, e que a ocorrência (ou não) da fusão *preposição* + *artigo* é algo que deve ser analisado primeiramente a nível do enunciado. Além disso, tal exercício também pode contribuir para uma relativização da vasta lista de casos e regras em crase ocorre, arrolados pela gramática tradicional.

Com a comparação e substituição nos enunciados III e IV espera-se também que o estudante perceba alteração de sentido entre os termos, sendo introduzidas noções de uma leitura mais específica em *Lei de incentivo à realização de esportes no Brasil* do que em *Lei de incentivo ao esporte*. Enquanto a Lei 11.438/06, conforme o texto, refere-se à aplicação de recursos a projetos e atividades que fomentem práticas esportivas, uma *Lei de incentivo à realização de esportes no Brasil*, pela adição dos sintagmas [à realização] e [no Brasil] apresentaria uma leitura mais restrita, em que se compreende fomento àqueles que realizam o esporte e dentro do território brasileiro.

Por fim, neste bloco, sugere-se um último exercício, considerando o texto (imagem) abaixo. As informações referentes à cidade e à Prefeitura Municipal foram suprimidas, haja vista o objetivo ser a reflexão sobre possíveis utilizações da crase e não a prescrição de usos corretos ou erros a serem corrigidos indiscriminadamente.

Texto 3 (imagem)



Fonte: Divulgação. Redes sociais (adaptado). Online. Acesso em novembro de 2024

Atividade 3 (Texto 3)

- a) Considerando os elementos composicionais, de onde você considera que imagem foi retirada? Em qual gênero textual poderia ser classificada?

- b) Caso você fosse o estagiário de uma prefeitura ou responsável pela comunicação em redes sociais e estivesse revisando a postagem acima, a partir de seus conhecimentos, o *acento grave* deveria ser incluído na imagem? Por quê?
- c) No texto, há uma ocorrência de crase em “Fique atento ao edital e às *datas*”. Ela é necessária para a compreensão do(s) sentido(s) do trecho? Por quê?

O primeiro exercício, letra *a*), apresenta possibilidade de resposta mais aberta, desde que o texto seja vinculado aos gêneros digitais e reconhecida sua origem (redes sociais/mídias digitais). No segundo exercício, letra *b*), algumas possibilidades de resposta implicariam a necessidade de emprego de acento grave em *Lei de incentivo à cultura* pela fusão da *preposição a* + *artigo a*, já comentada nas atividades anteriores. Ainda poderia fazer parte da questão uma discussão sobre o perfil em rede social de uma prefeitura, enquanto representante do poder executivo na cidade. Além disso, ao constar referência a um gênero textual da modalidade culta, variedade escrita da língua (edital), a grafia conforme norma-padrão, nesse caso, também poderia ser importante, independentemente do suporte (mídias digitais).

No último exercício, espera-se que os estudantes compreendam o paralelismo sintático em [ao edital] e [às datas]. Caso não fosse utilizada a crase, o trecho poderia ser um sintagma nominal não preposicionado [as datas] passível de dúvidas caso fosse entendido como [[as datas][são][12/11]]* e não algo como “fiquem atentos às datas, pois o prazo final é 12/11”, típico da tipologia injuntiva no exemplo em questão.

3.2 Segundo bloco de atividades

Neste momento, espera-se que os estudantes comparem diferentes enunciados selecionados de fragmentos de gêneros textuais jornalísticos, notícia e reportagem. Foram selecionadas manchetes por compreender que, nos enunciados indicados, há uma possibilidade de recuperação de inferências e elementos contextuais, além de um trabalho de análise semântica a nível da sentença. No bloco, não serão propostos exercícios diretamente, mas reflexões a partir dos textos

selecionados, as quais poderiam ser fomentadas e reproduzidas em contexto de sala de aula.

Seguem abaixo fragmentos:

(1)

Haiti: terremoto atinge o país em meio a crises política e humanitária; entenda.

Notícia [Portal G1](#), de 14 de agosto de 2021

(2)

A crise na cultura em meio à catástrofe climática

Reportagem [Jornal da Univerisade \(UFRGS\)](#), de 22 de maio de 2025

(3)

Em meio a crise de abastecimento, Temer viaja ao Rio para distribuir carros.

Notícia da [Folha de São Paulo](#), de 24 de maio de 2018

(4)

Em meio à crise do IOF, Haddad entra de férias e governo enfrenta pressão no Congresso

Notícia [Portal G1](#), de 16 de junho de 2025

Nos exemplos (1) e (2) parece unânime o motivo pelo emprego (ou não) de crase em cada um dos exemplos, considerando a determinação dos sintagmas nominais e, respectivamente, ausência e presença de determinante, *artigo a*.

(1) [[em meio a] [crises político e humanitária]] - sentido genérico: *crises*

(2) [[em meio a] [a catástrofe climática]] - sentido específico: *catástrofe*.

Já nos exemplos (3) e (4), a utilização de crase pode ser mais bem compreendida a partir de uma análise mais detalhada. No enunciado (3), em uma abordagem gramatical tradicional, a crase poderia ser indicada como necessária levando-se em conta a presença de uma locução prepositiva *em meio a* seguida por uma palavra no feminino *crise* e que estaria determinada por uma locução adjetiva (*de abastecimento*). Porém, o enunciado poderia ser assim observado:

(3)

[[em meio a]] [[∅ crise [de abastecimento]] - sendo [∅ crise] *leitura não-específica*

No sentido de uma leitura não específica, o sintagma [∅ crise] pode ser compreendido como um nominal nu, pois não denota qual crise é referida no enunciado. Assim, a sentença estaria gramaticalmente correta, embora, em outros níveis de análise linguística, questionamentos pudessem ser levantados sobre motivos para a não especificação do termo *crise* ou outros significados pressupostos e subentendidos.

Já no exemplo (4) temos a seguinte representação:

(4)

[[em meio a] [a crise [do IOF]] - sendo [a crise] - *leitura específica*

Nesse caso, percebe-se a realização de uma leitura específica pela presença do determinante [a crise] além da *preposição de* seguida por *artigo definido o*. No exemplo, diferentemente do que é expresso em (3) há uma delimitação de crise - crise financeira, de IOF - diferentemente de uma 'crise de abastecimento', com sentido mais amplo. Para outros níveis de análise e em atividades futuras, poderiam ser propostas práticas que problematizassem outro(s) sentido(s) constantes no discurso jornalístico em (1) e (2), isto é, o que está dito a nível do texto e que pode ser apreendido pelo contexto, seja ele histórico, político ou social. Assim, questionamentos poderiam ser feitos a respeito da escolha vocabular e os diferentes sentidos que implicados em cada caso. Reiteramos que o estudo da crase com base na proposta apresentada contribui com importantes subsídios de reflexão e ação diante da língua. É fundamental que a crase e seu emprego sejam concebidos como um evento discursivo, que mobiliza diferentes saberes e intenções comunicativas, sejam elas explícitas ou subentendidas, sem restringir-se ao contexto da ortografia e prescrição gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, primeiramente buscou-se analisar três materiais didáticos a fim de verificar como a *crase* era abordada em cada uma das obras. Verificou-se uma grande diferença em termos de conceituação, exercícios de fixação do conteúdo e, inclusive nos casos indicados para ocorrência do fenômeno. Em duas das obras analisadas, a saber, Cereja e Vianna (2020) e Ferreira (2015), percebeu-se o predomínio de uma abordagem gramatical tradicional, a partir da indicação de regras para ocorrência de *crase* e exercícios de fixação, bem como um conceito vinculado à regência verbal e nominal. Abaurre *et al* (2021) apresentou, com exclusividade, a *crase* vinculada ao aspecto semântico, reiteradamente relacionada a textos e contexto, sem desconsiderar o aspecto morfológico.

Vale assinalar que Ferreira (2015), por outro lado, também parece incluir número significativo de atividades com diversidade metodológica nas quais, em alguns casos, preconiza-se um processo indutivo de aprendizagem. Além disso, também conforme já explicitado neste trabalho, não é possível afirmar que uma abordagem gramatical tradicional seria problemática *a priori*. Há uma questão, contudo, quando a regra referente ao emprego de *crase* é apresentada como um fato linguístico e não uma possibilidade de reflexão a partir daquilo que se manifesta na língua (ou por meio da norma).

A partir do referencial teórico apresentado, percebe-se que análises sintáticas e morfológicas podem fornecer subsídios para a compreensão do fenômeno *crase*. Todavia, conforme apresentado na proposta para ensino de *crase* desenvolvida neste trabalho, em especial no segundo bloco de atividades, apenas conhecimentos morfológicos e sintáticos nem sempre oferecem ferramentas para sua compreensão. Em relação à regência, embora tais conhecimentos perpassem a compreensão do fenômeno em questão, o estudo ou memorização de terminologias gramaticais vinculadas à regência verbal e/ou nominal podem mostrar-se contraproducentes à aprendizagem.

Entende-se como necessária uma análise da *crase* que inclua o aspecto semântico, pois a contabilidade dos nomes no Português Brasileiro, em especial o conceito de *nominal nu*, fornece subsídios para compreender o emprego (ou ausência) de *crase* em determinado contexto - enunciado como um evento discursivo para além da obrigatoriedade, presença ou proibição. Portanto, foram fundamentais para a

construção deste trabalho as pesquisas de Martins e Borges (2017), relativa à crase e semântica formal, e de Silveira (2020), sobre ensino de crase, aliadas aos pressupostos teóricos abarcados em Travaglia (2017) e Antunes (2007, 2014).

Por fim, em síntese à proposta desenvolvida para ensino de crase, optou-se pela proposição e utilização das terminologias **casos possíveis** e **casos proibidos** e espera-se que, por meio delas, seja possível contribuir para a relativização da vasta lista de regras e restrições para emprego do acento grave. Ao mesmo tempo, sugere-se possibilidades de análise linguística contextualizada da crase, também a nível do enunciado. Como estudos futuros, há a possibilidade de aplicação da proposta de ensino, bem como de uma análise que inclua a dimensão pragmática do discurso para além da semântica, referente à crase.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M. et al. Português: contexto, interlocução e sentido. 4ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. Gramática: texto reflexão e uso. 6ª ed. São Paulo: Atual Editora, 2020.

CEREJA, W. Português: linguagens 3: conect live. 1 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

DILLINGER, M. O ensino gramatical: uma autópsia. In: Anais da Semana de Estudos de Língua Portuguesa, v. 1, n. 1, p. 29-70, 1993.

FERREIRA, M. Aprender e Praticar a Gramática. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

MARTINS, N. P; BORGES, R. S. B. Observações semânticas sobre o estudo da crase no português brasileiro. In: Letras em Revista, Teresina, v. 08, n 01, jan/jun 2017.

PAIM, A. P; VANZING, A. A crase por uma única regra. Língu@ Nostr@, v. 1, n. 1, p. 215-232, 2013.

PERINI, M. A. Por uma nova gramática do português. São Paulo: Ática, 2007 [1985].

SILVA, V.M. da; SIMIONI, L.. Crase sem crise: uma proposta didática. Revista PerCursos. Florianópolis, v.18, n. 37, p. 36-62, maio/ago. 2017.

SILVEIRA, L. P. Crase: ensino contextualizado e produção discente. 2020 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática. 1a.. ed. São Paulo: Cortez, 2017 [1996]. v. 1. 245 p.