

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**LETÍCIA PENA SILVEIRA**

**CRASE: ENSINO CONTEXTUALIZADO E PRODUÇÃO DISCENTE**

**Belo Horizonte**

**2020**

**Letícia Pena Silveira**

**CRASE: ENSINO CONTEXTUALIZADO E PRODUÇÃO DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino do português

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira  
Guimarães

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S587c Silveira, Letícia Pena.  
Crase [manuscrito] : ensino contextualizado e produção discente / Letícia Pena Silveira. – 2020.  
88 f., enc. : il., tabs., grafs., p&b.  
  
Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.  
  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
  
Linha de pesquisa: Ensino do Português.  
  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
  
Bibliografia: f. 82-85.  
  
Apêndices: f. 86-88.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino médio) – Teses. 2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino – Teses. 4. Língua portuguesa – Crase – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.507



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PostLin

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**CRASE: ENSINO CONTEXTUALIZADO E PRODUÇÃO DISCENTE**

**LETÍCIA PENA SILVEIRA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Sueli Maria Coelho  
UFMG

  
Prof(a). Soelís Teixeira do Prado Mendes  
UFOP

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2020.

  
Prof(a). Ana Lúcia Adorno Marcato Obeso  
Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

**Para Mel e Laila**

## Agradecimentos

A Deus, que me proporcionou força para iniciar, continuar e finalizar esta etapa, mostrando-me, de certa forma, que sou capaz de vencer qualquer obstáculo, por mais difícil que seja. A Ele também por me iluminar em cada passo escolhido e por colocar no meu caminho pessoas tão incríveis e essenciais que me possibilitaram crescer e aprender.

Mãe, pai e Lili. Não há palavras para expressar minha gratidão. Vocês são minha base, a fortaleza que está por trás de tudo. Tudo é por causa de vocês, para vocês e por vocês, a minha maior sorte. Meus heróis, meus exemplos, minhas inspirações. Obrigada por nunca me deixarem desistir.

Arthur e Cássio, meus queridos amigos e companheiros. Vocês estiveram presentes em todo o processo, do início ao fim. Obrigada pela parceria, pela compreensão diária, pela paciência e pelo respeito. Obrigada pelos momentos de distração, de conselhos e de dedicação a mim.

Mel e Laila, que, em anos muito conturbados na curta vidinha delas, contentaram-se, sem reclamar, com minha ausência em diversos momentos, mas nunca abandonaram aquele olhar pedinte de carinho ao lado da cadeira da sala. Vocês são meus anjos, meus exemplos de que a alegria está nos momentos mais simples, de que a lealdade é a característica mais viva de um ser vivo e de que amor é bom quando se é dado sem que a recompensa seja grande.

A Daniela, que, desde o início, entendeu a minha realidade de professora e pesquisadora e sempre me proporcionou atenção, carinho e dedicação. Você foi uma orientadora que fez com que todo esse processo do mestrado fosse leve, simples e, principalmente, saudável. Obrigada por ser um exemplo de professora, de mestre, em todos os sentidos. Obrigada pelo seu olhar carinhoso com seus alunos.

Aos professores da UFMG que fizeram parte desse processo. Perini, por ter proposto uma discussão desafiadora sobre o ensino da gramática, proporcionando espaço para abrir nossos corações sobre a angústia de ser uma professora de Língua portuguesa na realidade brasileira hoje. A Sueli, exemplo de organização e dedicação. Desde a graduação, você é minha inspiração dentro do meio acadêmico. César Nardelli, que me proporcionou uma transmissão de conhecimento incomparável e uma colaboração essencial na escrita desta dissertação e de outros trabalhos.

Amigos, vocês entenderam meus momentos de ausência e de estresse. E mais: não deixaram de estar comigo nos momentos mais difíceis. Obrigada pela paciência.

Aos colegas do mestrado, Lucas, Luiz, Ana, Marcelo, que compartilharam comigo momentos de desespero nas disciplinas cursadas, momentos de angústia pela passagem rápida do tempo, que nunca esteve a nosso favor, e momentos de vitória, que foram celebrados juntos e com muita alegria.

Aos meus alunos, que conviveram com momentos de estresse, agonia e cansaço pelo excesso de trabalho, mas que, mesmo assim, foram meus cúmplices diários nesta pesquisa e no meu crescimento enquanto professora e, principalmente, pessoa.

Aos demais envolvidos nessa conquista, obrigada por toda a colaboração durante esse período.

*“O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
Aperta e daí afrouxa,  
Sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem”*

Guimarães Rosa

## RESUMO

Esta dissertação tem um duplo objetivo: refletir acerca do ensino contextualizado da crase no Ensino Médio e realizar um experimento, comparando duas abordagens didáticas, uma dedutiva e uma indutiva, para verificar a eficiência de cada uma dessas práticas. A motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir da minha experiência com questionamentos de alunos sobre a necessidade de aprenderem certos conteúdos que, de acordo com a percepção deles, não têm relação com o uso real que fazem da língua portuguesa. O objeto de pesquisa escolhido foi a crase porque se observou ser ela um conteúdo gramatical que apresenta dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos. Como se trata de um assunto no âmbito da Linguística Aplicada, esta pesquisa dirige-se principalmente a (futuros) professores de Língua Portuguesa que estejam buscando formas de redirecionar a exposição dos conteúdos normativos, principalmente articulando-a com a leitura e a produção de textos. Isso se faz importante porque, segundo Antunes (2014), a gramática é inerentemente contextualizada, uma vez que não existe texto sem gramática. Além disso, Geraldi (2003 [1991]) já havia proposto a prática da Análise Linguística como uma forma de reflexão dos recursos que perpassam o texto. Trata-se de uma Pesquisa-ação, e a coleta de dados foi feita em seis turmas do Ensino Médio (duas turmas para cada série). Foram coletados 258 textos no total. Para a primeira e a segunda séries, foi feito um panorama quanto ao uso que os alunos fazem da crase; já na terceira série, além dessa visão geral, realizou-se o experimento contrastando a abordagem dedutiva e a indutiva-contextualizada por meio de escrita e reescrita de texto. Foi constatado, de modo geral no Ensino Médio, um número de acertos significativamente superior ao de erros. Por isso, análises mais específicas foram realizadas, resultando na conclusão de que a dificuldade maior se encontra na colocação do acento grave em contextos em que ele é exigido. Além disso, ao se verificarem as turmas separadamente, observou-se uma diferença entre elas, mostrando perfis distintos com os quais os professores devem lidar. Por fim, o experimento trouxe o resultado de que as duas formas de ensino testadas foram bem-sucedidas, visto que houve, de fato, aprendizado em ambas. A abordagem indutiva-contextualizada, porém, destaca-se no prazer que despertou nos alunos durante a aula, mostrando que, ao trazê-los como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, há um ganho expressivo no que diz respeito à recepção das aulas de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Ensino contextualizado; Crase; Ensino Médio; Pesquisador-professor; Texto discente.



## ABSTRACT

This dissertation has a double purpose: to reflect upon the contextualized teaching of crasis in High School and, afterward, to do an experiment of deductive and inductive didactic approaches to verify the efficiency of each of these practices. The motivation for conducting this research arose from my experience with students' questions regarding the need for learning particular contents that have no relation to their actual use of the Portuguese language. The object of this research is crasis because it was found to be a grammatical topic that students face learning difficulties. As this is a subject in Applied Linguistics, this research is directed mainly to (future) Portuguese language teachers who are looking for ways to redirect the exposure of normative content, especially articulating it with reading and text production. This is important because, according to Antunes (2014), grammar is inherently contextualized, since there is no text without grammar. Moreover, Geraldi (2003 [1991]) had already proposed the practice of Linguistic Analysis as a way of reflecting on the resources that permeate the text. Since this was an Action Research, data were collected in six high school classes (two classes for each of the three grades), in which the researcher is also the students' teacher. A total of 258 texts were collected. For the first and second grades, an overview of students' use of crasis was made; in the third grade, in addition to this overview, the experiment was conducted by contrasting the deductive and the inductive-contextualized approach by writing and rewriting texts. It was found, mostly in high school, a number of correct items significantly higher than errors. Therefore, more specific analyzes were performed, resulting in the conclusion that the biggest difficulty lies in placing the stress accent in contexts where it is required. Besides, when checking the classes separately, there was a difference between them, showing different profiles that teachers have to deal with throughout their careers. Finally, the experiment yields that the two forms of teaching tested were successful since there was indeed learning in both. The inductive-contextualized approach, however, stands out in the pleasure acquired by the students during the class, showing that, by bringing them as a protagonist of their teaching-learning process, there is a significant gain concerning the Portuguese language classes reception, which is questioned regarding its need.

**Keywords:** Contextualized teaching; Crasis; High school; Researcher Teacher; Student text.

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Acentuação total da 1ª série.....	62
<b>Tabela 2</b> – Acentuação total da 2ª série.....	68
<b>Tabela 3</b> – Acentuação total da 3ª série.....	73

## Lista de ilustrações

<b>Figura 1</b> – Exercícios de fixação.....	25
<b>Quadro 1</b> – Síntese da abordagem das gramáticas e livros didáticos.....	34
<b>Quadro 2</b> – Informações sobre as turmas pesquisadas.....	49
<b>Figura 2</b> – Foto do quadro negro com as atividades executadas.....	52
<b>Quadro 3</b> – Classificação em códigos dos casos.....	52
<b>Gráfico 1</b> – Uso geral da preposição ‘a’ no Ensino Médio.....	55
<b>Gráfico 2</b> – Crase obrigatória ( <i>O</i> ) no EM.....	56
<b>Gráfico 3</b> – Crase proibida ( <i>P</i> ) no EM.....	56
<b>Gráfico 4</b> – <i>Acertos</i> e <i>erros</i> por turma na 1ª série.....	58
<b>Gráfico 5</b> – Crase obrigatória ( <i>O</i> ) na 1ª série.....	58
<b>Gráfico 6</b> – Crase proibida ( <i>P</i> ) na 1ª série.....	58
<b>Quadro 4</b> – Ilustrações dos ambientes estudados.....	59
<b>Quadro 5</b> – Ilustrações de erros nos ambientes estudados.....	60
<b>Gráfico 7</b> – Usos em contexto de regência, locuções e perífrases na 1ª série.....	60
<b>Gráfico 8</b> – Total por tipo de regência na 1ª série.....	61
<b>Quadro 6</b> – Exemplos de regência em <i>O</i> e <i>P</i> .....	62
<b>Gráfico 9</b> – <i>Erro</i> total na 1ª série: crase e acento.....	63
<b>Gráfico 10</b> – <i>Acertos</i> e <i>erros</i> por turma da 2ª série.....	64
<b>Gráfico 11</b> – Crase obrigatória ( <i>O</i> ) na 2ª série.....	65
<b>Gráfico 12</b> – Crase proibida ( <i>P</i> ) na 2ª série.....	65
<b>Gráfico 13</b> – Usos em contexto de regência, locuções e perífrases na 2ª série.....	66
<b>Gráfico 14</b> – Total por tipo de regência na 2ª série.....	67
<b>Gráfico 15</b> – <i>Erro</i> total na 2ª série: crase e acento.....	68
<b>Gráfico 16</b> – <i>Acertos</i> e <i>erros</i> por turma da 3ª série.....	70

<b>Gráfico 17</b> – Crase obrigatória ( <i>O</i> ) na 3ª série.....	70
<b>Gráfico 18</b> – Crase proibida ( <i>P</i> ) na 3ª série.....	71
<b>Gráfico 19</b> – Usos em contexto de regência, locuções e perífrases na 3ª série.....	71
<b>Gráfico 20</b> – Total por tipo de regência na 3ª série.....	72
<b>Gráfico 21</b> – <i>Erro</i> total na 3ª série: crase e acento.....	73
<b>Quadro 7</b> – Síntese dos resultados obtidos.....	74
<b>Gráfico 22</b> – Total de erros e acertos antes e depois na 3ª série.....	76
<b>Gráfico 23</b> – <i>Erros e acertos</i> por turma pós-experimento.....	76
<b>Gráfico 24</b> – Número de erros antes e depois do experimento por turma .....	77

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A CRASE EM PERSPECTIVA</b> .....	17
1.1 A origem da crase .....	17
1.2 A visão normativa da crase .....	20
1.3 Gramática Pedagógica e a crase.....	24
1.4 A crase e os livros didáticos.....	27
1.5 Explorando a crase com Celso Pedro Luft.....	31
1.6 Quadro-síntese.....	33
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA: O ENSINO DA CRASE EM DISCUSSÃO</b> .....	36
<b>3 PERSPECTIVA TEÓRICA: ENSINO DE GRAMÁTICA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA</b> .....	40
3.1 O ensino de língua portuguesa e da gramática tradicional nos documentos oficiais.....	45
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	48
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	55
5.1 Panorama do Ensino Médio quanto ao uso da crase.....	55
5.2 A primeira série do Ensino Médio e sua relação com a crase.....	57
5.2.1 Crase na 1ª série do Ensino Médio e sua relação com os ambientes.....	60
5.2.2 Acentos agudo e circunflexo X acento grave na 1ª série do Ensino Médio.....	62
5.3 A segunda série: a transição.....	64
5.3.1 Crase na 2ª série do Ensino Médio e sua relação com os ambientes.....	66
5.3.2 Acentos agudo e circunflexo X acento grave na 2ª série do Ensino Médio.....	67
5.4 A terceira série.....	69
5.4.1 Visão geral da terceira série.....	69
5.4.2 Crase na 3ª série do Ensino Médio e sua relação com os ambientes.....	71
5.4.3 Acentos agudo e circunflexo X acento grave na 3ª série do Ensino Médio.....	73
5.5 Quadro-síntese.....	74
5.6 O experimento na terceira série.....	75
5.6.1 Resultados quantitativos.....	76
5.6.2 Resultados qualitativos.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82
<b>APÊNDICES</b> .....	86

## INTRODUÇÃO

Embora já se tenha percebido que houve mudanças concretas no ensino de língua portuguesa nas escolas, práticas baseadas na memorização de regras da gramática tradicional ainda se fazem presentes no ensino básico brasileiro. Tais aplicações precisam ser repensadas, uma vez que o ambiente de ensino-aprendizagem atual, cujos alunos estão constantemente expostos a inovações tecnológicas, requer uma atualização das didáticas utilizadas. Isso porque as novas maneiras de ver e experienciar o mundo exigem que o professor adapte suas práticas de ensino para melhor atrair e atingir o corpo discente.

A discussão acerca da necessidade de se alterar o ensino de língua portuguesa no Brasil iniciou-se a partir dos anos setenta, segundo Britto (1997), devido aos ideais originados do processo de redemocratização do país, a partir de 1973, e às iniciativas de alguns pesquisadores. Passou-se, nessa época, a se questionar não somente os conteúdos ministrados, mas também os métodos de ensino, que pouco incluíam o aluno como ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Na última década do século XX, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), surgiram com o intuito de trazer novas perspectivas para o ensino; porém, mesmo com essas tentativas, em quase duas décadas depois, o ensino permanece dando enfoque à gramática prescritiva. De acordo com Kleiman e Sepulveda (2014), o professor focaliza, ainda hoje, o ensino de novas nomenclaturas, “não levando em conta aspectos da situação do aluno, como faixa etária, interesses e saberes, nem a falta de atividades didáticas que facilitem a aprendizagem” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 13). Nesse sentido, é ainda presente a discussão acerca do fato de a exposição dos conteúdos linguísticos sistematizados ser feita sem a relação com as verdadeiras práticas discursivas do falante e, portanto, usuário do idioma. Hoje, no século XXI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, é o documento mais atual que se tem, e seu objetivo é colocar o estudo normativo em segundo plano e priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além da memorização de regras.

É fato que a preocupação pelo ensino de teorias gramaticais e pela imposição de uma modalidade linguística ocasionou o esquecimento de um dos principais exercícios da língua, o texto. Possenti (2011 [1984]) propõe que não é a partir de exercícios que o aluno aprende algo, mas sim de práticas significativas e contextualizadas. Assim, deseja-se o

desenvolvimento de uma concepção mais ampla da gramática, que vá além da segmentação, da classificação e da nomenclatura; que parta, portanto, do texto discente. Geraldi (2003 [1991]) traz também a ideia de um ensino como conhecimento e produção que deve ser pautado na interlocução em sala de aula. As práticas de leitura e de escrita estariam, então, inseridas nessa perspectiva, o que traria a possibilidade de praticar a reflexão – atividades epilinguísticas<sup>1</sup> – e a análise linguística – atividades metalinguísticas. Antunes (2007), na mesma linha de raciocínio, enfatiza a importância de se atrelar o ensino da gramática ao texto, mesmo porque, para ela, a gramática sozinha é incapaz de “preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos” (ANTUNES, 2007, p. 52-53).

Tendo em vista esse cenário, a Linguística Aplicada é um campo em que se tornam possíveis as discussões acerca da complexidade do ensino de língua portuguesa. O interesse por pesquisar nessa área surgiu a partir das minhas práticas em sala de aula, que me possibilitaram experienciar diversos momentos em que a ausência do texto durante o aprendizado da gramática normativa, por exemplo, se fez presente. Além disso, surgiram também vários questionamentos dos alunos sobre a razão de estudarem certos conteúdos prescritivos que, para eles, não são aplicáveis na realidade.

O debate sobre o ensino ou não da Gramática Normativa (GN) sempre existiu nas disciplinas que cursei na Licenciatura, principalmente nas de Linguística Aplicada e nos Estágios Obrigatórios. Quando nos deparamos com a necessidade de ensinar, a discussão sobre o assunto se torna mais essencial e indispensável. A ideia de que o ensino da gramática normativa é desnecessário frente ao uso efetivo no dia a dia favorece o surgimento de questionamentos sobre seu aprendizado, mas é inegável a importância da aquisição desse conhecimento para o desenvolvimento de uma competência<sup>2</sup> linguística pelo falante.

Para Kleiman e Sepulveda (2014), uma importante função do ensino de gramática é a reflexão sobre a própria língua, que consiste na “explicitação e sistematização dos conhecimentos sobre a língua” e está diretamente relacionada “a uma melhor compreensão do que se deseja expressar” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 41). Assim, leva-se em conta

---

<sup>1</sup>Entende-se por atividades epilinguísticas, segundo Geraldi (2003 [1991]), aquelas que refletem sobre a linguagem, tendo como objetivo o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas nas quais há engajamento. Já as metalinguísticas constituem-se como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, levando à construção de noções que possibilitam a sua categorização.

<sup>2</sup>Entende-se o termo *competência* como aquilo que é postulado pela Base Nacional Comum Curricular (2018): “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 8).

aqui a imprescindibilidade da formação de seres capazes de, diante do domínio de recursos linguísticos, mobilizá-los e, em seguida, utilizá-los de forma a se expressarem por meio da escrita de textos coesos e coerentes, que atinjam o objetivo de determinada situação comunicativa.

A partir dessa perspectiva e diante da experiência de lecionar para o Ensino Médio, foi observado, em uma primeira análise, que a crase é um dos conteúdos que apresenta grande dificuldade de aprendizado por parte dos alunos. Ademais, essa temática é pouco explorada dentro dos estudos da Linguística Aplicada, devido, dentre outras coisas, ao fato de a gramática normativa não ser um objeto de estudo frequente nessa área. Por esses motivos, optou-se pelo estudo do ensino e da aprendizagem da crase no Ensino Médio tendo em vista a importância de uma reflexão linguística contextualizada desse assunto dentro do ambiente escolar.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, que tem a centralidade no texto como unidade de trabalho e sua relação com o contexto de produção como aquilo que exigirá a adequação à norma culta. Diante disso, levar-se-á em conta a necessidade de se vincular o ensino da gramática ao de práticas textuais, como pontua Soares (1998). Majoritariamente, as teorias apontam para essa tomada de atitude, mas ainda faltam exemplos reais para conteúdos específicos, principalmente para alunos na fase final escolar, o Ensino Médio. Ademais, é importante ressaltar que a crase é um fenômeno predominantemente da escrita; daí a necessidade de atrelá-la aos textos escritos.

A partir desses pontos apresentados, será estudado o processo ensino-aprendizagem de um conteúdo específico da gramática normativa, a crase. Diante disso, objetiva-se, inicialmente, refletir sobre a instrução contextualizada desse conteúdo educacional<sup>3</sup>. Além disso, deseja-se testar duas formas de exposição da crase, dedutiva e indutiva-contextualizada, com o intuito de comparar a aprendizagem de cada um dos grupos pesquisados antes e depois da revisão. Como consequência, serão propostas práticas pedagógicas para um ensino de forma reflexiva da crase, colaborando, assim, com o campo de estudo da Linguística Aplicada.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Em primeiro plano, realiza-se um apanhado sobre as perspectivas que se têm sobre a crase: sua origem e sua abordagem do ponto de vista normativo, pedagógico e didático. Posteriormente, está documentado um registro sobre

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelos PCNs e refere-se à exposição de “conceitos, explicitando seu significado, evidenciando sua importância e identificando sua articulação com o todo” (BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2018, p. 24).



as pesquisas acadêmicas que já foram feitas a respeito do ensino da crase. No terceiro capítulo, foi feito um estudo dos termos que serão usados para basear a pesquisa, além de apresentado um apanhado sobre o que é abordado na Base Nacional Comum Curricular em relação ao escopo deste trabalho. Os procedimentos utilizados para a execução da análise são encontrados no quarto capítulo. A partir daí, analisam-se e discutem-se os dados e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 1 A CRASE EM PERSPECTIVA

Sendo, portanto, a crase o ponto principal desta pesquisa, faz-se necessário abordá-la em detalhes, sob o ponto de vista de seu funcionamento na língua em uso e seu ensino. Por isso, nesta seção, serão destacados alguns pontos. Inicialmente, será feita uma breve abordagem histórica acerca da origem da crase; em seguida, descreve-se o tratamento à crase feito<sup>4</sup> por duas gramáticas normativas, Rocha Lima (2011 [1972]) e Bechara (2009 [1928]); por duas gramáticas pedagógicas, Cegalla (2008) e Bagno (2012); por três livros didáticos, Ferreira (2015), Cereja (2018) e Abaurre *et al* (2008); e pelo manual de Luft (2005).

Antes de adentrar no percurso diacrônico, é importante pontuar o conceito atual de crase adotado na presente pesquisa. Entende-se crase como a representação ortográfica do acento grave consequente do encontro de dois ‘as’, um representando a preposição ‘a’, e outro, o artigo ‘a’, ou a primeira vogal dos pronomes demonstrativos ‘aquele’ (a) e ‘a’, do pronome relativo ‘a qual’. Assim sendo, afirma-se que a crase é um objeto de estudo multifacetado, uma vez que tem tanto um caráter ortográfico – o marcador gráfico diacrítico – quanto um sintático – a fusão dos ‘as’, necessitando, por isso, de um contexto de regência transitiva indireta para ocorrer<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, há três ambientes em que a crase pode ser analisada: o de acentuação obrigatória, proibida e facultativa. Além disso, é imprescindível destacar ainda o fato de a crase, de forma geral, tender a não ter um correlato acústico, conforme salienta Silva (2011, p. 84): “a pronúncia da crase como uma vogal longa ou uma série de duas vogais contíguas tende a não ocorrer em português” (SILVA, 2011, p. 84). Por todos esses motivos, faz-se de extrema relevância a investigação da crase dentro dos estudos linguísticos.

### 1.1 A origem da crase

Poucos são os estudos contemporâneos que se dedicam à descrição e análise da origem da crase<sup>6</sup>. Por isso, foi necessário recorrer a obras mais antigas, consagradas no campo da Linguística Histórica, que se propuseram a examinar, dentre outros aspectos, os fenômenos

---

<sup>4</sup> Foram analisadas três gramáticas descritivas, Perini (2016), Castilho (2010) e Neves (2011), mas em nenhuma delas foi encontrada abordagem específica da crase.

<sup>5</sup> A preposição ‘a’ é exigida por alguns verbos transitivos indiretos. Por isso, a crase depende de um contexto de regência.

<sup>6</sup> Sobre o diacrítico, o acento grave que marca a crase, nenhum estudo atual ou histórico foi encontrado.

arcaicos, advindos da evolução do latim nas atuais línguas latinas, que são vistos ainda no português de hoje, como a crase. É interessante notar, entre os autores pesquisados, uma tendência em defender, por meio de evidências, que a existência da crase, em textos antigos, é um fenômeno consequente de mudança linguística que envolve a ocorrência de duas vogais semelhantes.

Vasconcellos (1911), por exemplo, traz a crase no capítulo intitulado *Phenomenos arcaicos no falar hodierno*. Introduzindo essa seção, o autor salienta:

quando um phenomeno qualquer está sujeito a evolução, póde acontecer que no momento B se encontrem indícios do momento A; e assim como no organismo se vêem órgãos atrophiados, numa religião official abundam superstições que são restos de religiões anteriores, nos usos da vida ordinaria ha velharias que ascendem a outras civilizações: assim tambem no idioma quotidiano de uma epoca apparecem muitos archaismos que correspondem a fases já antes deixadas por esse idioma (VASCONCELLOS, 1911, p. 139).

Assim, a partir dessa informação, o que se percebe é que a crase não é um aspecto recente na língua portuguesa, já que há registros de seu uso desde o século XIII, ou seja, fases já passadas do idioma. Porém, como salientado por Vasconcellos (1911), é um arcaísmo encontrado no uso recente – mesmo que apenas no aspecto sintático,

O autor inicia a explicação sobre a crase com a palavra *caveira*. Segundo ele, as formas anteriores do que hoje se conhece por *caveira* eram: *calvaria*, no latim, que deu origem à palavra *calaveira* pela inserção de *a* no grupo *-lv-*, fenômeno conhecido como suarabácti. A partir daí, ocorreu a síncope da consoante *-l*, que caiu, resultando na forma *caaveira*. Para não ser grafada com dupla vogal, já que dizia respeito a apenas um único som, este foi marcado pelo acento grave, ficando *caveira*. O mesmo ocorre com *padeiro*, cujas formas anteriores eram *panadeiro* e, depois, *paadeiro*, que originou *padeiro*. É importante salientar que esse fenômeno não ocorreu somente com a vogal *a*, mas também com *e*, como em *mèzinha*. Nesses casos salientados, o resultado foi a abertura das vogais.

O registro dessas palavras com duas vogais, de acordo com Vasconcellos (1911), se fez presente até o século XIV, visto nas poesias do rei D. Dinis, que optava por um ou por outra forma mediante necessidade de métrica e rima. É dito ainda que eram quatro os casos<sup>7</sup> para que se fizesse presente a geminação da vogal, termo usado pelo próprio autor:

- Acento tônico na primeira vogal (*maa*);

---

<sup>7</sup> Exemplos retirados do próprio autor.

- Ou na segunda (*seelo*);
- Ou antes de duas vogais (*Bráгаа*);
- Ou depois (*preegar*).

Ademais, Vasconcellos (1911, p. 157) evidencia que “era natural que a crase e a simplificação não sucedessem de um jacto, tanto mais que de um dos citados casos permaneceram vestígios até o presente”, e, onde se mantém a escrita de dupla vogal, pode-se considerar que haja ali dois sons vivos, e não sons absolutos. Esse aspecto sonoro se alterou em relação ao português brasileiro, visto que, como já fora mencionado, hoje há uma tendência em não se pronunciar as duas vogais de forma diferente.

Sobre a fusão entre artigo e preposição – o que se tem no português atual –, esse mesmo autor afirma que havia a expressão *á uma* e *á outra*, com o sentido de *por uma parte* e *por outra/ por um lado* e *por outro*. Nela, *á* seria “a crase da preposição e do artigo, valendo por tanto *á uma* o mesmo que a *a uma*, como *á outra* vale por a *a outra*” (VASCONCELLOS, 1911, p. 192). Apesar de esse ser, na época, o único registro que se tinha sobre a ocorrência da crase na junção do ‘a’ com a preposição, hoje é somente esse caso, sintático, que permaneceu. As ocorrências ortográficas e fonéticas – a junção de vogais iguais na mesma palavra – não são mais registradas.

Entwistle (1946) retoma as ideias de Vasconcellos ao abordar os numerosos casos de vogais em hiato que caracterizam o português medieval. Segundo ele, o desaparecimento de *-l-* ou *-n-* deixou em contato vogais que não se uniram de uma só vez, e a tradição ortográfica fez com que esse hiato sobrevivesse e que se mantivessem as noções do comprimento e da abertura do som. Ele ainda acrescenta que “this pronunciation, indicated by a grave accent, is still current in a number of words *pàdeiro* ‘baker’ Sp *panadero*, *càveira* ‘skull’ Sp *calavera CALVARIA*”<sup>8</sup> (ENTWISTLE, 1946, p. 301). Ademais, afirma que essas contrações são acompanhadas por desanализação, como em *vīr* > *viinir* > *vir*. Teyssier (1993 [1980]) acresce ainda que, além de receberem o acento tônico, esses hiatos podem também aparecer em posição pretônica (*coorar*<sup>9</sup>) ou postônica (*diaboo*). Por fim, assegura que, em alguns casos, por serem contadas numa só sílaba, a própria grafia sugere a crase, como em *sèredes* por *seeredes* (futuro do *seer*).

---

<sup>8</sup> “essa pronúncia, indicada por um acento grave, é ainda corrente num número de palavras *pàdeiro* “padeiro” Sp *panadero*, *càveira* “caveira” Sp *calavera CALVARIA*” (tradução nossa).

<sup>9</sup> Exemplos retirados do próprio autor.

Em uma visão mais recente, Mattos e Silva (1994) afirma que a grafia das vogais em contato, resultado da síncope de consoantes, mantém-se até fins do século XV e início do XVI, e se desfaz por processos diversos ao longo do período. Chama-se a atenção aqui ao fato de que ela afirma que esses hiatos são característicos no período arcaico.

Cambráia (2001), seguindo a mesma linha de raciocínio, analisou o aspecto da crase de forma comparativa em três versões do *Livro de Isaac*<sup>10</sup>. Nenhuma delas apresentava datação, por isso houve a opção por uma análise comparativa da linguagem para estabelecer certa noção em relação a esse aspecto. Assim, esse autor retoma o fato de que os processos de síncope e de assimilação foram os responsáveis pelo aparecimento de “sequências hiáticas de vogais de mesma abertura” (CAMBRAIA, 2001, p. 56). Outrossim, adiciona que tais sequências sofreram um processo de crase ou de transformação em ditongo e que

a crase, que teria se iniciado por volta dos fins do século XIII e já teria se consumado em fins do século XV, é sugerida, em textos em prosa, através de grafias em que se registra apenas um grafema de referência vocálica para representar o que, em fases mais pretéritas, seria um hiato (CAMBRAIA, 2001, p. 54).

A partir dessa breve descrição, observa-se que o surgimento da crase se deve ao contato de vogais que formaram hiatos. Assim, para se evitar a escrita delas, fez-se a opção pelo uso do acento grave. Hoje, porém, a crase é somente indicativa da fusão do artigo *a*, ou do pronome *aquela* (*a*), e da preposição *a*<sup>11</sup>, duas palavras, e não duas vogais em uma mesma palavra. Apesar disso, a mesma ideia prevalece: a fusão de vogais. A questão que fica é: por que permaneceu apenas a fusão do artigo com a preposição e as demais foram abolidas?

## 1.2 A visão normativa da crase

Tendo em vista que esta pesquisa reafirma a importância de se ensinar a gramática normativa (GN), mas também acredita ser necessária uma reorientação desse ensino, torna-se imprescindível verificar como as gramáticas prescritivas abordam o tema da crase de forma geral. Isso porque é inevitável indicar alguns pontos que são questionados em relação à forma como a GN apresenta os conteúdos estruturais da língua portuguesa. Por isso, foram

---

<sup>10</sup> “Tratado ascético escrito originalmente em siríaco por volta de fins do século VII por Isaac de Nínive”. (CAMBRAIA, C. N. *Livro de Isaac: edição crítica da tradução medieval portuguesa da obra de Isaac de Nínive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017, p. XIII.).

<sup>11</sup>Excetuando-se, claro, os casos de crase em locuções e em expressões ambíguas.

selecionadas<sup>12</sup> duas gramáticas para análise. A primeira é a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009 [1928]), 37ª edição. A segunda é a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011 [1972]), 48ª edição. As duas obras já estão atualizadas segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

A *Gramática* de Bechara (2009 [1928]), por sua vez, não separa um capítulo único para explorar a crase. Esse conteúdo vem inserido no capítulo que se dedica a prescrever a classe de palavras das preposições, a partir do subtítulo **Combinação e contração com outras palavras**. Inicialmente, é explicado o conceito de combinação e de contração. Aquele acontece quando uma preposição se liga a outra palavra, não sofrendo redução, como  $a + o = ao$ . Já a contração diz respeito ao mesmo fenômeno, porém aqui já se observa a redução de algum fonema. É, ao exemplificar esse caso, que o autor traz a crase:

As preposições que se contraem são:

- 1) Com o artigo definido ou pronome demonstrativo feminino:  $a + a = à$ ;  $a + as = às$  (esta fusão recebe o nome de *crase*).
- 2) Com o pronome demonstrativo:  
 $a + aquele = àquele$ ;  $a + aqueles = àqueles$  (crase)  
 $a + aquela = àquela$ ;  $a + aquelas = àquelas$  (crase)  
 $a + aquilo = àquilo$  (crase) (BECHARA, 2009, p. 302-303).

É interessante ressaltar que Bechara (2009 [1928]) traz como nota de rodapé a informação de que se pode considerar

contração apenas o caso de crase; nos outros, diremos que houve combinação. A NGB não tomou posição nesse ponto. Na realidade, o termo combinação é muito amplo para ficar assim restringido. A nomenclatura tradicional, por exemplo, só emprega combinação de pronomes (BECHARA, 2009 [1928], p. 302).

Esse ponto é interessante, uma vez que todas as obras aqui analisadas trazem outros tipos de contração, como  $de + a = da$ , e não somente a junção do artigo com a preposição *a*. Outro aspecto importante de ser ressaltado é a observação trazida por Bechara de que a ligação da preposição com o artigo muitas vezes depende da necessidade de garantir a clareza da mensagem. Para ilustrar, como de costume em gramáticas normativas, o exemplo trazido é de grandes escritores renomados da língua portuguesa – os modelos a serem seguidos segundo essa perspectiva. Há, pois, uma frase de Manuel Bandeira, em que se vê a opção por não realizar

---

<sup>12</sup> Essas gramáticas foram selecionadas por serem as mais acessíveis à autora desta pesquisa, mas não se tornam mais importantes que outras, como a de Cunha e Cintra (2016).

a fusão entre a preposição e o pronome demonstrativo, apenas por questão estilística: “Para tudo isso, porém, existe a adesão em massa. É o maior medo de Oswald de Andrade. De fato nada resiste a aquela estratégia paradoxal” (MB.2, 248)<sup>13</sup>.

Na seção intitulada **Emprego do à acentuado**, Bechara (2009 [1928]) inicia a explicitação dos detalhes quanto ao uso da crase com dois aspectos não encontrados na obra anteriormente analisada. Ele salienta que o acento grave indica que o *a* soa como vogal aberta em alguns casos, que serão mostrados a seguir. O segundo é a afirmação feita de a crase ser um fenômeno fonético que “se estende a toda a fusão de vogais iguais, e não só ao *a* acentuado” (Bechara, 2009 [1928], p. 308). Essas observações fazem-nos retornar à origem da crase, descrita na seção anterior, que marcava a fusão de todas as vogais, e não só do *a*. Quanto aos casos mencionados, em primeiro lugar, é trazido o acento grave marcando a crase, a fusão do artigo *a* com a preposição *a*, ou com o pronome demonstrativo *aquela* (*a*). Posteriormente, Bechara traz o uso do acento na preposição “pura”, que forma uma locução adverbial e, por questão de clareza, vem marcada com o acento, como em *às pressas*. Esses dois casos, para ele, seriam aqueles em que o acento grave indicaria a vogal aberta.

A partir daí, o gramático expõe, segundo ele, os principais casos de ocorrência da crase: diante de palavra feminina, diante do artigo *a* e dos demonstrativos *aquela*, *aquela*, *aquilo*; diante do possessivo em referência a substantivo oculto; diante de locuções adverbiais constituídas de substantivo no feminino. Além disso, são mostrados os casos de não ocorrência da crase: diante de palavra de sentido indefinido; diante dos pronomes relativos *que*, *quem*, *cujo* (quando o *a* anterior for uma preposição); diante de verbo no infinitivo (aqui fica a pergunta, porque especificar a forma verbal infinitiva?); diante de pronome pessoal; nas expressões formadas por palavras repetidas; diante da palavra *casa* quando desacompanhada de adjunto. Quanto aos casos facultativos, têm-se: antes de pronome possessivo; antes de nome próprio feminino; antes da palavra *casa* seguida de expressão que denota o dono ou o morador.

A *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011 [1972]), traz no capítulo 26 o conteúdo da crase, na parte de Sintaxe. Antes mesmo de iniciar a leitura do texto, dois aspectos chamam a atenção nesse livro: o título da seção, “O problema do ‘a’ acentuado – A crase: regras práticas”, e o subtítulo, “Um problema: o acento em ‘a’”. Nos dois momentos, percebe-se que a caracterização da crase como um problema repete-se duas vezes, mostrando, logo no início, a complexidade dessa questão para quem deseja buscar mais

---

<sup>13</sup> In: Bechara, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

informações acerca dela. Além disso, é constatado também, pelos títulos, que o autor abordará unicamente as regras que prescrevem o fenômeno e alguns exemplos de prática.

Rocha Lima (2011 [1972]) inicia sua abordagem explicando o fenômeno:

encontrando-se a preposição *a* com o artigo *a, as*, ou com o pronome demonstrativo feminino, *a, as*, bem como com o *a* de *aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo, a qual* e *as quais*, fundem-se os dois sons em um só, *que*, na linguagem escrita, se assinala atualmente com o acento grave:

Não irei hoje *à* cidade.

Premiaram-no por sua dedicação *às* crianças (ROCHA LIMA, 2011 [1972], p. 464).

E acrescenta a seguir:

A crase da preposição *a* com o artigo *a, as* somente pode dar-se – é óbvio – antes de palavra *feminina*, expressa ou oculta, *que esteja acompanhada de artigo* e constitua com a preposição um complemento do antecedente desta:

Sua frequência às aulas é muito irregular.

Ele escreve *à* (moda de) Machado de Assis, isto é, com elegância e naturalidade.

Basta que tal palavra, ainda que feminina, *desaceite o artigo* (quer pela própria natureza dela, quer por já vir acompanhada de determinativo incompatível com o artigo, quer, ainda, pela sua situação no contexto) para não haver crase (ROCHA LIMA, 2011 [1972], p. 464).

A partir daí, o autor desenvolve os casos facultativos<sup>14</sup>, como em “Ir à África” ou “Ir a África”, em que a opção pelo artigo pode ou não ocorrer; os casos em contexto de hora, “Chegarei à uma hora”; expressões com palavras repetidas, “gota a gota”; os casos que envolvem o substantivo “casa”; e aqueles em que o acento grave não marca a crase, mas sim evita confusões de sentido, como em “cortar à espada”. São, no total, nove regras gerais que são apresentadas no início do capítulo. Mas não para por aí. Em seguida, há uma seção cujo título é “Regras práticas para acentuar (ou não) o ‘a’”. São nove regras para o não uso, quatro para o uso obrigatório e dois para o facultativo. A questão que fica é por que separar as nove primeiras menções de outras quinze situações que vêm a seguir, já que não houve, inicialmente, uma divisão entre usar, não usar e escolher. Não se vê, portanto, uma lógica que auxilie os estudiosos a entender a crase. Há somente um amontoado de normas. Nessa perspectiva, tem-se como destaque o caráter prescritivo dessa gramática.

Para finalizar o capítulo, Rocha Lima (2011 [1972]), traz a seção “Artifícios didáticos”, em que explica duas formas de facilitar a identificação do uso ou não da crase para o estudante. Segundo o autor, “em caso de vacilação”, estes dois recursos podem auxiliar:

---

<sup>14</sup> Exemplos retirados do próprio autor.



1) Usaremos *à* (ou *às*) no feminino, quando no masculino usaríamos *ao* (ou *aos*):  
Passemos *à* sala vizinha (Passemos *ao* salão vizinho)

2) Empregaremos *a*, somente preposição, antes de nome de lugar, quando, trocando-a por outra preposição, esta outra se empregaria sozinha, desacompanhada de artigo:

Irei *a* Copacabana (Venho de Copacabana. Moro em Copacabana)

Mas teríamos de escrever, usando o acento:

Irei *à* Tijuca (Assim como: Venho da Tijuca. Moro na Tijuca) (ROCHA LIMA, 2011 [1972], p. 471).

Observa-se, aqui, a tentativa de tornar mais didático o aprendizado sobre a crase.

Diante da análise dessas duas gramáticas normativas, percebe-se a limitação ao conceito da crase e à prescrição de suas regras de uso, de não uso e de emprego facultativo. Além disso, reforça-se o fato de as sentenças utilizadas nas duas gramáticas para ilustração terem origens de escritores da Literatura Brasileira, os considerados exemplos. Esses dois aspectos característicos desse tipo de obra podem fazer de uma gramática normativa uma obra não facilitadora de aprendizado a qualquer tipo de público, principalmente a alunos do Ensino Médio.

### 1.3 Gramática Pedagógica e a crase

Entende-se por gramática pedagógica o manual que contém tanto as regras quanto alguns exercícios de fixação, voltados aos alunos. Por isso, normalmente, as escolas sugerem o uso dessas gramáticas, além dos livros didáticos, para auxiliar no aprendizado em sala de aula e nos estudos individuais em casa. Dessa forma, torna-se importante trazer alguma representante delas para se verificar a forma como a crase é abordada. Foi escolhida a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Cegalla (2008), que é usada na escola pesquisada. Durante a busca, encontrou-se também uma gramática que é intitulada pelo autor, Bagno (2012), como pedagógica. Abordou-se, então, essa obra em segundo lugar nesta seção.

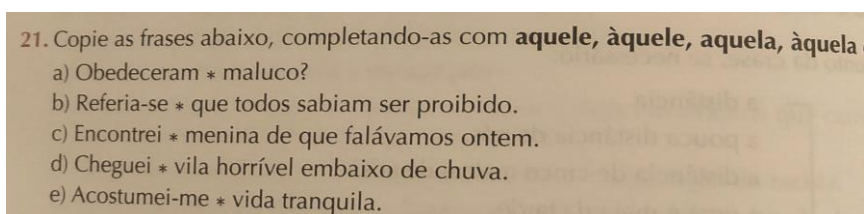
A *Gramática* de Cegalla (2008 [1985]) aborda a crase dentro do capítulo Preposição, na seção 4, após a parte que explica os fenômenos da combinação e da contração. A explicação é iniciada já pela origem do nome crase, que vem do grego *krásis* (mistura, fusão). Em seguida, é abordada a fusão da preposição *a* com o artigo feminino *a* (*s*), cuja explicação parte de exemplos em frases descontextualizadas, como em *Irei à cidade* e *Obedeço às leis*.

Essas sentenças, porém, são utilizadas apenas para dizer, em seguida, que a crase “resulta da contração da preposição *a* (exigida por um termo subordinante) com o artigo feminino *a* ou *as* (reclamado por um termo dependente)” (CEGALLA, 2008 [1985], p. 276), e não para analisar detalhadamente cada ocorrência e, com isso, fazer o aprendiz chegar ao conceito. Como regra geral, é trazida a informação: “o acento indicador de crase só tem cabimento diante de palavras femininas determinadas pelo artigo definido *a* ou *as* e subordinadas a termos que exigem a preposição *a*” (*idem*).

A partir daí, o gramático apresenta os casos em que não pode haver a crase: diante de palavras masculinas, diante de substantivos femininos usados em sentido geral e indeterminados; nas locuções formadas com a repetição da mesma palavra; diante do substantivo *terra*, em oposição *a bordo*, *a mar*; diante de artigos indefinidos e de pronomes pessoais e interrogativos; diante de numerais cardinais referentes a substantivos não determinados pelo artigo; diante de verbos; diante de nomes próprios que não admitem artigos. Dentre essas regras, uma chama a atenção: diante de nomes de parentesco, precedidos de pronomes pessoais, como em “Recorri a minha mãe”. Todas as outras obras que aqui foram analisadas encaram esse uso como facultativo, e não como proibido. Não há separação desse caso com os outros que têm o pronome possessivo.

Posteriormente, Cegalla apresenta os casos especiais. Aqui, são mostrados dois: antes de pronomes possessivo (exceto com nome de parentesco) e antes de nomes próprios. O interessante a se notar aqui é a quantidade de exemplos em frases soltas que vêm depois. Veem-se em seguida as locuções adverbiais, prepositivas e conjuntivas, e o capítulo é finalizado com uma breve explicação sobre a fusão da preposição com o pronome demonstrativo *a* e o pronome demonstrativo *aquela*. Marca das gramáticas pedagógicas, a lista de exercícios de fixação vem em seguida, são 22 atividades, todas de análise de frases soltas, como o exemplo a seguir:

Figura 1 – Exercícios de fixação



Fonte: CEGALLA, D. P., 2008 [1985]. p. 288.

Nele, observamos que não há exigência de análise linguística, apenas o preenchimento de lacunas em frases soltas, aspecto que é criticado por muitos estudiosos da

linguística, dentre eles Mendonça (2006). Dessa forma, percebe-se que as gramáticas pedagógicas, normalmente adotadas em escolas de ensino básico, não se configuram como a melhor opção para o aprendizado de crase, já que iniciam e finalizam a exposição com frases sem relação com textos efetivamente circulantes em sala de aula.

Na *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Bagno (2012), há um capítulo chamado de **Pequenas Notáveis – as preposições**, e uma das subseções é **O “a craseado” e seus problemas**. Bagno (2012) introduz sua discussão dizendo que uma das possíveis razões para a grande dificuldade de utilização da crase é o desuso da preposição *a*, que é substituída pelas preposições *para* ou *em*. Ademais, ele acrescenta que a fonética brasileira, diferentemente da portuguesa<sup>15</sup>, não possui duas vogais centrais distintas, “uma mais aberta (quando tônica ou resultante de crase, representada pelo símbolo fonético [a]) e outra mais fechada (quando átona, representada pelo símbolo fonético [ɐ])” (BAGNO, 2012, p. 871). Isso dificulta, de acordo com ele, ainda mais o aprendizado e o uso da crase. Assim, o autor conclui que o problema do “a craseado” para os brasileiros é “meramente visual”, visto que, desprovido de “apoio acústico”, torna-se apenas convenção da escrita.

Nesse contexto, para Bagno, não há motivo plausível que justifique a existência da crase no português brasileiro, e a sua não retirada da gramática normativa e do ensino revela mais uma questão de status cultural:

(...) retirar das mãos de uns poucos um símbolo de distinção, de status cultural, que serve como elemento diferenciador entre os que “sabem português” e os “ignorantes”. É espantoso, mas um simples rabisco de menos de um décimetro de comprimento pode ser investido de um tremendo poder simbólico numa sociedade tão desigual e hierarquizada como a nossa” (BAGNO, 2012, p. 873).

Apesar de toda essa perspectiva, que reforça sua ideia de que existem línguas diferentes no que chamam de língua portuguesa, Bagno salienta que, ainda sim, é necessário ensinar o emprego da preposição com verbos do tipo *ir*, *vir*, *chegar*, *dirigir-se*, etc, e também ensinar a regra ortográfica do uso do acento indicador da crase, mas ressalta: em textos mais monitorados apenas.

Antes de encerrar essa seção, Bagno propõe uma maneira de ensinar o “a craseado”, daí pressupõe-se nesta pesquisa o fato de a gramática ser nomeada de pedagógica. Há críticas do autor ao fato de o ensino de crase hoje ser pautado em teorias gramaticais ultrapassadas,

---

<sup>15</sup> Segundo Bagno (2012), o *a* átono é pronunciado em Portugal de forma fechada e central; logo, nunca ocupa a sílaba tônica. E é exatamente esse *a* que está presente na preposição *a* e no artigo feminino *a*, que são palavras átonas. Porém, quando há a ocorrência da crase, o *a* ganha valor tônico e pronúncia fechada.

além de ser confuso, já que não leva em consideração a realidade da língua falada no Brasil. Ademais, o pesquisador também salienta a problemática relacionada aos exemplos usados em sala de aula, os quais são “mal escolhidos porque não representam a nossa língua nem separam os textos segundo a variação estilística, confundindo fala espontânea com escrita mais monitorada” (BAGNO, 2012, p. 874).

Assim, segundo ele, o ideal é partir de exemplos retirados de “textos autênticos”, aqueles que efetivamente circulam em sala de aula, literários ou não. Nessa perspectiva, a atividade seria simplesmente pedir aos alunos que assinalassem todas as ocorrências de “à” e de “às” e, em seguida, escrevessem no caderno o trecho completo em que essas ocorrências aparecem. A partir disso, seria adequado questionar os alunos sobre a existência de algo em comum em todas as ocorrências. Esse tipo de exercício, para Bagno (2012), é a forma mais adequada de promover a “educação linguística”, para “a construção de seu próprio conhecimento do funcionamento da língua e de mostrar a eles [alunos] que a gramática da língua é um objeto de pesquisa científica” (BAGNO, 2012, p. 875).

#### **1.4 A crase e os livros didáticos**

Tendo em vista que os livros didáticos são os principais manuais por meio dos quais os alunos têm contato com os conteúdos gramaticais, faz-se necessária uma investigação da forma como é tratado o assunto crase. Por isso, selecionaram-se três livros didáticos para exame. O primeiro é *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre *et al* (2008). A segunda obra faz parte da *Coleção 360°* da Editora FTD, cujo autor é Ferreira (2015)<sup>16</sup>. Por fim, o terceiro livro didático é *Português: linguagens 3: conect live*, de Cereja (2018).

O primeiro livro didático analisado surge com uma novidade em relação à posição do conteúdo crase quando comparado ao da regência. Enquanto as outras obras trazem a crase imediatamente após ou juntamente com as informações de regência, a obra de Abaurre *et al* (2008) optou por inserir uma nova unidade, chamada de *Aspectos da convenção escrita*, em que se encontra a crase. O questionável é que a regência aparece na unidade anterior, com dois capítulos de distância, seguida de colocação pronominal. Assim, percebe-se que não é feita nenhuma relação entre os conteúdos.

---

<sup>16</sup> Essa coleção é formada por seis livros: *Aprender e praticar a gramática parte I, parte II, parte III, Caderno de Atividades, Caderno de Infográficos e Caderno de Revisão*.

A seção referente à crase é intitulada “A crase e seu uso” e inicia-se com a análise de um anúncio da UNICEF que apresenta, no enunciado, um jogo de palavras em uma campanha de combate ao trabalho infantil: “Para muita gente, o trabalho não começa às oito, começa aos oito”. Disso, há a observação de que, para a interpretação do anúncio, é necessária a identificação das palavras em elipse “horas” e “anos”, que só acontece por meio da capacidade do reconhecimento dos artigos que antecedem o numeral cardinal. Daí, parte-se imediatamente para o conceito de crase:

é o resultado de um processo fonológico por meio do qual dois fonemas vocálicos idênticos realizam-se, na fala, como um fonema apenas. Na escrita, esse fenômeno é marcado pelo uso do acento grave (´) quando a crase é desencadeada pela ocorrência da preposição *a* seguida do artigo definido feminino *a* (*as*), ou dos pronomes demonstrativos *a*, *aquele*, *aqueles*, *aquela*, *aquelas*, *aquilo* ou ainda dos pronomes relativos *a qual*, *as quais* (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 375).

Em seguida, as autoras trazem a mesma regra das outras obras, de substituição por uma palavra masculina: “Antônio foi à feira” X “Antônio foi ao cinema”. A partir daí, são apresentadas as regras para a utilização, divididas em: locuções adverbiais, prepositivas e conjuntivas; expressões *à moda de*, *à maneira de*; substantivo *casa* e *terra*; pronomes demonstrativos e relativos; nomes próprios femininos. Os casos em que não se usa a crase aparecem em seguida: antes de substantivo masculino, antes de verbo, antes de substantivos femininos no plural, de pronomes pessoais, indefinidos e demonstrativos e de expressões com palavras repetidas. O capítulo é finalizado com os exercícios. Em sua maioria, são utilizados textos, como tirinhas, em que há uma crase, e se pergunta, por exemplo: “Há uma ocorrência de crase no primeiro quadrinho. Ela está correta?”.

Em Ferreira (2015), a crase aparece após a abordagem de Regência Nominal e Verbal. A página que abre o capítulo traz uma espécie de desafio para o leitor. A partir da apresentação de duas frases, “Favor não bater a porta” e “Favor não bater à porta” (FERREIRA, 2015, p. 707), questiona-se qual seria a mais correta no seguinte contexto: “Se lhe pedissem para afixar um desses dois avisos do lado de dentro da porta de uma sala, qual você escolheria? Por quê?”. Essa abordagem é interessante, uma vez que, antes mesmo de definir e trazer as regras do fenômeno, 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.

Iniciando o capítulo, Ferreira (2015) expõe algumas frases originais de *Os Lusíadas*, de 1571, que trazem a junção do *a* preposição e do *a* artigo de uma forma diferente – “afeiçoada **aa** gente” – e, a partir daí, compara com a forma atual – “afeiçoada à gente”.

Segundo ele, estabelecer essa comparação “evidencia a origem (e o sentido) desse acento” (FERREIRA, 2015, p. 708). Posteriormente, são expostos exemplos<sup>17</sup> em que dois ‘as’ são necessários e em que apenas um é o suficiente:

1. Você já visitou Ø + a Chapada Diamantina?

Você já visitou a Chapada Diamantina?

2. Em julho, eles irão a + a Chapada Diamantina.

Em julho, eles irão à Chapada Diamantina.

É somente depois disso que se apresenta o conceito de crase: “é o nome da  **fusão** da preposição **a** com outro **a** que ocorre logo depois dela. Na escrita, a crase é representada por um **a** com o acento grave: **à**” (FERREIRA, 2015, p. 709). Observa-se, portanto, que o autor dessa coleção opta por levar o aluno ao entendimento do fenômeno crase por meio de frases que, apesar de descontextualizadas e soltas, permitem a compreensão inicial da necessidade ou não de dois ‘as’. O foco, então, não parte da definição para depois apresentar exercícios, como acontece em manuais normativos, mas sim do entendimento do fenômeno para depois a explanação das regras e suas exceções. Essas prescrições vêm logo em seguida, divididas em “casos em que sempre ocorre crase” – as locuções –, “casos em que nunca ocorre crase” e “casos em que a crase é opcional”.

Há também uma seção que se subdivide em três partes. A primeira diz respeito às condições para a ocorrência da crase, ou seja, há a menção a dois nomes, termo regente – que exige a preposição *a* – e termo regido – que aceita o artigo feminino *a*. Em seguida, apresentam-se procedimentos para verificar a ocorrência de crase, que consistem na análise desses termos apresentados, o regente e o regido. Por fim, em terceiro plano, exhibe-se um “método prático para verificar a ocorrência de crase”, comum a quase todos os livros analisados nesta dissertação: a troca por uma palavra masculina para investigar a possível utilização de “ou”. Em última parte de conteúdo, o livro traz as ocorrências de crase com os pronomes demonstrativos, *aqueles*, *aquelas* e *aquilo*, e relativos, *qual* e *quais*. O capítulo é finalizado com uma lista significativamente grande de “exercícios de fixação”; são cerca de 15 atividades sobre o assunto, predominantemente compostas de análises de frases descontextualizadas, em que aluno deve, ou não, completar a lacuna com *a* craseado.

---

<sup>17</sup> Retirados do próprio autor.

Em terceiro plano, o livro de Cereja (2018) é bastante conhecido no meio escolar, tendo em vista sua adoção por muitas escolas. Nesse, a crase aparece como uma seção do capítulo de Regência Verbal e Nominal, e não como um capítulo único. A explicação desse conteúdo inicia-se pela comparação entre duas frases retiradas de uma campanha punlicitária de combate à dengue: “É assim que o mosquito da dengue vê a água parada” e “Dia Nacional de Combate à Dengue”. Deseja-se, aqui, que o aluno interprete a diferença entre “vê a água” e “combate à Dengue”, por meio da explicação dada de que o verbo *ver*, sendo transitivo direto – sem exigência de preposição –, tem como objeto direto o termo *a água*. Em contrapartida, tem-se o substantivo *combate*, que tem como complemento nominal – exigindo a preposição – a expressão *à dengue*. O que se percebe aqui é o fato de o autor não encaminhar o estudante ao entendimento dessas questões, mas sim já lhe entregar todo o caminho pronto com nomenclaturas normativas. Logo, para que o aluno entenda a crase, é necessário que ele tenha conhecimento de termos sintáticos também<sup>18</sup>.

Em seguida, é trazido o conceito de crase, em destaque, “**crase** é a fusão escrita e oral de duas vogais idênticas” (CEREJA, 2018, p. 416), sendo que uma dessas vogais é o artigo feminino (ou o pronome demonstrativo), e a outra, a preposição. Assim, Cereja (2018) traz a conclusão de que a crase somente ocorre antes de palavras femininas. O interessante a destacar aqui é o fato de o autor mencionar que a crase também ocorre na modalidade oral da língua, o que vai de encontro ao que Cristófaró (2011) afirma – que em português, a pronúncia tende a não ocorrer – e a favor do que Bagno (2012) traz em relação ao português europeu. Em dois boxes destacados nas páginas do capítulo, são trazidos os casos especiais de crase – as locuções, as palavras “casa” e “terra” –, os facultativos e os macetes, já mencionados na obra analisada anteriormente, de troca por uma palavra masculina (e o uso de *ao*) e o jogo com os termos “vim da X vim de”, também registrado por Rocha Lima. Finalizando o capítulo, uma lista de exercícios aparece para o aluno. São um total de 17 exercícios que são separados em 2 módulos:

- 1) *Exercícios*: é requisitada a reescrita de frases descontextualizadas para verificar a ocorrência ou não de crase. Um dos enunciados, por exemplo<sup>19</sup>, aparece assim: “Reescreva as frases a seguir, completando-as com a, à, as, às”.
- 2) *A regência verbal na construção do texto*: há exercícios de análise de propagandas e publicidades em que se discute todo tipo de regência, e não somente a crase. Para

---

<sup>18</sup> Nessa coleção, o estudo dos termos sintáticos *objeto direto* e *complemento nominal* é apresentado no Volume 2, ou seja, dedicado aos alunos da 2ª série do Ensino Médio. Logo, o autor pressupõe que, ao estudar crase, na 3ª série do Ensino Médio, o aluno já tenha tido contato com o conteúdo sintático exigido.

<sup>19</sup> Exemplos retirados da própria obra.

ilustrar, tem-se um dos enunciados: “Observe a regência verbal do verbo *ir* na fala reproduzida no texto. Ela está de acordo com a norma-padrão? Justifique”.

A partir dessa análise, percebe-se que a obra de Cereja (2018), 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. Positivamente, vê-se a variedade de tipos de exercícios, os quais podem encaminhar o aluno tanto para o entendimento do contexto em que a crase se insere, quanto para sua utilização em frases.

Dessa forma, pode-se concluir que as três obras analisadas apresentam abordagens bem diferentes umas das outras. Enquanto a primeira, da coleção FTD, procura traçar um caminho para que o aluno entenda o fenômeno para depois ter contato com as regras, a última obra apresenta o conteúdo de uma maneira que se aproxima à forma de abordagem de uma gramática normativa, uma vez que há somente a exposição das regras. Não há em nenhum momento uma tentativa de levar o aluno à análise linguística, e sim à memorização de regras. A obra de Cereja (2018) encontra-se, dentre as três, em um meio termo, pois há uma tentativa de propor reflexão linguística, observada principalmente nos exercícios sugeridos. Logo, é interessante notar que, devido à variedade de abordagens em livros didáticos, considerando que as escolas privadas têm autonomia para escolher quais serão adotados, o ensino do conteúdo crase passa a não possuir uma uniformidade. Além disso, cabe ao professor incluir atividades e reorientar o ensino, não se baseando somente no que os livros didáticos apresentam.

### **1.5 Explorando a crase com Celso Pedro Luft**

É importante trazer aqui a discussão proposta por Luft (2005) quanto ao ensino da crase. Isso porque poucos foram os estudiosos da língua que se dedicaram a pesquisar e propor pedagogias para o ensino desse aspecto gramatical tão envolto de críticas e dificuldades de aprendizado, como já fora falado. O autor inicia sua obra perguntando-se porque se erra demais no acento grave e, como resposta, encontra um ponto interessante: o ensino excessivo é o motivo de tanto equívoco, e não a falta dele. Nesse sentido, ele afirma que a insistência na exposição de regras e mais regras, e de suas exceções, não proporciona um bom aprendizado, mesmo porque a crase é originada de apenas uma regra, a fusão de dois *a*. Dessa forma, é



proposta ao leitor uma didática mais intuitiva, em que crianças, sendo expostas a exemplos, possam “sentir” a crase.

Compartilhando desta ideia, destaca-se aqui o fato de Luft afirmar ser útil e, inclusive, necessário o acento no *a*, pois é evitada, a partir de seu uso, a ambiguidade; assim, a crase “antes de tudo, é um imperativo de clareza” (LUFT, 2005, p. 16). Além disso, ele menciona algo que não foi encontrado em nenhum estudo anterior: a opção pelo acento grave para marcação dessa fusão. Segundo ele, “acentos graves, e não agudos, por quê? Por se tratar de partícula átona (apesar de algum eventual reforço na pronúncia, para fugir à ambiguidade). O acento agudo sinaliza vogais tônicas” (*idem*). É destacado também o fato de que, quando são pronunciados, ocorre crase no interior de vocábulos – em que ainda há a escrita de dupla vogal – como em *depreender*, *niilista*, e entre vocábulos, *da amiga*, por exemplo. Nesses casos, porém, é mantida a independência das vogais repetidas, enquanto que em caso de artigo mais a preposição, não o é feito.

A partir dessas constatações, Luft (2005) traz à tona o problema da crase:

Em Portugal, a contração [aa] X [a] manifesta-se por um [a] bem aberto, a contrastar com o [a] bem fechado, reduzindo (“schwa”, em terminologia técnica), da preposição e do artigo. Por isso mesmo, português não sabe o que seja o problema da crase. Problema, sim, nunca resolvido entre nós, brasileiros, que não fazemos distinção tão clara entre *a* e *à*. Mesmo pessoas de boa instrução e cultura se queixam de dificuldades no domínio do *a* acentuado. O principal motivo é de ordem fonética. O contraste ou oposição distintiva, na fala, não é entre preposição ou artigo feminino e a fusão de ambos, mas entre o artigo e preposição ou crase (LUFT, 2005, p. 19).

E a solução para isso, de acordo com ele, é banir o acento grave, usando-o apenas em momentos em que houvesse a ambiguidade, da mesma forma como se usa a vírgula por motivo de clareza. Embora essa seja uma opção, ele lembra que se trata de uma tradição histórica do idioma.

Na seção intitulada “Expedientes para tirar dúvidas”, o autor traz um guia de quatro dicas para se verificar a existência ou não da crase, tendo em vista que o falante brasileiro não pode se guiar pelo ouvido. O primeiro expediente trazido é gramatical e diz respeito à identificação da existência da preposição e do artigo em determinado contexto, que é caracterizado como requerente de um conhecimento gramatical, por isso pode estar fora do alcance de muitos falantes da língua. Assim, este pode recorrer às demais possibilidades. São elas: substituir por *para a*, *da*, *na*, *pela* para atestar a presença da crase; substituir por *ao*; e substituir por *a uma*. A primeira parte é finalizada com as explicações de casos particulares:

substantivo feminino subentendido, substantivos próprios, acentos facultativos, casos com as palavras *casa* e *terra*.

A segunda parte trata de uma exposição de desvios encontrados em materiais impressos para que o leitor possa, de certa forma, aprender com o erro dos outros. Nesse contexto, segundo Luft (2005), a estratégia para um êxito nesse conteúdo é raciocinar, analisar e multiplicar os exercícios, seguindo a ordem de identificação da preposição e do artigo. A terceira parte, por sua vez, refere-se a uma lista de 40 sentenças descontextualizadas para o exercício, seguida de comentários. Destaca-se, por fim, a conclusão do livro, breve, sintetizada em apenas uma frase: “não há nenhuma regra a decorar: basta o raciocínio” (LUFT, 2005, p. 145).

Diante do que foi aqui mostrado, constata-se que a solução proposta, banir o acento, não é a mais adequada, tendo em vista, como mencionado, a própria tradição da história da língua e os contextos em que se faz presente a falta de clareza. É importante mencionar que a ambiguidade tem um caráter muito subjetivo; assim, trazer uma opção quando esse aspecto ocorre pode trazer alguns problemas. Reforça-se também o fato de que não se deve partir de regras para o aprendizado de crase, mas sim de análises linguísticas, o que proporcionará ao aluno a descoberta por si só do que é o fenômeno da crase.

## **1.6 Quadro-síntese**

Neste capítulo, foram apresentadas as abordagens que as gramáticas normativas e pedagógicas e os livros didáticos fazem em relação à crase. Assim sendo, como forma de sintetizar as principais ideias dessas obras analisadas, tem-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Síntese da abordagem das gramáticas e livros didáticos

	<b>Autoria</b>	<b>Posição do conteúdo na obra</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Particularidades</b>
Gramática Normativa	Bechara (2009 [1928])	Seção inserida no capítulo de Preposição	1)Definição 2)Uso obrigatório 3)Uso proibido 4)Facultativo	-Exemplos retirados de clássicos da literatura  - Menciona a existência da pronúncia diferenciada entre PB e PE.
	Rocha Lima (2011 [1972])	Capítulo único inserido em Sintaxe	1)Definição 2)Casos especiais 3)Uso proibido 4)Uso obrigatório 5)Facultativo	-Exemplos retirados de clássicos da literatura  - Artifícios didáticos
Gramática Pedagógica	Cegalla (2008 [1985])	Seção inserida no capítulo de Preposição	1)Definição 2)Origem do nome 3)Uso proibida 5)Casos especiais 6) Exercício descontextualizado	- A definição vem por meio da utilização dos termos “subordinante” e “dependente”
	Bagno (2012)	Seção inserida no capítulo de Preposição	1)Críticas ao ensino da crase 2)Definição 3)Proposta pedagógica	- Menciona a existência da pronúncia diferenciada em Portugal.
Livro Didático	Abaurre et al (2008)	Capítulo único nomeado Aspectos de conveção da escrita	1)Interpretação de uma campanha publicitária para apresentar a definição de crase 2)Definição 3)Casos obrigatórios 4)Uso proibido	- Exercícios contextualizados

Continuação do quadro 1

	<b>Autoria</b>	<b>Posição do conteúdo na obra</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Particularidades</b>
Livro didático	Ferreira (2015)	Capítulo único inserido em Sintaxe, após a abordagem de Regência	1)Provocação ao leitor 2)Origem da crase 3)Formação do fenômeno 4)Definição 5)Uso obrigatório 6)Uso proibido 7)Facultativo	-Apresentação de um método prático para verificação - Exercício de fixação descontextualizado
	Cereja (2018)	Seção inserida no capítulo de Regência	1)Análise do contexto para entender a crase 2)Definição 3)Casos especiais 4)Facultativos	- Menciona a existência da pronúncia diferenciada entre PB e PE - Utilização, na definição, de termos sintáticos, como objeto direto/indireto - Exercícios contextualizados

Fonte: Autoria própria

## 2 REVISÃO DA LITERATURA: O ENSINO DA CRASE EM DISCUSSÃO

Como dito na justificativa desta pesquisa, a crase é um assunto pouco abordado dentro dos estudos da Linguística Aplicada, principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Dentre os trabalhos que têm esse conteúdo e seu ensino como objeto de análise, foram encontrados três, que aqui serão descritos, em ordem cronológica.

A primeira pesquisa, feita por Paim e Vanzing (2013), trata de um estudo qualitativo, uma vez que tem como objetivo examinar duas correntes didáticas da língua portuguesa, a Tradicional – Cegalla e Bechara – e a Neopedagogia da gramática – idealizada pelo professor Francisco Dequi –, para verificar qual delas é a mais bem-sucedida pensando em um aprendizado efetivo do conteúdo crase. Os autores afirmam que a razão pela qual os alunos têm dificuldade para aprender a crase se dá devido à quantidade de regras que devem ser memorizadas. Assim, justificam a opção pela teoria de Dequi (2011 *apud* PAIM; VANZING, 2013) devido ao fato de esse autor resumir as normas em uma regra única, já que se trata de um fato sintático apenas: a fusão de ‘a’ preposição com ‘a’ artigo.

Os autores iniciam o trabalho fazendo um apanhado sobre o que as gramáticas normativas trazem sobre a crase. Em seguida, há a retomada a respeito do que a Neopedagogia explica em relação a esse conteúdo. É interessante ressaltar aqui que o intuito da Neopedagogia é justamente elaborar um ensino objetivo, em que “a compreensão dos fatos gramaticais substitua as regras a serem decoradas” (PAIM; VANZING, 2013, p. 219). Nesse sentido, os autores descrevem a regra elaborada por Dequi (2011 *apud* PAIM; VANZING, 2013), que parte da exposição do fenômeno de combinação da preposição com artigo masculino e depois com o feminino, em que ocorre a fusão crase, marcada pelo acento grave. No que se refere aos pronomes demonstrativos que vêm marcados pelo acento, Dequi (2011 *apud* PAIM; VANZING, 2013) atesta que os artigos ‘a’ e ‘as’ podem assumir a função de ‘aquela’ e ‘aquelas’, respectivamente, por isso há casos em que esses demonstrativos também serão craseados.

Para finalizar, Dequi (*idem*) traz duas estratégias para verificação do uso ou não da crase: examinar se o masculino provoca a combinação ‘ao’ e a utilização das palavras ‘venho de’ e ‘estou em’, a fim de investigar a necessidade ou não do artigo. Quando se trata das locuções adverbiais que recebem a crase, esse autor afirma que esse uso é apenas para se evitar a ambiguidade, como em “compramos a vista” X “compramos à vista”. A crase aqui, para ele,

é chamada de sinal de adverbiação. Por fim, os autores do trabalho concluem que a utilização dessa regra única, a coexistência de dois ‘a’, e a diferenciação no caso dos advérbios facilita, para os alunos, o aprendizado da crase.

O segundo trabalho lido, executado por Silva e Luna (2014), tem como foco o exame do tratamento da crase por duas gramáticas pedagógicas bastante usadas nas escolas, a *Novíssima Gramática Ilustrada*, de Sacconi (2008), e a *Gramática: Texto, Reflexão, Uso*, de Cereja e Magalhães (2012). As pesquisadoras iniciam o trabalho salientando a relação existente entre a concepção de linguagem e a forma como é aplicada a gramática normativa em sala de aula. Nesse sentido, elas evidenciam que o fato de a concepção de linguagem até os anos 60 ter sido a expressão do pensamento fez com que a gramática normativa fosse o ponto de partida para um ensino que objetivava falar e escrever para expressar as ideias de forma clara. Já nos anos 70, influenciadas pelos estudos estruturalistas, as atividades se tornaram exercícios mecânicos, com foco na memorização de conceitos, termos e classificação. Portanto, o papel do aluno era passivo, e o do professor, ativo. Por fim, é afirmado que, somente a partir dos anos 80, a linguagem passa a ser vista como interação entre os sujeitos comunicantes.

Baseadas na Análise Linguística – capaz de formar leitores e escritores competentes, por ser um ensino reflexivo e construtivo –, Silva e Luna (2014) afirmam que os livros didáticos ainda têm sua abordagem muito atrelada ao ensino gramatical tradicional. Quanto às gramáticas, o resultado obtido foi o seguinte: na gramática de Sacconi (2008), a disposição da crase é a mesma nas gramáticas normativas, após o conteúdo de regência verbal. Além disso, o conceito é bastante superficial, visto que não aborda a preposição mais o artigo, apenas a fusão de dois ‘as’, mas sim aquela ideia de substituição pelo masculino para a verificação do uso do artigo. Essa opção de conceituação acarreta a necessidade de abordar as exceções e os casos em que não se usa a crase. Assim, as pesquisadoras concluem que a abordagem dessa gramática pedagógica não favorece o aprendizado reflexivo.

No que se refere à gramática de Cereja e Magalhães (2012), diferentemente da primeira analisada, é observada uma integração maior entre os conteúdos regência e crase. Ademais, o processo de ensino-aprendizagem da crase é feito de forma indutiva, uma vez que foram retiradas de um texto frases em que há e em que não há o acento grave, a fim de que o aluno pudesse comparar as ocorrências e inferir os casos. Apesar de o texto ter sido usado como pretexto, o exercício corresponde a um dos eixos da análise linguística, o que foi um ponto positivo para essa abordagem. Em relação ao conceito, são apresentados apenas os casos em que se usa a crase. Concluiu-se, assim, que as práticas tradicionais ainda prevalecem nas

gramáticas pedagógicas, apesar de ser observada uma tentativa de aproximação da Análise Linguística.

Em terceira análise, tem-se a pesquisa realizada por Silva e Simioni (2017), que trata da elaboração de uma proposta didática para aulas de revisão de crase a partir de um diagnóstico realizado com nove alunos do nono ano do ensino fundamental II de uma escola municipal da cidade de Jaguarão/RS. Esse teste possibilitou às pesquisadoras saber quais eram as dificuldades dos alunos e, assim, fundamentar a proposta apresentada ao fim da intervenção. Além disso, a observação proporcionou às autoras: a reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem sobre a crase; sobre os problemas relacionados ao ensino desse conteúdo; sobre a ausência da prática de leitura de diferentes gêneros textuais; e sobre a existência ou não do tratamento de conteúdos tendo em vista sempre o uso real do falante – alguns também foco da pesquisa desenvolvida nesta dissertação.

O interessante a se destacar deste trabalho é o posicionamento tomado em relação ao ensino da gramática normativa, que é o mesmo adotado nesta dissertação. Para as autoras, “os conteúdos gramaticais aprendidos na escola podem ser de grande valia para a vida, tanto escolar quanto social, dos alunos, já que os mesmos estão inseridos em contextos ricos de atuação, nos quais a língua é falada e/ou escrita a todo momento” (SILVA; SIMIONI, 2017, p. 38).

Por esse motivo, elas acrescentam que se torna imprescindível reformular práticas de ensino na educação básica, mesmo porque não é observado um exercício didático atrelado ao ensino de gêneros textuais – ponto muito criticado por elas e pelos pesquisadores em geral no campo da Linguística Aplicada e ponto de partida para a fundamentação desta dissertação. O que se constata é apenas a utilização dos gêneros como um pretexto para a análise gramatical. Reforça-se, além disso, o fato de ser importante desenvolver nos alunos a consciência linguística, ou seja, a capacidade de refletir sobre o funcionamento e a estrutura da língua para, então, saber aplicar as regras gramaticais.

Em relação à prática da professora da turma do 9º ano analisada, foi visto que se partiu da exposição das regras quanto à utilização da crase, dos casos em que é proibido o acento grave e dos casos facultativos, tudo a partir da gramática do Cegalla (2008). Como exercício, foi pedido aos alunos que exemplificassem com frases os casos estudados e que, diante de uma lista com dezesseis sentenças, justificassem o uso ou não da crase. As autoras da pesquisa destacam aqui como importante o fato de, apesar de ter sido uma abordagem pouco produtiva, haver a utilização de uma gramática ao invés de um livro didático. Isso porque é percebida por

elas uma restrição da fonte de conhecimento nos livros didáticos, e o esquecimento do valor das gramáticas. Como atividade final, a professora avaliou quem fez os exercícios, e aí há uma crítica das pesquisadoras: a avaliação deveria ser feita como uma motivação voltada à aprendizagem do conteúdo, e não somente à realização dos exercícios.

Ao final da observação, as pesquisadoras aplicaram um teste com o objetivo de verificar a aprendizagem do conteúdo a partir do que foi demonstrado em sala de aula. Essa avaliação consistiu em um exercício que explorou não somente o conteúdo crase em si, mas todo aquele conteúdo gramatical necessário para o entendimento da crase, como transitividade verbal, gênero das palavras e verbo. O resultado dessa avaliação constatou uma maior quantidade de erros do que de acertos. Chegou-se à conclusão de que as regras são falhas e, portanto, insuficientes. Um mês depois da aplicação do primeiro teste, foi administrado um segundo com o objetivo de verificar se o conteúdo foi realmente fixado pelos alunos. O resultado não foi diferente: parece que os alunos decoraram algumas regras de crase, mas ainda apresentam muita dificuldade, pois não pensam sobre sua aplicação.

A partir de tudo o que foi constatado com os textos, as autoras da pesquisa expuseram a proposta didática, que consistiu no ensinamento do conteúdo crase a partir do trabalho com o gênero notícia. Foi proposto, assim, que se trabalhe o gênero textual inicialmente, o tipo de linguagem adequado a ele e, a partir disso, introduzir a crase como um elemento essencial para a adequação à linguagem. O conteúdo gramatical foi apresentado da seguinte forma: retiram-se sentenças do texto trabalhado em que haja crase e induz-se a análise dos alunos quanto às semelhanças do uso do acento grave para eles mesmos construírem as regras de formação e de utilização. Só a partir disso são dados exercícios de fixação. Diante disso, as autoras concluíram que se deve conhecer os alunos, saber suas dificuldades para, assim, verificar qual a melhor forma de ensinar algum conteúdo linguístico. Ademais, segundo elas, é importante ter em vista a relação entre o aprendizado de conteúdos gramaticais e o texto, já que a gramática é realizada nos usos que se faz da língua.

Observa-se, dentre todos esses trabalhos encontrados, que a motivação para a pesquisa da crase ocorre a partir do fato de que é um conteúdo de difícil aprendizado e envolto por questionamentos por parte dos alunos. Ademais, é relacionado a uma prática pedagógica quase sempre tradicional, como foi ilustrado nos casos descritos. Essas são as mesmas razões que fundamentam o desenvolvimento deste estudo.



### 3 PERSPECTIVA TEÓRICA: ENSINO DE GRAMÁTICA, ANÁLISE LINGUÍSTICA, GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

A entrada ao século XX foi marcada por um contexto de industrialização, o que fez com que hoje parte da organização social fosse dominada pela tecnociência empregada à informação e à comunicação. Nessa perspectiva, Riolfi (2010) chama a atenção para as grandes transformações a que os jovens estão submetidos atualmente diante de situações em que esses avanços tecnológicos interferem no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, é preciso pensar como essas transformações se refletem no ensino de língua portuguesa: a mediação do professor precisa “ser inovadora, criativa e rigorosa e, portanto, teoricamente fundamentada” (RIOLFI, 2010, p. 9). Dessa forma, tem-se como fato a ideia de que não se pode mais trabalhar um conteúdo sem pensar na vivência do aluno, uma vez que a experiência, no contexto escolar, pode levar “à construção de um modo de ensino que permita ao aluno aumentar seu repertório de elementos linguísticos e culturais e aperfeiçoar a expressão escrita e a capacidade de tomar a própria linguagem como objeto” (RIOLFI, 2010, p. 9).

Reestruturar o ensino de língua portuguesa envolve, primordialmente, a adoção de uma perspectiva de língua que seja coerente com que o se pretende inovar e, por conseguinte, desenvolver. Nesse sentido, a partir da década de 70, a concepção de língua e, conseqüentemente, de ensino foi alterada com a chegada de estudos como da Sociolinguística, da Análise do Discurso e da Linguística Textual. A língua, então, segundo Soares (1998, p. 59), passa a ser vista como “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua como aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada”. Há agora, nessa perspectiva, uma interação entre “autor-texto-leitor”, em que o sujeito, sendo ativo, constrói “suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua” (SOARES, 1998, p. 59). Antunes (2014), seguindo a mesma linha de raciocínio, salienta que o conceito de *interação*,

aplica-se a toda ‘ação’ ‘entre’ dois ou mais sujeitos. Representa uma ação conjunta. (...) No caso específico da linguagem verbal, a interação, além de ser uma *ação conjunta*, é uma *ação recíproca*, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem (ANTUNES, 2014, p. 18).

A autora acrescenta que a língua como interação pressupõe duas ou mais pessoas que se dedicam a cumprir “algum propósito comunicativo numa dada situação social”

(ANTUNES, 2014, p. 24); por esse motivo, torna-se imprescindível que as atividades pedagógicas com a linguagem não ignorem a finalidade comunicativa específica a determinado gênero textual, o que pode desencadear um interlocutor o qual construa um discurso adequado à situação. Dessa forma, o ensino fugiria de uma mera “identificação de categorias linguísticas” (ANTUNES, 2014, p. 24), adequando-se à perspectiva de que a gramática – um dos componentes constitutivos da língua – não se estabelece fora da língua, mas sim se internaliza e se consolida nas interações verbais. Por isso, nesse panorama de língua e linguagem como interação, faz-se importante o abandono de uma visão predominantemente linguística para que seja possível “estabelecer relações de sentido implicadas no que está dito e no que está pressuposto como sabido” (ANTUNES, 2014, p. 33).

O que chama atenção para essa autora é justamente uma tomada de atitude contrária da que se deveria adotar. Em um contexto de grave evasão escolar e de ainda altas taxas de analfabetismo no Brasil, o foco do ensino de língua portuguesa na gramática não é alterado, impossibilitando que diferentes perspectivas de ensino tragam inovadoras visões ao aprendizado de português, em que o escopo passe a ser, por exemplo, a análise de texto, e não mais a gramática. Dentro dessa perspectiva, Mendonça (2006) propõe reflexões acerca da inconsistência teórica do ensino de gramática hoje no Ensino Médio. Inicialmente, a autora considera que o modelo de ensino pautado apenas na gramática tradicional<sup>20</sup> (GT) tem resultados não satisfatórios, uma vez que, tendo como foco somente os conteúdos gramaticais, as práticas significativas de leitura e de escrita, que deveriam ser integradas, ficam em segundo plano.

Além disso, é também salientado que o ensino de língua materna no Ensino Médio exige uma assunção das particularidades quanto à seleção e à progressão de conteúdos e às justificativas para se estudar tais tópicos, visto que, por ser o nível final da educação básica e também uma preparação para o vestibular em apenas três anos, uma reorganização diferente do Ensino Fundamental se faz necessária. A lógica de estrutura criticada é nomeada pela autora como “organização cumulativa” (MENDONÇA, 2006, p. 203), já que é construída de acordo com a complexidade morfossintática, partindo da palavra para a oração, da oração para o período e, por fim, do período para o texto, etapa esta que, embora seja de grande importância para o aprendizado da língua materna, raramente se é alcançada.

---

<sup>20</sup> Termo utilizado pela autora.

Essa perspectiva é criticada por Mendonça (2006) tendo em vista que não leva em conta dois aspectos fundamentais relacionados ao ensino de língua materna. Primeiramente, sabe-se que a aquisição da linguagem parte da competência discursiva para a competência textual e, finalmente, para a competência gramatical. Isso porque é claro o fato de que a produção de sentido se faz em contextos de interação específicos. Por outro lado, mas sob mesmo panorama, a perspectiva da organização cumulativa ignora também a finalidade do ensino de português, que é o de formar usuários da língua, “pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação” (MENDONÇA, 2006, p. 204), privilegiando, em contrapartida, a formação de analistas<sup>21</sup> da língua – o que não deve ser a finalidade da educação básica.

Outro ponto que chama a atenção é o mencionado por Bunzen (2006): a fragmentação do ensino de língua materna no Ensino Médio em três “blocos monolíticos”, língua portuguesa (gramática), redação e literatura. Segundo ele, esse perfil disciplinar é uma consequência da *pedagogia da fragmentação*, termo criado por Kleiman e Moraes (1999)<sup>22</sup>, que não favorece “a trans[inter]disciplinaridade”, obrigando, assim os professores a tornarem-se “especialistas em determinado fragmento da disciplina e ensinarem apenas *a ponta do iceberg*” (BUNZEN, 2006, p. 140). Assim, as aulas de língua portuguesa são dedicadas especificamente ao ensino de gramática; as de redação, ao desenvolvimento de textos quase sempre sem situação real de comunicação; e às aulas de literatura cabe o aprendizado das escolas literárias e a leitura de seus respectivos clássicos. Como consequência, tem-se o foco, naquelas aulas, nas de língua portuguesa, aos elementos da gramática normativa, sem relacioná-los à produção textual e, portanto, análise linguística. Essa realidade é passada até mesmo para os livros didáticos, que também se organizam da mesma maneira.

Em todo esse contexto de insistência pelo ensino normativo sem atrelá-lo às reais necessidades do falante, Geraldi (2003 [1991]) sugere uma reorientação do ensino de português voltada para a prática da análise linguística (AL), que se oporia ao ensino tradicional da gramática. Esse termo denomina uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua; a ideia aqui é mudar a forma como esse assunto é tratado nas escolas,

---

<sup>21</sup> “Analistas”, neste contexto, se refere a, por exemplo, gramáticos e linguistas. Faz-se importante esclarecer isso para que não se confunda com o termo utilizado a seguir e defendido tanto por Mendonça (2006) quanto por esta pesquisa: **a análise linguística** aplicada em sala de aula.

<sup>22</sup> KLEIMAN, A.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. Nessa obra, as autoras propõem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que colocam como atividade central a leitura, com o intuito de evitar a fragmentação do currículo escolar em disciplinas.

mas sem eliminar a gramática das salas de aulas. Sob essa visão, a AL, uma reflexão explícita e sistemática da língua, configurar-se-ia como parte dos eventos de letramento escolar – este concebido como “as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7). E mais: para Mendonça (2006), a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, já que possibilita a reflexão dos recursos linguísticos que perpassam o texto. Geraldi (2011 [1984]) explica, em nota de rodapé,

o uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2011 [1984], p. 74).

Nesse sentido, fariam parte das práticas de análise linguística alguns pontos importantes, que são mencionados por Mendonça (2006), ao contrapor com o ensino da gramática. Enquanto no ensino de gramática se tem a fragmentação dos eixos de ensino, como já falado por Bunzen (2006), na AL já se é percebida a integração entre os três blocos; ao invés de focar na norma-padrão da língua, a centralidade agora será nos efeitos de sentido na unidade que passa a ser privilegiada: o texto em variados gêneros. E, talvez o aspecto mais importante quando se estabelece um diálogo com o professor: a metodologia agora não é mais das regras para o exemplo, mas sim da observação dos casos para a conclusão das regularidades, a prática reflexiva, baseada na indução. Com isso, a análise linguística não partiria mais do texto “bem escrito”, pronto, e sim do texto do próprio aluno, que seria retomado para ser reescrito no aspecto tomado como tema da aula; partir-se-ia, assim, do erro para a autocorreção. Dessa forma, estaremos contribuindo para o verdadeiro objetivo de ensino de língua materna: “a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Diante disso, constata-se a importância do trabalho com a produção textual dentro de sala de aula. É ele que vai permitir, consoante Costa Val (2002, p. 118), que o conhecimento linguístico, mesmo quando se trata de conteúdos tradicionais, não seja obtido somente pelo contato com as teorias, mas sim construído numa “relação ativa com o objeto de conhecimento”

(*idem*). Por essa razão, a autora propõe que o trabalho seja iniciado não pela teoria, mas pela prática; aí entra o papel das produções textuais.

Apesar de já ser clara a concepção de que os exercícios linguísticos devem estar a todo momento atrelados aos sentidos que têm nos textos, Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que ainda hoje não se encontra um espaço dedicado ao ensino de produção escrita, pois o texto é visto “como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8). Quando se pensa em praticar com textos, a questão do trabalho com gêneros ressurge. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais contribuem “para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” e “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2002, p. 19). Nesse sentido, o diálogo entre a análise linguística e a escrita de variados gêneros textuais possibilitaria uma realização linguística bem-sucedida e contribuiria, dessa forma, para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção de textos e de sistematização dos fenômenos linguísticos. Mesmo porque o estudo da gramática deve atender a finalidades específicas, situáveis em determinada circunstância de uso.

Tendo isso em vista, surge como uma opção metodológica a gramática contextualizada. Antunes (2014, p. 40) salienta que a linguagem e a gramática são “inerentemente contextualizadas”, uma vez que nunca ocorrem isoladamente, fora de uma atividade verbal particular. Apesar de essa ideia ser factual, não era a que predominava nas escolas, as quais pautavam os exercícios linguísticos somente na classificação e na categorização de termos. Por isso, diante da evolução dos estudos da linguagem, a autora sugere que o ensino de língua portuguesa seja baseado na contextualização: gramática contextualizada seria, então, uma perspectiva “de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramaticais do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita” (ANTUNES, 2014, p. 46).

Partindo dessa opção de ensino, na escola, poder-se-ia ter como objetivo

a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem - concorrem para a significação do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido (ANTUNES, 2014, p. 46-47).

Assim, trazer a gramática contextualizada ao ensino é tê-la a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar em uma situação comunicativa, uma vez que qualquer aspecto gramatical apenas se estabelece no âmbito das práticas sociais de uso da linguagem, que, por sua vez, só existe pela atividade textual. Nesse sentido, diante de uma limitação trazida pelo trabalho com frases soltas, isoladas de um contexto qualquer, sem intenções comunicativas, interação entre interlocutores, faz-se de extrema importância o trabalho contextualizado, para que se possa não abandonar o ensino da gramática, mas reorientá-lo a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem.

### **3.1 O ensino de língua portuguesa e da gramática tradicional nos documentos oficiais**

As mudanças no ensino de língua portuguesa ao longo dos anos foram anunciadas por meio da intervenção do Estado na formulação de novas disciplinas e de documentos oficiais que reorientaram a prática pedagógica em relação ao ensino de língua materna durante a educação básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 2000, e, o mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015 para o ensino fundamental e 2018 para o médio, são, hoje, os principais documentos que norteiam o ensino. Os dois foram analisados e, em relação ao foco desta pesquisa, ressaltar-se-ão apenas as informações acerca da BNCC<sup>23</sup>.

Ao final do Ensino Médio, a BNCC deseja que os alunos compreendam as línguas e seu funcionamento, não de maneira normativa, mas sim como fenômeno marcado pela variedade de registros. Nesse âmbito, a utilização da língua deve pensar na situação de produção dos discursos adequando seus textos à “variedade e ao registro em uso na situação, levando em conta campos de atuação social, contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização e de seleção e organização dos recursos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 486). A essa ideia, está acoplada a habilidade<sup>24</sup> a seguir, em que se percebe a preocupação no fato de o aluno utilizar os recursos de que a língua dispõe para adequar-se ao contexto de comunicação:

- (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso,

---

<sup>23</sup> Os PCNs não trazem nenhuma abordagem específica sobre o conteúdo em análise.

<sup>24</sup> Pontos retirados de BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio*. BRASÍLIA: MEC, 2018, p. 486.

respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.

A partir dessa habilidade, percebe-se, portanto, que a adequação às normas da gramática é importante diante de um gênero textual formal, como a redação do Enem.

Além disso, a BNCC de Língua Portuguesa leva em conta, entre outros aspectos, o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, etc. Assim, percebe-se a preocupação em pensar na sintaxe quando se leva em consideração a produção de textos. Entre as habilidades, chama-se atenção para estas duas<sup>25</sup>:

- (EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.
- (EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

Em relação à primeira habilidade destacada, menciona-se a necessidade do conhecimento de aspectos normativos da língua, mais especificamente da Sintaxe – parte em que se consideraria a crase (“sintaxe de regência”) –, com a finalidade de que os textos produzidos e interpretados sejam e estejam apropriados à situação comunicativa. Reforça-se, pois, a importância do não abandono do ensino da gramática prescritiva, mas sim uma visão contextualizada dela. O segundo ponto em destaque diz respeito ao fato de que o

---

<sup>25</sup> Pontos retirados de BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio*. BRASÍLIA: MEC, 2018, p. 499.

desenvolvimento de práticas textuais é um dos principais focos no ensino de Língua Portuguesa para a BNCC, e o interessante de se notar aqui é novamente a referência aos aspectos notacionais da GN, levando sempre em consideração o que o contexto exige.

Logo, o que é percebido neste documento é a tentativa de tornar mais sólido o fato de que há outras habilidades e competências imprescindíveis para a formação de alunos do Ensino Médio que não podem ser deixadas de lado. Pensa-se, principalmente, nos anos que se seguem de contexto acadêmico e profissional. Portanto, é de suma importância que o corpo discente tenha sim acesso às questões normativas da língua, já que situações no seu caminho exigirão seu uso; porém, não é mais o momento aqui de impor regras a serem seguidas em qualquer circunstância, mas de preparar o aluno a saber distinguir os momentos em que demandarão determinadas variantes da língua portuguesa.



## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa se desenvolveu nos moldes da metodologia da Pesquisa-ação na medida em que existe, de fato, um envolvimento do tipo participativo entre pesquisadores e pessoas da situação investigada: eu sou, além da pesquisadora, a própria professora das turmas. Assim, conforme ressalta Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Além disso, o objeto de investigação, a crase, foi constituído, conforme pontua Thiollent (2003), pela situação social e pelos problemas encontrados nessa situação. A opção por essa estratégia de pesquisa se deu devido à crença de que há uma lacuna entre o saber do ensino e o da pesquisa, por isso intentou-se tornar efetivo o processo de reflexão dentro da ação profissional do professor. Nesse sentido, Ghedin (2002, p. 135) afirma que “é na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”.

Diante disso, com o objetivo de investigar a crase no Ensino Médio, foram coletados, no ano de 2019, textos de alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries<sup>26</sup> do Ensino Médio, de uma escola da rede privada de Belo Horizonte, localizada na região da Pampulha. A escola computa, atualmente, cerca de 3.000 alunos, que se encaixam em um perfil socioeconômico de classe média e classe média alta, exceto aqueles alunos que são contemplados com bolsa social. É importante mencionar que, por ser uma escola tradicional de um bairro de Belo Horizonte, a maioria dos seus alunos que ali estudam foram alunos desde as primeiras séries.

O *corpus* desta pesquisa constituiu-se de 258 produções textuais do tipo dissertativo-argumentativo, sendo 2 turmas de cada série do Ensino Médio. Optou-se por avaliar a crase a partir da análise de textos dos próprios alunos, pois a produção textual é o ambiente em que eles, além de se preocuparem em alcançar a norma padrão da língua portuguesa – tendo em vista o contexto do Enem –, colocam em exercício aquilo que aprenderam durante as aulas. É importante salientar a heterogeneidade das turmas quanto ao nível de aprendizado, envolvimento e interesse pelo estudo dos conteúdos de língua portuguesa. O critério, nessa escola, para enturmação é ser heterogêneo<sup>27</sup>. A opção por investigar a 1ª série do Ensino Médio fez-se devido ao fato de essa constituir-se o primeiro ano após contato

---

<sup>26</sup> A partir de 2019, o termo oficial passou a ser “série”, e não mais “ano”, como era até 2018, para se referir aos anos escolares do Ensino Médio.

<sup>27</sup> Consequentemente, não foi possível controlar o desempenho dos alunos na escrita dos textos.

primário com a sistematização escolar da crase, que ocorre, na escola pesquisada, no final do 9º ano. A 2ª série foi examinada apenas como período de transição entre os dois anos do Ensino Médio. Por fim, a terceira série, o foco do experimento, além de ser o último ano escolar, é o momento em que é revisado esse conteúdo, pensando, principalmente, no Enem. No quadro a seguir, são mostradas algumas informações acerca das turmas pesquisadas:

Quadro 2 - Informações sobre as turmas pesquisadas

	Série	Número de alunos	Total de redações	Idade aproximada
1ª série	1ª série A	18 alunos F 16 alunos M	34	14 a 16 anos
	1ª série B	12 alunos F 18 alunos M	30	
2ª série	2ª série C	12 alunos F 15 alunos M	27	15 a 17 anos
	2ª série D	17 alunos F 10 alunos M	27	
3ª série	3ª série E	19 alunos F 19 alunos M	38	16 a 18 anos
	3ª série F	21 alunos F 11 alunos M	32	
Total			188 <sup>28</sup>	

Fonte: Autoria própria

Os textos coletados foram produzidos dentro da rotina das classes analisadas. É frequente, no Ensino Médio, que as atividades avaliativas da etapa sejam produções de textos dissertativo-argumentativos. Assim, os dados das 1ª e 2ª séries são de avaliações. Na 3ª série, a escrita de redações ocorre semanalmente; logo, os textos desta pesquisa fizeram parte das atividades rotineiras. A proposta solicitava a escrita de uma redação do tipo dissertativo-argumentativo, cujo tema era “Acessibilidade e direitos civis” (Apêndice (a)).

<sup>28</sup> É preciso salientar que o total de redações equivale a 258 produções devido ao fato de os alunos da terceira série terem produzido mais 70 redações após o experimento.

A metodologia de coleta de dados seguiu um desenho quase-experimental. Conforme Muijs (2004), os desenhos experimentais a serem aplicados nas escolas, por pressuporem um excessivo controle das variáveis e grupos de sujeito, podem trazer dificuldades à pesquisa. Por isso, considerando o objeto da pesquisa e o ambiente educacional, será trabalhado com o desenho quase-experimental, que presume, dentre outras coisas, que o grupo controle não seja escolhido de forma aleatória, como nos desenhos puramente experimentais.

A análise de dados foi feita em dois planos, o descritivo, em que se examinaram os usos da crase, e o plano experimental. Quanto ao primeiro plano, foram investigadas as utilizações da crase nas determinadas categorias:

- a) Panorama do Ensino Médio quanto ao uso da crase;
- b) Os casos em que o aluno não usa crase onde ela é obrigatória, nas três séries do Ensino Médio;
- c) Os casos em que o aluno usa crase onde não é permitido pela norma, nas 3 séries do Ensino Médio;
- d) As particularidades em cada série do Ensino Médio quanto ao (s) (à):
  - I. Panorama;
  - II. Casos em que não se usa crase onde é obrigatória;
  - III. Casos em que se usa crase onde não é permitida;
  - IV. Crase e sua relação com os ambientes de regência, locuções e perífrases verbais;
  - V. Total por tipo de regência;
  - VI. Comparação entre utilização de acentos agudos e circunflexos com o acento grave.

Em relação ao segundo plano, o experimento realizado na 3ª série ocorreu da seguinte forma: considerando as duas turmas da terceira série, foi solicitado que os alunos produzissem o texto inicial. Em segundo momento, foi feita uma abordagem da crase diferenciada nas duas turmas da terceira série. A escolha da turma para a realização do tipo diferente de aula foi aleatória. As aulas ocorreram da seguinte forma:

**3ª série 1** - Abordagem da crase de forma predominantemente<sup>29</sup> dedutiva. Expuseram-se as regras e as exceções por meio de uma apresentação de *Power Point*. Em seguida, foi aplicada uma lista de atividades descontextualizadas, com frase soltas, que se encontra em Apêndice (Apêndice (b)). A atividade foi corrigida em sala com os alunos para finalizar a exposição do conteúdo. Não foi permitido aos alunos a consulta às regras para a realização do exercício.

**3ª série 2** - Abordagem da crase com base em um procedimento indutivo/reflexivo. Nessa abordagem, ocorre a construção de regras pelo próprio aluno, o que favorece, segundo Ludescher (20--), o ajustamento delas à estrutura mental e, conseqüentemente, torna-as mais memoráveis, significativas e úteis. Além disso, o estudante, nesse processo, está ativamente envolvido, o que pode possibilitar uma maior motivação ao estudo. Para a prática, foi trabalhado o conto *Missa do galo*, de Machado de Assis. Nele, encontram-se 19 casos em que a crase ocorre. A partir da leitura atenta e análise do texto, foram seguidos os passos:

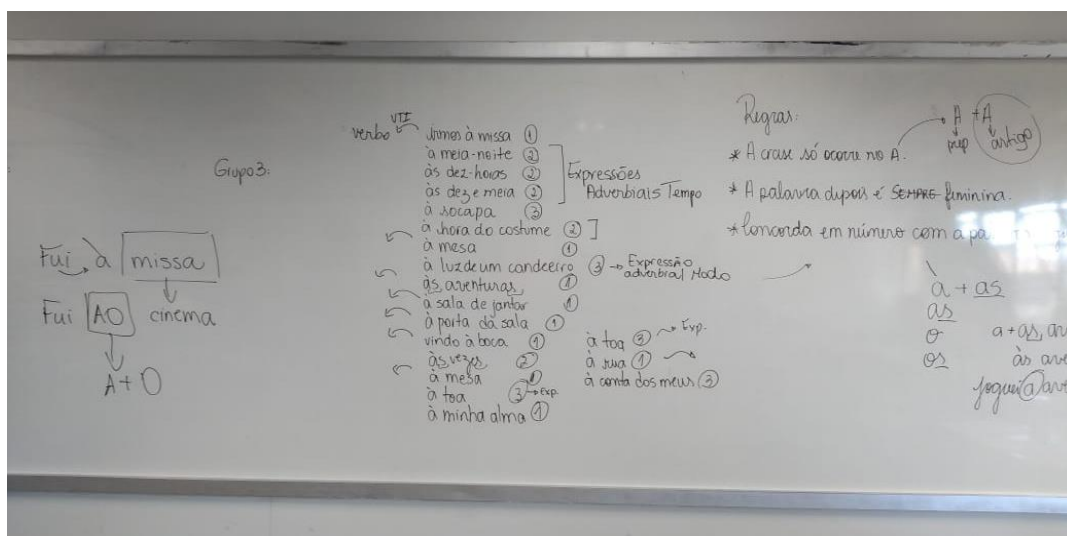
- a) os alunos destacaram no texto as 19 ocorrências;
- b) foram separadas em grupos – quantos necessários – todas as ocorrências de crase a partir das semelhanças observadas por eles;
- c) os alunos mencionaram, a pedido da professora, quais são as generalizações da crase a partir dos exemplos fornecidos, para tentar elaborar regras de uso;
- d) a professora escreveu todas as ocorrências no quadro e agrupou de acordo com as semelhanças;
- e) foi ensinada a formação do fenômeno.

O resultado obtido é representado pela fotografia a seguir:

---

<sup>29</sup> Usa-se “predominantemente” porque se buscou planejar e executar uma aula em que o foco fosse unicamente a exposição de regras, seguida de exemplos nos quais as regras são aplicadas.

Figura 2 - Foto do quadro negro com as atividades executadas



Fonte: Autoria própria

Após as duas práticas de ensino, os textos inicialmente produzidos foram reescritos. O objetivo passou a ser a verificação de qual tipo de ensino (dedutivo/indutivo) permitiu uma melhor apropriação do conteúdo pelos alunos. A partir desses textos, foi avaliada a quantidade de erros e acertos nos textos dos alunos antes e depois do experimento. Em última ação, aplicou-se um questionário a fim de que os alunos realizassem uma avaliação qualitativa acerca das duas didáticas testadas (Apêndice (c)), tudo em relação à experiência que tiveram durante as aulas.

Já para a análise dos dados, houve a necessidade de estabelecer alguns códigos:

Quadro 3 - Classificação em códigos dos casos

Contexto e código	Classificação	Código	Exemplo
<b>Crase obrigatória (O)</b>	Acerto	OA	“em relação à documentação”
	Erro	OE	“devido a dificuldade de entrar”
<b>Crase proibida (P)</b>	Acerto	PA	“tende a aumentar”
	Erro	PE	“devido à problemas”

Fonte: Autoria própria

Na coluna *Crase obrigatória (O)*, chamou-se de *acerto (OA)* o uso do acento grave corretamente para indicar crase; *erro (OE)*, por sua vez, diz respeito à falta do acento grave em

contextos onde a crase seria obrigatória, já que ali ocorre a junção com o artigo. Já na segunda parte, naqueles contextos em que é observada somente a preposição, ou seja, em que a crase é proibida (*P*), nomeou-se *acerto (PA)* a não colocação do acento; diferentemente do *erro (PE)*, que se refere ao emprego do acento onde não deveria.

Tendo como bases a metodologia apresentada neste capítulo, no capítulo seguinte serão apresentados os resultados da pesquisa e será discutida a relação de tais resultados com a implementação de uma prática reflexiva do ensino das crases, no Ensino Médio.

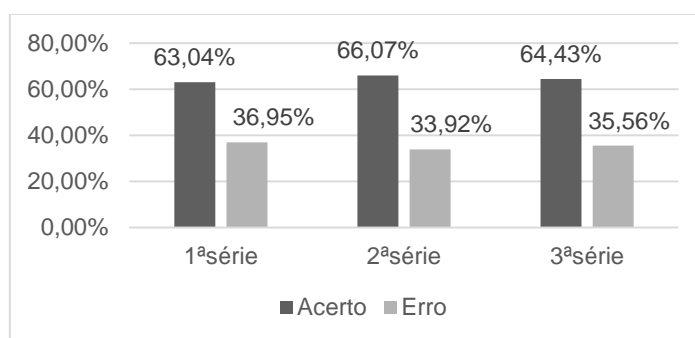
## 5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se, a seguir, a análise dos dados. em primeiro lugar, será feito um panorama do Ensino Médio quanto à utilização da crase, analisando o uso geral, o uso em contexto obrigatório e proibido. O resultado obtido a partir dessas investigações levou a análises mais específicas: para cada turma, foi examinado o número de acertos e erros, a utilização em ambientes obrigatório e proibido, os usos em contexto de regência, locuções e perífrases, a acentuação total, o erro total de acentuação – para comparar os erros relativos à colocação da crase, do acento agudo e circunflexo. Por fim, é trazido o resultado do experimento juntamente com a discussão sobre sua significância.

### 5.1 Panorama do Ensino Médio quanto ao uso da crase

Durante a análise dos dados, investigaram-se inicialmente todos os contextos de preposição ‘a’ – crase obrigatória ou crase proibida – em todas as 258 produções textuais das três séries do Ensino Médio (EM), computando um total de 646 ocorrências. O objetivo aqui foi verificar o que era predominante, os erros ou os acertos. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 1 - Uso geral da preposição ‘a’ no Ensino Médio



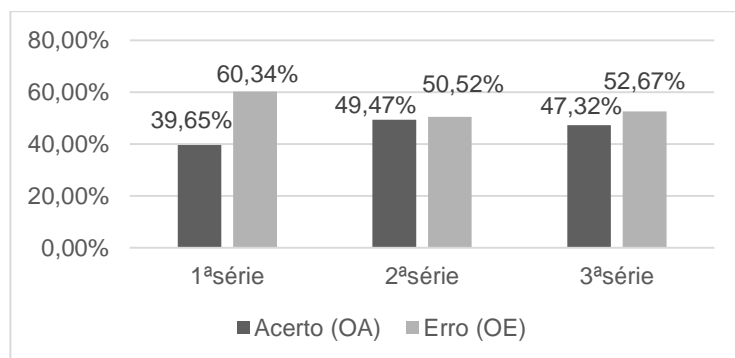
Fonte: Autoria própria

Foi constatado um número de *acerto*, em todas as séries, significativamente maior que o de *erro*, quase o dobro em todos os casos. Há também, entre as séries, um resultado percentual de *erro* e *acerto* bastante aproximado. Com uma pequena diferença, a segunda série se destaca pelo maior número de *acerto*. 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.

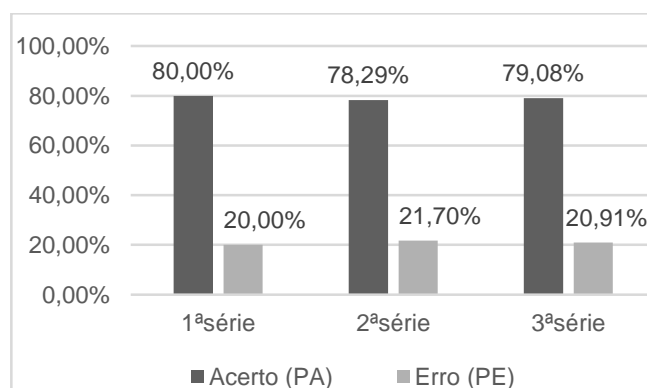
A partir desses resultados iniciais, passou-se a investigar se a diferença entre os valores se tornava mais expressiva se se separassem os contextos de crase em *acerto* e *erro* em *Crase obrigatória (O)* e em *Crase proibida (P)*. A finalidade aqui é buscar alguma interferência na obtenção do primeiro resultado, representado pelo gráfico 1. Por isso, têm-se os gráficos a seguir:

Gráfico 2 - Crase obrigatória (O) no EM



Fonte: Autoria própria

Gráfico 3 - Crase proibida (P) no EM



Fonte: Autoria própria

Esses dois gráficos, 2 e 3, revelam que os valores maiores de *acerto* em relação a todo o Ensino Médio, mostrados no gráfico 1, originaram-se da grande quantidade de *PA* e, conseqüentemente, à pequena de *PE*. Além disso, diante dos dados mostrados no gráfico 2,



concluiu-se que, em contexto de crase obrigatória (*O*), o número de *acerto*, nas três séries, é inferior ao de *erro*, sendo esse resultado mais expressivo na primeira série. Já quando se analisa o gráfico 3 (*P*), é verificado que há uma tendência geral em não se utilizar a crase, uma vez que há uma distância grande entre os *PA* e os *PE*, em média de 60%. Por fim, chama-se a atenção também para o fato de os resultados verificados em *PA* serem bem superiores aos de *OA*, e o oposto para a categoria de *erro*, em que *PE* é menor que *OE*.

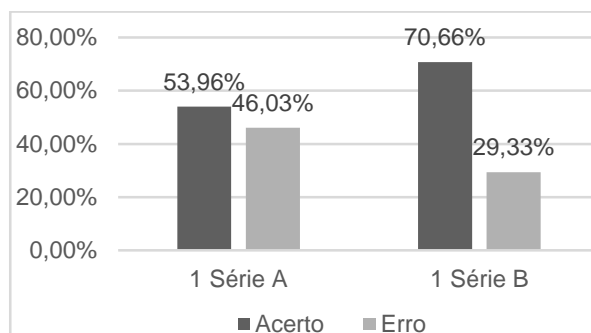
Em síntese, com a crase obrigatória, há menor diferença entre *erro* e *acerto*; já onde é proibida, a quantidade de erros é menor. Este é um resultado importante, uma vez que o foco do ensino parece ser nos casos proibidos, como foi visto na maioria das obras analisadas. Rocha Lima (2011 [1972]) e Cegalla (2008), por exemplo, apresentam os usos proibidos antes dos obrigatórios, o que confere àqueles uma maior atenção. O segundo autor não traz nem mesmo uma descrição dos usos obrigatórios, focando sua abordagem somente nos proibidos. Isso remonta à questão até mesmo de avaliações e concursos, que normalmente focam nos casos em que não se deve empregar o acento grave.

Com base no que foi obtido até então, o exame dos dados passa a ser específico por séries, com o objetivo de consultar a realidade de cada turma, em cada série, separadamente, além de observar aspectos mais específicos enriquecedores da análise.

## **5.2 A primeira série do Ensino Médio e sua relação com a crase**

A primeira série do Ensino Médio foi selecionada para investigação, como já dito, porque é o primeiro ano escolar depois do contato primário com sistematização escolar da crase, que ocorre, na escola investigada, no final do 9º ano. Assim, fez-se necessário examinar o que ficou de aprendizado desse conteúdo depois de um ano em que foi efetivamente abordado em sala de aula. Foi analisado um total de 64 redações, em duas turmas, sendo 34 na 1ª série A, e 30 na 1ª série B. Apesar de ter sido percebida, no gráfico 1, uma tendência de não uso do acento grave nesse ano escolar (63,04% *acerto* x 36,95% *erro*), a realidade quando se observam as turmas separadamente, é outra:

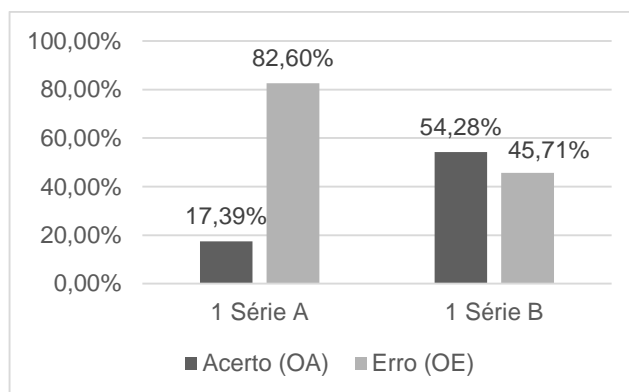
Gráfico 4 - Acertos e erros por turma na 1ª série



Fonte: Autoria própria

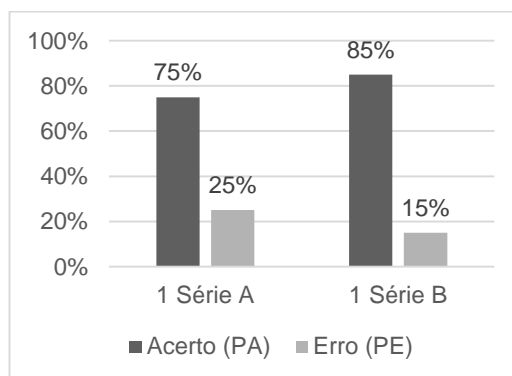
O gráfico 4 demonstra que há uma diferença de perfil entre as turmas da primeira série: a 1B usa adequadamente, em maior percentual, a preposição ‘a’ – com ou sem o acento grave – em contextos previsíveis pela GN (70,66% x 29,33%) em relação à turma 1A (53,96% e 46,03%, respectivamente). Ao se examinarem as turmas, em relação aos contextos, temos:

Gráfico 5 - Crase obrigatória (O) na 1ª série



Fonte: Autoria própria

Gráfico 6 - Crase proibida (P) na 1ª série



Fonte: Autoria própria

Nas duas turmas, 1ª série A e B, constatou-se uma maior porcentagem (75% e 85%, respectivamente - Gráfico 6) no aspecto *PA*, ainda reforçando a inclinação para a não colocação do acento, nos casos em que a crase é proibida. Luft (2005) justifica o não aprendizado da crase devido à excessiva exposição de regras quanto ao seu uso. Nesse sentido, levanta-se aqui também a hipótese de a insistência em não utilizar o acento – e por isso ter um número grande *PA* – ser devido ao fato de não haver a apreensão de todas as regras expostas e, portanto, o não aprendizado. Também pensa-se como hipótese uma estratégia para se evitar o erro. Como foi visto nas gramáticas e nos livros didáticos analisados, a abordagem é feita, predominantemente, por meio de prescrição de regras. Assim, o aluno opta por não utilizar o acento, o que é comprovado pelo baixo número de *PE* quando comparado a *OE*.

Quando se comparam as turmas separadamente, verifica-se que a 1ª série B apresenta um número de acerto, em ambos os contextos (*O* e *P*), superior ao da 1ª série A. É válido ressaltar um aspecto interessante na turma B, que provavelmente foi determinante para o resultado: houve um aluno que, em seu texto, foi o responsável por contabilizar 11 ocorrências de ambiente de preposição ‘a’:

Quadro 4 - Comparativo do aluno destaque

	<b>Aluno destaque</b>	<b>Turma</b>
<b><i>OA</i></b>	8	19
<b><i>PE</i></b>	2	6

Fonte: Autoria própria

A partir disso, verifica-se que, em um contexto de 19 usos de crase corretos, apenas 1 aluno obteve 8 *acertos*, o que é bastante significativo – representa 42,10%. O mesmo ocorre com a posição *PE*, sendo 2 em 6 – 33,33%. Assim é fundamental uma análise não só da turma, mas do perfil individual do aluno.

### 5.2.1 Crase na 1ª série do Ensino Médio e sua relação com os ambientes

Sabe-se que a preposição ‘a’ é vista em três ambientes: regência (nominal ou verbal), locuções (prepositiva, adverbial e conjuntiva) e em perífrases verbais<sup>30</sup>. A cargo de ilustração, tem-se:

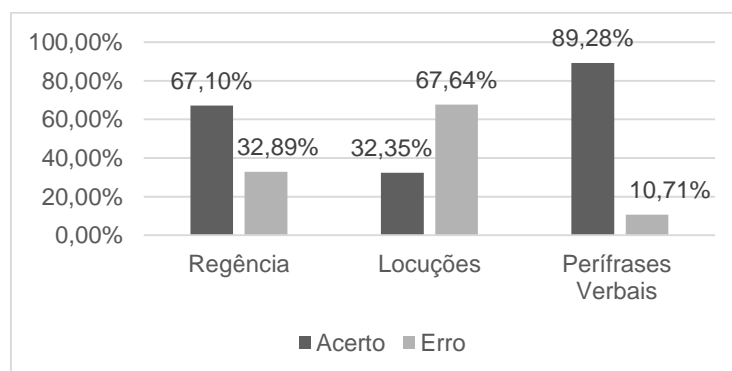
Quadro 5 - Ilustrações de erros nos ambientes estudados

	Regência Nominal	Regência Verbal	Locuções
<b>OE</b>	Direito as férias	Remete a realidade	Devido a dificuldade
<b>PE</b>	Em relação à ações	Recorre à um trabalho	À partir de

Fonte: Autoria própria

Logo, foi importante visualizar qual dos três tipos apresenta mais *desvios* e *acertos* na primeira série. Logo, tem-se:

Gráfico 7 - Usos em contexto de regência, locuções e perífrases na 1ª série



Fonte: Autoria própria

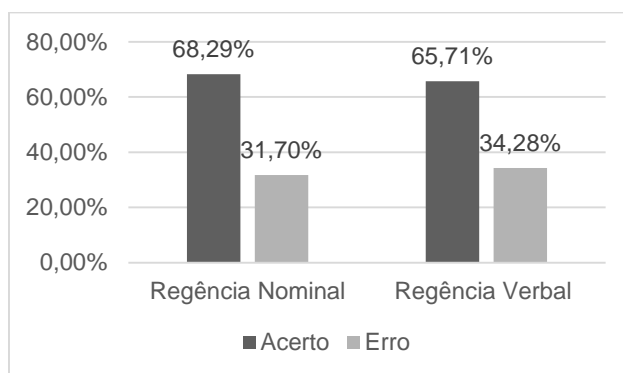
<sup>30</sup> Considerou-se toda locução verbal em que no meio há preposição como perífrase verbal, mesmo que o segundo verbo seja objeto indireto em forma de infinitivo, como em “vir a ser” ou “tende a aumentar”.

Diante desses dados, é percebido que o número de *acerto* é inferior em locuções (32,35%) e superior em perífrases (89,28%). Este último resultado demonstra que, antes de verbos, há uma inclinação maior ao não uso do acento grave. Talvez essa regra da não colocação antes de verbos seja a mais enfocada durante o ensino. Os ambientes de locução também se destacam por erros (67,64%), mostrando que os alunos têm mais dificuldade em reconhecer a utilização do acento grave em expressões já prontas, e não tanto em regências. Obtiveram-se não só formas como “pessoas a margem”, “veio a tona”, mas também “soluções à longo prazo”, ou seja, há tanto *OE* quanto *PE*. No que diz respeito aos *acertos*, constataram-se trechos como “em meio a este” e “a longo prazo”. Esse dado é interessante, pois grande parte das obras analisadas tem um foco nos casos especiais: Rocha Lima (2011 [1972]), Cegalla (2008), Cereja (2018) e Abaure *et al* (2008) tem seções específicas e prioritárias em relação aos outros usos.

Quanto às locuções prepositivas, o que chama a atenção aqui é o aparecimento somente de três exemplos dessas locuções que se repetem nas duas turmas: *devido a*, *a partir de* e *à procura de*. A maior dificuldade apareceu em *OE*, pois houve uma significativa ausência de acento grave em trechos como “devido a crise”, mas também surgiram curiosos, mas poucos, casos de *PE*, como em “à partir de”. Já para as perífrases, tem-se, como *acertos*, “vir a ser um processo” e, como *erros*, “obrigando à buscarem”.

Passa-se a analisar agora os dados tendo em vista o tipo de regência<sup>31</sup>:

Gráfico 8 - Total por tipo de regência na 1ª série



Fonte: Autoria própria

É perceptível que o tipo de regência (se nominal ou verbal) não é uma variável percentualmente significativa, tendo em vista que os resultados foram bem próximos: apesar de

<sup>31</sup> Considerou-se a forma verbal no particípio seguida de preposição como regência nominal, exemplificado no trecho “obrigadas a praticar”.

a Regência Nominal computar mais *acertos* e menos *erros*, os valores se distanciam muito pouco nos dois casos. Logo, não é possível afirmar, com os dados aqui obtidos, qual tipo de regência fornece maior dificuldade ou facilidade para os alunos. Ilustram-se essas ocorrências com alguns trechos retirados do corpus desta pesquisa:

Quadro 6 - Exemplos de regência em *O* e *P*

	<b>Regência Nominal</b>	<b>Regência Verbal</b>
<b>OA</b>	“em relação às documentações”	“isso se deve à necessidade”
<b>OE</b>	“direito as férias”	“recorriam a coleta”
<b>PA</b>	“direito a férias”	“recorriam a coleta”
<b>PE</b>	“obrigadas à irem”	“restringe-se à poucos”

Fonte: Autoria própria

### 5.2.2 Acentos agudo e circunflexo X acento grave na 1ª série do Ensino Médio

Passa-se agora para uma análise em relação à acentuação gráfica. O intuito aqui é comparar os usos de acentuação, aguda ou circunflexa, com os de acento grave para verificar se se trata de *desvios* quanto à acentuação, ou exatamente à crase.

Tabela 1 - Acentuação total da 1ª série<sup>32</sup>

	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>	<b>Total</b>
1ª	305 (74,20%)	106 (25,79%)	411 (51,56%)
1B	314 (81,34%)	72 (18,65%)	386 (48,43)
Total	619 (77,66%)	178 (22,33%)	797

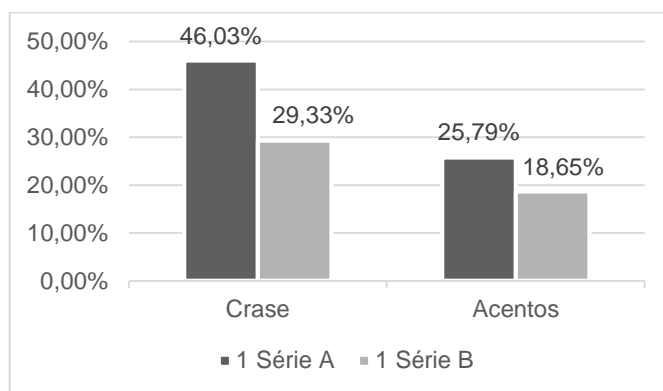
Fonte: Autoria própria

Percebe-se, por meio da investigação desses dados, que há uma tendência, na 1ª série, em empregar a acentuação mais corretamente (77,66%) do que de forma equivocada

<sup>32</sup> Palavras iguais, que continham o mesmo erro, ou o mesmo acerto, quanto à acentuação, não foram contabilizadas.

(22,33%). Há, porém, um destaque, novamente, para a turma B, que apresenta o número de *desvios* relativamente menor do que a turma A (18,65% e 25,79%, respectivamente). Quando se avaliam os *desvios* totais, os valores são:

Gráfico 9 - *Erro total na 1ª série: crase e acento*



Fonte: Autoria própria

É percebido aqui que, apesar de haver dificuldade também de acentuação, os *desvios* quanto à crase são mais significativos; logo, o obstáculo está maior no aprendizado e, conseqüentemente, na aplicação do acento grave. Bagno (2012) salientou a questão de que o “a” craseado não tem no Brasil “apoio acústico”, logo, por não ser possível a diferenciação das vogais pela pronúncia, o aprendizado da crase se torna ainda mais difícil. Essa pode ser uma razão para o menor número de *erros* quanto às acentuações aguda e circunflexa, já que estas têm correlato acústico, na maioria dos casos. Outro ponto importante de se notar aqui é a tendência da turma B em equivocar-se menos tanto em relação à acentuação quanto à utilização da crase do que a turma A. Isso indica a particularidade da crase em relação à acentuação geral.

Por fim, ressaltam-se aqui os últimos dois aspectos para a primeira série: a ocorrência de casos facultativos e o uso de acento agudo para marcar, equivocadamente, a crase. Obteve-se um caso daquele para cada turma, e dois deste na 1ª série A. Foram eles: “dar um pouco de dignidade à sua família” e “em relação a sua profissão”, sendo que em um há o acento e em outro não; e “levar trabalhadores á falência” e “às vezes”, um caso de regência verbal e uma locução adverbial. Todos esses quatro dados não foram computados nas categorias anteriores.

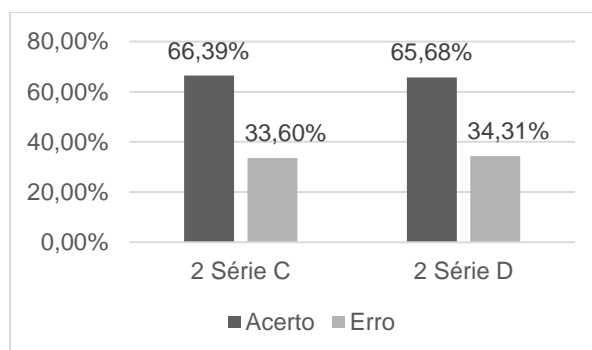
Todos esses resultados aqui levantados ilustram a realidade nas salas de aula brasileiras: a heterogeneidade das turmas à qual um professor está exposto. Consideram-se as diferenças, nesse sentido, tanto de alunos dentro de uma mesma sala, quanto de salas diferentes de uma mesma turma. Essa conclusão traz para um profissional docente o desafio de planejar, diariamente, suas aulas de forma que atinja todos os alunos. A dificuldade se torna ainda maior quando é necessário solucionar defasagens que uma determinada sala tem, enquanto outra não, porém com a obrigação de cumprir os mesmos conteúdos para todas as turmas em determinado período de tempo – mesmo porque as avaliações quantitativas serão as mesmas.

### 5.3 A segunda série: a transição

A série de transição no Ensino Médio é marcada pela revisão de classes morfológicas, como a Preposição. Passa-se, brevemente, pelo conteúdo crase quando se ensinam os fenômenos de contração e combinação. Assim, os dados aqui obtidos foram retirados de produções textuais realizadas dois meses após a abordagem da classe de palavra Preposição. Foram totalizadas 54 redações, 27 para cada turma, cujas siglas são: 2ªC e 2ªD. De maneira global, o segundo ano do Médio contabilizou mais *acertos* e menos *erros* em relação aos dois outros. Em investigação futura, poderá ser feita uma análise estatística mais aprofundada para avaliar a significância dos dados aqui apresentados em percentual.

Investigando as turmas individualmente, obteve-se:

Gráfico 10 - *Acertos e erros* por turma da 2ª série

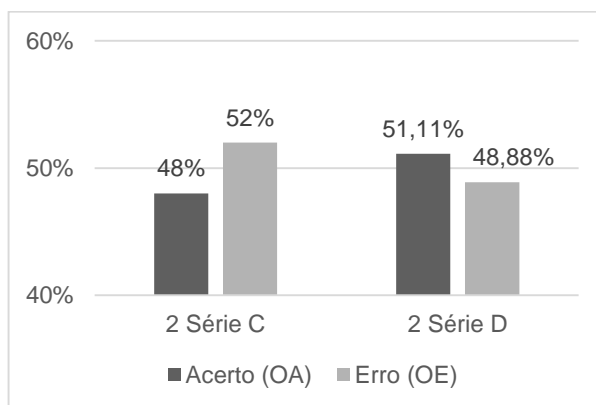


Fonte: Autoria própria



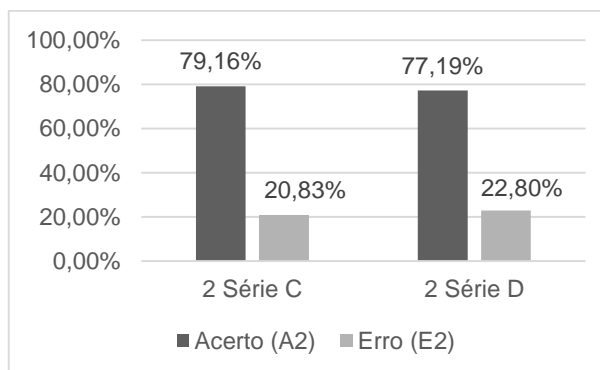
Ao se interpretar esse gráfico, percebe-se um perfil bastante parecido entre as duas turmas. Constatamos que a segunda série do Ensino Médio utiliza corretamente o acento grave em 66,39% (turma C) e 65,68% dos casos (turma D). Uma possível justificativa para esse fato pode ser a revisão dada ao conteúdo Preposição antes da realização dos textos. É importante resgatar o fato de que três dos autores pesquisados – Bechara (2009 [1928]), Cegalla (2008) e Bagno (2012) – trazem a abordagem do conteúdo crase inserida no capítulo de Preposição, e não no de Regência, como os outros. Dessa forma, ao se consultarem essas obras buscando o conteúdo da classe de palavra em questão, o aluno tem contato bem detalhado com a crase. Passa-se, a seguir, para o exame dos contextos separadamente:

Gráfico 11 - Crase obrigatória (O) na 2ª série



Fonte: Autoria própria

Gráfico 12 - Crase proibida (P) na 2ª série



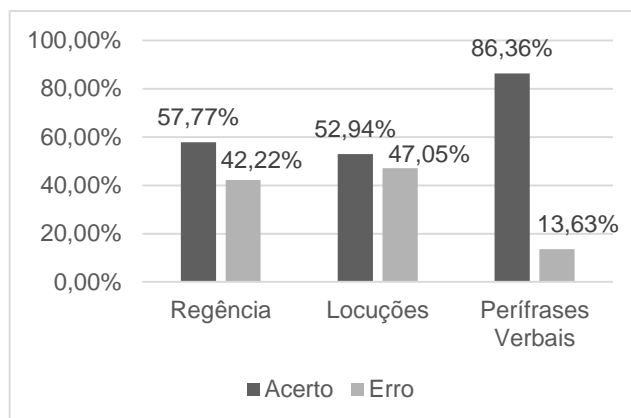
Fonte: Autoria própria

Na segunda série, a diferença entre o percentual de *acerto* e *erro* no contexto de crase obrigatória é pequena (vide gráfico 11). A diferença, entretanto, é maior em contexto de crase proibida, em que se constata um percentual maior de *acerto* do que de *erro* (vide gráfico 12). Novamente, a questão que vem à tona é a de que o acerto é maior em contextos proibitivos, o que pode ser justificado por uma abordagem das restrições e proibições em sala de aula. Isso nos leva a pensar na necessidade de se abordarem, de maneira equivalente, os contextos em que a crase tem seu uso obrigatório.

### 5.3.1 Crase na 2ª série do Ensino Médio e sua relação com os ambientes

A análise em diante trata da comparação entre os usos da preposição em contexto de regência, de locuções e de perífrases.

Gráfico 13 - Usos em contexto de regência, locuções e perífrases na 2ª série



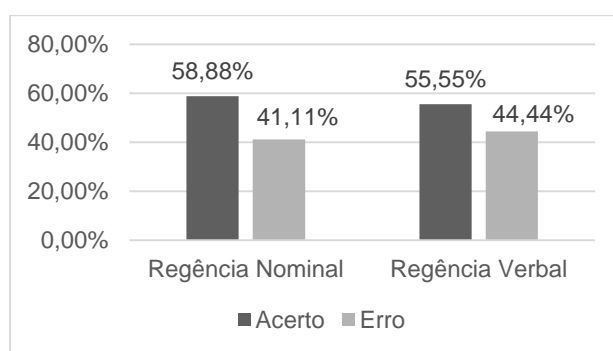
Fonte: Autoria própria

Os valores obtidos aqui vão ao encontro dos alcançados na primeira série. Embora se perceba que a disparidade entre *erros* em regência e em locuções seja pequena, constata-se que os maiores equívocos são cometidos nesse segundo ambiente (47,05%). Esse dado corrobora a ideia de que utilizar o acento grave em expressões prontas acarreta mais dificuldade do que reconhecer a necessidade da fusão entre preposição e artigo em regência, o que surpreende, já que a utilização da crase nesses contextos é também para se evitar ambiguidades. Destaca-se, finalmente, o número expressivo de *acertos* em perífrases verbais.

Exemplos de locuções encontradas são “a sós” e “conceder a força” e, da mesma forma como observado na primeira série, os *desvios* foram com as expressões “devido a” e “a respeito de”, como “devido a falta” e “à respeito de”. Aqui também foi registrada a locução conjuntiva “a fim de”.

Investiga-se, a seguir, se há distinção no aprendizado em relação ao tipo de regência:

Gráfico 14 - Total por tipo de regência na 2ª série



Fonte: Autoria própria

Os resultados são semelhantes aos da primeira série: a regência verbal apresenta mais *erros* e menos *acertos*, mas com valores muito próximos. Dentre os *acertos* da regência verbal em *CI*, encontrou-se uma ocorrência curiosa. O aluno marcou a crase no pronome demonstrativo separadamente da preposição: “dar **à aqueles** a chance de ter novas perspectivas de vida”. Aqui, observa-se que o aluno tinha a consciência linguística da necessidade de se marcar a crase com o acento talvez pela regência do verbo *dar*, e não pela fusão dos dois ‘a’, o da preposição e a letra inicial do pronome. Por isso, obteve-se esse registro. É importante mencionar que este foi o único caso em todas as análises feitas nesta pesquisa de registro de pronome com necessidade de crase.

### 5.3.2 Acentos agudo e circunflexo X acento grave na 2ª série do Ensino Médio

Como última análise para a série de transição, têm-se os *desvios* quanto à acentuação de forma geral (acentos agudos e circunflexos).

Tabela 2 - Acentuação total da 2ª série

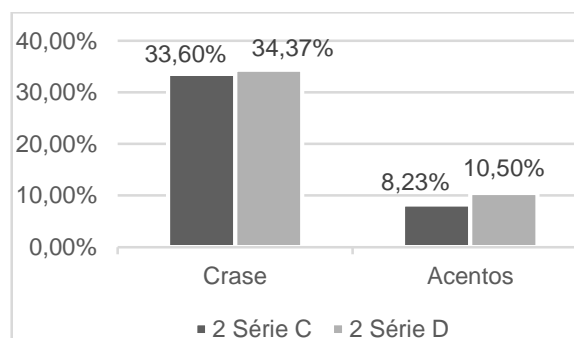
	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>	<b>Total</b>
2C	401 (91,76%)	36 (8,23%)	437 (49,94%)
2D	392 (89,49%)	46 (10,5%)	438 (50,05%)
<b>Total</b>	<b>793 (77,66%)</b>	<b>82 (22,33%)</b>	<b>875</b>

Fonte: Autoria própria

O exame da tabela 4 proporcionou a chegada a um resultado semelhante ao da primeira série: os *acertos* de acentuação (77,66%) são expressivamente maiores que os *erros* (22,33%).

Logo, como perfil de *erro* total na segunda série, tem-se o seguinte gráfico:

Gráfico 15 - *Erro* total na 2ª série: crase e acento



Fonte: Autoria própria

Percebe-se, aqui, que os *desvios* quanto à crase são bem maiores que o de acentuação. A turma 2C, por exemplo, computa 25,37% de diferença entre os dois *erros*. Essa última análise proporcionou a chegada ao dado de que a turma D configura, de uma forma geral, um número de *acertos*, tanto em (*O*) quanto em (*P*), menor do que de *erros*.

Nesse cenário, constata-se que a segunda série possui um domínio diferente do da 1ª série no que diz respeito à utilização do acento grave. Ademais, embora a diferença entre os números tenha sido baixa, novamente comprova-se aqui a heterogeneidade de perfis entre turmas quanto aos conhecimentos linguísticos, exigindo esforços diferentes para cada contexto.

Em síntese, a maior tendência ao erro no contexto de acento grave com relação aos demais acentos pode ser consequência do fato de a crase não ter, na variedade estudada, um correlato sonoro, de ela ocorrer em contextos específicos e em interação com aspectos morfo-sintáticos e, além disso, ser abordada mais tardiamente nos anos escolares. Embora o acento gráfico agudo ocorra em contextos específicos e haja regras para sua colocação, a sua ocorrência é mais amplamente abordada, desde as séries iniciais.

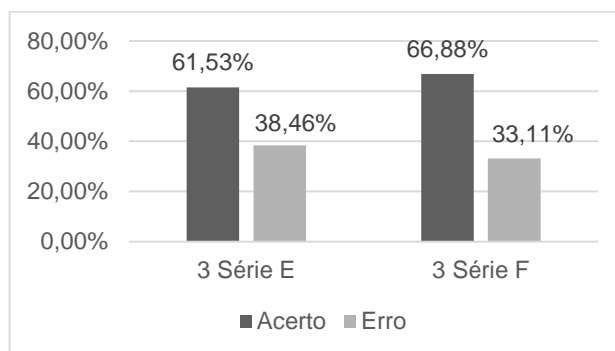
#### **5.4 A terceira série**

A última série do Ensino Médio, por ser o ano principal de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tem como foco a revisão de conteúdos gramaticais, como a crase, que foi vista somente no 9º ano do fundamental e citada rapidamente em meados da segunda série ao se revisar o conteúdo Preposição. Assim, torna-se importante analisar o nível de apreensão desse conteúdo de uma forma geral ao fim da educação básica. Além disso, esta série também foi o escopo do experimento realizado para testar as duas formas distintas de didática selecionadas. Nesta série, foram analisadas 38 redações na turma 3E e 32 na 3F, totalizando, inicialmente, 70 redações. Posteriormente ao experimento, a mesma quantidade – 70 redações – foi examinada para comparar resultados de antes e depois do teste.

##### **5.4.1 Visão geral da terceira série**

Iniciando o estudo específico, também é percebida uma diferença entre as turmas, da mesma forma como ocorreu nos outros anos:

Gráfico 16 - Acertos e erros por turma da 3ª série

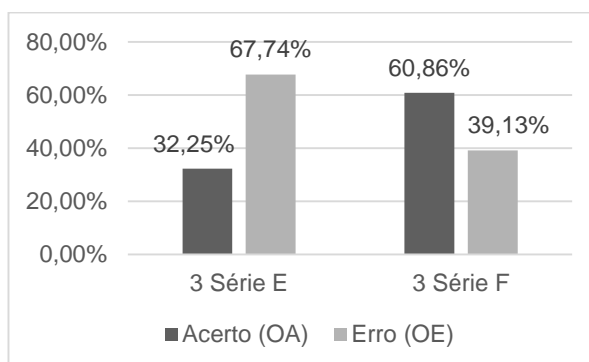


Fonte: Autoria própria

A F se apresenta como uma turma que *acerta* mais, embora a diferença seja pouca para a E. A partir disso, constata-se, de fato, que as turmas com as quais um professor trabalha têm perfis distintos em todos os contextos analisados aqui, o que requer trabalhos diferenciados para atender a todas as demandas que aparecem para o profissional.

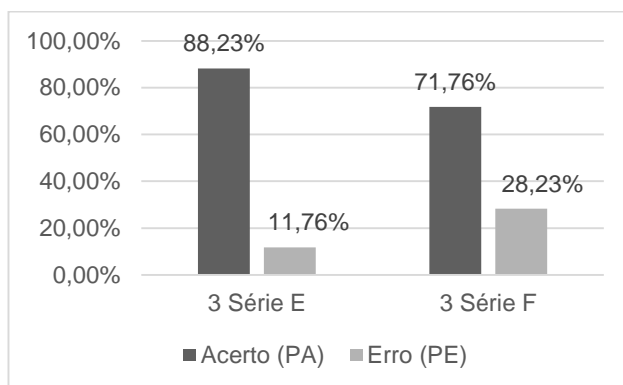
A análise específica para os contextos selecionados aqui computa os seguintes dados:

Gráfico 17 - Crase obrigatória (O) na 3ª série



Fonte: Autoria própria

Gráfico 18 - Crase proibida (P) na 3ª série



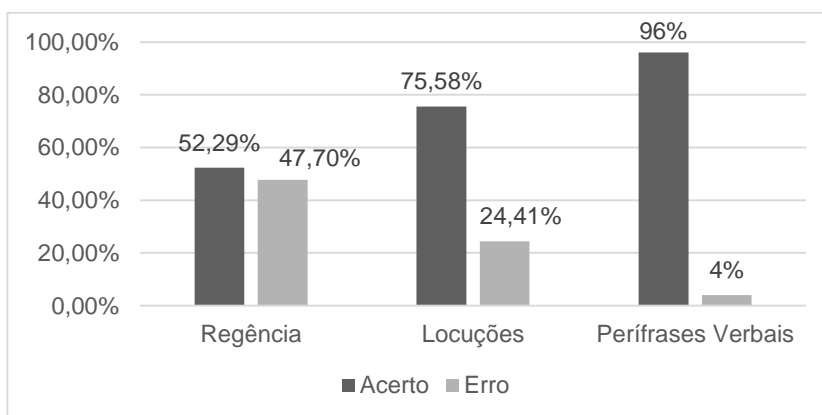
Fonte: Autoria própria

No contexto de crase obrigatória, há uma diferença significativa entre as turmas: a 3ª série F erra mais neste contexto (68%) do que a 3ª série E (40%). Já em contexto de crase proibida, ambas acertam significativamente em maior percentual.

#### 5.4.2 Crase na 3ª série do Ensino Médio e sua relação com os ambientes

Examinando a seguir os ambientes sintáticos de aparecimento da preposição, temos resultados diferentes na 3ª série em relação às 1ª e 2ª séries:

Gráfico 19 - Usos em contexto de regência, locuções e perífrases na 3ª série



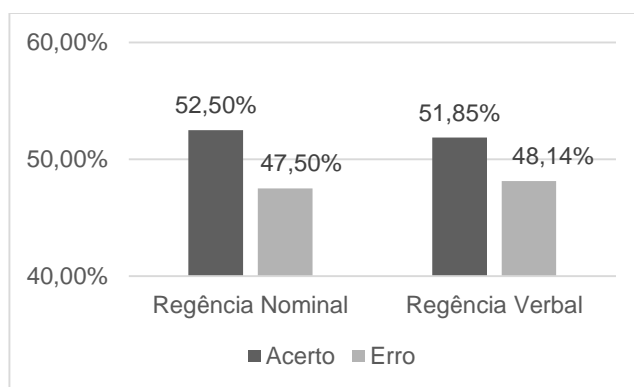
Fonte: Autoria própria

Em oposição ao que foi computado nas duas outras séries, a terceira se mostra com mais dificuldade no contexto de regência, e não mais as locuções – estas que apresentam mais de 20% de *acertos* que aqueles ambientes. Esses dados contrariam a hipótese formada anteriormente, de que as locuções, por serem expressões prontas, trazem maior dificuldade ao aprendiz. Pode-se pensar que esse elevado número de *erro* quanto à regência se deve por duas razões: 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.

As perífrases, no entanto, continuam calculando o maior número de usos corretos. Nos dados desta pesquisa, o único equívoco nessa categoria (4%) ocorreu no trecho “encorajando à participar”, na turma E. Para exemplificar todos os contextos aqui, ressaltam-se os trechos “devido a escassez” e “à favor de”; “à longo prazo” e “a margem de”; “à fim de” e “consoante à isso”. Podemos levantar a hipótese de que esse contexto e o de perífrase verbal são reforçados nos livros didáticos, gramáticas e exercícios. Além de ser mais compreensível que o verbo no infinitivo não permite o artigo anteposto.

Quanto ao tipo de regência, obtiveram-se os seguintes números:

Gráfico 20 - Total por tipo de regência na 3ª série



Fonte: Autoria própria

O que se encontrou aqui foram valores estritamente próximos mostrando-se, portanto, uma variável pouco relevante. Entre os *erros*, alguns exemplos de ocorrências foram: “direito a vida”, “mostrar as crianças”; de *acertos*, obteve-se “garantir à população”. Em (P),



ilustra-se esse aspecto com trechos como “mostrar a jovens” e “assegurado à eles”, respectivamente.

### 5.4.3 Acentos agudo e circunflexo X acento grave na 3ª série do Ensino Médio

Por fim, verifica-se a seguir se os problemas de crase se relacionam aos de acentuação em geral:

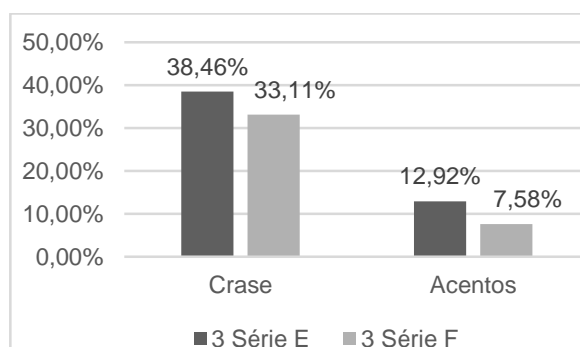
Tabela 3 - Acentuação total 3ª série

	Acertos	Desvios	Total
3E	539 (87,07%)	80 (12,92%)	619
3F	524 (92,41%)	43 (7,58%)	567
Total	1063 (89,62%)	123 (10,37%)	1186

Fonte: Autoria própria

Como é percebido, os *desvios* de acento são expressivamente menores (10,37%) que os de *acertos* (89,62%), o que demonstra que a dificuldade maior na terceira série é mesmo em relação à colocação do acento grave, e não à acentuação de forma geral. A diferença de perfil entre as turmas se mantém também quando se é analisado o valor de *erro* total na 3ª série:

Gráfico 21 - Erro total na 3ª série: crase e acento



Fonte: Autoria própria

Percebe-se que a turma F tende a cometer menos equívocos tanto em relação à crase, quanto à acentuação.

Igualmente ao que foi constatado na primeira série, alcançaram-se na terceira resultados que evidenciam diferença de perfil entre as duas turmas. Isso comprova os desafios diários do trabalho do professor ao planejar suas aulas a partir da obrigatoriedade de abordagem de alguns conteúdos e da necessidade de sanar problemas linguísticos diferentes em cada um de seus alunos.

## 5.5 Quadro-síntese

Para melhor visualizar os resultados obtidos até aqui, tem-se o quadro a seguir:

Quadro 7 - Síntese dos resultados obtidos

	<b>Ensino Médio</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>
<b>Total</b>	- Maior número de acerto; - Entre as séries, percentual de erro e acerto aproximado.	- 1ªB acerta mais que 1ªA.	- Mais acertos que erros, percentuais bem próximos entre as duas séries.	- 3ªF acerta mais, com diferença pequena.
<b>Uso obrigatório e Uso proibido</b>	- Grande quantidade de <i>AO</i> ; - Número de acerto inferior ao de erro. - Pequena quantidade de <i>EP</i> ; - Tendência em não se utilizar a crase.	- Maior porcentagem no <i>PA</i> nas duas turmas; - Baixo número de <i>PE</i> comparado a <i>OE</i> ; - Aluno destaque na 1ªB.	- Diferença maior em contexto de crase proibida.	- Em contexto <i>O</i> , 3ªF erra mais.
<b>Ambientes</b>	-	- Número de acerto inferior nas locuções e superior em perífrases.	- Mais erros nas locuções, embora diferença seja pequena para as regências; - Grande número de acerto em perífrases.	- Mais erros em regência; - Grande número de acerto em perífrases.

	<b>Ensino Médio</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>
<b>Tipo de regência</b>	-	Variável não significativa.	Variável não significativa.	Variável não significativa.
<b>Acentuação</b>	-	- Desvios maiores em relação ao acento grave; - 1ªA erra mais que 1B.	- Desvios maiores em relação ao acento grave.	- Desvios maiores em relação ao acento grave. - 3ª série E erra mais.

Fonte: Autoria própria

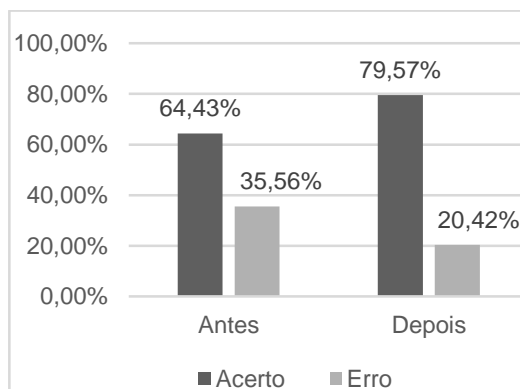
## 5.6 O experimento na terceira série

Como explicado na metodologia, cada uma das terceiras séries foram submetidas a uma didática distinta de apresentação do conteúdo crase. Na turma E, a escolha foi pela perspectiva indutiva, a qual fornece primeiramente os exemplos, e o aluno constrói as regras a partir dos exemplos dados. Esta abordagem valoriza, portanto, o protagonismo dos alunos enquanto ativos na construção da regra. Na turma 3°F, a abordagem foi feita de maneira dedutiva, oferecendo aos alunos a regra e solicitando-lhes a aplicação em exercícios prontos, o que proporcionou uma aula em que o foco foi a memorização de regras da gramática normativa. Após as aulas, foi feito um questionário aos alunos (em Apêndice (c)), a fim de obter um retorno quanto à percepção das aulas.

### 5.6.1 Resultados quantitativos

No total para as duas turmas, obteve-se o resultado apresentado no gráfico abaixo.

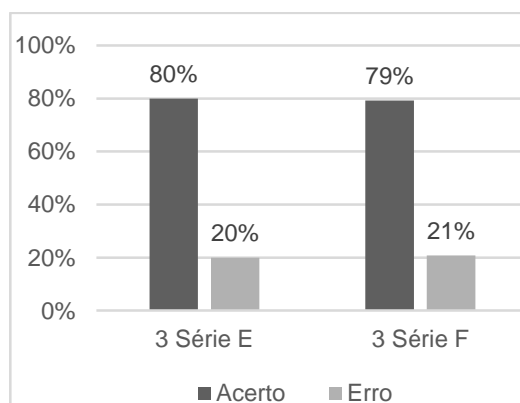
Gráfico 22 - Total de erros e acertos antes e depois do experimento na 3ª série



Fonte: Autoria própria

O Gráfico 22 traz a informação de que, de uma maneira geral para a 3ª série, após as duas aulas dadas, obteve-se um resultado positivo de aprendizado, uma vez que se alcançou um ganho no acerto da crase. Entretanto, o importante aqui é verificar se houve uma assimilação diferenciada em cada turma do EM. Neste caso, seria uma forma de observar se há influência do tipo de abordagem na apropriação do conteúdo.

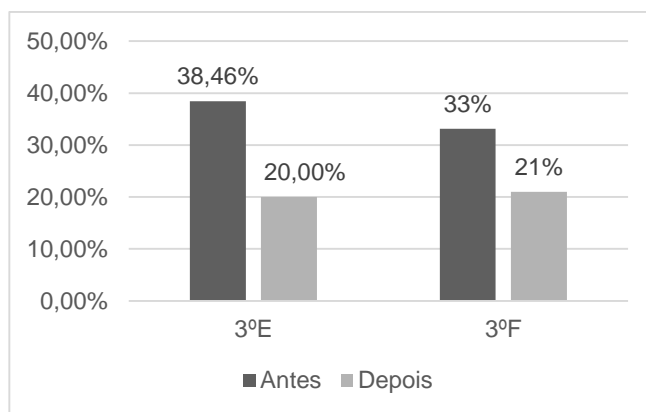
Gráfico 23 - Erros e Acertos por turma pós-experimento



Fonte: Autoria própria

Antes do teste realizado, o panorama de erros que se tinha era:

Gráfico 24 – Número de erros antes e depois do experimento por turma



Fonte: A autoria própria

Portanto, pode-se afirmar que as classes apresentaram ganhos de aprendizagem, em termos percentuais, o que significa que as duas formas de ensino, a indutiva-contextualizada e a dedutiva, serviram, a princípio, para promover a apropriação de uso das regras da crase, neste experimento. Entretanto, pesquisas futuras, com maior número de alunos, longitudinalmente, poderão identificar a eficácia de tais abordagens ao longo do tempo. A turma 3ºE, porém, mostrou diferença entre o resultado anterior e posterior no que diz respeito ao erro. Dessa forma, percebeu-se que o modelo de ensino pautado na gramática tradicional tem resultados insatisfatórios não pelo fato de não haver aprendido, mas sim por, conforme salienta Mendonça (2006), deixar de lado as práticas significativas de leitura e de escrita.

### 5.6.2 Resultado qualitativo

Início a descrição da aula em que foi feita a abordagem dedutiva. Tendo em vista que esse tipo de didática é aquela à qual os alunos estão adaptados, não foi percebida, de início, uma repulsa, por parte deles, ao receberem a exposição de regras por meio de uma apresentação de *Power Point*. No entanto, por ser algo repetitivo e passivo, em certo momento da exibição, recebi perguntas como “Eu tenho que decorar todas as regras?”. E eu contestava: “Não são muitas, pessoal, vamos anotá-las”. Prossegui e, ao final da abordagem, distribuí a folha com as

frases para que pudessem utilizar as regras aprendidas. Todos realizaram em poucos minutos, mas contrariavam “eu não sei fazer, não deu tempo de decorar”.

No questionário realizado por escrito, quando perguntados se gostavam das aulas de língua portuguesa, 85,7% negaram, e a principal justificativa dada foi a forma como as aulas são ministradas, com os alunos bastante passivos. Nesse sentido, o fato de ter de “decorar” as “muitas regras” da língua portuguesa é a razão primordial, seguida do fato de eles não verem sentido na prática real. Considerando que 100% dos alunos responderam que estão habituados com as aulas dedutivas, está aí um motivo para o ensino de língua portuguesa ser tão repudiado, já que é “entediante”, “mecanizado”, “cansativo”, “não concreto”. Por fim, o corpo discente acredita, de fato, que as aulas poderiam ser mais bem recebidas e mais prazerosas caso se mudasse a metodologia. Quanto a esse aspecto, obtiveram-se respostas como: “aulas são monótonas, com mais prática os alunos gostariam mais”; “o aprendizado poderia ser maior”; “eu não dormiria mais nas aulas”; “pensaríamos mais em relação à língua”; “não seria baseada mais em regras”.

Por outro lado, a abordagem indutiva-contextualizada teve resultados expressivamente mais prazerosos tanto para mim, como professora, quanto para os alunos. A aula foi iniciada trabalhando com o texto *Missa do galo*, de Machado de Assis; começar com ele foi interessante, porque quebrou qualquer expectativa de uma aula de gramática pura, corroborando com o que Riolfi (2010) afirma sobre a necessidade de uma intervenção docente criativa e teoricamente fundamentada. Além disso, consolidou-se a interação entre “autor-texto-leitor” (SOARES, 1998, p. 59) pensada pela perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Esse momento de leitura foi visto, por alguns alunos que responderam ao questionário, como o “melhor momento da aula”, juntamente com a criação das regras. Nas situações posteriores, ao pedir que os alunos identificassem as ocorrências de crase e as agrupassem, foi curioso observar como eles se envolveram com a atividade interativa e ativa: todos tentaram realizar a tarefa da melhor maneira possível. E eles classificaram essa ocasião como aquela que possibilitou alguns sentimentos: “me senti empolgada”; “estava aberta e disposta a aprender”; “prestei atenção, coisa que nunca acontece”.

O momento mais prazeroso para mim foi, ao perguntar-lhes quais os aspectos em comum foram encontrados em todas as ocorrências, eles identificaram justamente aqueles que definem a crase. Pude ter contato com falas como “Agora tudo faz sentido, professora”. No questionário, na pergunta que se refere à sensação que tiveram ao final da aula, responderam: “satisfeita”, “contente por aprender”, “mais confiante”. Já no que se refere à qual tipo de

abordagem sugere mais prazer, 100% dos alunos responderam a indutiva: “mais prazerosas”, “o aluno organiza os conceitos”, “não decorei, eu absorvi”, “prende mais minha atenção”. O aprendizado foi percebido “nas redações”, “quando encontrei todas as crases erradas no meu texto”, isso porque “percebi onde são usadas” e “vi os erros que cometia”. Nesse sentido, verificou-se que colocar o aluno como agente protagonista do seu processo de aprendizado, por meio da aplicação da Análise Linguística e da perspectiva de uma gramática contextualizada, foi mais bem-sucedido, deixando as regras mais úteis ao olhar da parte discente. Dessa forma, foi possível verificar de forma concreta o que Mendonça (2006) afirma: a prática reflexiva a partir de textos do próprio aluno; partindo do erro para a autocorreção.

Dessa forma, diante dessa experiência, constatou-se que não há uma abordagem mais eficiente para o estudo do fenômeno proposto, já que os dados obtidos demonstraram um resultado muito próximo em ambos os casos. Porém, a segunda abordagem se mostrou mais prazerosa para ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma realidade em que o ensino de gramática continua sendo alvo de práticas equivocadas, fez-se necessário pensar sobre novas metodologias para abordagem de conteúdos tradicionais da língua portuguesa de forma que os fizessem mais vivos na vida dos discentes. Nesse sentido, o objetivo primeiro desta pesquisa foi o de refletir sobre o ensino contextualizado da crase, um conteúdo normativo cujo conhecimento é de extrema importância para se adequar o uso da língua em contextos mais monitorados. Essa ideia é defendida na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que afirma que o indivíduo deve sair do Ensino Médio dominando a competência de mobilizar conhecimentos linguísticos e aplicá-los nas situações de comunicação adequadas.

A partir dessa ideia, foi feito um estudo percentual acerca do uso da crase por alunos das três séries do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Belo Horizonte. Foram investigados os seguintes aspectos: panorama do Ensino Médio e de cada série que compõe essa etapa escolar em relação ao uso da preposição ‘a’; verificação do uso do acento grave em contextos de crase obrigatória e proibida em todo o Ensino Médio e em cada série; investigação da utilização do acento em contextos de regência, locuções e perífrases verbal; e, por fim, uma comparação entre acentuação aguda e circunflexa em relação à acentuação grave.

Quanto a cada um desses aspectos, foi verificado que, a partir de um panorama do Ensino Médio, há mais acertos do que erros quanto à utilização ou não do acento grave indicativo da crase, nas três séries. A partir desse resultado, as análises mais específicas foram enriquecedoras para determinar que o alto número de acertos obtido inicialmente se dá devido à grande quantidade de usos acertados nos contextos em que a crase é proibida, e não no uso correto em ambientes de crase obrigatória. Esse dado revela uma tendência geral do Ensino Médio em não utilizar o acento grave.

Em relação à análise específica para cada turma, destaca-se a diferença de perfil entre as turmas de uma mesma série. Em todos os anos escolares do Ensino Médio, essas classes apresentaram resultados diferentes no que diz respeito à utilização da crase. Por exemplo, tanto na primeira série quanto na terceira, há uma turma que comete mais equívocos e menos acertos do que outra; já na segunda série, essa diferença é menor, e uma possível justificativa tenha sido a revisão feita sobre o conteúdo Preposição pouco antes da coleta dos textos produzidos. Além das diferenças entre as turmas, observou-se a discrepância entre os indivíduos de uma mesma sala de aula. Esse fato implica desafios para o profissional que está diante dessa



realidade, uma vez que precisa cumprir cronogramas iguais para turmas e sujeitos com necessidades distintas.

A análise referente aos ambientes de regências, locuções e perífrases verbais indicaram os seguintes resultados: nas duas primeiras séries do Ensino Médio, observou-se um número maior de erros em relação às locuções; já na terceira série, a regência passa a se destacar em relação ao maior número de erros. Sobressai-se também o fato de, em todas as séries, haver um número significativamente relevante para os acertos em perífrases verbais, o que mostrou que a proibição da crase antes de verbo é uma regra de conhecimento da maioria dos informantes. Por fim, não foi verificada como relevante a variável tipo de regência, visto que os dados obtidos são bastante aproximados.

De última análise, tem-se a acentuação. Em todas as séries, além da diferença entre as turmas – uma sempre se mostrando errar mais os acentos do que outra –, constatou-se que os maiores equívocos ocorrem quanto à acentuação grave, e não à aguda e à circunflexa. Esse resultado demonstra que a falta de um correlato acústico da crase no português brasileiro é um dificultador para o aprendizado desse sinal gráfico.

O segundo objetivo desta pesquisa foi realizar um experimento, testando a abordagem indutiva-contextualizada e dedutiva para verificar se haveria apreensão do conteúdo de forma diferente entre as turmas. As duas turmas tiveram um aprendizado ao fim do experimento, e não houve diferença percentual significativa entre abordagens. Porém, foi possível defender a indutiva-contextualizada não pelo resultado quantitativo, mas pelo prazer que os alunos tiveram ao participar de uma aula em que eles eram o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, e não mais os seres passivos.

Além disso, outro aspecto quanto a esse tipo de abordagem que o faz positivo é o trabalho atrelado ao texto, aspecto idealizado pela Análise Linguística e pela Gramática contextualizada. Como fora abordado aqui, não existe gramática fora do texto; portanto, não há porque dissociar os dois elementos das práticas em sala de aula, principalmente de textos que estão presentes na realidade dos alunos, tanto para leitura quanto para a escrita. Assim, o ensino contextualizado defendido neste estudo é exatamente aquele que parte do erro do próprio aluno para a autocorreção.

Faz-se imprescindível ressaltar também o fato de a abordagem tradicional ter evidenciado efeitos no aprendizado. Essa metodologia é o principal alvo de críticas no que diz respeito ao ensino de gramática tradicional. Este estudo demonstrou que não falta aprendizagem

quando o ensino é pautado na apresentação de regras e aplicação em frases, talvez por ser a forma com a qual os alunos estão adaptados desde que adentraram à escola. Logo, novas pesquisas são necessárias para se verificar se há outros quesitos que alavanquem o ensino indutivo-contextualizado para ser o mais recomendado, como memorização, etc. É importante mencionar, finalmente, que a análise realizada nesta pesquisa foi apenas de percentual. Futuras ações em relação a esta pesquisa englobam a análise de dados em programas de estatística.

Esta pesquisa se faz relevante para (futuros) professores e pesquisadores que queiram repensar ou apropriar-se de metodologias diferentes na prática para que façamos o ensino de língua portuguesa mais significativo e prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno. Novas pesquisas são necessárias para aprofundar nos aspectos positivos e negativos de cada abordagem metodológica para os conteúdos gramaticais, para observar diferentes contextos sociais, realizar análises longitudinais e utilizar uma abordagem estatística de significância.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M. *et al. Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Editora Moderna, 2008.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARTON, D; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 1998.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1928].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradicional gramatical*. 1997. 263 f. Tese de doutoramento. Instituto de Estudo da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 139- 161.
- CAMBRAIA, C. N. Reconstruindo a tradição medieval portuguesa do Livro de Isaac: estudo lingüístico comparativo das versões existentes. In: *Congresso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, XXIII, 24-30 setembro 2001, Salamanca. Actas... Tübingen: Max Niemeyer, 2003. v. IV. p. 53-67. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2343794/Reconstruindo\\_a\\_tradi%C3%A7%C3%A3o\\_medieval\\_portuguesa\\_do\\_Livro\\_de\\_Isaac\\_estudo\\_ling%C3%BC%C3%ADstico\\_comparativo\\_das\\_vers%C3%B5es\\_existentes](https://www.academia.edu/2343794/Reconstruindo_a_tradi%C3%A7%C3%A3o_medieval_portuguesa_do_Livro_de_Isaac_estudo_ling%C3%BC%C3%ADstico_comparativo_das_vers%C3%B5es_existentes)>. Acesso maio 2019.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48 ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, William. *Português: linguagens 3: conect live*. 1 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

COSTA VAL, M. da G. *A gramática do texto, no texto*. Rev. Est. Ling., v. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DEQUI, F. Português pela Neopedagogia. IN: PAIM, A. V.; VANZING, A. A crase por uma única regra. *Revista Língua Nostra*. Canoas: IPUC. v. 1, n. 1, jan/jun 2013.

ENTWISTLE, W. J. *The Spanish Language Together With Portuguese Catalan And Basque*. London: Faber & Faber, 1946. p. 289, 300- 301. Disponível em: <<https://ia801604.us.archive.org/25/items/in.ernet.dli.2015.46310/2015.46310.Spanish-Language-Together-With-Portuguese-Catalan-And-Basque.pdf>>. Acesso maio 2019.

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

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. *Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

LUFT, C. P. *Decifrando a crase*. São Paulo: Globo, 2005.

LUDESCHER, F. *How to teach grammar*. Disponível em: <<http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/grammar.pdf>>, acesso 03 mai. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 199-226.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Para uma caracterização do período arcaico do português*. DELTA, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 247-276, 1994.

MUIJS, D. *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Londres: Sage Publications, 2004.

PAIM, A. V.; VANZING, A. A crase por uma única regra. *Revista Língua Nostra*. Canoas: IPUC. v. 1, n. 1, jan/jun 2013.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

RIOLFI, C. *et al. Ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. E colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-18, 2004.

SILVA, T. C. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

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.

SILVA, V. P. da; LUNA, T. S. Ensino de gramática ou de análise linguística? Um estudo sobre a crase em gramáticas pedagógicas. *Revista Philologus*. Ano 20, n. 60. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set/dez. 2014.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *Língua portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. Org. Neuza Barbosa Bastos. São Paulo: EDUC, 1998.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1993 [1980]. p. 28-29, 40-43.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, J. L. de. *Lições de philologia portuguesa dadas na Biblioteca Nacional de Lisboa*. Lisboa: Clássica, 1911. p. 157-192. Disponível em: <<https://archive.org/details/liesdephilol00vascuoft/page/n3>>. Acesso maio 2019.

## APÊNDICES

### (a) Proposta de redação

#### Tema para texto dissertativo-argumentativo

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Acessibilidade e direitos civis**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista e apresente proposta de ação social, que respeite os direitos humanos.

#### Texto I

Quando a gente pensa em acessibilidade, a primeira coisa que vem à cabeça é uma rampa de entrada para cadeirantes. Mas o que é acessibilidade? O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, na página 52, apresenta a seguinte definição: “qualidade ou caráter do que é acessível; facilidade na aproximação, no tratamento ou na aquisição”. Mas será só isso? Vamos ver o que diz a lei: segundo o decreto número 5.296, de 2 de dezembro de 2004, acessibilidade é “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Disponível em: <<https://uk.toluna.com/opinions/3565072/Acessibilidade>>. Acesso 05 jun. 2019.

#### Texto II

##### Conceito de deficiência e mobilidade reduzida

Muitas vezes as pessoas associam deficiência com incapacidade, mas nem toda deficiência provoca limitação de capacidade e problemas de desempenho. Ela pode comprometer apenas uma função específica e preservar as outras. Por exemplo, um deficiente visual não está impedido de ter uma vida independente, trabalhar e praticar atos da vida civil, já que sua compreensão e vontade permanecem inalteradas. Portanto, não é porque a pessoa tem uma deficiência que deve ser rotulada de incapaz.

De acordo com a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, o conceito de deficiência deve ser compreendido como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade ou capacidade parcial da pessoa desempenhar atividades dentro do padrão considerado normal do ser humano. Mas essa incapacidade é restrita a determinada atividade, como andar, ver, ouvir, falar ou ao desempenho intelectual, e não significa incapacidade genérica.

É isso também o que consta no art. 5º, § 1º, I, do Decreto nº. 5.296/2004, que define a pessoa portadora de deficiência como a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas categorias de deficiências física, auditiva, visual, mental e múltipla (associação de duas ou mais deficiências). É com base nas definições de deficiência dadas por essa norma que são concedidos os benefícios para pessoas com deficiência, tais como o benefício assistencial, reserva de vagas em concursos públicos, passe livre, entre outros.

A pessoa com mobilidade reduzida não é portadora de deficiência, mas tem dificuldade de movimentar-se, de flexibilidade, coordenação motora e percepção. Essa dificuldade pode ser permanente ou temporária. Também podem ser incluídas nessa definição as pessoas com mais de sessenta anos, gestantes, lactantes (mulheres que amamentam) e pessoas com criança de colo.

Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.mp.br/viva-a-diferenca/acessibilidade/o-que-e-acessibilidade-e-respeito-aos-deficientes-1>>. Acesso 05 jun 2019.

#### Texto III

O Censo Demográfico 2010 pesquisou as deficiências visual, auditiva, mental e motora e seus graus de severidade, o que permitiu conhecer a parcela da população que é incluída nas políticas

públicas específicas. A metodologia considerou os graus de severidade de deficiências das pessoas que responderam “sim, grande dificuldade” ou “sim, não consegue de modo algum”. Entre as pessoas que declararam ter deficiência visual, mais de 6,5 milhões disseram ter a dificuldade de forma severa e 6 milhões afirmaram que tinham dificuldade de enxergar. Mais de 506 mil informaram serem cegas. A deficiência motora apareceu como a segunda mais relatada pela população: mais de 13,2 milhões de pessoas afirmaram ter algum grau do problema, o que equivale a 7% dos brasileiros. A deficiência motora severa foi declarada por mais de 4,4 milhões de pessoas. Destas, mais de 734,4 mil disseram não conseguir caminhar ou subir escadas de modo algum e mais de 3,6 milhões informaram ter grande dificuldade de locomoção. Cerca de 9,7 milhões declaram ter deficiência auditiva (5,1%). A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhão de pessoas têm grande dificuldade de ouvir. A deficiência mental ou intelectual foi declarada por mais de 2,6 milhões de brasileiros.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/239-dos-brasileiros-declaram-ter-alguma-deficiencia-diz-ibge.html>>. Acesso 05 jun. 2019

### **(b) Exercícios de Fixação de Crase**

1) Preencha as lacunas com a, à, as, às, aquele, àquele, àqueles, a qual, à qual.

a) Iremos \_\_\_\_ fazenda amanhã.

b) A professora fez críticas \_\_\_\_ algumas pessoas.

c) Ela está \_\_\_\_ espera de vocês.

d) Maria gosta de andar \_\_\_\_ cavalo.

e) O suspeito não estava disposto \_\_\_\_ colaborar.

f) Os dois times estavam frente \_\_\_\_ frente.

g) Eles ficaram \_\_\_\_ ver navios.

h) Ficamos tão gratos por Maria ter nos convidado que não pudemos deixar de ir até lá, \_\_\_\_ fim de festejar seu aniversário. Algumas pessoas não ficaram \_\_\_\_ vontade no local e foram embora antes mesmo de cumprimentar \_\_\_\_ aniversariante.

i) Marta foi \_\_\_\_ Itália.

j) Estava devendo dinheiro \_\_\_\_ minha irmã.

k) Não \_\_\_\_ vejo há muito tempo.

l) Não devo dinheiro \_\_\_\_ ninguém.

m) \_\_\_\_\_ alunos foram dadas novas oportunidades.

n) Estava preparado para \_\_\_\_\_ fim de semana.

o) Depois que o boi adoeceu, ficou caído \_\_\_\_ moscas.

p) Cabe \_\_\_\_ juventude dedicar-se \_\_\_\_ mudança da sociedade.

q) Recorreu \_\_\_\_ irmã quando precisou.



- r) Essa é a matéria sobre \_\_\_\_ qual falei.
- s) Esta é a pessoa \_\_\_\_ qual me referi.
- t) Não aceito desobediência \_\_\_\_\_ lei.

**(c) Questionário aos alunos depois das abordagens**

- 1) Você gosta das aulas de língua portuguesa? Como elas são?
- 2) Com qual tipo de aula você está mais acostumado: uma aula tradicional, em que o professor expõe as regras de determinado aspecto gramatical, ou uma aula indutiva, em que você constrói as regras e o conhecimento com a orientação do professor?
- 3) A qual das duas aulas você sentiu mais prazer em assistir? Justifique.
- 4) Você acha que houve mais aprendizado em relação à crase da maneira como a aula foi executada? Como você percebeu esse aprendizado? Justifique.
- 5) Mesmo que não tenha havido aprendizado 100% devido à rapidez de abordagem, como você se sentiu antes, durante e depois da aula?
- 6) Você acha que o trabalho com o texto para identificar o contexto de inserção da crase facilitou seu aprendizado? Justifique.
- 7) Você acredita que as aulas de língua portuguesa seriam mais prazerosas se os professores mudassem a metodologia de ensino para aulas mais indutivas? Justifique.
- 8) Qual foi o momento preferido durante a aula na sua opinião?