

ADRIANE TERESINHA SARTORI
(ORGANIZADORA)

ENSINO DE
GRAMÁTICA
NA ESCOLA:
SUGESTÕES AOS PROFESSORES

Adriane Teresinha Sartori
(Organizadora)

**Ensino de gramática na escola:
sugestões aos professores**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores

Adriane Teresinha Sartori (Organizadora)

Ensino de gramática na escola: sugestões aos professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 115p.

ISBN 978-85-7993-837-5

1. Ensino de gramática na escola. 2. Trabalho docente. 3. Subsídios teórico-práticos do ensino de gramática. I. Autores. II. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

Apresentação	4
As abordagens dos processos de formação de palavras e a implementação deste tema no ensino de língua portuguesa Clauâne Carolino	9
O(s) imperativo(s) e seu ensino em sala de aula Luísa de Castro Fajardo	25
O uso do gerúndio em textos argumentativos: um recurso linguístico produtivo ou um desvio gramatical? Paloma Gonçalves Oliveira	40
A concordância verbal de plural no português brasileiro: uso e possibilidades de ensino André de Sousa Figueiredo Freitas	51
O ensino de regência verbal nas escolas a partir de uma perspectiva contemporânea Júlia Camila de Sousa	74
<i>Respondendo ao trabalho ou respondendo o trabalho?</i> Uma análise contrastiva do verbo <i>responder</i> a partir de abordagens tradicionais e contemporâneas Laura Costa Drigo	88
Relações de sentido estabelecidas nas orações subordinadas e coordenadas Ludimila Luchini Noventa	102

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma tentativa de resposta às indagações dos (futuros) professores, relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, ao ensino de gramática. Fruto de alguns estudos desenvolvidos em disciplinas da licenciatura em português na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, os autores voltam-se para temas importantes da educação básica e, após buscarem suporte em gramáticas tradicionais e em abordagens mais contemporâneas, propõem alternativas para a sala de aula. A inspiração para a estruturação dos capítulos do livro nesse formato está na obra “Por que a escola não ensina gramática assim?”, organizada pelas professoras Stella Maris Bortoni-Ricardo, Rosineide Magalhães de Sousa, Vera Aparecida de Lucas Freitas e Veruska Ribeiro Machado, publicado pela Parábola Editorial, em 2014.

Todos os capítulos deste livro estão assentados em alguns pressupostos que passo a apresentar sucintamente. Começo por dizer que aula de português é o espaço privilegiado de análise da língua viva, da língua em uso, em suas manifestações multissemióticas, ou seja, em textos formados por diferentes formas de significação (imagens, sons...). Essas formas se mesclam para construir uma unidade de sentido, tanto na produção escrita quanto na leitura (compreensão/interpretação). Analisar a língua em uso exige que professores e alunos se debruçam sobre a gramática dos textos: as frases curtas ou longas, conectores explícitos e implícitos, escolhas lexicais (substantivos e adjetivos, por exemplo), escolha de tempos e aspectos verbais, as imagens, as cores, os traços, as letras e palavras em destaque, entre outros. Tanto a leitura quanto a escrita de textos em sala de aula não podem prescindir da análise da sua gramática. Reitero, assim, a necessidade de ensino de gramática na escola. Somos professores

de língua; a língua se materializa em textos, exemplares de diversos gêneros, por isso ensinar a ler e a escrever textos é o centro da aula; a análise da gramática, a ferramenta para a realização dessa leitura e dessa produção.

Outra ideia basilar sobre a qual se assenta o estudo de gramática na escola é a de que, na aula de Língua Portuguesa, devemos ensinar formas de prestígio de escrever (e de falar). Constata-se que as muitas formas de prestígio estão estabelecidas nas gramáticas tradicionais, as quais apresentam uma língua imutável, fixa, desconsideram a mudança que constitui qualquer variedade, por isso tantas vezes a língua em uso torna-se bastante distinta das normas definidas por elas. Um exemplo dessa questão pode ser observado na norma de uso dos pronomes oblíquos, conforme nomenclatura gramatical, ao se dizer que, excetuando-se os casos de evidência de atratores, deve-se usar a ênclise. No português brasileiro contemporâneo, o uso preferencial é pela próclise. Discutir essa questão com os alunos pode ajudá-los a perceber a distância existente entre o que diz a gramática e o que fazemos com a língua nas diversas instâncias de uso. Esse fato, entretanto, não exclui a discussão necessária a respeito da importância de nos apropriarmos das formas de prestígio para a compreensão e escrita de textos/gêneros que exigem uma linguagem cuidada.

Outro aspecto importante diz respeito às evidências da disputa existente entre conservadores e progressistas, estudiosos da língua: formas usuais acabam ganhando espaço em materiais didáticos e até mesmo em gramáticas tradicionais, conforme os grupos sociais que as utilizam. Um exemplo é o caso do verbo “adequar-se”, considerado defectivo, conjugado, portanto, segundo a tradição, apenas nas primeiras e segundas pessoas do plural (nós nos adequamos e vós vos adequais). No entanto, em textos escritos por pesquisadores e estudiosos, encontra-se, não raro, “adéqua”, ou “adequa”, fato que obrigará as gramáticas tradicionais a incorporarem esse uso.

A tradição persiste também nas descrições que apresenta. Ao registrar, por exemplo, três pessoas do singular e três do plural como as formas de pronomes retos, desconsidera a expressão “a gente”, o pronome “você” e suas variantes (ocê, cê) como legítimas formas pronominais do português em uso e, no caso de “a gente”, forma não restrita à linguagem informal, visto que tem suplantado o pronome “nós” em inúmeras situações de utilização de gêneros formais públicos, sobretudo, orais.

O contato com professores me faz perceber que a afirmação recorrente da necessidade de trabalho com formas de prestígio ou norma-padrão na escola foi traduzida por eles como “a gramática tradicional deve ser ensinada”, conseqüentemente, a extensa nomenclatura gramatical que a constitui. Norma-padrão não é nomenclatura: pode-se utilizar formas de prestígio sem saber identificar, classificar e explicar o fenômeno. É perfeitamente possível que um estudante escreva em um texto “não se trata” ou “trata-se” (em início de frase), sem saber que há um caso de próclise, no primeiro exemplo, ou ênclise no segundo. Importa saber utilizar a norma-padrão em textos de gêneros formais, não explicar o fenômeno ou nomeá-lo. O estudante não é especialista da Língua Portuguesa, é um usuário da Língua Portuguesa. Se souber identificar ou nomear os casos de uso formal, pode fazê-lo, mas não há necessidade/obrigatoriedade de fazê-lo.

Registradas algumas ideias sobre a questão “ensino de gramática”, este livro, como dito anteriormente, transforma-se em um valioso auxílio ao professor, visto que apresenta, em diferentes abordagens, tópicos gramaticais relevantes às aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio. O docente pode não só analisar esses tópicos teoricamente, mas também encontrar sugestões de como tratá-los em sala.

Clauâne Carolino discute, em seu capítulo, o processo de “formação” de palavras para além do ensino tradicional. Derivação e composição estudados em palavras “antigas” dizem pouco do que efetivamente fazemos com a língua no cotidiano. Nesse sentido, a proposta da autora é a incorporação, em aula de

português, da análise de termos contemporâneos, buscando refletir e categorizar os possíveis processos de formação de *crush*, *app*, *mimimi*, *empoderamento*, entre tantos outros. Qual o estudante da educação básica que não gostaria de ver a “sua” língua em análise em classe?

Também Luísa de Castro Fajardo apoia-se em usos efetivos da língua quando analisa canções e vídeos, a fim de compreender e descrever a utilização do imperativo na língua brasileira. A autora confirma constatações de importantes pesquisadores brasileiros, Bagno (2012), entre eles, cujas análises não compactuam com a tradição do envolvimento de algumas pessoas verbais do Indicativo e do Subjuntivo para a realização do modo da “ordem”.

Paloma Gonçalves Oliveira, guiada pela pergunta que encabeça seu texto, “O uso de gerúndio em textos argumentativos: um recurso linguístico produtivo ou um desvio gramatical?”, discute a utilização dessa forma linguística em textos autênticos da mídia e em redações de estudantes de ensino médio. A autora conclui que, em sala de aula, é primordial refletir sobre os diferentes efeitos de sentido que a utilização de um gerúndio pode criar em um texto, antes de repetir a voz corrente essencialista de que o gerúndio é um erro a ser evitado.

Em “A concordância verbal de plural no Português Brasileiro: uso e possibilidades de ensino”, André de Sousa Figueiredo Freitas analisa, em *tweets*, as variações possíveis de concordância verbal nos casos das formas verbais de primeira e terceira pessoa do plural, tendo por base o contínuo organizado por Bagno (2012). A análise realizada pelo autor leva-nos a concluir que a aproximação com o interlocutor pode ser um fator bem mais relevante que a pouca escolaridade, este sempre apontado como primordial na não realização da concordância padrão.

Júlia Camila de Sousa dialoga com os professores ao propor que eles discutam com os alunos a realização da regência de alguns verbos de utilização frequente na linguagem do jovem: “namorar”, “assistir”, “obedecer”, por exemplo. Uma comparação entre o que prescreve uma gramática tradicional e a atuação de falantes em

diversas situações pode ser muito significativa para o estudante perceber o quanto domina a gramática do português.

Também Laura Costa Drigo debruça-se sobre a questão da regência verbal, enfocando apenas um verbo: responder. Pela frequência de uso desse vocábulo em contextos escolares, a autora seleciona *posts* de universitários da Faculdade de Letras da UFMG para análise. Afinal, como participantes do ensino superior escrevem: “respondendo ao trabalho ou respondendo o trabalho?”

Ludimila Luchini Noventa constrói uma análise de relações de sentido estabelecidas por conectores em textos autênticos que circulam em redes sociais. A autora discute questões que poderiam ser propostas aos alunos em relação a estes textos e possíveis respostas a elas, oferecendo subsídios ao docente para ensinar a ler/compreender/interpretar muito mais do que ensinar a identificar ou classificar orações coordenadas e subordinadas.

Convido os (futuros) professores a se debruçarem sobre esta obra, porque nela encontrarão subsídios teórico-práticos para o ensino de gramática na escola, um tópico que merece nossa atenção. Uma boa leitura!

Adriane Teresinha Sartori

AS ABORDAGENS DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS E A IMPLEMENTAÇÃO DESTE TEMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Clauâne Carolino

Considerações iniciais

A compreensão de como ocorrem os processos de formação de palavras nas línguas é um tópico importante de ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa haja vista que o estudo da construção, do desenvolvimento e da manutenção do léxico de uma língua é um meio eficaz de demonstrar aos alunos o potencial que o falante possui de modificar a língua por meio do uso, além de demonstrar o caráter dinâmico e mutável das línguas naturais. Isso se dá porque o léxico se modifica de forma constante e perceptível aos falantes devido a motivos diversos, como a influência de diferentes gerações, de diferentes regiões do país, de inovações tecnológicas, dentre outros fatores.

Portanto, apresentar aos alunos a visão de que a Língua Portuguesa é um sistema dinâmico que interdepende de seus falantes para se constituir como tal é fundamental para demonstrar ao aluno seu papel e importância enquanto falante e para desmistificar a premissa que alguns alunos carregam de “não saberem o Português”.

A proposta deste trabalho é estabelecer uma comparação entre perspectivas sobre os processos de formação de palavras por meio da análise de dois exemplares de gramáticas tradicionais e dois estudos lexicológicos. O objetivo desta análise é notar como as gramáticas pedagógicas - popularmente utilizadas no ensino básico de Língua Portuguesa - apresentam o assunto, para tanto,

serão observadas duas gramáticas pedagógicas. Por fim, intenta-se observar qual a perspectiva adotada pelas gramáticas pedagógicas e a que isto se deve.

Por intermédio da análise das diferentes abordagens selecionadas, pretende-se repensar a forma como este conteúdo de formação de palavra é proposto no ensino básico, com o propósito de utilizar-se da temática para demonstrar aos alunos a influência deles na dinâmica da Língua Portuguesa. O objetivo final deste trabalho é propor um roteiro de atividade que seja capaz de abranger diferentes tipos de processos de formação de palavras, utilizando como exemplos unidades lexicais que estejam em um contexto de proximidade com os alunos, evitando, assim, uma metodologia de ensino descontextualizada.

Para esse fim, este artigo foi organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta as concepções presentes nas gramáticas tradicionais de Rocha Lima (2003) e de Evanildo Bechara (2009); a segunda seção conta com os estudos linguísticos lexicológicos presentes nas obras de Ieda Maria Alves (2004) e de Aderlande Ferraz (2006, 2010); a terceira seção utiliza a abordagem de ensino presente nas gramáticas pedagógicas de Domingos Paschoal Cegalla (2008) e de Luiz Antonio Sacconi (2008); a quarta seção apresenta uma síntese das três abordagens apresentadas; a quinta seção desenvolve uma proposta de abordagem dos processos de formação de palavras no ensino; e, por último, a conclusão do artigo.

Abordagem das gramáticas tradicionais

A fim de iniciar a discussão, esta seção apresenta informações coletadas nas gramáticas tradicionais *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2003) e *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2009) a respeito dos processos de formação de palavras do Português Brasileiro.

Iniciando por Rocha Lima (2003), já de início nos deparamos com a seção intitulada “Derivação e composição”. Primeiramente,

em sua gramática apresenta-se a *derivação prefixal* com exemplos, como ‘de pôr para transpor’, ‘de feliz para infeliz’ e ‘de leal para desleal’, acompanhado de uma lista de prefixos latinos e gregos e a correspondências entre eles. Em seguida, apresenta-se a *derivação sufixal* com exemplos como ‘de altivo para altivez’ dentre outros, e na sequência uma lista de sufixos latinos e gregos. Logo após, fala-se sobre a *derivação parassintética* e da *derivação regressiva*, apresentando exemplos, como ‘entristecer de triste’ e ‘flagra de flagrante’, respectivamente.

É falado, também, nessa gramática sobre o *hibridismo* de elementos de origem distintas, como, latim, grego, árabe, alemão, francês, tupi etc., sobre a *composição por justaposição e por aglutinação*. Como exemplos, encontram-se ‘porco-espinho’, ‘pai de família’, ‘água-forte’, ‘claro-escuro’, ‘Vossa Excelência’ etc. para *justaposição* e ‘boquiaberto’, ‘planalto’, ‘pernilongo’ e ‘agridoce’ para *aglutinação*. Por último, em uma página, Rocha Lima (2003) apresenta outros processos, sendo eles: a *abreviação*, como em ‘auto por automóvel’; a *onomatopeia*, como em ‘tique-taque’ e ‘zumzum’; a *sigla*, como ‘PSD’ (Partido Social Democrático); o *hipocorístico*, como em ‘Fafá para Fabiana’ ou ‘Mundinho para Raimundo’; e a *braquissemia*, como em ‘Fernão por Fernando’.

Partindo para a análise da gramática de Bechara (2009), encontra-se em uma seção denominada “Formação de palavras do ponto de vista constitucional” que é introduzida pela noção de renovação lexical pela criação de palavras, na qual ele apresenta que “as múltiplas atividades dos falantes no comércio da vida em sociedade favorecem a criação de palavras para atender às necessidades culturais, científicas e da comunicação de um modo geral” (BECHARA, 2009, p. 351). Dessa necessidade é que surgem os neologismos que entram na língua por meio da “utilização da prata da casa”, ou seja, utilizando recursos próprios da língua ou por meio da alteração de significados de palavras já pertencentes à língua. De acordo com Bechara (2009, p. 351), “este é um modo de revitalizar o léxico da língua”. O autor apresenta, em seguida,

como processos formais de formação de palavras, a *composição* e *derivação* e cita os *empréstimos* e *calcos linguísticos*.

O autor determina como processos principais os de *composição* e *derivação*, sendo que o primeiro ocorre por *justaposição* - por meio de *coordenação*, como em 'mãe-pátria', ou *subordinação*, como em 'arco-íris' - ou *aglutinação*, como em 'fidalgo'. Já o segundo pode ocorrer por *derivação sufixal* ou *derivação prefixal*. Em seguida, apresenta uma extensa lista de sufixos e prefixos que podem ser utilizados nestes processos. Como forma de demonstrar tais processos, cito aqui exemplos retirados da gramática: 'livreiro, livrinho, livresco' para derivação sufixal e 'reter, deter, conter' para derivação prefixal (BECHARA, 2009, p. 357).

Após longa descrição dos sufixos e prefixos, o autor apresenta outros processos de formação de palavra: a *formação regressiva* ou *deverbal*, por exemplo, 'de atrasar para atraso' ou 'de embarcar para embarque'; a *abreviação*, 'extra por extraordinário ou extrafino', nesse processo também são incluídas as siglas como 'ONU' (Organizações das Nações Unidas); a *reduplicação*, como em 'tiquetaque' ou 'reco-reco'; a *conversão*, como em 'Terrível palavra é um não'; a *combinação*, como em português + espanhol que gera 'portunhol'; e, por último, o *hibridismo* que consiste na junção de elementos latinos e gregos, como em 'sociologia' (latino e grego). Depois da breve apresentação desses processos, segue-se à outra lista, desta vez com os radicais mais usados no Português Brasileiro.

Abordagem dos estudos linguísticos lexicológicos

Nesta seção, são apresentadas classificações de processos de formação de palavras propostas por linguistas que trabalham com a lexicologia. Nesses estudos, os processos de formação de palavras são conhecidos como neologia lexical, que pode apresentar natureza formal, semântica ou por empréstimo. Para este fim, foi realizado um recorte da obra *Neologismo: criação lexical* (ALVES,

2004) e do artigo *A inovação lexical e a dimensão social da língua* (FERRAZ, 2006).

Partindo da obra de Alves (2004), foram identificados os processos de neologismos sintáticos, neologismos semânticos, neologismos por empréstimos e outros processos, como a conversão (ou derivação imprópria), truncação, palavra-valise (ou cruzamento vocabular), reduplicação, derivação regressiva. É interessante ressaltar que em ambos os trabalhos supracitados, os exemplos que são utilizados para descrever cada processo foram retirados de textos publicitários da época, ou seja, são exemplos do uso corrente da língua.

Na neologia formal, há diferentes processos, como, por exemplo: a *derivação prefixal*, como em ‘anticonjugal’; a *derivação sufixal*, como em ‘achismo’; a *derivação parassintética*, como em ‘apalhaar’; a *composição sintagmática*, como em ‘produção independente’; *composição por siglas ou acronímica*, como em ‘PC do B’ (Partido Comunista do Brasil); *derivados de siglas*, como em ‘frentista’ ou ‘pefelista’ de Partido da Frente Liberal (PFL). Nos processos de natureza formal, as palavras são criadas a partir das regras de formação do próprio sistema linguístico.

Já na neologia semântica, há a divisão dos processos estilísticos em: *metáfora*, como em ‘baixinhos’, utilizado para denominar as crianças que acompanhavam a apresentadora Xuxa; *metonímia*, como em ‘chave nova’, utilizada para se tratar da aquisição de um automóvel ou imóvel; e *sinédoque*, como em ‘assegurar a sua sobrevida em todos os aurélios do mundo’, nesse exemplo ‘aurélios’ é utilizado para generalizar o termo dicionário. Como é possível observar, esses processos consistem em utilizar as palavras do sistema, ampliando ou alterando o seu significado.

Na neologia por empréstimo, como em ‘Ayrton fez a sua flying lap’ (volta rápida), um elemento estrangeiro é empregado em outro sistema linguístico, podendo ou não ter sua fonética e/ou grafia alterada. Segundo Alves (2004, p. 73), esse elemento “é facilmente encontrado em vocabulários técnicos – esporte, economia,

informática... – como também em outros tipos de linguagens especiais: publicidade e colonismo social”.

Outros processos são a *conversão* (ou derivação imprópria), como em ‘O já empoeirado digladiar...’, em que o verbo assume a função de substantivo; a *truncação*, como em ‘a imagem de um bem-sucedido eurocapitalista’, em que há uma eliminação de parte da palavra europeu; a *palavra-valise* (cruzamento vocabular), como em ‘brasiguaió’ (brasileiro + paraguaio); a *reduplicação*, como em ‘O trança-trança pelo bloco asiático está a mil no início da era.’, que consiste na repetição de uma mesma base; e, por último, a *derivação regressiva*, como em ‘amasso de amassar’, em que um nome é criado a partir de um verbo.

Tratando agora da classificação proposta do Ferraz (2006) em seu artigo, tem-se, igualmente, que as estratégias de formação neológica subdividem-se em mecanismos de natureza formal, de natureza semântica e de empréstimos. A estratégia de natureza formal é aquela em que os falantes utilizam-se das regras e padrões disponíveis no sistema linguístico para criar itens lexicais, possuindo processos distintos, dentre os quais sobressaem-se seis deles, que são alguns dos mais produtivos no PB, a *prefixação*, como em ‘superpromoção’ e ‘microcrédito’; a *sufixação*, como em ‘cabideiro’ e ‘borboletário’; a *composição* - por *subordinação* ou *coordenação*, como em ‘porta-objeto’ e ‘álcool-gasolina’, respectivamente, a distinção é que no primeiro uma base é um substantivo e a outra é um adjetivo e na segunda as duas bases são substantivos; a *reduplicação*, como em ‘quebra-quebra’, a *formação sintagmática*, como em ‘rodas de liga leve’; e as *siglas*, como em ‘SAC Renault: 0800555615’. Já a estratégia de natureza semântica é aquela em que unidades que já pertencem ao sistema linguístico são ressignificadas e utilizadas em novos contextos. E, por fim, a estratégia de *empréstimo*, em que uma unidade lexical estrangeira é importada de outros sistemas linguísticos.

É importante ressaltar que, segundo Ferraz (2010), na perspectiva lexicológica o reconhecimento de unidade lexical como neologismo ocorre a partir de quatro critérios que são: (i) critério diacrônico que prevê o reconhecimento de uma unidade lexical como neológica por

meio do surgimento em um período recente; (ii) critério lexicográfico que prevê que uma unidade lexical será reconhecida como neológica se não estiver registrada nos dicionários da língua; (iii) critério de instabilidade sistemática que prevê que uma unidade lexical será reconhecida como neológica se possuir instabilidade formal, seja ela fonética, morfológica ou gráfica; e (iv) critério psicológico que prevê o reconhecimento de uma unidade lexical como neológica se os falantes de uma determinada comunidade linguística a perceberem como uma palavra nova. Desses critérios, o que é amplamente utilizado pela perspectiva lexicológica é o critério lexicográfico, por seu caráter mais preciso.

Implementação dos processos de formação de palavras pelas gramáticas pedagógicas

Nesta seção, encontra-se o recorte das noções de formação de palavras empregadas em gramáticas pedagógicas. Para tanto, foi utilizada a *Novíssima gramática da língua portuguesa* (CEGALLA, 2008) e a *Novíssima gramática ilustrada Sacconi* (SACCONI, 2008). É importante salientar que estes compêndios, assim como os livros didáticos por exemplo, são alguns dos suportes que os professores possuem para a produção de conteúdos.

Principiando pela análise da gramática do Cegalla (2008), encontra-se um breve texto introdutório tratando sobre a natureza dos neologismos. Nas palavras do autor, os neologismos “são uma decorrência do progresso e do desenvolvimento da cultura humana”, visto que as “novas ideias e invenções criam novas necessidades de expressão” (CEGALLA, 2008, p. 96).

A partir desse ponto, o autor passa a descrever os dois processos canônicos de formação de palavras - a *derivação* e a *composição*. O primeiro subdivide-se em cinco: a *derivação por sufixação*, como em ‘dentista’ ou ‘felizmente’; a *derivação por prefixação*, como em ‘incapaz’ ou ‘supersônico’; a *derivação parassintética* (ou *parassíntese*) em que se encontram exemplos como ‘alistar’ ou ‘enegrecer’; a *derivação regressiva*, como em ‘de pescar para pesca’ ou ‘de chorar para choro’; e

por último a *derivação imprópria* como em ‘O badalar dos sinos animou-a debilmente’ (Graciliano Ramos). Já o segundo é dividido em dois: a *justaposição* como em ‘passatempo’; e a *aglutinação*, como em ‘aguardente’ (água + ardente).

Posteriormente Cegalla (2008), em uma página e meia, apresenta três outros processos, sendo eles a *redução*, como em ‘cinema por cinematografia’ (cine por cinema); o *hibridismo* com elementos latinos e gregos como em ‘monocultural’ (grego e latim); e as *onomatopeias*, como em ‘arrulhar’ (som do pombo e rola). Nas quatro seções seguintes à “Formação de palavras”, encontram-se listas de sufixos, prefixos, radicais gregos e radicais latinos.

Partindo agora para a análise da gramática de Sacconi (2008), nos deparamos já de início com a afirmação de que “as palavras podem ser formadas por derivação, composição, onomatopeia, abreviação e hibridismo” (SACCONI, 2008, p. 98). Para a derivação, o autor elenca quatro tipos: a *derivação prefixal*, como em ‘desleal’; a *derivação sufixal*, como em ‘bananada’; a *derivação parassintética* ou *parassintetismo*, como em ‘enriquecer’; e, finalizando, a *derivação regressiva*, como em ‘de ajudar para ajuda’.

Logo após, é apresentada a *composição por justaposição*, como em ‘vaivém’ e *por aglutinação*, como em ‘planalto’ (plano + alto). Segue-se com a *onomatopeia*, como em ‘fonfon’; *abreviação*, como em ‘Sampa por São Paulo’; e *hibridismo*, como em ‘Florianópolis’ (português e grego). Além dessas informações, encontram-se distribuídas ao longo da seção listas de sufixos, prefixos e radicais gregos e latinos.

Síntese dos processos de formação de palavras nas diferentes abordagens

A partir das abordagens sobre os processos de formação de palavras apresentadas até o presente momento, é possível observar no quadro abaixo a distribuição dos diferentes processos discutidos pelos autores de modo mais claro, sendo possível ver também a recorrência ou não destes processos entre as abordagens:

Quadro 1: Processos de formação de palavras

Gramática tradicional	Bechara (2009)	Composição por justaposição (subordinada ou coordenada) e por aglutinação; Derivação sufixal e prefixal; Formação regressiva ou deverbal; Abreviação; Sigla; Reduplicação; Conversão; Combinação e Hibridismo.
	Rocha Lima (2003)	Derivação prefixal, sufixal parassintética e regressiva; Hibridismo; Composição por justaposição e por composição; Abreviação; Onomatopeia; Sigla; Hipocorístico e Braquissemia.
Estudos linguísticos	Alves (2004)	Neologia formal: Derivação prefixal, sufixal, parassintética e regressiva; Conversão ou derivação imprópria; Composição sintagmática; Composição por siglas e derivados de siglas. Neologia semântica: Metáfora; Metonímia e Sinédoque. Neologia por empréstimo. Truncação; Palavra-valise ou cruzamento vocabular e Reduplicação.
	Ferraz (2006)	Neologia formal: Prefixação; Sufixação; Composição por subordinação ou por coordenação; Reduplicação; Formação sintagmática e Siglas. Neologia semântica e Neologia por empréstimo.
Gramática pedagógica	Cegalla (2008)	Derivação por prefixação, por sufixação, parassintética ou parassíntese, regressiva e imprópria; Composição por justaposição e por aglutinação; Redução; Hibridismo e Onomatopeia.
	Sacconi (2008)	Derivação prefixal, sufixal, parassintética ou parassintetismo e regressiva; Composição por justaposição e por aglutinação; Onomatopeia; Abreviação; Hibridismo.

Fonte: Material elaborado pela autora.

Com o recorte utilizado para este trabalho, pode-se perceber que há, de modo geral, um tratamento mais atento e aprofundado aos processos de formação de palavras essencialmente formais, ou seja, aqueles que utilizam regras do sistema para a criação de novas unidades lexicais, por exemplo, os processos de derivação e composição. Uma possível motivação para este tratamento é o fato de que estes processos possuem grande produtividade no Português Brasileiro. Os demais processos, principalmente de natureza semântica e por empréstimo, são apresentados em alguns casos, porém não parece haver uma precisão do ensino e difusão destes.

Desta forma, é possível perceber que as gramáticas pedagógicas limitam-se à apresentação de processos de formação de palavras de base formal, além de trazer exemplos que não refletem a realidade comunicativa dos alunos. A apresentação mais robusta de processos formais se justifica, como já visto, pelo fato destes serem os processos com maior representatividade no léxico da Língua Portuguesa, como apontam os estudos lexicológicos, no entanto, também se faz necessário o tratamento dos processos de natureza semântica e por empréstimo. Já, quanto à tarefa de atualização os dados que servirão de exemplo para os processos de formação de palavras, parece que caberá ao professor desenvolver estratégias que dialoguem mais com o contexto do aluno.

Em virtude desses fatos e com o intuito de trazer a este tema um tratamento mais amplo, seria interessante que os professores de Língua Portuguesa trabalhassem tanto com a abordagem tradicional, que evidencia os processos canônicos de derivação e composição, quanto com a abordagem dos estudos linguísticos, que apresenta um número expressivo de processos analisados a partir de dados que emergem na língua em uso. Com este intuito, na seção seguinte, encontra-se uma proposta conciliadora das abordagens apresentadas até o presente momento.

Trabalhando com os processos de formação de palavras no ensino

Como já salientado anteriormente, os processos de formação de palavras - formais, semânticos e por empréstimos -, que geram as

inovações lexicais ou neologismos, ocorrem mediante a necessidade de uma comunidade linguística. Partindo desse pressuposto, seria interessante propor aos alunos que buscassem em seu meio social palavras e expressões que pudessem ser reconhecidas como unidades neológicas. Na proposta de atividade que se segue haveria as seguintes etapas:

- a) Os alunos organizados em grupos partiriam do critério diacrônico e psicológico para sugerirem palavras e expressões que pudessem se caracterizar como neologismos;
- b) A partir dessas sugestões, criaria-se um grupo de palavras que passaria pelo critério de identificação lexicográfico para se confirmar ou não o caráter neológico dessas palavras. Para isso o ideal seria a consulta tanto de dicionários físicos, como Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa ou Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, quanto os dicionários *on-line*, como Dicionário Priberam da Língua Portuguesa ou Aulete Digital;
- c) Confirmando-se o caráter neológico dessas palavras, passaria-se a um nível de divisão das palavras em subgrupos de acordo com a observação dos processos de formação utilizados. Nesse nível, não seria necessário tratar de nomenclaturas, seria interessante apenas focar na análise da estrutura das palavras, a fim de perceber as semelhanças e distinções de formação;
- d) Tendo sido construídos os subgrupos a partir das características semelhantes e distintivas das palavras levantadas, passaria-se ao nível de análise de cada subgrupo, a fim de descrever qual é a semelhança constitutiva das palavras que as tornam parte deste subgrupo. Esse nível é importante para que os alunos, com o auxílio do professor, possam chegar a generalizações de como ocorrem os processos de formação de palavras;
- e) Após chegar-se às generalizações das características dos processos dentro dos grupos de alunos, passaria-se a um nível

coletivo em que as palavras levantadas por cada grupo e as generalizações propostas seriam compartilhadas com a turma com intuito de percebê-las, confirmá-las ou repará-las;

f) A partir deste momento é que o professor faria a intervenção com o objetivo de apresentar a nomenclatura e reafirmar as características dos processos utilizados. Assim, a metodologia do ensino partiria da percepção e do reconhecimento dos alunos sobre o tema gramatical e caminharia para a apresentação dos nomes dos processos de formação de palavras utilizados.

Como forma de exemplificar a proposta acima, segue uma situação hipotética para realização desta atividade. A partir da intuição dos falantes sobre palavras que possam ser neologismos, chega-se à seguinte lista de palavras:

açaiteria, app, crush, embuste, embrazar, empoderamento, facul, fazer a egípcia, fessor, HD, mimimi, multimarca, rodas de liga leve, refri, sextou, tela touch screen, ultracremoso, UV.

Primeiramente, será sugerida a pesquisa em dicionários impressos como o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* e *on-line* como o *Aulete digital*, por exemplo, para constatar se essas palavras são ou não neologismos, após a busca será observado que todas elas são de fato inovações lexicais. Em seguida, será proposto um possível agrupamento dessas palavras, levando-se em consideração o processo de formação envolvido na criação de cada palavra, lembrando que não é necessário neste momento saber o nome do processo. Com auxílio do professor, seria possível chegar no quadro 2 a seguir, em que os números de 1 a 10 representam os processos de formação de palavras, inicialmente desconhecidos, seguidos de seus respectivos exemplos:

Quadro 2: Agrupamento das palavras por processo de formação

1	Açaiteria	sextou	-
2	App	crush	-
3	tela touch screen	-	-
4	Facul	fessor	refri
5	Multimarca	ultracremoso	-
6	fazer a egípcia	rodas de liga leve	-
7	HD	UV	-
8	Embuste	embrazar	-
9	empoderamento	-	-
10	Mimimi	-	-

Fonte: Material elaborado pela autora.

Após o professor e os alunos terem feito essa subdivisão, será proposta a avaliação de cada processo de formação de palavra, a fim de perceber como ele funciona. A partir desta análise, poderíamos chegar, possivelmente, às seguintes generalizações: o processo 1 consiste em adicionar-se um sufixo a uma palavra-base; o processo 2 consiste em importar uma palavra de outro sistema linguístico, neste caso todas as palavras são importadas do Inglês, sendo que não há modificação ortográfica da palavra apenas fonético-fonológica; o processo 3 consiste em uma expressão de caráter denominativo composta por uma ou mais palavras do sistema linguístico da língua do falante e uma ou mais palavras de outro sistema linguístico, neste caso há palavras do Português e do Inglês; o processo 4 consiste na redução de uma palavra de modo que é eliminada a parte inicial ou final desta; o processo 5 consiste em adicionar-se um prefixo a uma palavra-base; o processo 6 consiste em uma expressão de caráter denominativo composta pela associação de palavras da língua do falante; o processo 7 consiste na seleção dos grafemas iniciais de uma expressão; o processo 8 consiste na utilização de uma palavra do sistema linguístico da língua do falante em outro contexto de uso diferente do original, gerando uma expansão ou modificação do significado; o processo

9 consiste em adicionar-se um prefixo e um sufixo a uma palavra-base; e por último o processo 10 consiste na repetição de uma mesma palavra-base.

Finalmente, após o agrupamento das palavras em subgrupos, observando-se o processo de formação e a análise de como tais processos se dão, o professor apresentará aos alunos a nomenclatura utilizada para denominar esses processos, chegando-se ao resultado observado no quadro 3:

Quadro 3: Classificação dos processos de formação de palavras

Derivação sufixal (ou por sufixação)	açaiteria	sextou	-
Empréstimo	app	crush	-
Hibridismo	tela touch screen	-	-
Truncação	facul	fessor	refri
Derivação prefixal (ou por prefixação)	multimarca	ultracremoso	-
Composição/ Formação sintagmática	fazer a egípcia	rodas de liga leve	-
Siglas	HD	UV	-
Neologismo semântico	embuste	embrazar	-
Derivação parassintética	empoderamento	-	-
Reduplicação	mimimi	-	-

Fonte: Material elaborado pela autora.

Este tipo de tratamento, além de contemplar diferentes tipos de processos de formação de palavras, que é o principal objetivo deste artigo, também contribui com uma metodologia de ensino que parte do conhecimento do aluno aliado ao do professor, estimulando a criticidade do aluno perante sua própria língua e

favorecendo que ele assuma uma posição agentiva no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto positivo desta metodologia é que ela propicia ao aluno a percepção de que no aprendizado da língua não se trata de observar um sistema cristalizado, pelo contrário, trata-se de um contínuo processo de descoberta de estratégias linguísticas das quais os falantes se apropriam para fazer fluir a língua e que contribuem diretamente para o dinamismo do sistema linguístico.

Considerações finais

Tendo em vista as ideias apresentadas neste artigo, é possível perceber que há processos que vão além da derivação e composição e que são mais ou menos produtivos no Português Brasileiro. Diante disso, por se tratarem de uma realidade linguística, estes outros processos devem, também, serem abordados minuciosamente no ensino, utilizando exemplos que circulam no meio social cotidianamente e não exemplos em desuso que são distantes dos alunos.

É, também, de fundamental importância que o estudo sobre formação de palavras esteja atrelado à noção de dinamicidade linguística assim como é citado na introdução do artigo sobre formação de palavras da *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2009) e da *Novíssima gramática da língua portuguesa* (CEGALLA, 2008), além de explorado no artigo *A inovação lexical e a dimensão social da língua* (FERRAZ, 2006) haja vista que as línguas naturais são sistemas heterogêneos que se encontram em constante evolução e, por este motivo, é natural que haja variações e mudanças nos diferentes níveis linguísticos. Além disso, é essencial que o professor perceba e conduza os seus alunos a perceberem que estes processos de formação de palavras são desencadeados pelas necessidades que uma comunidade linguística apresenta, pois esse tipo de tratamento incentiva o aluno a agir mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e proveitoso.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.
- FERRAZ, Aderlande. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 217-234.
- FERRAZ, Aderlande. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In: ALVES, Ieda Maria. (Org.). *Neologia e neologismo em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 251-275.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- SACCONI, Luiz Antonio. *Novíssima gramática ilustrada Sacconi*. São Paulo: Nova Geração, 2008.

O(S) IMPERATIVO(S) E SEU ENSINO EM SALA DE AULA

Luísa de Castro Fajardo

Considerações iniciais

Neste capítulo, o intuito é apresentar algumas reflexões sobre o modo verbal imperativo, da forma como ele é entendido pela Gramática Tradicional, mas também com base no uso concreto da língua e em visões mais contemporâneas da gramática. Não há a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, uma vez que este é um tema muito amplo e ainda pouco explorado¹, o desejo é de apenas levantar questionamentos e possibilidades em relação a esse modo verbal e à forma como ele é trabalhado no ensino de português nas escolas de nível básico.

Para isso, foram estudadas duas gramáticas tidas como tradicionais, a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2003), e a *Breve Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (1999); uma gramática escolar, *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira (2011); e uma pedagógica, a *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (2012). A escolha de analisar esses três tipos de gramática se deu no intuito de trazer uma visão abrangente do arcabouço teórico sobre o tema trabalhado. As gramáticas de Rocha Lima e Cunha e Cintra foram escolhidas por serem entendidas como bons exemplares de uma visão bem próxima à tradição gramatical. Já em relação a Mauro Ferreira, sua gramática é adotada em algumas

¹Para maior aprofundamento no tema, vale a pena conferir os trabalhos de Maria Marta Pereira Scherre, especialmente o artigo intitulado “Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro”, publicado em 2007.

escolas particulares consideradas de excelência em Belo Horizonte, revelando que ela é julgada como uma boa gramática pela elite escolar, o que motivou seu estudo no presente trabalho. Por fim, entende-se que a gramática de Bagno traz uma proposta pedagógica mais adequada à noção de variedade e adequação linguística, essencial para o trabalho da língua enquanto instrumento de poder, por isso foi proposta a análise de sua teoria sobre o imperativo para tentar levá-la para sala de aula.

Este trabalho foi organizado em três partes. Na primeira, é feita a exposição do que gramáticas tradicionais e escolares têm a dizer sobre o imperativo, sendo realizadas reflexões críticas em relação ao que é posto nessas gramáticas. Em segundo lugar, é exposto o que uma gramática pedagógica contemporânea propõe sobre o assunto. Por fim, são apresentadas propostas de trabalho do imperativo em sala de aula, de modo a nortear professores e futuros professores quanto a maneiras diferentes das tradicionais de discutir esse conteúdo com os alunos.

Visão tradicional

Nesta seção, será apresentado o que trazem Rocha Lima (2003), Cunha e Cintra (1999) e Mauro Ferreira (2011) sobre os verbos no imperativo. Esses autores representam visões tradicionais e escolares do tema.

O que diz a Gramática Tradicional sobre o imperativo?

Rocha Lima, em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2003), traz que o modo imperativo é utilizado para que o falante manifeste o que quer que seu interlocutor faça ou não faça, distinguindo então o imperativo afirmativo do imperativo negativo. Em relação ao imperativo afirmativo, esse gramático expõe que esse modo se dá com tempo misto, uma vez que, para as pessoas gramaticais *tu* e *vós*, é usado o presente do indicativo para formar o imperativo, porém sem o *s* final, ou seja, “estuda (tu)” ou

“estudai (vós)”. Já em relação a *você* ou *vocês*, é usado o presente do subjuntivo de terceira pessoa, sem ser realizada qualquer modificação, isto é, “estude (você)” ou “estudem (vocês)”.

Quanto ao imperativo negativo, Rocha Lima (2003) afirma que este é formado exclusivamente a partir do presente do subjuntivo, acrescentando a partícula negativa antes do verbo e deixando o pronome posposto ao verbo, quando ele é expresso, sendo muitas vezes omitido. Nesse caso, alguns exemplos são “não estudes (tu)”, “não estudei (vós)” ou “não estude (você)”. Esse gramático estabelece ainda que o imperativo (afirmativo ou negativo) não é regularmente usado com primeira pessoa, podendo-o ser, apenas em casos esporádicos, na primeira pessoa do plural. Uma consideração importante sobre essa gramática é que o autor apresenta apenas exemplos fabricados para elucidar as noções estabelecidas, não é apresentado nenhum texto autêntico. Esse fato revela a noção de língua subjacente à teoria exposta, isto é, indica que, para o autor, a língua não é um objeto em uso, podendo ser moldada artificialmente para fins específicos. Além disso, essa artificialidade pode acabar por sugerir que a norma-padrão em si é artificial, existindo quase que exclusivamente em exemplos fabricados.

A *Breve Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (1999), por sua vez, apresenta uma noção um pouco menos ortodoxa do imperativo, ainda dentro da Gramática Tradicional. Esses autores também entendem que o imperativo é usado para indicar ordens ou comandos, mas que seu uso é mais comum para dar conselhos, fazer pedidos ou exortações, dependendo do sentido geral do verbo, do contexto comunicativo e da entonação do falante.

Cunha e Cintra (1999) também consideram que esse modo é formado, para a segunda pessoa (do singular ou do plural), a partir do presente do indicativo, mas acrescentam que, no caso da segunda pessoa do plural, alguns verbos podem perder o *e* final, como *dize* ou *faze*, que podem aparecer como *diz* ou *faz*. Em relação às outras pessoas gramaticais (que não são explicitadas na

gramática), a formação do imperativo se dá a partir do presente do subjuntivo, como já afirmava Rocha Lima (2003). As considerações dos autores quanto ao imperativo negativo também não se diferem do que Rocha Lima propõe.

Em relação a essa gramática, Cunha e Cintra trazem exemplos para esclarecer a explicação, retirados de textos concretos que de fato circulam na sociedade. Entretanto, vale ressaltar que todos esses exemplos provêm de textos literários, constituindo fragmentos da obra de autores pertencentes ao cânone, o que sustenta a ideia de norma-padrão como aquela variante usada pela população considerada culta, isto é, os grandes escritores. Além disso, esses exemplos contribuem também para um entendimento de língua como algo descontextualizado, uma vez que eles se encontram distantes da obra original e de seu contexto de produção.

Em resumo, a Gramática Tradicional prega que existe uma forma do imperativo afirmativo, que varia entre *tu* e *vós* e *você* e *vocês*, e uma forma do imperativo negativo, comum a todas as pessoas gramaticais. A tradição gramatical também não se dedica à exposição de como essa norma se manifesta concretamente na língua.

O que uma gramática escolar diz sobre o imperativo?

Em relação às gramáticas escolares, foi escolhida a *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira (2011), para a análise por ela ser adotada em algumas escolas privadas de Belo Horizonte. Nessa gramática, o autor também não dedica muito espaço ao estudo do imperativo, sendo esse modo apenas mencionado superficialmente. Nessa menção, Ferreira sustenta que o imperativo é utilizado em ordens, recomendações, pedidos, conselhos, convites, ameaças etc., evidenciando uma visão mais abrangente dos usos desse modo verbal.

Apesar disso, o autor não fornece exemplos autênticos desses usos, sendo os poucos exemplos presentes no livro fabricados artificialmente, podendo ser entendidos como irreais. O autor

constrói, por exemplo, um diálogo ilustrado entre três estudantes (possivelmente de ensino médio), que dizem:

- “- **Viajarei** com meus pais na quarta...
- Mas seria legal se você **voltasse** antes da festa...
- Ah... **volte** antes da festa!” (FERREIRA, 2011, grifos do autor)

É muito improvável que adolescentes de fato se comuniquem dessa forma. O mais plausível é que a primeira jovem diga “vou viajar”, e que a última diga “volta”, ao invés de “volte”, distinção que será mais amplamente discutida à frente, com base na gramática de Marcos Bagno (2012).

Diferentemente das gramáticas normativas, a de Mauro Ferreira não se dedica a uma explicação do processo de formação do imperativo, com seu modo de conjugação, ficando subentendido, talvez, que o aluno já saiba essa conjugação. Essa hipótese ganha força pelo fato de, ao final do capítulo, nos exercícios de revisão do tema, não haver sequer um exercício sobre o modo imperativo, as atividades discutem outros aspectos relacionados aos verbos, mas não o imperativo.

Visão contemporânea

Para trazer uma visão contemporânea do modo imperativo, não seria possível deixar de apresentar a perspectiva dos linguistas Marcos Bagno e Marta Maria Pereira Scherre sobre o tema em questão. Em sua *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012), Bagno defende que o quadro proposto pelas gramáticas normativas ou escolares (que tendem a se basear nas normativas) não corresponde, de forma alguma, ao uso do imperativo presente no português atual, falado ou escrito. Esse é o pensamento também de Scherre (2007 apud SANTOS, 2016), que afirma que, atualmente, o modo imperativo passa por um processo de variação.

Para defender essa ideia, Bagno (2012) parte do fato de que *vós* praticamente inexistem atualmente, e *tu*, hoje em dia, é uma variação

regional, não representando a Língua Portuguesa Brasileira em sua totalidade. Nas palavras de Bagno (2012, p. 567): “Nos estados mais populosos do Brasil (São Paulo e Minas Gerais, que juntos somam 60 milhões de habitantes, mais de um terço da população total), muito dificilmente ouvimos um falante nativo usar *tu*, seja de que classe social for”.

Com isso, tornam-se improdutivas as prescrições da gramática quanto ao uso do imperativo, uma vez que, em boa parte, elas se dedicam a esse uso conjugado para *tu* e *vós*. Bagno (2012) apresenta ainda que mesmo nas regiões em que *tu* é utilizado, sua conjugação, para formar o imperativo, não corresponde ao que a norma prevê, sendo feita com as formas do subjuntivo, não do indicativo com a supressão do *s* final, como a Gramática Tradicional exige. Esse dado está em conformidade com as pesquisas de Scherre (2007 apud SANTOS, 2016), uma vez que elas apresentam que, no Rio de Janeiro, por exemplo, lugar em que o *tu* é utilizado, o uso do imperativo se dá, em 64% dos casos, sem a concordância com o pronome em questão.

Por outro lado, onde mais se usa *você*, isto é, na maior parte do Brasil, utilizam-se as formas do indicativo de terceira pessoa, não do subjuntivo, o que mostra que há, em realidade, uma inversão do que a norma prega. Novamente, essa informação corresponde ao que Scherre apresenta (2007 apud SANTOS, 2016), uma vez que essa pesquisadora identifica que 90% das ocorrências do imperativo nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, locais de predominância do pronome *você*, acontecem na forma indicativa.

Apesar dessa distinção regional que Bagno e Scherre apresentam, os autores salientam que, em muitos contextos, ocorrem as formas do subjuntivo e as do indicativo em um mesmo texto, de forma simultânea, como na música “João e Maria”, de Chico Buarque (exemplo dado por Bagno), em que o compositor diz “Vem, me dê a mão”, utilizando primeiro o indicativo, que, pela Gramática Tradicional seria reservado ao *tu*, e depois o subjuntivo, forma tradicional de *você*.

Adiante, o gramático contemporâneo esclarece que, em gêneros mais monitorados, isto é, naqueles em que o falante realiza um esforço consciente para atender às exigências da norma-padrão, o imperativo formado com o subjuntivo deixa mais explícita a noção imperativa, isto é, em uma campanha de doação de sangue, por exemplo, escrever “doe sangue”, é mais imperativo do que “doa sangue”. Esta segunda opção soa como uma declaração feita sobre alguém, como “[Marcela] doa sangue”, não como uma ação imperativa (BAGNO, 2012). Esse fator de monitoramento e, portanto, de tentativa de eliminação de possíveis ambiguidades e dificuldades de compreensão é muito relevante ao se analisar os usos concretos das formas imperativas no português brasileiro contemporâneo. Sobre esse aspecto, Santos (2016), mencionando os estudos de Scherre (2007), explica:

[...] entre as formas variantes do imperativo (indicativo e subjuntivo), a forma associada ao subjuntivo é sempre lida como imperativo, ou seja, não há necessidade de elementos linguísticos ou extralinguísticos para assegurar uma interpretação imperativa. Já a forma associada ao indicativo se apoia no vocativo e na prosódia (âncoras discursivas), por exemplo, para garantir essa leitura, em função do fato de não haver distinção morfológica entre as formas indicativas e imperativas. (SANTOS, 2016, p. 16 e 17)

Outra divergência entre a Gramática Tradicional e o uso real da língua no que tange ao imperativo é a primeira pessoa do plural. Apesar de alguns gramáticos já preverem esse uso, ele não se dá da forma como é prescrito. Segundo Bagno (2012), contemporaneamente, agimos imperativamente na fala utilizando o verbo auxiliar *vamos* mais o infinitivo da ação principal, ou seja, “vamos sair” ou “vamos dançar” são as formas como efetivamente usamos o imperativo, não “saíamos” ou “dancemos”. Não obstante, o autor não nega a ocorrência do imperativo de primeira pessoa do plural como prega a Gramática Tradicional, ele apenas salienta que essa ocorrência é bem menos frequente e se dá apenas em contextos singulares, de

maior monitoramento, em gêneros específicos, como pareceres jurídicos ou literatura religiosa.

Bagno discorre ainda sobre o imperativo negativo, especialmente de *tu*, que, de acordo com ele, não ocorre no português brasileiro da forma prescrita, que seria com o subjuntivo, isto é, “não saias”, “não venhas”, “não faças”, “não digas”. Em realidade, o que é utilizado é “não sai”, “não vem”, “não faz”, “não diz”, formas referentes ao indicativo de terceira pessoa, ou então “não saia”, “não venha”, “não faça”, “não diga”, referentes ao subjuntivo, porém de terceira pessoa também, não de segunda, como prevê a Gramática Tradicional.

Para finalizar, Marcos Bagno (2012) apresenta um quadro dos usos reais do imperativo no português brasileiro atual, de forma a sintetizar toda sua explanação:

Quadro 1: Modo imperativo no português brasileiro

MODO IMPERATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO			
AFIRMATIVO		NEGATIVO	
tu	fala	tu você o senhor a senhora	[nũ] não fala [não] ^{SSE} [nũ] não fale [não] ^{NNE} não fale ^{GTM}
você o senhor a senhora	fala ^{SSE} fale ^{NNE}		
nós	vamo(s) fala(r) ^{VGB} falemos ^{GTM}	nós	[nũ] não vamo(s) fala(r) [não] ^{VGB} não falemos ^{GTM}
vocês	falem ^{GTM}	vocês	não falem ^{GTM}
gente, pessoal etc.	fala ^{VGB}	gente, pessoal etc.	[nũ] não fala [não] ^{VGB}

[GTM: gêneros textuais mais monitorados; NNE: Norte-Nordeste; SSE: Sul-Sudeste; VGB: vernáculo geral brasileiro]

Fonte: BAGNO (2012, p. 571).

Em síntese, as visões de Bagno (2012) e de Scherre (2007, apud SANTOS, 2016) são claramente mais completas do que a de

qualquer dos outros gramáticos apresentados. Enquanto os outros dedicam, no máximo, duas páginas de suas gramáticas ao modo imperativo, pressupondo-se que esse é um fenômeno simples e regular, Bagno analisa mais profundamente a ocorrência desse modo em explicações mais precisas e pautadas no uso concreto da língua. Além disso, o autor não se limita à explicação de uma forma do imperativo, sustentando que esse modo verbal ocorre de diversas maneiras, devido a fatores linguísticos e extralinguísticos. Ele utiliza ainda exemplos concretos da língua para fundamentar sua análise, valendo-se inclusive de autores renomados para comprovar que mesmo esses autores não fazem uso da língua como prevê a Gramática Tradicional. Assim, Bagno (2012) indica que o ensino do imperativo nas escolas deve levar em conta todos esses fatores trabalhados, e não apenas a norma, uma vez que essa norma é limitada e, muitas vezes, irreal.

Algumas reflexões sobre o ensino do imperativo

Tendo em vista as informações apresentadas e as análises feitas no que tange ao modo imperativo, serão trazidos, nesta seção, alguns pensamentos sobre formas de se trabalhar o imperativo em sala de aula. É importante ressaltar que essas serão apenas discussões iniciais, que certamente precisarão ser aprimoradas para que de fato possam ser levadas para o ensino formal.

Em primeiro lugar, é preciso entender que nenhum ensino de Língua Portuguesa deveria ter como objetivo fazer o aluno memorizar nomenclaturas ou metalinguagens. Como Rosário Rocha e Cátia Martins defendem,

Reconhecer esses aspectos morfológicos da língua serve para desenvolver a consciência metalinguística do falante e ampliar a reflexão sobre o objeto de estudo. No entanto, isso só será significativo se também servir para ampliar a competência comunicativa [...] (ROCHA; MARTINS, 2014, p. 186)

Nesse sentido, as terminologias aqui exaustivamente utilizadas, como *imperativo*, *subjuntivo* e *indicativo*, só devem ser mencionadas com o intuito de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência comunicativa, não devendo jamais ser objeto de cobrança em qualquer avaliação. O que deve ser verificado em atividades avaliativas é a capacidade do estudante de escolher a forma imperativa adequada para cada contexto e sua habilidade de transitar por situações e variedades diferentes. Isso porque

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito das camadas populares de se apropriarem da variedade de prestígio e fixa como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (ROCHA; MARTINS, 2014, p. 188)

Sendo assim, é necessário que seja ensinada, nas escolas, a forma do imperativo mais monitorada e, portanto, mais prestigiada, uma vez que os alunos precisam se apropriar dessa forma para se inserirem em espaços em que ela é exigida. No entanto, não se deve invisibilizar o imperativo informal ou o desvalorizar, ele deve ser entendido, também em sala de aula, como produtivo em diversas situações comunicativas. O que deve ser feito, então, é discutir com os alunos o efeito de se limitar a apenas uma forma imperativa, utilizando-a em qualquer contexto.

Se um falante só utiliza o imperativo formal, por exemplo, mesmo em diálogos virtuais que tendem a ser menos monitorados, existe grande possibilidade de que ele seja entendido como pedante. Por outro lado, um falante que apenas domina o imperativo informal, em contextos que exigem maior monitoramento, muito provavelmente sofrerá discriminação e estigmatização. Sendo assim, a escola deve inserir todos os

imperativos em seu ensino, para de fato contribuir para a ampliação da competência comunicativa do aluno.

Uma maneira de se fazer isso é buscando textos que os alunos efetivamente leem em seu cotidiano e analisando o modo imperativo nesses textos, de forma a aproximar o aluno do conteúdo ensinado e deixá-lo interessado pela aula. Como exemplo, será apresentada uma amostra de letras de músicas nas quais o modo imperativo aparece. As músicas escolhidas foram, em grande parte, retiradas da seção *Música* dos vídeos em alta no *youtube*, no mês de junho de 2018, de modo a garantir que sejam ou tenham sido canções populares no Brasil, que então representem a língua de fato em uso.

A primeira música aqui apresentada será “Deixa eu tentar”², de Dan Lellis, da qual foram transcritos alguns trechos abaixo:

Dez dias e dezoito horas, que eu não te vejo
Pensa o desejo
Nem mais um minuto, se passa uma hora enlouqueço
Pensa com jeito
Diz que aceita ou vai deixar embora
[...]
Então deixa eu tentar
Te levar daqui
Deixa eu tentar
Te fazer feliz
[...]
Ô neguinha, deixa eu te beijar de novo
Ô neguinha, volta que o amor vai ser em dobro
Ô neguinha, tô arrependido do que fiz
Deixa eu te fazer feliz

Essa música pode ser entendida como pertencente ao gênero hip-hop/rap, que pode ser explorado também em sala de aula no que tange ao seu propósito social, ao seu contexto de produção e à

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jj05tYZIzE0>. Acesso em: 28 jun. 2018.

sua linguagem. Nessa canção, percebe-se a preferência pelo imperativo informal, ou menos monitorado, expresso em “pensa o desejo”, “pensa com jeito”, “diz que aceita”, “deixa eu tentar”, “deixa eu te beijar”, “volta” e “deixa eu te fazer feliz”. A partir disso, pode ser feita uma discussão, com os estudantes, a respeito do motivo que levou o compositor a se comunicar dessa forma, refletindo sobre o propósito da música, sobre seu contexto de produção e de circulação.

Por outro lado, a música “Não pegue esse avião”³, dos Cavaleiros do Forró, apresenta um panorama diferente:

Espera não vá, agora acabou
Me deixa falar, adeus eu já vou
[...]
Espera meu amor, não pegue esse avião,
Não deixe quem te ama aqui, não leve o meu coração

Nessa canção, há a preferência pelo imperativo formal, embora haja uma ocorrência do informal. A letra apresenta “espera”, “não vá”, “não pegue”, “não deixe” e “não leve”, representando o imperativo formal; e “me deixa”, representando o informal. Essa mesma concomitância ocorre na música “Tombei”⁴, de Karol Conka:

Então, bota esse som no talo
Mas vem sem cantar de galo
Que eu não vou admitir

Faça o que eu falo
E se tiver tão complicado
É porque não tá preparado
Se retire, pode ir

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hM87n4I0Gyg>. Acesso em: 28 jun. 2018.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LfL4H0e5-Js>. Acesso em: 28 jun. 2018.

Percebe-se, nessa canção, os verbos “bota” e “vem” no imperativo informal, porém “faça” e “se retire” no imperativo formal, revelando novamente a possibilidade de simultaneidade entre as duas formas imperativas em um mesmo discurso. A identificação dessa simultaneidade pode ser feita pelos próprios alunos, se instigados pelo professor a analisar o uso dos imperativos nessas canções.

A partir dessas atividades de análise de músicas que possam despertar o interesse dos alunos, é possível entender que, como defende Bagno (2012), a ocorrência do imperativo no português brasileiro contemporâneo é muito mais complexa do que as gramáticas tentam prescrever, apesar de se dar sempre de forma produtiva, mesmo que desviante da norma.

Além do método de retirar amostras para o corpus de músicas em alta no *youtube*, pode ser explorado, na mesma plataforma, o fenômeno dos *youtubers*, também com o propósito de refletir sobre o modo imperativo. Na intenção de alcançarem um maior número de visualizações na internet, muitos desses criadores de conteúdo redigem, no título de seus vídeos, frases no imperativo. Felipe Neto, por exemplo, um dos maiores *youtubers* da atualidade e muito popular entre crianças e adolescentes, possui vídeos como “TENTE NÃO RIR – PARENTES DO NEYMAR”, “NUNCA JOGUE SOZINHO – GRANNY”, “VEJA O QUE ESTE SENHOR DISSE DO FELIPE NETO”, entre outros títulos. Levar esses vídeos, ou mesmo apenas o nome deles, para os alunos pode despertar o interesse desses estudantes pelo conteúdo da aula.

Em relação ao vídeo “NUNCA JOGUE SOZINHO – GRANNY”⁵, por exemplo, durante o vídeo, Felipe e seu amigo Bruno dizem frases como “para, Bruno”, “entra aí, não deixa ela te ver”, “não faz barulho”, “fecha, Felipe”, “sai daqui”, “vai lá ver Sílvio Santos”. Essas frases podem ser riquíssimas até mesmo para trabalhar a questão do monitoramento do discurso. Os diálogos entre Bruno e Felipe se dão

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DowIWZvktbQ>. Acesso em: 28 jun. 2018.

de forma espontânea, enquanto os amigos jogam um jogo virtual, sendo, portanto, pouco monitorados. Nesse sentido, como era de se esperar, as formas imperativas utilizadas são aquelas do imperativo informal. É curioso, contudo, que o título do vídeo seja “nunca jogue sozinho”, imperativo formal.

Esse tipo de discussão pode levar os alunos a entenderem que, ao redigir o título de seu vídeo, Felipe ou sua equipe se encontraram num contexto de maior monitoramento, isto é, numa situação em que houve maior preocupação e esforço consciente em se adequar à norma-padrão (condição mais comum na escrita do que na fala), enquanto, no momento de gravar o vídeo, os interlocutores estiveram em uma circunstância de menor monitoramento, ou seja, de menor atenção às exigências da norma, o que gera a discordância entre a forma do imperativo do título do vídeo e aquela que é de fato usada no contexto de fala.

Atividades desse tipo, de mais discussão do que realização de exercícios objetivos, por exemplo, tendo como mote temas que de fato interessem o aluno, podem tornar o ensino de gramática mais leve e interessante aos estudantes, o que, por conseguinte, facilita a aprendizagem.

Considerações finais

Levando-se em conta o que foi apresentado neste capítulo, pode-se perceber que, entre os linguistas estudados, aquele que possui uma visão mais condizente com a realidade concreta do uso da língua atual é, sem dúvida, Marcos Bagno (2012). O autor de fato considera a maneira como usuários da língua se comunicam e o processo de mudança da Língua Portuguesa. Dentro dessa perspectiva, foi possível apresentar também uma proposta de ensino do modo imperativo tendo em vista a teorização de Bagno (2012) e as pesquisas de Scherre (2007, apud SANTOS, 2016) sobre esse tema, propondo um exercício de reflexão sobre a língua por parte dos alunos, no intuito de tornar sua aprendizagem mais ativa e consciente.

Contudo, sabendo que muito do que foi escrito aqui não passa de reflexões iniciais, acredita-se que o tema dos imperativos, por ser relevante para o ensino de gramática nas escolas, precisa ter sua discussão estendida. Esse assunto abre portas para vastos debates também sobre variação linguística e adequação, além de ser propício para o trabalho com gêneros de interesse dos alunos, como músicas ou vídeos.

Dessa forma, entende-se que este trabalho cumpre o seu papel de iniciar uma discussão necessária, precisando ser desenvolvido futuramente para se ampliarem suas possibilidades de aplicação no ensino.

Referências

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Breve gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa, 1999.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FDT, 2011.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

ROCHA, Rosário; MARTINS, Cátia. Uso e ensino dos tempos e modos verbais em uma perspectiva sociolinguística. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris; SOUZA, Rosineide Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SANTOS, Nayara Gabriele. *A variação do modo imperativo no português brasileiro na escrita de estudantes das escolas públicas de Belo Horizonte*. 2016. Monografia (Especialização em Gramática da Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

O USO DE GERÚNDIO EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS: um recurso linguístico produtivo ou um desvio gramatical?

Paloma Gonçalves Oliveira

Na vida, há muito mais do que forma linguísticas quando lidamos com a língua em funcionamento. E é deste algo mais que vem a maior parte dos efeitos de sentido que os textos provocam em nós.

Luiz Antônio Marcuschi

Considerações iniciais

O gerúndio é definido por muitas gramáticas prescritivas tradicionais como uma das formas nominais que os verbos podem assumir, estas são palavras que “se comportam, como nomes em certos contextos, no sentido de exercerem funções sintáticas próprias dos nomes substantivo, adjetivo ou advérbio” (PESTANA, 2018, p.356), e são grafadas pelo sufixo *-ndo*. A forma nominal que será analisada remete a verbos que representam ações, intenções ou estados em andamento, ou seja, promovem o sentido de continuidade do verbo em questão, como “você está *lendo* este capítulo”, que, de forma metalinguística, remete a um ato em progressão.

Em textos argumentativos, sobretudo nas produções textuais feitas em escolas que trabalham com o tipo textual argumentativo, a utilização dessa forma verbal é frequentemente criticada, visto que o seu uso inadequado ou excessivo é considerado um desvio da variedade padrão e pode representar um vício de linguagem cuja prática – repetição de construções simples ou locuções com verbos gerúndio – demonstra a falta de domínio quanto a

diferentes maneiras de se expressar no texto ou, ainda, devido ao seu aspecto verbal, faz com que a persuasão almejada seja prejudicada. A partir do arquétipo negativo, muitos professores, monitores e revisores de texto instruem, de modo generalizado, os alunos a não optarem pela forma nominal em questão, e isso pode ser um fator limitante, posto que os empregos do gerúndio expressam diferentes ações e, sob esse prisma, tornam-se recursos linguísticos produtivos no processo argumentativo.

Devemos, portanto, analisar diferentes casos em que esse artifício é adotado e refletir sobre a adequação ou inadequação das construções, bem como avaliar o modo como o ensino de verbo interfere na produção de textos argumentativos. Ademais, por ser um mecanismo linguístico bastante pertinente tanto na construção de ideias escritas quanto na prática oral, é fundamental que perspectivas contemporâneas sobre o gerúndio sejam reconhecidas e, assim, possamos desconstruir alguns paradigmas a respeito do assunto.

Visão tradicional e algumas abordagens relevantes

Aspecto verbal, emprego de gerúndio e gerundismo

O gerúndio é, de acordo com a visão de gramáticas tradicionais como a de Bechara (2009, p. 224), uma “forma nominal que não define as pessoas do discurso” e que pode remeter a um adjetivo ou a um advérbio, por sua característica de poder desempenhar função de nomes. É relevante pontuar também que, conforme Cunha e Cintra (2017, p. 496), além de “não poderem exprimir por si nem o tempo nem o modo, o seu valor temporal e modal está sempre em dependência do contexto em que aparecem”.

Considerando a carga semântica temporal do gerúndio, é preciso tratar da noção de aspecto verbal, que é uma categoria relacionada ao verbo e, mais objetivamente, ao tempo, ou seja, é possível definir o aspecto como uma representação mental que concebemos ao remeter a determinadas ações realizadas. Assim,

pensar no processo verbal em relação ao momento de realização do verbo significativo, por exemplo, é ter em mente aspectos como a duração desse processo. Para exemplificar o conceito, poderíamos pensar em textos narrativos em que o uso de verbos empregados no pretérito imperfeito é associado a um “tempo passado, mas com aspecto durativo” (GARCIA, 2010, p.88). De maneira análoga ao imperfeito, o gerúndio também é uma forma de salientar a duração momentânea, progressiva ou cursiva de uma ação:

I) *Estou trabalhando*, posso entrar em contato com vocês mais tarde.

II) Muitos brasileiros, *trabalhando* mais do que *descansando*, *estavam ficando* estressados.

a. Muitos brasileiros estavam ficando estressados, porque trabalhavam mais do que descansavam. (Exemplo que também remete à ideia contida no período anterior, contudo com uso do pretérito imperfeito do indicativo, para demonstrar outra forma verbal em que se percebe o aspecto durativo.)

Ao considerar as intenções do falante/autor, o que se percebe é o fato de muitos indivíduos, em busca de ressaltar o aspecto durativo das ações, utilizarem o gerúndio, sobretudo em locuções verbais que reforçam uma certa continuidade de ações no futuro, de forma equivocada, repetitiva ou com excesso de verbos para exprimir a ideia que poderia ser construída com um único verbo significativo. Exemplos com o verbo *estar* + *verbo no gerúndio* são os mais comuns nesse contexto, enunciados como “vou estar marcando seu exame” são observados constantemente na fala espontânea e até mesmo na escrita, que é influenciada, muitas vezes, pela oralidade – e isso naturaliza a ocorrência desse tipo de construção vista como um desvio gramatical.

Visão contemporânea e algumas investigações sobre usos de gerúndio em textos argumentativos

A pertinência do uso do gerúndio: um recurso linguístico produtivo ou um desvio gramatical pautado em uma visão negativa e generalizada do gerúndio?

Para iniciar este ponto, que tratará da pertinência do uso do gerúndio, e refletir se essa forma nominal pode ser um recurso linguístico produtivo ou um desvio gramatical, é interessante retomar as teorias de Weinrich (1974, apud KOCH, 1984) que investigam os tempos verbais no discurso, mais especificamente sobre o que o autor chama de *mundo comentado*. O autor, para trabalhar com as diferenças e os usos dos tempos verbais no discurso, separa os tempos verbais em dois grupos, denominados mundo narrado (constituído por tempos verbais majoritariamente no passado) e mundo comentado (constituído por verbos – construídos no modo indicativo – nos tempos presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto).

Acerca do mundo comentado, que considera o plano da consciência nos discursos formados por esses tempos verbais, Weinrich (1974, apud KOCH, 1984, p. 38) argumenta que “o falante está comprometido: tem de mover e tem de reagir e seu discurso é um fragmento de ação que modifica o mundo em um ápice e que, por sua vez, empenha o falante também em um ápice [...]”. Diante disso, baseando-se na visão de que locuções verbais de verbos pertencentes ao mundo comentado fomentam uma reação do falante – pois os tempos “comentadores” (KOCH, 1984) causam uma sensação de que o discurso exige sua resposta –, há um questionamento que deve ser feito: por que os professores criticam o uso de construções com gerúndio se elas podem causar efeitos positivos no processo de argumentação, já que tais verbos suscitam uma resposta dos interlocutores – nesse caso, podemos pensar que essa *resposta* é a interpretação do sentido contido no período e,

conseqüentemente, a possibilidade de convencimento do leitor/ouvinte sobre o ponto de vista defendido pelo produtor/falante –?

Vejamos um exemplo em que há emprego produtivo do gerúndio:

Texto 1: Trecho de um texto opinativo, por Delfim Netto, publicado na revista Carta Capital em março de 2018:

[...]

O leitor, se chegou até aqui, *deve estar se perguntando*: por que essa arenga mal-ajeitada de quem está longe de conhecer as filigranas do direito constitucional?

Porque é evidente que a Constituição não *está funcionando* e que os Poderes e seus apêndices (Legislativo e Tribunal de Contas da União, Executivo e as Agências Reguladoras e Judiciário e Ministério Público) estão conflagrados desde que a leniência e a perda de protagonismo do Executivo assistiu, pacificamente, à extravagante “judicialização da política” e à sua irmã siamesa, a “politização da Justiça”. No nível atual, elas tornaram o Brasil inadministrável. [...]

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/993/o-brasil-funciona-mal> Acesso em: 18 ago. 2019. Grifo nosso.

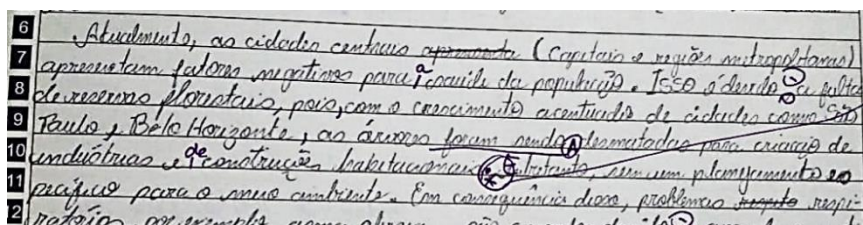
No trecho destacado na primeira linha do texto 1, o uso da locução verbal composta pelos verbos auxiliares e pelo verbo no gerúndio em *deve estar se perguntando* é produtivo, uma vez que a finalidade comunicativa do período analisado é promover uma interlocução com a estratégia argumentativa de contra-argumentação, isto é, antecipar um possível questionamento que poderia ser concretizado ao longo da progressão dos argumentos no texto.

No segundo trecho destacado, o uso da locução verbal *está funcionando*, a qual é precedida do advérbio de negação *não*, é pertinente para se alcançar o propósito comunicativo de apresentar uma situação que está em curso, ou seja, que ainda acontece. Isso contribui para o efeito de sentido pretendido pelo autor e reforça

como o uso de gerúndio é, nesse exemplo, um recurso linguístico interessante para a produção de textos argumentativos.

Contudo, o uso de gerúndio em textos argumentativos/opinativos pode ser penalizado por muitos corretores e pode causar efeitos semânticos indesejáveis para a progressão da argumentação, o que leva muitos professores a generalizar as instruções sobre o uso de gerúndio na redação (como negativo). Vejamos dois exemplos em que há o emprego desnecessário de gerúndio (texto 2) e o emprego excessivo de gerúndio que, apesar de inicialmente serem construções consideradas corretas sob o ponto de vista gramatical, prejudica a carga semântica do argumento de forma geral porque o excesso de verbos cujo aspecto expresse ações progressivas ou cursivas pode deixar o texto com um tom de narração – e isso é visto de forma negativa pelos professores e corretores, bem como pelos leitores, devido à perda de força da apresentação de um ponto de vista, com um tom mais narrativo do que argumentativo (texto 3):

Texto 2: Trecho de redação de aluno, texto opinativo, feita em 2018



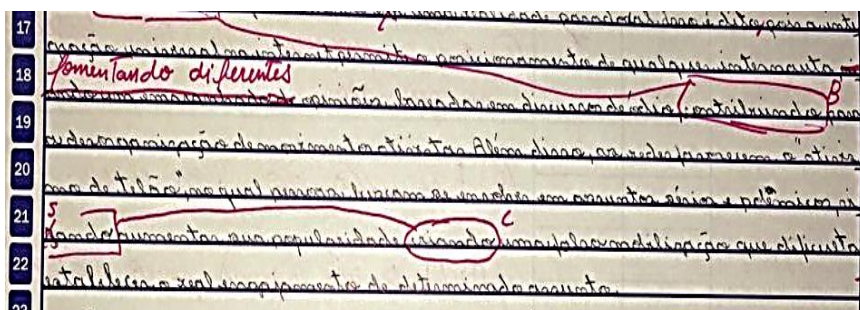
Fonte: Material de pesquisa da autora.

a) Transcrição do período (linhas 7 - 10):

“[...] Isso é devido a falta de reservas florestais, pois com o crescimento acentuado de cidades como São Paulo, Belo Horizonte as árvores foram sendo desmatadas para a construção de indústrias e construções habitacionais. [...]”

No trecho acima, para a fundamentação de um dos argumentos do texto, o aluno utiliza a locução verbal “foram sendo” para apresentar a situação do desmatamento. Esse uso não é muito produtivo, como foi sinalizado na correção vista no texto, pois percebe-se uma carga semântica que, em vez de apresentar de forma objetiva a situação em questão – *foram desmatadas* –, apresenta o aspecto de duração a partir de um excesso de verbos em que o gerúndio do verbo “ser” faz-se desnecessário.

Texto 3: Trecho de redação de aluno, texto opinativo, feita em 2018



Fonte: Material de pesquisa da autora.

b) Transcrição dos dois períodos (linhas 18 - 22):

“[...] opiniões baseadas em discurso de ódio, *contribuindo* para a desorganização de movimentos ativistas. Além disso, as redes sociais favorecem o “ativismo de telão”, no qual pessoas buscam se envolver em assuntos sérios e polêmicos, *visando* aumentar sua popularidade, *criando* uma falsa mobilização que dificulta estabelecer o real engajamento de determinado assunto.”

O uso do verbo *contribuir* na forma sinalizada demonstra um uso bastante produtivo do gerúndio, pois exprime uma estratégia argumentativa de causa e consequência. Já o uso dos verbos *visar* e *criar*, entretanto, demonstram uma progressão de ideias – verbos os quais possuem cargas semânticas de explicação e de consequência respectivamente – que é vista de maneira negativa porque não

chegam a ações concluídas, ou seja, pela perspectiva discursiva, o uso de verbos no gerúndio de forma constante apresenta um tom de narração, e isso é indesejável nessa tipologia textual. Destarte, as marcações feitas pelo avaliador remetem ao uso próximo e repetitivo da forma nominal do verbo, e trechos como esse são, geralmente, penalizados nos critérios de coesão textual.

Considerações finais e proposta para a abordagem do gerúndio em sala de aula

Ao considerar as revisões teóricas apresentadas e a análise dos textos, podemos concluir, de forma geral, que o uso de gerúndio está associado ao aspecto verbal a que o autor deseja remeter – ação em progresso –, bem como pode indicar a variação morfossintática de uma construção, ou seja, uma construção diversificada para demonstrar efeitos desejados, como ideias com carga semântica de consequência. Nesse sentido, utilizar tal forma nominal é um recurso linguístico produtivo, embora possa ser, diante do contexto sociocomunicativo em questão, um desvio gramatical. Deve-se destacar, assim, a importância de os professores não conceberem uma visão negativa e generalizada sobre o uso de gerúndio nos textos argumentativos (opinativos), pois isso limita os alunos quanto aos recursos linguísticos a serem explorados na construção de um texto, por exemplo.

Analogamente, a autora Maria Valéria Vargas (2011) propõe que é fundamental levar os alunos a analisar, discutir e comparar, mediante a substituição das construções verbais, o uso das diferentes formas verbais e os efeitos de sentido provocados por essas alterações. Sob tal reflexão, podemos propor algumas atividades que são cabíveis no ensino de gerúndio em relação ao seu uso em textos argumentativos, de forma a desconstruir o paradigma negativo e generalizado de muitos professores e alunos, bem como privilegiar a análise do uso produtivo de gerúndio.

É válido esclarecer que esta proposta será viabilizada por meio de adaptações do professor, conforme sua demanda pedagógica –

como o perfil de seus alunos e dos conteúdos desenvolvidos na série daqueles – e seus recursos multimodais disponíveis em sala de aula:

Momento 1: primeiramente, o professor deverá organizar a turma em círculo, de modo que todos os alunos possam manter um diálogo não só oral, como também visual. Feito isso, o professor fará uma dinâmica em que cada aluno conte sua vinda para o colégio naquele dia e, nesse relato, algum fato curioso deve ser ressaltado. Espera-se que os alunos usem verbos no gerúndio e locuções verbais com verbos no pretérito e na forma nominal em questão, já que haverá a narração de um trajeto e, geralmente, as pessoas descrevem as situações da rotina a partir de ações em progresso, logo, usarão verbos na forma de gerúndio.

Momento 2: o professor deve apresentar, se possuir recurso midiático de som e projeção imagética, a música *Mistério do Planeta*⁶, da banda *Novos Baianos*, ou, se não houver recursos digitais, o professor poderá entregar um papel com a letra da música, focando sua análise no trecho:

Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso,
Jogando meu corpo no mundo,
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas,
Passado, presente,
Participo sendo o mistério do planeta

⁶ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/os-novos-baianos/122202/>. Acesso em: 30 set. 2018.

Posteriormente, o professor deve fomentar um debate sobre o uso dos verbos no trecho, de modo que os alunos discutam a pertinência do uso de gerúndio nos primeiros versos da música.

Momento 3: nesse momento, o professor deve apresentar dois textos argumentativos, elaborados por ele ou, preferencialmente, coletados de alguma fonte legitimada, em que haja, em um deles, o uso produtivo de gerúndio, e, no outro, o uso improdutivo do gerúndio. A partir dos textos apresentados, o professor deve, após levantar discussões sobre a finalidade dos textos, os autores deles e os veículos de circulação em que eles poderiam ser encontrados, discutir e analisar as estratégias linguísticas adotadas pelos autores e, em seguida, focar nas construções verbais no texto, fazendo com que os alunos julguem-nas pertinentes ou não.

Momento 4: o professor deve construir, com a colaboração dos alunos, no quadro, por exemplo, um mapa conceitual que descreva possíveis usos de gerúndio, enumerando as formas produtivas e improdutivas destes, além de pontuar suas descrições de uso. Para isso, um livro interessante para ser consultado previamente pelo professor é o *Lutar com palavras*, de Irandé Antunes, 2010, para que ele conheça e entenda melhor como a coesão textual pode ser construída sem que haja a necessidade de usar exclusivamente, para alcançar esse objetivo, conjunções coordenativas e subordinativas, por exemplo.

Para concluir e complementar os pontos discutidos neste capítulo, o autor Carlos Franchi (2006, p. 80), a respeito do ensino de gramática, afirma que os estudos de gramática na escola operam sobre o que o autor chama de *objetos mortos*, ou seja, a mera descrição metalinguística da gramática do português, caso seja feita de modo a privilegiar apenas metodologias metalinguísticas em detrimento de epilinguísticas resultará em um ensino vazio de aplicações reais dos conteúdos e, conseqüentemente, um ensino de português que não dialoga com a realidade vivida pelos alunos – o

que poderá criar um cenário de pouco interesse pelo aprendizado das inúmeras possibilidades de uso da língua. Portanto, para que as instruções e o ensino do uso de gerúndio em textos argumentativos não sejam apenas pautados na repetição isolada de uma ótica generalizada sobre os desvios em relação a esse uso, deve haver uma reflexão e uma mudança de postura por parte de muitos livros didáticos, manuais de correção e dos próprios professores.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, Carlos et al. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- PESTANA, Fernando. *A gramática para concursos públicos*. São Paulo: Método, 2018.
- VARGAS, Maria Valéria. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.

A CONCORDÂNCIA VERBAL DE PLURAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: uso e possibilidades de ensino

André de Sousa Figueiredo Freitas

Considerações iniciais

Este trabalho tem o intuito de discutir as formas com que a concordância verbal, com foco nas formas verbais de plural, aparece descrita nos textos sobre o Português Brasileiro (PB) e, a partir desse panorama, propor formas de ensino na educação básica a partir da reflexão e produção de textos em contextos reais de circulação.

Na escola, o tema tem posição de destaque “haja vista as frequentes marcações que os professores fazem nos textos dos alunos a título de correção, quando há nesse campo desvios em relação às prescrições da gramática tradicional” (FREIRE; NASCIMENTO, 2018). Dessa forma, entender que há possibilidades de uso fora do que é tradicionalmente estudado como “certo” em ambiente escolar é de fundamental importância para produzirmos planos didáticos que contemplem o conhecimento prévio do aluno com relação a variantes não-padrão da língua.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a língua é, em si, um fenômeno vivo em constante mudança e, por possuir variabilidade natural, não se deve adotar uma variante como exclusiva do ensino escolar. Entretanto, entendemos também que, por fatores sócio-históricos, são eleitas formas da língua a serem utilizadas em contextos de prestígio, formais e com prevalência de textos escritos. Aprender essa variante deve ser conteúdo obrigatório do ensino escolar, uma vez que ela é a instituição

responsável por fazer o aluno reconhecer-se identitariamente no espaço e tempo em que se encontra e por fazê-lo, nas aulas de português, dominar a tecnologia da escrita, utilizando-a como ferramenta prática do cotidiano e de ascensão cultural e social.

O capítulo está estruturado em três partes. A primeira constitui-se na seleção de gramáticas e textos que prescrevem as possibilidades de uso dos verbos flexionados em suas desinências de plural. Para essa descrição teórica das formas de plural dos verbos, utilizou-se as gramáticas tradicionais de Bechara (Moderna gramática portuguesa, de 2009) e de Rocha Lima (Gramática normativa da língua portuguesa, de 2011), a gramática variacionista de Bagno (Gramática pedagógica do português brasileiro, de 2012) e autores que, assim como Bagno, abordam o tema sob uma perspectiva mais contemporânea (CARDOSO; COBUCCI, 2014; FREIRE; NASCIMENTO, 2018).

A segunda parte é a responsável por trazer os textos a serem trabalhados no ensino. Ela contém a análise do uso de forma verbais de plural em dez *tweets*, um gênero textual emergente em se tratando de novas tecnologias de comunicação *online*, que permite uma atualização em tempo real de acontecimentos tanto por parte de mídias tradicionais (como jornais), quanto por usuários comuns.

Na terceira parte, a partir da contextualização do gênero (muito provavelmente presente no cotidiano de entretenimento dos alunos) e da reflexão das variantes em textos autênticos, indicamos as possíveis formas de análise em sala de aula e produção ativa de textos que utilizam as variantes de acordo com a adequação contextual necessária de cada um.

A concordância verbal de plural no português brasileiro

Primeiramente, entende-se por “concordância” o fenômeno da determinação da forma de uma palavra por outra palavra, a partir de uma relação gramatical entre elas (TASK, 2004 apud CARDOSO; COBUCCI, 2014). Em se tratando do Português Brasileiro, sabe-se

que esse processo ocorre, na maior parte das vezes, por meio de flexão, que se liga a substantivos, adjetivos, determinantes, pronomes e verbos, majoritariamente por meio de sufixos. Cardoso e Cobucci (2014, p. 75) evidenciam que o processo se dá com a oposição entre ausência e presença de desinência número-pessoal no caso dos verbos e entre a ausência e presença da marca de plural -s nos nomes. Cabe ressaltar, também, a existência do morfema plural em nomes e verbos marcado de forma irregular, ou seja, forma tal que não segue o produtivo paradigma de sufixos flexionais.

Nas seções abaixo, focaremos na descrição do uso da concordância de plural de verbos regulares. Cardoso e Cobucci (2014) afirmam que essa concordância pode se dar entre o sujeito e o verbo de uma sentença explicitamente marcada no verbo ou não. Ambas as formas serão explicadas neste trabalho por meio das gramáticas de Rocha Lima (2011), Bechara (2009) e Bagno (2012).

Abordagens tradicionais: a descrição da forma culta

A gramática de Rocha Lima (2011), com relação à concordância verbal de plural, traz a descrição sistematizada dos modelos de formas verbais. O autor descreve as três conjugações verbais regulares e irregulares em tabelas. Para cada verbo, ele aponta seis conjugações possíveis correspondentes a cada pronome pessoal reto existente no português. Os quadros são expostos na seção de nome “paradigmas das três conjugações regulares” (2011, p. 173). Por utilizar a palavra “paradigma”, há o pressuposto de que essa é a regra da Língua Portuguesa, um modelo a ser seguido sem possibilidade de variação.

Bechara (2009), além dos modelos das formas de conjugação verbal, descreve observações sobre as desinências número-pessoais dos verbos regulares. O quadro a seguir sistematiza os usos no plural.

Quadro 1: Desinências número-pessoais

Pessoa e número	Desinências	Exemplos
1ª pessoa do plural	A desinência é sempre <i>-mos</i> .	Canta- <i>mos</i> Canta-re- <i>mos</i>
2ª pessoa do plural	<i>-is; -des</i> (fut. do subj., inf. Flex., e pres. do ind. de alguns tempos regulares); <i>-stes</i> (só no pret. perf. do ind.), <i>-i(s)</i> (imperativo).	Canta- <i>is</i> Canta-r- <i>des</i> Canta- <i>stes</i> Canta- <i>i</i>
3ª pessoa do plural	<i>-m</i> (a vogal precedente é nasal); no futuro do presente a nasalidade se dá pelo til.	Canta- <i>m</i> Canta-re- <i>m</i> Canta-ra- <i>m</i> Canta- <i>rão</i>

Fonte: BECHARA (2009, p. 235-236).

O gramático, na seção sobre *concordância verbal*, descreve o paradigma tradicional objetivamente, sendo cada ocorrência seguida sempre de exemplos:

Quadro 2: Concordância verbal

Ocorrência	Exemplo
Se o sujeito for simples e plural, o verbo irá para o plural	‘Povo sem lealdade não alcança estabilidade’
Se o sujeito for composto, o verbo irá, normalmente, para o plural, qualquer que seja a sua posição em relação ao verbo	‘Repeti-as porque se me ofereciam vida e honras a troco de perpétua infâmia’
Se o sujeito composto é constituído por diferentes pronomes pessoais em que entra <i>eu</i> ou <i>nós</i> , o verbo irá para a 1.ª pessoa do plural	‘Vínhamos da missa ela, o pai e eu’

Fonte: BECHARA (2009, p. 554-555).

Há, ainda, quatro observações sobre concordâncias possíveis no singular em casos de aparentar o uso de verbos no plural:

Quadro 3: Verbo no singular

Ocorrência	Exemplo
Sucessão dos substantivos que indica gradação de um mesmo fato.	'A censura, a autoridade, o poder público, inexorável, frio, grave, calculado, lá <i>estava</i> .'
Substantivos sinônimos ou assim considerados.	'O ódio e a guerra que declaramos aos outros nos <i>gasta</i> e <i>consome</i> a nós mesmos.'
Em caso de o segundo substantivo exprimir o resultado ou a consequência do primeiro	'A doença e a morte de Felipe II (...) <i>foi</i> como a imagem (...).'
Em caso de os substantivos formarem juntos uma noção única	'O fluxo e o refluxo das ondas nos <i>encanta</i> .'

Fonte: BECHARA (2009, p. 555).

Vale acrescentar que, para ambos os autores, há a descrição das formas verbais de segunda pessoa do plural, sem juízo de valor quanto ao uso real em comparação com o uso das formas verbais de primeira e terceira pessoa. Por não tecerem comentários, assume-se que o grau de uso contextual das três formas é semelhante.

Abordagens contemporâneas: morfologia e variação

Bagno (2012), devido a sua perspectiva variacionista da língua, apresenta uma reflexão sobre os usos modernos das desinências verbais na "Gramática pedagógica do português brasileiro". Ele começa sua análise afirmando que

o paradigma de conjugação verbal apresentado até hoje nas obras que seguem a TGP [tradição gramatical do português] não corresponde a absolutamente nenhuma das variedades linguísticas reais do PB (nem de nenhuma outra língua derivada do português europeu contemporâneo). (BAGNO, 2012, p. 539)

A não correspondência entre o paradigma verbal tradicional e os usos modernos se refere, principalmente, à não utilização da forma de 2ª pessoa de plural (vós) tanto como pronome, quanto como desinência verbal. O paradigma de Bagno (2012) contempla a variação diafásica do português contemporâneo: ele descreve quatro modelos possíveis e coloca-os em um contínuo entre “variedades rurais ou rurbanas de menor prestígio social” e “variedades urbanas de maior prestígio social”. A diferença mais nítida está na ocasional perda do *s* e do *m* (o som nasal da vogal temática anterior) nas formas plurais do paradigma “C” e no agrupamento das formas de plural à forma de singular, chegando ao paradigma de diferenciação apenas entre *eu* de *não-eu* no paradigma “A”. Veja, a seguir, o quadro utilizado por ele para sistematizar o uso diafásico da concordância pronome-verbo.

Quadro 4: Os quatro paradigmas possíveis entre variedades urbanas de maior prestígio social e variedades rurbanas e rurais de menor prestígio social

	A		B		C		D		
VARIETADES RURAIS OU RURBANAS DE MENOR PRESTÍGIO SOCIAL	eu	FALO	eu	FALO	eu	FALO	eu	FALO	VARIETADES URBANAS DE MAIOR PRESTÍGIO SOCIAL
	tu	FALA	tu / você	FALA	tu / você	FALA	tu	FALAS	
	você		ele / ela		ele / ela		você	FALA	
	ele / ela		a gente		a gente		ele / ela	FALA	
	nós	FALA	nós	FALA[M]	nós	FALAMO[s]	nós	FALAMOS	
	a gente		vocês		vocês		vocês	FALAMOS	
vocês	eles / elas		eles / elas		eles / elas		FALAMOS		
eles / elas							FALAM		

Fonte: BAGNO (2012, p. 539).

A escolha de uso de uma das quatro formas depende da escolarização de um indivíduo e da sensibilidade quanto ao monitoramento da sua linguagem, ocasionando a habilidade de adaptar-se estilisticamente/contextualmente em gêneros textuais orais ou escritos. A utilização de “nós fala[mo]” ou “a gente fala” depende menos da monitoração estilística que o uso de “nós falamos”.

Vale apontar que a não existência da marcação do conceito de número e pessoa por não haver a desinência verbal nos casos do plural não equivale dizer que “não existe concordância”. A concordância, como apresenta Bagno, existe no plano sintagmático, ou seja, “o que está no plural não é apenas o verbo, mas a combinação SN [sintagma nominal] + V [verbo], SN que traz em si a marca suficiente de plural, ou seja, a não redundância das formas” (BAGNO, 2012, p. 647). Ou seja, o PB, assim como outros idiomas, em seu curso histórico, priorizou a não redundância de marcação do morfema de plural, transformando-os em morfema zero (\emptyset). Para Laroca (2003, p. 34), “um morfema é zero quando não se faz representar por nenhum morfe [...]”.

Nesse sentido, na seção sobre concordância verbal, Bagno traz uma afirmação muito parecida à do início da seção de desinências. Ele afirma que “[...] não existe ninguém que realize a concordância em todas as circunstâncias previstas pela gramática normativa, nem mesmo em textos escritos mais monitorados” (2012, p. 641). A principal motivação para a perda da conjugação verbal, em muitos casos, seria o caráter de redundância da marcação, uma vez que há duplicidade de marcação das categorias de número e pessoa e esse fenômeno configura um exemplo de “economia linguística”, conceito trazido por Bagno muito comum na mudança linguística (2012, p. 541). Portanto, se há marcação de 1ª pessoa do plural em “nós”, torna-se redundante o uso da desinência *-nos* e, dessa forma, houve a perda histórica gradativa da marcação de número e pessoa no verbo, tornando o pronome (ou o sujeito) obrigatório (2012, p. 642-643).

Cardoso e Cobucci (2014) apontam o fenômeno da gramaticalização dos pronomes “você” e “a gente” como fundamental no processo da mudança do paradigma da morfologia verbal, uma vez que o uso obrigatório dessas novas palavras enquanto pronomes tornou-se redundante a marcação do plural nas flexões finais dos verbos:

A entrada do ‘você’ e do ‘a gente’ no quadro pronominal [...] contribuiu para a simplificação da morfologia verbal, que, por sua vez, elevou a tendência à realização explícita do sujeito, tanto na fala quanto na escrita. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 79)

Ainda com relação ao uso de sujeito explícito presente no eixo sintagmático de frases com verbos no plural, Freire e Nascimento (2018), ao descreverem uma mediação pedagógica aplicada para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental sobre concordância verbal de verbos de 3ª pessoa do plural, afirmam que não é incomum a ocorrência do fenômeno da ausência da dupla marcação do conceito de número e pessoa em textos produzidos por estudantes. A concordância verbo-sujeito não esperada pela variedade culta padrão ocorre tanto em casos de sujeito pré-verbal (‘As obras *vai* trazer benefícios’), quanto em casos de sujeito pós-verbal (‘Então *chegou* os ninja do mal’).

A concordância de plural em *tweets*

Sabe-se que, na vida, estamos em contato constante com diversos gêneros textuais, afinal, nos comunicamos através deles. Assim sendo, ensiná-los na escola é fundamental para a contextualização da reflexão linguística das aulas de Português. Utilizamos formas e estruturas para compor textos, sendo elas, portanto, condicionadas a objetivos e contextos de produção desses textos. Devemos, portanto, através dos gêneros, mostrar as possibilidades de estruturas gramaticais a serem alocadas dentro deles.

Partindo desse pressuposto, escolhemos o gênero *tweet* como uma possibilidade de reflexão sobre as possibilidades de concordâncias de plural no PB. Esse gênero textual é conhecido por ser a micropostagem característica da rede social chamada *Twitter*, limitado a 280 caracteres. O gênero é muito utilizado pelos usuários para fazer pequenas atualizações diárias a respeito de seu cotidiano. Além disso, permite uma interação relativamente rápida

entre os usuários, conversas próximas de instantâneas. Espera-se que os *tweets*, por terem como temática o cotidiano e a discussão de ideias próximas dos usuários que os utilizam, apresentem variação da língua padrão escrita (por se tratar de um gênero escrito), mas também apresente variações não-padrão, próprias da oralidade. Sabendo que o *tweet* é um gênero escrito, focamos a análise de produção das formas de plurais nesse recorte de variação diafásica.

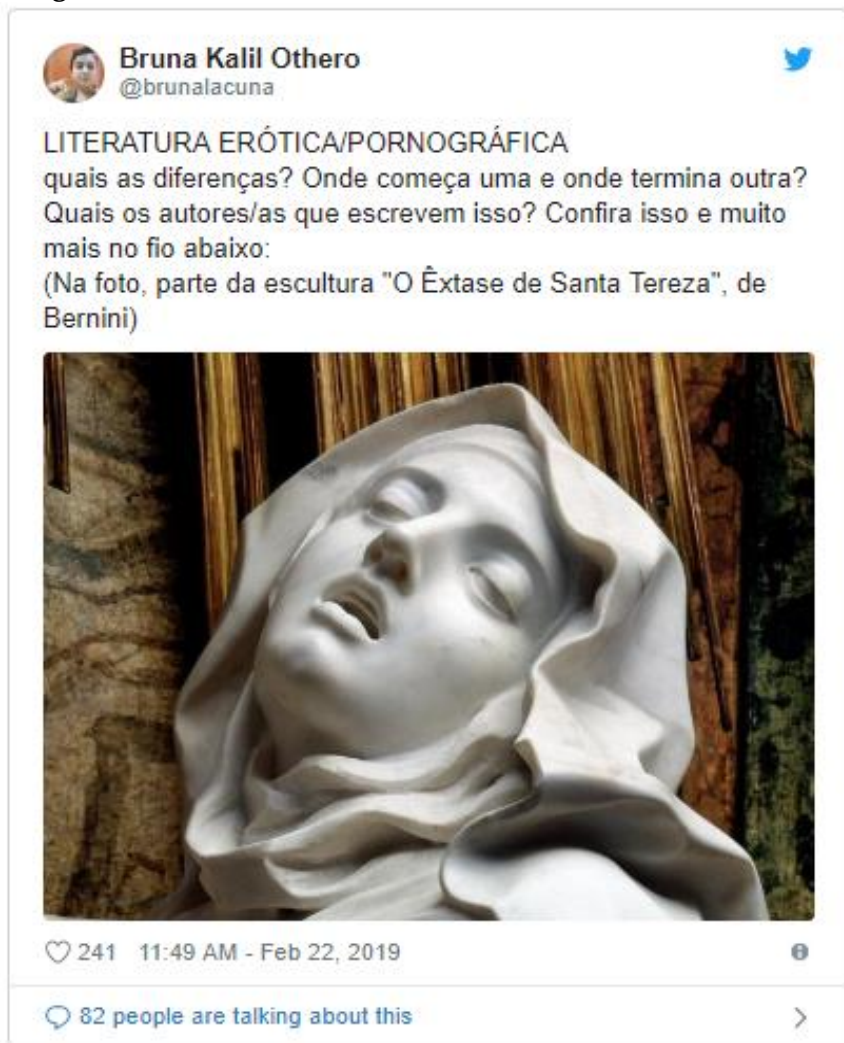
Selecionou-se⁷ um recorte de dez *tweets* para serem analisadas, de forma qualitativa, as variações possíveis de concordância verbal nos casos das formas verbais de primeira e terceira pessoa do plural. A análise está organizada de acordo com o contínuo proposto por Bagno (2012), no qual ele estabelece quatro paradigmas possíveis entre a variedade urbana de maior prestígio social e a variedade rural e rurba de menor prestígio social.

Variedade "D"

Esta variedade linguística contempla a fala padronizada pela norma gramatical, devidamente mantida pelo ensino tradicional da norma escrita. Ela contempla a descrição da língua proposta pelos gramáticos mais tradicionais, como Bechara (2009) e Rocha Lima (2011).

⁷ Utilizou-se a ferramenta de captura de tela de *tweets* disponível em: <http://printmytweet.com/>

Imagem 1: *Tweet 1*



Disponível em: <https://twitter.com/brunalacuna/status/1098965413583601665>.
Acesso em: 28 jul. 2019.

Imagem 2: *Tweet 2*



Disponível em: <https://twitter.com/brunalacuna/status/1111038979464458240>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Os dois *tweets* anteriores se referem à produção de um “fio” (uma *thread*) em que o usuário que o publica necessita de um conjunto de postagens curtas e seguidas para expor um tema ou um argumento. Devido à necessidade de aprofundamento, a publicação do tipo “microblog” é subvertida em estrutura (aumento da quantidade de caracteres necessários para veicular uma mensagem), mas não em agilidade de veiculação.

Percebe-se que a concordância verbal de plural em *Quais autores/as escrevem* foi realizada no texto, bem como *vocês pediram*. A usuária provavelmente optou por manter a escrita mais formal

por estar próxima de um contexto escolar, produzindo um recurso didático de uma aula que não tem como objetivo inicial ser utilizado em meio acadêmico e, por isso, visa à divulgação do conhecimento. Além disso, ela também incita uma discussão mais séria a respeito de tema, relevante para as artes, o meio editorial e o público no geral. Dessa forma, por ter maior necessidade de garantir a clareza das ideias e da leitura por parte dos seguidores, que pedem conteúdos, visualizam e interagem nas publicações, a usuária monitora mais a linguagem utilizada.

Imagem 3: *Tweet 3*

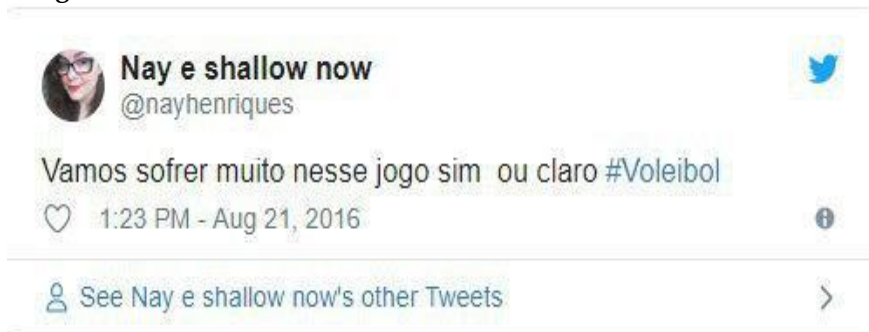


Disponível em: <https://twitter.com/folha/status/1154579591555702785>.
Acesso em: 28 jul. 2019.

O mesmo fenômeno acontece com *tweets* de instituições, como é o caso da Folha de São Paulo, instituição midiática que utiliza a plataforma como meio de divulgação de suas matérias. É importante notar o grau de relevância do jornal enquanto usuário da plataforma do *Twitter* evidenciado pela marca azul (marca de conta verificada) ao lado do nome da responsável pelo tweet. Essa marca aponta que a conta possui reconhecimento e relevância na plataforma, sendo o usuário “verificado”, ou seja, oficial, autêntico.

O jornal em questão utiliza a mídia social apenas como forma de divulgação, muito parecido com o suporte escrito. Nota-se o uso de *analisaram*, forma verbal do pretérito perfeito da terceira pessoa do plural de “analisar” em concordância com *cientistas*. Dessa forma, por se tratar de uma mídia relevante socialmente, lida-se com a constante crítica do público leitor e, com isso, o monitoramento e o grau de formalidade da linguagem é maior.

Imagem 4: Tweet 4



Disponível em: <https://twitter.com/nayhenriques/status/767396754333503492>.
Acesso em: 06 jun. 2019.

Imagem 5: *Tweet* 5



Disponível em: https://twitter.com/_bielcec/status/1129191313172254721.
Acesso em: 04 ago. 2019.

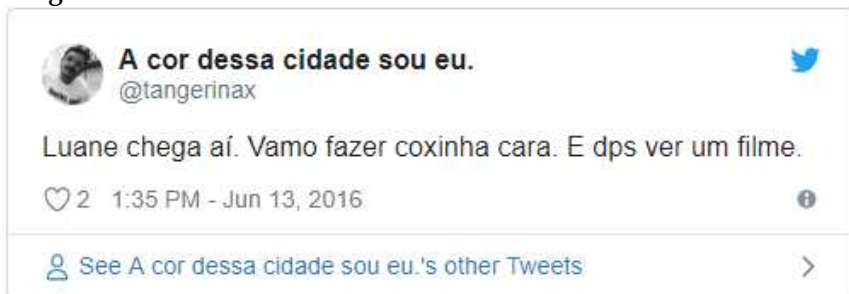
Os quarto e quinto *tweets* mantêm a concordância verbal de plural em *vamos sofrer* e *eles só falam* como nos *tweets* anteriores. Aqui fica evidente a opção dos usuários pela manutenção da variação mais formal, mesmo em um contexto mais pessoal, próximo à ideia de microblog, de diário, em que as publicações atualizam os acontecimentos cotidianos de usuários comuns e, portanto, permite maior flexibilidade quanto ao grau de formalidade da língua por exigir menor monitoramento. A manutenção é possivelmente explicada pelo contexto: por mais que a plataforma simule interações cotidianas, ainda se trata de meio escrito e não oral.

Vale ressaltar, no quarto *tweet*, a manutenção do verbo na sua forma de plural sem a menção a um sujeito de primeira pessoa do plural *nós*. Na próxima seção, observa-se um caso diferente, em que a marcação de plural na forma verbal *vamos* ocorre de outra maneira.

Variedade "C"

Esta variedade linguística contempla as formas verbais de plural próximas das formas segundo a tradição, que se diferem pela perda fônica dos sons de -s ao final (*nós falamos*[s] e *eles fala*[m]).

Imagem 6: *Tweet 6*



Disponível em: <https://twitter.com/tangerinax/status/742394982460461056>. Acesso em: 06 jun. 2019.

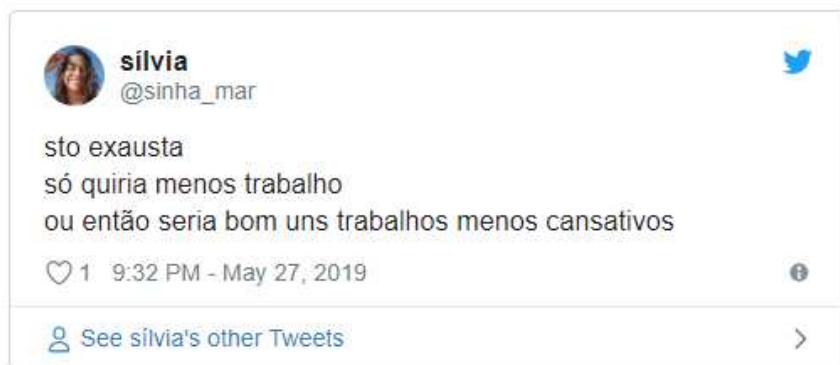
O *tweet 6* é um outro exemplo de postagem microblog com o intuito de “atualizar sobre a vida” e uma evidência de ocorrência da variação segundo o paradigma C. Temos uma espécie de convite, em que o usuário do tweet convida uma possível amiga para visitá-lo. Dessa forma, temos um sujeito composto (“Luane e eu”), sendo um dos núcleos o “eu” e, nesse caso, segundo Bechara, ocorreria a concordância com *vamos*. Entretanto, como prevê Bagno (2012) para a variante “C”, há a presença do verbo próximo da forma utilizada em concordância com o pronome “nós”, porém sem a presença do -s. Apesar da forma verbal aqui evidenciada ser de um paradigma irregular, podemos perceber a perda do -s, morfema característico na marcação de plural no PB. *Vamo*, portanto, é uma forma verbal de concordância esperada pelas perspectivas mais contemporâneas de descrição do português brasileiro, mas não possível pela tradição. Vale ressaltar que o uso do verbo “ir” em sua forma *vamo* é uma expressão comum em meio oral e informal, tanto para realização de convites quanto em tom de confirmação.

Variedades “A” e “B”

As variedades que utilizam os paradigmas “A” e “B” descritos por Bagno contemplam as concordâncias verbais presentes na fala

menos monitorada e mais espontânea e, muitas vezes, presentes no falar de comunidades rurais ou rurbanas, cuja linguagem é mais estigmatizada. As formas verbais que estabelecem concordância com o sujeito são, nesta variação, as mesmas que as formas de singular, diferenciando-se apenas das formas da primeira pessoa do singular, “eu”. A diferença que o paradigma “B” teria com relação a “A” é a maior ocorrência da nasalidade nas formas verbais de terceira pessoa do plural (fala[m]). Enquanto “A” nunca há manifestação desse som nasal, “B” possui uma chance de ocorrência, mas não em todos os casos.

Imagem 7: *Tweet 7*

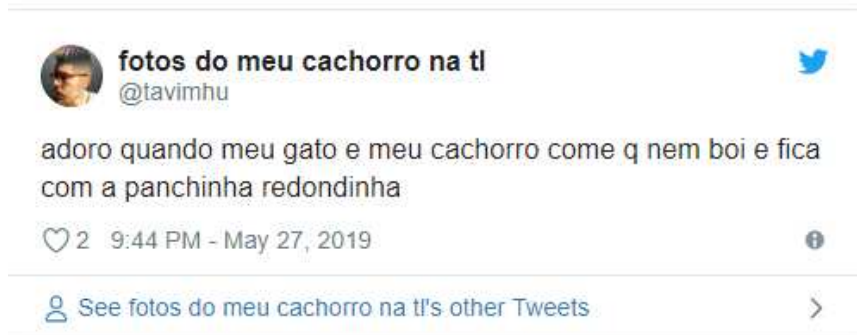


Disponível em: https://twitter.com/sinha_mar/status/1133169180214214657. Acesso em: 06 jun. 2019.

O sétimo *tweet* marca a produção oralizada do gênero escrito: *sto* seria uma forma coloquial de *estou*, bem como há subversão na escrita da palavra *quiria*, que evidencia o som produzido (som de [i] no lugar de [e]). Não há a dupla marcação de plural quanto à concordância verbal em *seria bom uns trabalhos menos cansativos*, em que, segundo a norma padrão, a forma verbal *seria* deveria estar no plural por haver um substantivo no plural na posição de sujeito da oração. A provável explicação para não uso da desinência de plural seria o uso do sujeito posposto ao verbo, que, como foi testado por

Cardoso e Cobucci, influenciam no menor uso da concordância (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 82-84).

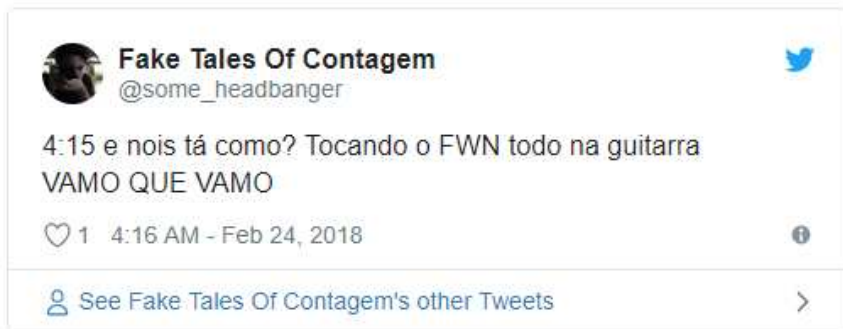
Imagem 8: Tweet 8



Disponível em: <https://twitter.com/tavimhu/status/1133172051785785345>. Acesso em: 06 jun. 2019.

Com relação ao oitavo *tweet*, há a ausência da marcação de plural na desinência verbal nos casos de plural. Mesmo na presença do sujeito composto *meu gato e meu cachorro*, são utilizados verbos no singular: *come* e *fica*, formas não esperadas pela tradição, mas esperadas para as variedades do tipo “A” e “B”. Uma possível explicação para a não marcação redundante de plural seria a ausência de marcação saliente de plural com a flexão *-s* devido ao sujeito composto, que possui dois sujeitos no singular. A baixa saliência fônica contribui para o menor uso da flexão de plural nos verbos (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 84).

Imagem 9: *Tweet 9*



Disponível em: https://twitter.com/some_headbanger/status/967297220142878720. Acesso em: 21 jul. 2019.

Imagem 10: *Tweet 10*



Disponível em: <https://twitter.com/dedpedefigo/status/1104208873651617792>. Acesso em: 06 jun. 2019.

Os *tweets* nove e dez são exemplos evidentes com relação à existência da variação do PB quanto à concordância de plural. É evidente que o uso de *nois tá* e *nois vai* se relaciona com a descrição proposta pelo paradigma “A”, por haver a concordância entre *nois* (variação oral informal do pronome “nós”) e as formas verbais *vai* e *tá* (forma reduzida de *está*, terceira pessoa do singular do presente de “estar”), sem haver a dupla marcação de plural no sujeito e no verbo.

Nos exemplares desta seção, notamos a aproximação do gênero *tweet*, plataforma de socialização que imita a vida cotidiana, de um contexto de fala informal, próximo da oralidade. É importante ressaltar que, na busca dos *tweets* a serem utilizados neste trabalho, percebemos uma quantidade maior de textos com ausência de marcação redundante de plural em verbos irregulares que regulares, indo de encontro à explicação de Cardoso e Cobucci (2014, p. 84) que apontam o contrário: maior presença de concordância de plural nos casos de verbos com maior saliência fônica entre sua forma singular e plural, ou seja, os irregulares. Dessa forma, estudos quantitativos relacionados aos de postagens de *tweets* seriam relevantes para a descrição do uso do PB quanto à utilização de verbos no plural.

A concordância verbal na aula de português

A partir da seção anterior, na qual analisamos diferentes *tweets* que utilizam variedades diferentes de prestígio do PB, queremos indicar a utilização da plataforma nas aulas de Português, com objetivo de esclarecer aos alunos quanto à diversidade e mudança histórica à qual a língua está submetida, entendendo-se que, em atividade cotidiana, pode-se utilizá-la seguindo normas diferentes, a depender do contexto o qual estamos inseridos.

Propomos a utilização de três aulas. Essas aulas podem ser alocadas em qualquer nível escolar, do Ensino Fundamental II ao Médio, havendo variação na complexidade de análise e produção do conteúdo dos textos. Para análise dos textos, é possível projetá-los diretamente do site para os alunos ou, caso o recurso não esteja disponível, é possível recortá-los através da ferramenta de captura de tela, disponível em todos os softwares, e imprimi-los. Entretanto, por tratar-se de um gênero produzido online, diretamente na internet para circulação dentro da plataforma, recomenda-se que, para as aulas, estejam disponíveis os equipamentos necessários para observar o gênero textual em questão em seu contexto de uso. Por “equipamentos necessários”

entende-se que estejam disponíveis, pelo menos, smartphones com acesso à internet e com o aplicativo *Twitter* instalado.

As duas primeiras aulas devem ser utilizadas para entender a plataforma do *Twitter*. Junto aos alunos, deve-se ler a seção “sobre”, que fala da empresa, seus valores e ferramentas a serem utilizadas⁸. Após esse momento, deve-se analisar um conjunto de *tweets* pré-selecionados (podendo ser os presentes neste artigo ou não). A seleção deve levar em conta *tweets* de blogs pessoais, de figuras públicas, de instituições midiáticas (jornais, revistas, canais de TV) e de outras instituições (ligadas ao governo, ensino, projetos sociais etc.). Essa seleção também deve levar em conta o objetivo de mostrar diferentes usos da concordância de verbos no plural. Como foi mostrado anteriormente, quanto mais ligado a instituições oficiais e a discussões que exigem maior seriedade, maior a tendência de utilização da variante urbana/formal/escrita, e, quanto maior a proximidade com a descrição de fatos cotidianos, de pessoas comuns e do humor, o texto se aproxima mais das variantes rurais/rurbanas/informais/orais.

Ao final das aulas dedicadas a essa análise, os alunos devem ser orientados a levar um smartphone ou um notebook com possibilidade de acesso à internet. No caso dos smartphones, orientar os alunos a levarem o aplicativo já instalado no telefone móvel. Caso não haja disponibilidade de um aparelho por aluno, deve-se pensar no compartilhamento de aparelhos ou uso de computadores portáteis da escola.

A terceira aula deve funcionar como uma oficina de produção de *tweets*. Inicialmente, é preciso criar um *twitter* pessoal para cada aluno, caso ainda não o possuam, e um *twitter* que seja da turma. Em um primeiro momento, os alunos devem postar sobre o momento da aula e sobre a semana que passou. Esses *tweets* devem se aproximar da variante de fala que cada um se identifica como mais próximo de seu cotidiano. Num segundo momento, cada aluno deve pensar em uma postagem no *twitter* da turma. O

⁸ Disponível em: <https://about.twitter.com/pt.html>.

professor deve explicar aos alunos que essa página será responsável por compartilhar aos seguidores as notícias da escola, comentários de acontecimentos de relevância municipal, nacional ou mundial ou explicação a nível científico dos conhecimentos adquiridos em aula, podendo ou não ser a de português, podem estes últimos serem apresentados no formato de “fio”, evidenciado pelos *tweets* 1 e 2 analisados na seção anterior. Os alunos devem atentar-se à necessidade de concisão dos textos e o público-alvo. O professor deve acompanhar a produção dos textos em seu computador. A tela pode ser projetada ao vivo para toda a turma, de modo a facilitar os comentários quanto à adequação linguística, ao gênero, ao contexto e à formalidade. Ao final, os alunos devem ser orientados a não apenas produzir, mas também interagir com os *tweets* produzidos pelos colegas.

Considerações finais

Que as gramáticas necessitam de uma atualização em relação às regras de uso mais contemporâneas da língua é evidente. São muitos os indícios de registro das diversas formas de falar do PB. Essas evidências geram os esforços dos teóricos da língua que entendem a importância da descrição da variação como parte da regra e das normas da língua e os levam a escrever e produzir trabalhos sobre os paradigmas contemporâneos do português.

Este trabalho demonstra, através do gênero textual *tweet*, as diferentes possibilidades de utilização das regras de concordância verbal de plural em PB. Elas permeiam, basicamente, dois contextos de comunicação: a utilização das regras tradicionais que acompanham a utilização do gênero como uma aproximação do suporte físico escrito midiático, sendo necessário manter maior formalidade na discussão de temas relevantes socialmente; e o uso das variações não normativas da concordância de plural em textos que se aproximam da fala espontânea e da necessidade de aproximar a publicação à forma como se fala.

É significativo apontar que, em ambas situações, há a manutenção da identidade do usuário produtor daquele texto. No caso do jornal, a perpetuação da tradição escrita; já com relação aos *tweets* de perfis mais comuns, a aproximação da linguagem do texto com temática rotineira à exata forma de falar é uma forma de resistência quanto à manutenção da norma tradicional e é uma forma de dar visibilidade para a forma com que essas pessoas falam de fato. Escrever da forma como falam, seja a variedade de “A” a “D” é manter um traço da identidade dos usuários em seus microblogs no *Twitter*.

Devido à necessidade de aprender a norma padrão da língua e à urgência de entender a linguagem informal da oralidade como característica da nossa identidade, não cabendo a ela o status de “errada”, a escola deve ensinar as variações dentro do PB localizando-as contextualmente nos momentos em que devem ser utilizadas. É papel da escola evidenciar que o não uso da dupla marcação de plural, tanto no sujeito quanto no verbo, é possível ser utilizado, não perpetuando o preconceito linguístico e o estigma criado em cima de dizeres “incultos”, dizeres presentes da forma de se expressar das camadas sociais não elitizadas.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.
- CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Rosineide Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 71-107.

FREIRE, Gilson Costa; NASCIMENTO, Xella Ohana da Cunha. Ensino de concordância verbal de terceira pessoa do plural por meio de suportes digitais no ensino fundamental. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, p. 204-225, jul./set. 2018.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. *Manual de morfologia do português*. Campinas: Pontes, 2003.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

O ENSINO DE REGÊNCIA VERBAL NAS ESCOLAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Júlia Camila de Sousa

Considerações iniciais

A prática de sala de aula, muitas vezes, traz-nos questionamentos que a Gramática Tradicional nem sempre responde. Os alunos são colocados frente a uma demasiada carga de conceitos que os confunde e, conseqüentemente, leva-os a criar uma certa resistência com a disciplina de Língua Portuguesa. Isso acontece, porque as normas gramaticais utilizadas nos livros didáticos e no planejamento das aulas não têm como base uma teoria linguística embasada em informações providas do uso coloquial da língua. Entre os problemas presentes, destacam-se as explicações vagas, as quais levam a lacunas para diferenciação de alguns conceitos, e, principalmente, os exemplos, que são frequentemente retirados de textos literários de séculos passados, os quais possuem uma linguagem distante da realidade dos nossos alunos.

Ao analisarmos o ensino atual de Língua Portuguesa, percebe-se a prevalência de uma gramática descontextualizada, amorfa e, portanto, desvinculada do uso real da língua, seja ela escrita ou falada. Isso acontece porque a maioria dos professores utiliza trechos fragmentados e isolados, além de frases inventadas sem uma semelhança clara com o que é utilizado no nosso dia a dia. Assim, Antunes (2003, p. 31) faz uma importante crítica em relação às aulas de português, nas quais é tratada

[...] uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. A este propósito, valia a pena perguntar-se qual a competência

comunicativa que há em distinguir um adjunto adnominal de um complemento nominal, ou, ainda, em reconhecer as diferentes funções do “que” ou do “se”, coisas com as quais muito tempo de aula ainda é desperdiçado.

Uma gramática sem o aparato de textos reais em manifestações textuais funcionais não propicia a percepção do aluno acerca de um uso comunicativo realmente relevante da língua. O aluno deve estar convencido das vantagens de saber aquele conteúdo e não o enxergar como um conjunto de regras e nomenclaturas que são difíceis de decorar e que, à primeira vista, não têm aplicabilidade real. O professor faria bem em incentivar o aluno a construir uma ideia positiva da língua, pois, se uma pessoa sabe falar uma língua, automaticamente sabe as regras daquela língua, sejam elas sintáticas, pragmáticas ou fonológicas, por exemplo, uma vez que “não existe falante sem conhecimento de gramática” (ANTUNES, 2003, p. 86).

O ensino prezado pela escola é o da gramática prescritiva, que se preocupa apenas em marcar o que é “certo” ou “errado” de forma dicotômica e apresentar como empregar pronomes, como flexionar os verbos e quais são as classes gramaticais, o que propõe que os alunos saibam somente nomear as coisas, com a intenção de prepará-los para provas de concurso e não para a vida. Assim, as longas e repetitivas listas de exercícios que pedem para o aluno identificar determinada classificação não avaliam se o aluno realmente entendeu o uso efetivo daquilo ou que efeito aquela escolha pode ter no texto, de forma que o estudante tenha um olhar crítico na hora da leitura.

O estudo de uma gramática que esteja inserida na interação verbal é de muita relevância para uma adequação social, haja vista que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, p. 43, 1984).

O professor deve selecionar regras e noções gramaticais que sejam realmente relevantes e aplicáveis à vida dos jovens, para que

o estudo seja mais estimulante e instigante. Uma proposta muito interessante em relação a esse viés do ensino de uma gramática contextualizada seria o uso de textos reais e autênticos nas aulas. Assim, por exemplo, se o professor der uma aula sobre regência verbal, ao invés de passar uma lista de frases deslocadas e isoladas para os alunos localizarem as ocorrências e indicarem os termos regentes, eles deveriam partir de um texto para nele identificar onde e por que o verbo foi utilizado com aquela estrutura argumental, ilustrando, a partir da compreensão do texto e do seu sentido, a relevância que os saberes gramaticais apresentam, sem focar tanto nas nomenclaturas, posto que

[...] o que se pretende é que a aula não pare nas terminologias, nas classificações e que os exercícios de gramática não sejam, apenas, exercícios de reconhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais [...] ou seja, pela análise dos usos da língua entende-se mais e melhor o funcionamento das unidades da gramática. Por conseguinte, é preciso que se analise o emprego dessas unidades em textos, para que se garanta seu uso em coerência e adequação comunicativa. (ANTUNES, 2003, p. 121).

Nesse sentido, o conteúdo “regência verbal” também tem sido trabalhado sistematicamente nas escolas como uma simples repetição de regras. Ao ministrar esse tópico em sala de aula, o professor induz os alunos a decorar uma lista infinita de verbos com a justificativa de que isso é necessário para alcançar o sucesso em provas de vestibulares e em concursos públicos. Todavia, para um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, esse argumento não soa persuasivo, uma vez que ele não vê real utilidade no aprendizado desse tópico gramatical. A regência torna-se, então, sinônimo de memorização, transformando o conteúdo em algo maçante e repetitivo tanto para o professor quanto para os alunos. Dessa forma, consolida-se um abismo entre a teoria escolar e a prática estudantil, que separa o ensino de regência do seu principal objetivo, que é o “desempenho mais seguro e confortável na atividade de interação linguística” (NEVES, 2010, p. 7).

Uma visão da gramática tradicional

Assumimos como ponto de partida a perspectiva da tradição gramatical calcada nas seguintes gramáticas tradicionais: *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2007), *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2014) e *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2015).

Sabe-se que a regência está intimamente ligada à relação estabelecida entre o verbo e seus respectivos argumentos, ou seja, a transitividade verbal. Esta, por sua vez, diz respeito à exigência ou não do complemento, também chamado de “objeto”, pelo verbo. Para as gramáticas tradicionais, é necessário saber (ou decorar) a relação “harmônica” entre o verbo (predicador) e o objeto (direto ou indireto) para o bom uso da língua.

Segundo Bechara (2015), regência acontece quando uma palavra determinante subordina uma palavra determinada, em que essa marca de subordinação se evidencia com o uso da preposição após o verbo. Essa gramática, no entanto, não explica de forma clara o que de fato seria a regência, tão pouco apresenta uma diferenciação entre regência verbal e nominal. Isso porque esse tópico é desenvolvido como um mero aprofundamento de transitividade verbal. Um exemplo disso é quando o autor analisa o verbo *pedir*: “Em: ‘Antônio pediu a José para sair’, custa-nos a dizer de pronto se quem sai é o mesmo Antônio ou José”. (BECHARA, 2015, p. 567). O gramático só considera a expressão correta se o sujeito for Antônio. Assim, ele somente mostra que esse verbo possui um objeto direto e um indireto. Além disso, Bechara (2015) apresenta uma lista relativamente extensa da regência de alguns verbos ao final desse subtópico, o que não parece esclarecer muito esse conceito.

Segundo Cunha e Cintra (2007), regência diz respeito à interdependência entre as palavras de uma oração, ou seja, a relação necessária para formar um todo significativo: “a regência é o movimento lógico irreversível de um termo regente a um regido.

Reconhece-se o termo regido por ser aquele que é necessariamente exigido pelo outro”. (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 505).

E, por fim, segundo Rocha Lima (2014), seguindo a mesma linha de exemplificação de Cunha e Cintra (2007), a regência se refere à natureza dos verbos (palavra regente por excelência) e dos complementos por eles exigidos. Entretanto, não há, nessa gramática, um capítulo específico sobre o tema regência. Dentro da discussão sobre verbos, há um tópico denominado “Verbos e seus complementos”, o qual não fala explicitamente dessa temática, e o capítulo “Regência de alguns verbos”, que apenas expõe uma lista de, ao menos, trinta verbos. São eles: *abdicar, abraçar, ajudar, aspirar, assistir, atender, casar, chamar, custar, esforçar-se, esquecer, implicar, informar, interessar, investir, lembrar, morar, obedecer, pagar, perdoar, preferir, presidir, prevenir, proceder, querer, renunciar, responder, socorrer, suceder e visar*. O gramático apresenta o verbo e seus significados — quando há mais de um, como para o verbo *aspirar* —, seguidos de alguns exemplos como:

“A palavra *obedecia-lhe*, mas o homem não é o mesmo em todos os instantes.” (Machado de Assis)

Em primeira instância, para os alunos entenderem esse caso de regência verbal, o professor deveria apresentar alguns exemplos que os ajudassem a compreender o funcionamento desse verbo, porque, no dia a dia, dizemos “obedecer ele”, o que permitiria discutir o quanto a norma está longe do uso. O gramático afirma, também, antes de apresentar o verbo *assistir*, que algumas formas já estão em desuso, mas não apresenta exemplo algum dessas regências mais raras. Pelo contrário, apresenta somente o uso canônico do verbo, apesar de, em outras gramáticas, *assistir*, no sentido de dar assistência, ser apresentado como transitivo direto. São exemplos do uso canônico:

“Eu desejava *assistir* à extinção daquelas aves amaldiçoadas” (Graciliano Ramos)

“Organizaram-se congregações de homens e mulheres para *assistir* aos doentes, aos presos, aos réus da justiça humana.” (Camilo Castelo Branco)

Como se pode observar, durante muito tempo, a linguagem dos autores literários de épocas clássicas era altamente valorizada como a única “correta”, mas, como lembra Neves (2010, p. 15), “não existe mais uma determinada literatura, de um determinado período, que constitua modelo a ser perseguido”. Também Bagno (2012b) reforça essa ideia:

O uso da linguagem literária como material de investigação para a descrição/prescrição de uma norma (de um conjunto de regras) podia se justificar, na Antiguidade e na Idade Média, pelo fato de a literatura ser praticamente a única forma de expressão da língua escrita mais monitorada durante aqueles períodos históricos. Não havia possibilidade de registrar a língua falada para que fosse usada como material de estudo (o que só aconteceu depois da invenção do gravador, no século XX). (p. 22)

Assim, essa preocupação com o “uso correto” da língua leva os alunos a ser orientados a priorizar o ensino elitizado da Língua Portuguesa que, muitas vezes, apresenta a abordagem de regências verbais de forma obsoleta, baseando-se apenas nas prescrições das gramáticas normativas, não levando em consideração o uso da língua no cotidiano.

A regência verbal à luz da perspectiva sociolinguística

Segundo Bagno (2012a, 2012b), há uma importante diferenciação entre norma-padrão e norma culta. A primeira representa um conjunto de regras inspirado em escritas de autores literários de séculos passados considerados exemplares; não corresponde, portanto, ao uso real da língua. A segunda representa um conjunto de variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas pela população escolarizada do país; corresponde, dessa forma, às variedades efetivamente utilizadas pelos brasileiros. Esse caráter anacrônico da norma-padrão contribui para que ela seja ainda mais *constraintuitiva*, acarretando um pensamento comum entre os

brasileiros de forma geral de que, mesmo sendo conhecedor da gramática da sua língua, tais regras devem ser “decoradas” por serem as consideradas “corretas” pela nossa sociedade.

Ao trazer essa discussão especificamente para o tópico de regência, o linguista define “regência” como sendo uma relação de servidão gramatical entre o verbo e a preposição, mas que está sujeita a mudanças ao longo da história da língua. Isso acontece porque os falantes passam a “interpretar de forma nova o significado dos verbos, atribuindo a eles novos sentidos, ou formando paralelismos sintáticos com verbos de significados semelhantes” (BAGNO, 2012a, p. 519). Um exemplo disso seria o uso contemporâneo do verbo *namorar*, conforme imagem 1, cuja única regência aceita pela gramática tradicional é namorar alguém, mas, dotada de produtividade na variante de prestígio do Português Brasileiro (PB), apropriando-se de uma dupla regência, ora como namorar alguém, ora como namorar com alguém (BAGNO, 2012a, p. 538).

Imagem 1: Exemplo de regência do verbo *namorar* em uso



Disponível em: <https://www.teconcurso.com.br/conteudo/questoes/208748>.
Acesso em: 28 out. 2018.

Algumas reflexões sobre o ensino de regência verbal

A partir dessas definições, é possível fazermos algumas reflexões acerca do ensino de regência nas escolas e qual seria a melhor maneira de mudar a didática em sala de aula, uma vez que este deveria ser o objetivo de todos os professores ao perceber que

a grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, em sua maioria entre 12 e 18 anos, não se sentem atraídos pela disciplina de Língua Portuguesa por achá-la com excesso de “regras” e “decorebas” que aparentam ser inúteis para a vivência desses jovens. Essa percepção, como consequência, desestimula a escrita e a produção de textos e isso é muito prejudicial para a vida desses estudantes.

Dadas essas colocações iniciais, exporemos trabalhos possíveis de serem desenvolvidos, textos a serem trabalhados e um esboço de plano de aula. Assim, ao refletirmos sobre o uso dos verbos no contexto contemporâneo, percebemos que um grande número de expressões advindas de diversos textos tanto orais quanto escritos, como “Eu vou no shopping”, não condiz com as regras de regência verbal impostas pela gramática tradicional. Isso evidencia a complexidade da relação entre os verbos e os seus respectivos complementos até mesmo em textos de grande circulação.

Outro importante ponto que muitas vezes é negligenciado pela maioria dos professores são as explicações atribuídas a cada caso de forma particular quando nos deparamos com uma consulta ao dicionário. Isso é muito importante, pois mostrará ao aluno que não há a necessidade de memorizar a regência dos verbos. Podemos consultá-la sempre que tivermos dúvidas, dando prioridade a alguns elementos, entre eles, a abreviação que indica que uma determinada palavra é verbo e a abreviação de que este verbo é intransitivo ou transitivo.

Bagno (2012a) sugere que o ensino de regência seja feito a partir do levantamento de ocorrências em textos dos próprios alunos ou aqueles disponíveis na internet. Seguindo essa linha argumentativa, Antunes (2014) entende que a norma culta deve ser ensinada de forma aberta, flexível e ancorada em observações pontuadas a partir de discussões em sala de aula, além de também promover um convívio com materiais que usam a escrita formal, com o objetivo de catalogar possíveis flutuações de regências e procurar refletir o motivo dessas modificações.

Um trabalho significativo poderia iniciar-se com a apresentação de memes, tirinhas, “textões” de *Facebook* e *tweets*, por exemplos, por serem muito presentes na vida do aluno. Assim, de maneira dinâmica e lúdica, o professor analisaria o texto com os alunos, contextualizando-os acerca da circunstância de produção daquela enunciação e, depois, investigaria os verbos, explorando o sentido que eles assumem no texto, quais são os termos que se ligam diretamente ao verbo e, principalmente, como se dá essa relação entre o verbo e o termo da oração que o completa. Muitas vezes o docente pode perceber que alguns alunos estranham determinadas regências por estas não corresponderem à norma culta e, também, por eles não saberem o real significado da palavra, o que acontece muito com o verbo *corroborar*, por exemplo. Na grande maioria dos textos, ele aparece no sentido de *levar a*, quando, na verdade, ele significa *ratificar* algo.

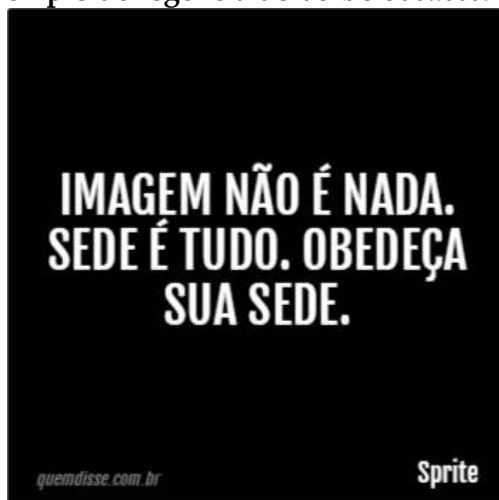
A partir dessas análises, o docente mostraria aos alunos como o uso de determinadas preposições é necessário para o melhor entendimento da sentença, uma vez que ela faz parte da estrutura argumental do verbo, mas sem o uso de tais nomenclaturas durante a aula, uma vez que o professor conseguiria chegar a essas conclusões com a ajuda e a participação dos alunos, apoiando-se na análise completa dos textos.

Importa analisar o contexto de produção dos textos que são levados em sala, onde ele foi publicado e quando, além de investigar os sentidos a partir de um enquadramento dialógico, buscando compreender o que o texto diz, como ele faz para dizer o que diz, quem é o enunciador e o interlocutor para depois focar no estudo do verbo. No exemplo da imagem 1, é possível discutir porque usamos o verbo *namorar* junto à preposição *com*, uma vez que esse emprego é, de alguma forma, intuitivo e, talvez, assimilado com o verbo *casar(-se)*, por exemplo, que é transitivo indireto, usando-se a preposição *com*, como discutido por Bagno (2012a).

Outro exemplo da ocorrência é a propaganda midiática da imagem 2. Há alguns anos, a empresa *Sprite* fez uma campanha

publicitária que se tornou conhecida pelo *slogan* "Imagem não é nada, sede é tudo. Obedeça sua sede. Beba Sprite". Essa frase marcou a bebida e foi muito criticada pela regência afastada da norma da gramática tradicional do verbo *obedecer*. Assim, seria interessante perguntar aos alunos se eles conseguem identificar, sozinhos, algum desvio da norma-padrão e como eles utilizam esse verbo. Ainda, é possível pedir para que eles imaginem a seguinte situação: "Você quer ir a uma festa, mas o seu pai não aprovou. Você obedeceria?". Alguns alunos provavelmente responderão "Eu obedeceria meu pai", uma vez que na linguagem cotidiana quase não se usa a preposição *a* junto ao verbo *obedecer*, mostrando que talvez esse marketing seja proposital para se aproximar mais do leitor. Abrir essa discussão também seria muito produtivo.

Imagem 2: Exemplo de regência do verbo *obedecer* em uso



Disponível em: <https://quemdisse.com.br/frase/sede-nao-e-nada-imagem-e-tudo/100832/>. Acesso em: 28 out. 2018.

Além disso, outro gênero textual que consideramos interessante de ser trabalhado são as tirinhas, como nos seguintes exemplos, em que poderíamos analisar os verbos *assistir* (imagem 3) e *lembrar* (imagem 4), que muitas vezes são utilizados, tanto na

língua escrita como na falada, com as regências diferentes daquelas propostas pelas gramáticas. É possível discutir com os alunos porque usamos “lembrar de” sem o pronome *se*, por exemplo, ao analisar diversos outros verbos pronominais que são comumente usados com o apagamento do clítico *se*, principalmente no estado de Minas Gerais, como “esquecer-se de”.

Nos exemplos a seguir, apresentamos duas tirinhas como proposta de atividade em sala. Criado por Jim Davis, em 1978, *Garfield* surgiu em sua primeira tirinha publicada nos Estados Unidos. Além do preguiçoso felino que adora assistir à TV e comer lasanha, o desenho também conta com o cachorro *Odie*, principal alvo das armações do gato por causa de sua pouca esperteza, e o seu dono *Jon Arbuckle*, o qual é cartunista, embora raramente seja visto trabalhando. Nas histórias, *Garfield* nasceu na cozinha do restaurante italiano *Mamma Leoni*, foi vendido para uma loja de animais, quando quase levou o estabelecimento à falência por ser o responsável pela falta de massas e, então, o gato acabou sendo adotado por *Jon*.

Imagem 3: Exemplo de regência do verbo *assistir* em uso



Disponível em <https://brainly.com.br/tarefa/159131>. Acesso em: 28 out. 2018.

Assim, essa contextualização deve ser trabalhada em sala para que os alunos entendam o universo da tirinha, publicada no Brasil no jornal *Folha de S. Paulo*, no ano de 1991, buscando analisar o que eles entenderam da história, o que o *Garfield* provavelmente estava

vendo na TV, por que ele desligou a televisão e, por fim, qual seria a linguagem utilizada entre o gato e seu dono. A partir disso, os alunos conseguiriam explorar o campo sintático, observando o verbo *assistir* e como ele foi utilizado na frase.

Outra tirinha muito famosa entre os livros didáticos é *Aline*, criada por Adão Iturrusgarai, cartunista brasileiro, em 1993. Ela é uma personagem que foge do estereótipo esperado de uma personagem feminina: uma mulher submissa e perdida entre os afazeres domésticos. Subvertendo essa idealização, ela chama a atenção pelo relacionamento aberto com seus dois namorados, *Otto* e *Pedro*, e por abordar temas sem nenhum pudor. Ela é a imagem da liberdade, mostrando algumas conquistas das mulheres de forma exagerada para os padrões morais estabelecidos pela sociedade, como pode ser observado nas tiras a seguir:

Imagem 4: Exemplo de regência do verbo *esquecer* em uso



Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2011/02/tiras-n1377-aline-adao-iturrusgarai.html>. Acesso em: 28 out. 2018.

É interessante frisar a importância de observar o aspecto linguístico em sua totalidade, uma vez que no gênero tirinha há a junção do verbal e não verbal, os quais contribuem para promover o sentido e o humor. Assim, nessa tira, destacamos a parte imagética, como a cor do cabelo da Aline que, por ser considerada uma garota mais “moderninha”, tem seu cabelo pintado de rosa, a roupa que ela está vestindo e como os maridos dela são caracterizados. Deve-se também observar a fonte diferenciada de “serial killer” e “de dar pra ele!” no primeiro e no último quadrinho, destacando um dos termos que provoca riso, além do uso informal do verbo “dar”. Porém, além

dessa discussão acerca da análise do quadrinho e da construção do humor na tira, é importante o professor conduzir uma análise acerca do verbo *esquecer* e levar à seguinte reflexão: Por que o verbo só aparece acompanhado da preposição “de” no último quadrinho, diferentemente do anterior? Houve alteração de sentido? Ela poderia utilizá-lo como um verbo transitivo direto em todas as ocorrências?

Os professores não devem conceber a gramática como sendo uma atividade normativa e partir de atividades mecânicas como “destaque”, “complete” e “classifique” (palavras isoladas), exigindo apenas que os alunos decorem conceitos. Aprender a língua e seu uso em diferentes situações de convívio social implica reflexão sobre a linguagem e formulação de hipóteses e constatações a respeito de seu funcionamento. Sendo assim, o que configura um trabalho de análise linguística é a reflexão voltada para a produção de sentidos e compreensão mais ampla do sistema linguístico. O texto deve ser um instrumento privilegiado no ensino de gramática na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem.

Considerações finais

A partir da análise de visões mais contemporâneas acerca do ensino de gramática em sala de aula, é possível confirmar que, com a visão tradicional que muitas escolas adotam, os alunos ficam restritos às regras propostas pelas gramáticas e colocam-se na posição de falantes que não conhecem a própria língua. Como já vimos, isso desestimula muito o estudante e faz com que as aulas de Língua Portuguesa sejam repudiadas pelos adolescentes.

Defendemos que é possível planejar aulas muito mais dinâmicas que envolvam a participação efetiva do aluno, além do compartilhamento de conhecimentos no decorrer das discussões. Afinal, o maior desafio é mostrar que é perfeitamente possível e suficientemente competente se expressar em conformidade com as condições de uso dos verbos, pois estamos em contato com uma língua que está submetida a variações a todo momento. Quanto maior o domínio das potencialidades de uso de uma língua, maior

será a capacidade de os alunos se adequarem a determinados contextos de uso. Isso, porém, não significa que o aluno não aprenderá as formas de prestígio da Língua Portuguesa, mas, sim, que ele saberá como e quando deve usá-la de acordo com cada situação comunicativa.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.
- BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo & tradução. *Periódico Traduzires*, Brasília, p. 19-32, maio, 2012b.
- BECHARA. Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Porto Alegre: Lexikon, 2007.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

RESPONDENDO AO TRABALHO OU RESPONDENDO O TRABALHO?

Uma análise contrastiva do verbo *responder* a partir de abordagens tradicionais e contemporâneas

Laura Costa Drigo

Considerações iniciais

O presente trabalho visa fazer uma análise do uso da regência do verbo *responder* no português brasileiro, de forma a ser uma fonte de referência para estudantes e professores de Língua Portuguesa, demonstrando o uso do verbo supracitado no cotidiano de falantes/escreventes da língua, aportando-se em teorias da Gramática Normativa Tradicional e em abordagens contemporâneas da Gramática da Língua Portuguesa. Para isso, serão utilizadas, como fundamentação teórica, a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (2008), de Domingos Paschoal Cegalla, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2016), de Celso Cunha e Lindley Cintra e a *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012), de Marcos Bagno.

A eleição de *responder* – dentre muitos outros verbos que poderiam ser estudados ao se tratar de regência verbal – se deu pelo seu uso frequente em diferentes ambientes, especialmente no contexto escolar. Para a análise do uso desse verbo, preferiu-se buscar suas ocorrências em ambiente virtual e, no grupo Letras UFMG, no site Facebook, encontrou-se uma amostra interessante e significativa deste material. Assim, a partir da busca do verbete *responder*, obtiveram-se 17 capturas de tela para formar os dados a serem utilizados neste trabalho.

Regência verbal: uma abordagem tradicional

Selecionou-se, para a descrição e fundamentação teórica deste trabalho, quatro gramáticas distintas: duas de abordagem tradicional e duas de abordagem contemporânea. Cunha e Cintra (2016, p. 530) entendem por regência, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, a relação necessária para se formar um todo significativo que é estabelecida entre duas palavras, onde uma serve de complemento da outra. Os autores ainda mostram que a regência pode ser indicada por três itens

- a) pela ordem por que se dispõem os termos na oração;
- b) pelas preposições, cuja função é justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexos de dependência;
- c) pelas conjunções subordinativas, quando se trata de um período composto. (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 530)

Já Cegalla (2008, p.483), autor da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, é mais sintético em sua definição: “Regência é o modo pelo qual um termo rege outro que o complementa”. Também trata, logo depois, sobre os tipos de regência, ou seja, verbal e nominal, explicitando cada uma delas. Ambos os autores também explicam o que é termo *regente* e termo *regido*, além de exemplificar e, também, de tratar das questões acerca de transitividade verbal.

Ambas as gramáticas supracitadas têm uma abordagem tradicional da língua, ou seja, quando se trata de regência verbal, o que interessa são as construções e relações sintáticas que o verbo e seus complementos têm. Assim, se são feitas análises deste tema, o que importa é se o verbo será ou não completado e se necessita de preposição para que isso aconteça.

Regência do verbo responder

Ainda numa abordagem tradicional, tanto na gramática de Cunha e Cintra (2016) quanto na de Cegalla (2008), a seção

destinada à regência possui subtópicos relacionados a verbos específicos. Acreditamos que sejam os verbos que têm problemas na realização “errada” na fala e escrita cotidiana das pessoas que têm português brasileiro como língua materna.

Os primeiros gramáticos, ao explicarem o verbo *responder*, demonstram que há diversas construções existentes, no entanto, eles se dedicam a apontar cinco. Dentre estas, apenas a primeira acepção de todas as descritas diz respeito à análise dos dados que escolhi para o presente trabalho:

1º) Na acepção de “dar resposta”, “dizer ou escrever em resposta”, emprega-se, geralmente:

a) com objeto indireto em relação à pergunta:

O Faustino **teve de responder às próprias perguntas**. (M. Torga, *CM*, 24)

Por onde erraria a verdadeira Cecília, que, **respondendo à indagação de um curioso**, admitiu ser seu principal defeito uma certa ausência do mundo? (C. Drummond de Andrade, *CB*, 150) [...] (CUNHA & CINTRA, 2016, p. 547)

Ou seja, segundo Cunha e Cintra (2016), quando o verbo *responder* é utilizado em construções cujo sentido é dar alguma resposta a alguém, sua transitividade é indireta. Logo, o complemento do dito verbo deve ser um objeto indireto, introduzido por uma preposição.

Cegalla (2008) também traz alguns registros de construções que merecem atenção. No caso deste gramático, ambas as acepções demonstram que o objeto a ser respondido também deve ser objeto indireto, ou seja, a transitividade verbal é indireta e exige que este objeto seja iniciado por preposição:

a) Responder alguma coisa a alguém:

O senador *respondeu ao* jornalista que o projeto do governo sofreria emendas. [...]

b) Responder a uma carta, a uma pergunta, a um questionário, etc.:

Ele desconversou, não *respondeu à* pergunta que lhe fiz.

“Não *respondo a tais cartas*” (Camilo Castelo Branco) (CEGALLA, 2008, p. 508)

Por fim, o gramático ainda traz uma observação importante de ser destacada que reitera o caráter tradicional de sua gramática e de seus estudos: “**Não tem tradição na língua e deve ser evitada a regência direta:** responder uma carta; responder uma pergunta; responder dúvidas dos leitores, etc.” (CEGALLA, 2008, p. 509, grifos meus).

Uma observação, ainda acerca das gramáticas tradicionais, é que, ao exemplificar o uso de uma estrutura da língua, os autores utilizam citações de cânones da literatura ou mesmo escrevem frases de acordo com a norma padrão gramatical, criando dessa forma, exemplos que se distanciam da realidade do falante e do escritor do português brasileiro.

Regência verbal: uma abordagem contemporânea

Iniciamos a fundamentação teórica sobre regência a partir de abordagens contemporâneas a partir da definição feita por Bagno (2012). O gramático prefere não definir exatamente o que se entende por regência, porém trata de como esse tópico gramatical vem sofrendo mudanças ao longo dos anos. Segundo o autor, em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*,

a relação dos verbos com a preposição que introduz os complementos oblíquos, justamente por ser resultante de uma servidão gramatical, está sujeita a mudanças ao longo da história da língua. Podemos dizer, metaforicamente, que em diversos casos algumas preposições se “libertaram” dessa servidão. O movimento inverso, contudo, também tem ocorrido: verbos anteriormente transitivos diretos capturaram preposições em sua órbita e as transformaram em seus satélites. (BAGNO, 2012, p. 519).

Além disso, ainda demonstra que regência verbal é um dos assuntos mais criticados por puristas gramaticais brasileiros, como os autores citados anteriormente.

Antes de tratar, ainda, especificamente do verbo *responder*, Bagno (2012, p. 519-520) descreve que a mudança da transitividade verbal pelos falantes do português brasileiro acontece, pois estes “passam a interpretar de forma nova o significado dos verbos, atribuindo a eles novos sentidos, ou formando paralelismos sintáticos com verbos de significado semelhante [...]”.

O verbo responder e sua regência contemporânea

O linguista Bagno (2012) faz uso de ocorrências reais do verbo em utilizações de falantes da língua. Trata do verbo *responder* numa seção intitulada *Mudanças de transitividade: de transitivo indireto para direto*, demonstrando que “o abandono da preposição tem importantes consequências sintático-semântico-pragmáticas: o que na regência tradicional era *complemento oblíquo* ou *objeto indireto* agora é interpretado pelos falantes como *objeto direto*” (BAGNO, 2012, p. 527). Mostra que essa transformação motiva os falantes a fazerem uma reanálise do objeto, transformando-o de indireto a direto. E, por fim, comprova que a transitividade direta do verbo *responder* é vista na possibilidade de converter uma oração em que ele se faz presente à voz passiva.

Quadro 1: Mudança da transitividade verbal de indireta a direta em alguns verbos

(des)agradar a alguém (OBJ IND)	(des)agradar alguém (OBJ DIR)
(des)obedecer a algo/alguém (COMP OBL/OBJ IND)	(des)obedecer algo/alguém (OBJ DIR)
aspirar a algo (COMP OBL)	aspirar algo (OBJ DIR)
assistir a algo (COMP OBL)	assistir algo (OBJ DIR)
responder a algo/alguém (COMPL OBL/OBJ IND)	responder algo/alguém (OBJ DIR)
satisfazer a algo/alguém (COMP OBL/OBJ IND)	satisfazer algo/alguém (OBJ DIR)
suceder a algo/alguém (COMP OBL/OBJ IND)	suceder algo/alguém (OBJ DIR)

Fonte: BAGNO (2012, p. 528).

Mais adiante, Bagno (2012) ainda apresenta um quadro referente às construções de prestígio no português brasileiro em contraste com as construções da regência contemporânea realizada pelos mesmos falantes. É interessante destacar que o verbo *responder* está localizado nesse quadro, demonstrando (e comprovando) que sua regência sofreu alterações e ressignificações ao longo dos anos na história da Língua Portuguesa Brasileira.

Quadro 2: Reprodução da explicação acerca do verbo *responder* presente na *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno

Verbo	Regência contemporânea	Regência tradicional
RESPONDER	Responder algo/alguém; responder a alguém	Responder a algo/alguém

Fonte: BAGNO (2012, p. 237-238).

Analisando o verbo *responder* em seu uso real a partir de duas abordagens

Para analisar a ocorrência do verbo *responder*, escolheu-se retirar do grupo da Letras UFMG⁹ postagens nas quais a presença deste vocábulo estivesse presente. Para isso, na caixa destinada à busca, escreveu-se o termo “responder” a fim de obter resultados em que ele aparecesse. Dentre estes inúmeros resultados, foram selecionados, aleatoriamente, 17 amostras que estavam de acordo com a primeira acepção de Cunha e Cintra (2016): ou seja, *responder* é um verbo transitivo indireto, assim, necessita preposição para reger seus argumentos.

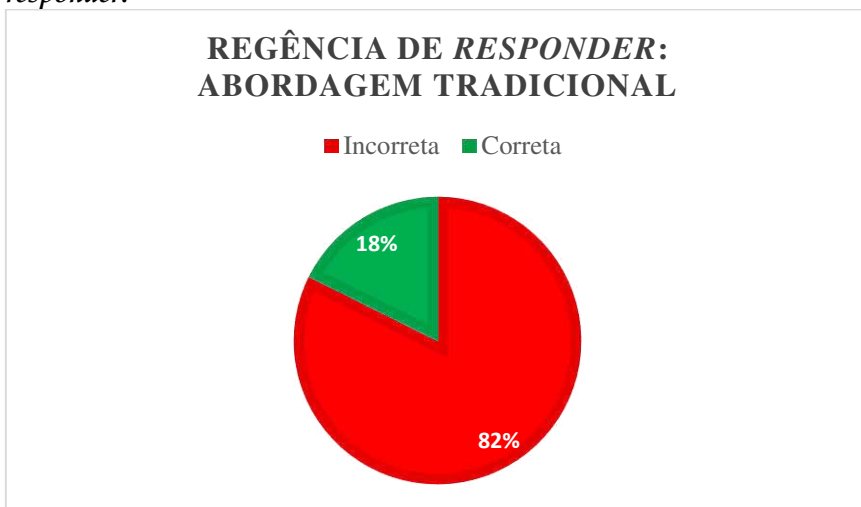
A escolha dessa acepção não foi aleatória, pois, para o presente trabalho, priorizou-se selecionar o uso gramatical mais recorrente ao ser ensinado na educação básica. Assim, escolher uma definição de uma gramática tradicional, tende bastante a explicar como é

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/244294605582774/search/?query=responder%20>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ensinado e como os estudantes de ensino superior usam a regência desse verbo, demonstrando que algo mudou desde as respostas das provas – uso mais controlado da língua – do ensino fundamental e médio até as postagens – uso mais espontâneo da língua – de alunos da graduação.

Como a amostra foi muito grande, as imagens com as postagens originais estarão em anexo neste artigo. E, por isso, foram feitos dois gráficos que analisassem o uso do verbo *responder* no contexto já explicado: o primeiro deles demonstra qual a porcentagem de erro e acerto da regência do verbo segundo a Gramática Tradicional. Já o segundo, demonstra como é a porcentagem quando analisada de acordo com as abordagens contemporâneas e o uso contemporâneo da Língua Portuguesa Brasileira.

Gráfico 1: Porcentagem de erros e acertos da regência do verbo *responder*.



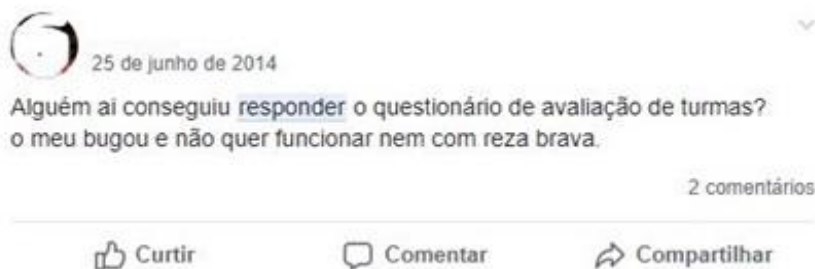
Fonte: Material elaborado pela autora.

Para analisar esse gráfico, voltaremos às explicações de Cunha e Cintra (2016) e de Cegalla (2010) acerca de como é a regência do verbo *responder* nas definições tradicionais da língua. Este verbo em

questão deve ser lido como transitivo indireto, ou seja, é um verbo que, segundo sua transitividade, exige preposição para introduzir seus complementos. Assim, ele possui uma regência transitiva indireta.

No entanto, a maioria dos escreventes dos *posts* selecionados realizaram essa regência de forma equivocada. Atenção: lê-se equivocada de acordo com a Gramática Tradicional. Ou seja, utilizaram o verbo *responder* sem preposições para introduzirem seus complementos.

Imagem 1: Exemplo de regência do verbo *responder* considerada errada pela abordagem da gramática tradicional



Fonte: Material de pesquisa da autora.

É interessante perceber que, ainda que a regência tenha sido utilizada de maneira equivocada, o escrevente do *post* se fez entender por outros participantes do grupo, uma vez que ele obteve respostas aos seus questionamentos. Além disso, outro ponto que merece destaque é: a regência está sendo utilizada de forma errada num grupo de graduandos da Faculdade de Letras de uma das universidades mais renomadas do país, logo, qual seria o erro no ensino da regência de verbos? Ou seria a abordagem tradicional que deve repensar sua forma tão restrita de transmitir seus conhecimentos?

De fato, é importante que tanto graduandos quanto estudantes do ensino básico tenham acesso à norma tradicional (e culta) da Língua Portuguesa Brasileira. Porém, também é importante que se

discuta esses “desvios à norma” em sala de aula, para que os alunos – de qualquer nível de escolaridade – tenham acesso ao que é tradicional e ao que é usual (língua em uso), para, assim, poderem selecionar em qual ambiente devem e podem utilizar uma forma ou outra.

Para continuar essa discussão, será apresentado, então, o segundo gráfico, referente à utilização da regência do verbo *responder* analisado pela abordagem contemporânea.

Gráfico 2: Porcentagem de erros e acertos da regência do verbo *responder*



Fonte: Material elaborado pela autora.

Para amparar teoricamente essa análise, utilizei Marcos Bagno e sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (2012). Este autor demonstra, como dito anteriormente, que alguns verbos vêm sofrendo alterações em sua transitividade e, historicamente, o verbo *responder* é um dos que passam de transitivos indiretos a transitivos diretos. Ou seja, não se faz mais necessário o uso da preposição para introduzir seu complemento.

Assim, segundo esta abordagem contemporânea, 100% da amostra analisada, ou seja, os 17 *posts* do grupo do Facebook, estão escritos de maneira correta, uma vez que os falantes da Língua Portuguesa estão num momento em que se vê a mudança acontecer. Logo, não se pode afirmar que a regência transitiva indireta de *responder* não existe mais, assim como também não é viável afirmar que *responder* é oficialmente um verbo transitivo direto. O importante, nesse caso, é que haja comunicação entre os escreventes dos *posts* e de seus comentários.

E agora, José?

Como, agora, o professor da rede básica de ensino pode levar o verbo *responder* – e outros que estão tendo sua regência alterada a partir da fala de pessoas que têm a Língua Portuguesa Brasileira como língua materna – para a sala de aula? Parece ser uma tarefa difícil de ser tratada, no entanto, a primeira ação deste profissional precisa ser levar materiais autênticos para sua turma. O uso desse tipo de material traz a possibilidade de os alunos perceberem como é o real uso da língua, distanciando-se da tradição que sempre traz autores considerados cânones literários, que tinham sua escrita como referência do que deveria ser seguido e de como deveria ser a norma.

Um dos objetivos deste trabalho é, portanto, demonstrar como o professor pode abordar a questão de transitividade e de regência priorizando o verbo *responder*. Ao selecionar o uso de materiais autênticos, o professor deve eleger materiais onde as falas são mais espontâneas e menos controladas, ou seja, onde não haja tanta necessidade de formalidade, pois, dessa forma, o falante/escrevente da língua a utilizará de maneira a não se preocupar em escrever de acordo com as regras da Gramática Normativa Tradicional. Outro ponto que poderá ajudar o professor a fazer essa eleição é realizar sua busca em diferentes veículos nos quais diferentes pessoas realizam o verbo *responder*, ou seja, pessoas de distinta escolarização, distintos gêneros, distintas

idades. Dessa maneira, ao buscar realizações heterogêneas, o professor poderá demonstrar como as pessoas selecionam o uso, se é a partir de teorias da abordagem tradicional ou da contemporânea.

Após a eleição, o professor poderá abordar as duas teorias em sala de aula – sendo mais ou menos específico de acordo com a faixa etária em que está lecionando – para que os alunos possam ter de forma clara qual assunto será tratado. Em seguida, os estudantes podem ter acesso a exemplos que representam as duas abordagens, podendo realizar buscas em diversos meios para exemplificar a explicação do professor. A partir dessa busca, então, os alunos poderão compilar seu próprio material para verificar como a gramática muda, ou seja, como as abordagens tradicionais não são necessariamente realizadas no uso corrente da Língua Portuguesa.

Após toda a explicitação da parte teórica, uma atividade a ser proposta é que os alunos possam observar atentamente conversações espontâneas para perceberem se a realização do verbo *responder* é feita ou não com o uso de preposição – ou seja, se os falantes utilizam, espontaneamente, um uso mais tradicional ou mais espontâneo em suas conversas. Ao observarem, os alunos poderão tomar notas de qual o sexo do falante, sua idade, o contexto da fala e qual aparenta ser sua escolaridade. Outra atividade é pedir para que os alunos busquem em diferentes veículos escritos a realização do verbo em estudo e, da mesma forma, façam registros. Assim, o professor poderá solicitar, na aula seguinte, os resultados para serem comparados em sala de aula.

Por fim, os alunos deverão – com as devidas orientações do professor – analisar e comparar seus resultados buscados respondendo a algumas perguntas como: *Qual a maior forma de realização do verbo responder entre os falantes/escreventes observados? De acordo com seus resultados, você acredita que a abordagem tradicional ou contemporânea é mais frequente hoje em dia? Os falantes/escreventes estão utilizando a Língua Portuguesa de forma equivocada? Por quê?* e outras mais que estimulem os estudantes a refletir sobre a dinamicidade da Língua Portuguesa Brasileira, ademais, constatar

também que o uso de formas de prestígio não é “pedante”, mas que pode fazê-los acessarem lugares que exigem seu uso.

Considerações finais

Este trabalho, portanto, demonstra que a abordagem tradicional da gramática para explicar fenômenos linguísticos recorrentes na Língua Portuguesa Brasileira não mais se faz atual já que, historicamente, a língua está passando por processos de modificações e seu uso real não se dá de maneira igual ao que é prescrito e descrito nas gramáticas tradicionais.

Assim, é importante que professores já formados e em formação mantenham-se atualizados sobre os usos recorrentes em nossa língua, para que o aluno não se afaste cada vez mais da aprendizagem de Língua Portuguesa, mirando-a como uma disciplina difícil e com realizações complicadas, mostrando, então, que a língua se faz a partir de usos reais e não somente a partir de cânones e clássicos literários ou exemplos criados para comporem as gramáticas. É necessário que se faça entender a necessidade de nos atualizarmos como professores e alunos, assim como a língua se atualiza a partir de seus falantes.

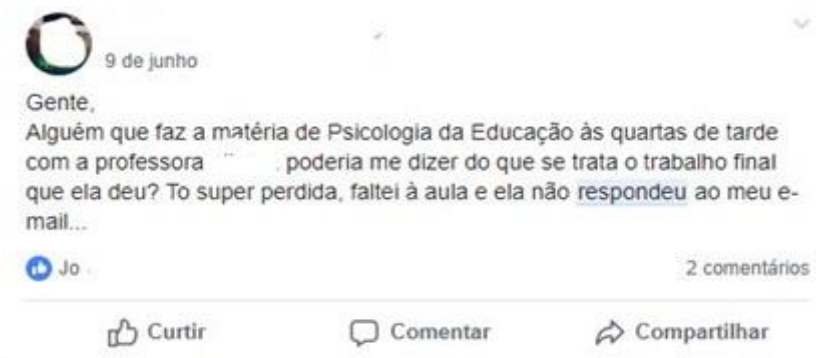
Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

Anexos

Imagens capturadas do grupo “Letras UFMG” para análise:

Imagem 2: Outros exemplos de regência do verbo *responder*



Fonte: Material de pesquisa da autora.

Imagem 3: Outros exemplos de regência do verbo *responder*



Fonte: Material de pesquisa da autora.

Imagem 4: Outros exemplos de regência do verbo *responder*



Leonardo

3 de junho de 2016

Oi menines, tudo bom? Hoje eu vim aqui ensinar pra vocês um tutorial de como ajudar os coleguinhas na vida acadêmica.

É bem simples você só precisa entrar nesse link aqui:

https://docs.google.com/.../1AEm9pdhRh_2yA9QkbcKohV4.../viewform e responder as perguntas para ajudar essa miga que vos fala. (Pfvr nunca te pedi nada)

Muito obrigado e beijos de luz.



Fonte: Material de pesquisa da autora.

RELAÇÕES DE SENTIDO ESTABELECIDAS NAS ORAÇÕES SUBORDINADAS E COORDENADAS

Ludimila Luchini Noventa

Considerações iniciais

O capítulo presente contempla o estudo semântico das relações estabelecidas entre orações e suas implicações. Não se pretende, porém, que o foco recaia sobre a classificação (sintática) das relações – como temos, em uma cultura tradicional de estudo desse tópico – mas, sim, que se promovam reflexões a respeito das implicações semânticas geradas por estas construções e pela escolha de conectivos para elaboração das sentenças.

No contexto de sala de aula, o estudo de “português” ficou restrito a práticas que contemplam, em sua maioria, o estudo das gramáticas tradicionais e o conhecimento extremamente técnico da língua, das classificações de termos, da memorização de nomes e da repetição exaustiva de exercícios cujo objetivo é reiterar essa lógica. Com isso, a proposta de reflexão sobre a língua e as intenções comunicativas ficou à margem durante muito tempo.

Cronologicamente falando, não é tão antigo, o surgimento de vertentes dentro dos estudos linguísticos que buscam promover o estudo da disciplina nomeada “Língua Portuguesa” por outro viés. Afinal, não soa um tanto empobrecedor reduzir o “português” ao estudo de classificações e memorizações de seus constituintes e de suas funções?

Entendemos que, sempre que o falante se coloca enquanto sujeito no mundo e pretende estabelecer qualquer tipo de comunicação com outrem, há uma intencionalidade nesse ato. Sob essa perspectiva, é possível perceber que não há neutralidade no uso da língua. Portanto, compreender os mecanismos presentes em

seu funcionamento, as adequações e combinações possíveis de seus usos a partir do contexto e o que gera cada construção linguística elaborada pelo falante é fundamental para que o sujeito se coloque de forma consciente perante o mundo e os demais.

É importante ressaltar que o estudo em questão não se realiza com o objetivo de “destruir a gramática tradicional” ou menosprezar o trabalho de seus estudiosos e de sua importância. Porém, é fundamental que se tenham alternativas e outras perspectivas ao tratar das relações internas e externas existentes na língua, para que possamos formar falantes críticos e cientes do quão poderosas podem ser as palavras e de como elas repercutem no mundo, para muito além do que se possa imaginar.

A abordagem tradicional

Tendo em vista o foco deste capítulo sobre a relação que se estabelece entre orações – coordenadas e subordinadas –, o recorte a respeito da visão tradicional incidirá sobre esse tópico. Para expor o panorama da gramática tradicional em relação ao estudo desse tema, foi tomada como paradigma a *Gramática normativa da língua portuguesa*, elaborada por Rocha Lima (2011), que partilha inúmeros preceitos com as gramáticas dessa mesma natureza.

Segundo esse modelo, as orações coordenadas configuram “a comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes” (ROCHA LIMA, 2011). E são divididas em “sindéticas” – quando há conjunção coordenativa promovendo a junção das orações, ou “assindéticas” – quando as orações se sucedem naturalmente, sem que haja partícula alguma promovendo essa “ponte”, marcada apenas pelo sinal gráfico da *vírgula*.

Em relação à primeira classificação, há subdivisões internas de acordo com a ideia expressa por suas conjunções, que podem ser: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas.

As orações que se relacionam por meio da subordinação, por outro lado, configuram uma dependência entre si. Há uma oração

principal “que traz presa a si, como *dependente*, outra ou outras” (ROCHA LIMA, 2011). A classificação de orações dessa natureza é dada de duas formas. Primeiramente, quanto à forma e ao modo como se articulam, podendo ser: desenvolvidas, reduzidas – de gerúndio, de participio ou de infinitivo – ou justapostas. E, ainda, quanto às diferentes funções sintáticas desempenhadas pelas orações dependentes, que podem ser de: substantivo, adjetivo ou advérbio.

Cabe ressaltar que cada uma dessas divisões possui subdivisões, configurando, assim:

- Orações subordinadas substantivas: *subjativa, completiva nominal, completiva relativa, apositiva, objetiva direta e apositiva*.
- Orações subordinadas adjetivas: *explicativa e restritiva*.
- Orações subordinadas adverbiais: *causal, concessiva (ou de oposição), condicionais (e hipotéticas), conformativas, comparativas, consecutivas, finais, modais, proporcionais e temporais*. São introduzidas por *pronomes relativos* ou por *conjunções integrantes*.

É comum, no estudo dessa categoria, que os professores disponibilizem aos alunos listas com as conjunções mais comuns em cada caso de classificação. Dessa forma, alguns termos têm seu uso e seu sentido cristalizados, como o comumente conhecido sentido de adição à conjunção *e*. Ocorre, no entanto, que as construções linguísticas podem se organizar de forma que, no contexto, palavras que sempre foram usadas em determinada lógica ganhem e produzam um novo sentido.

Fundamenta-se a aprendizagem dessas orações por meio de exercícios que visam à identificação dessas estruturas, sua classificação e a substituição das conjunções empregadas, de forma que se reescreva a oração “sem que haja perda no sentido original” dela. Há ainda uma série de detalhes técnicos estruturais, permeados tanto na teoria, quando nas avaliações dessa temática, o que torna as questões desse universo ainda mais específicas.

Além disso, é importante destacar o fato de esses estudos trabalharem com uma “língua escolarizada”, em que o aluno encontra, em inúmeros casos, o texto como um mero pretexto para

realizar o estudo gramatical de seus elementos formadores, desassociando, assim, o estudo do gênero, juntamente ao da língua. Não raro, encontramos, ao longo da vida escolar de qualquer estudante, sentenças isoladas e descontextualizadas em que a mera análise morfossintática dos termos ou das relações entre eles estabelecidas é o foco principal do exercício, sem que qualquer aplicabilidade no contexto real de conversação do aluno seja mostrada a ele ou trabalhada em sala.

Nesse momento, o inteligente questionamento “Para que eu vou aprender isso?” ou, o similar, “Em que eu vou usar isso?” são abafados em sala de aula pelos ecos do silêncio ou por alguma retaliação que mostram tão somente a fragilidade dos reais motivos pelos quais ensinamos aos alunos questões no nível que deveriam ser estudadas por linguistas.

A abordagem contemporânea

O primeiro ponto dentro das abordagens contemporâneas é promover o estudo da língua de forma que a realidade linguística de uso seja contemplada. Além disso, há a veemente defesa de que o aspecto linguístico seja estudado juntamente aos gêneros – formas pelas quais configuramos a comunicação com o outro – sem que o segundo seja pretexto para o estudo do primeiro. A gramática deve operar em favor da formação de um falante que saiba efetivamente usar a língua e pensar sobre ela. Nesse sentido, o entendimento das relações semântico-pragmáticas existentes na língua se sobrepõe ao aspecto classificatório de seus elementos formadores.

A perspectiva seguida aqui converge diretamente com a de Carlos Franchi (1991, p. 58) em *Mas o que é mesmo “gramática”?*:

[...] deve-se diagnosticar a nível de detalhe a realidade linguística de nossos alunos, o estágio em que se encontram para levá-los a ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais; para fazê-los dispor não somente de uma gramática passiva, mas também de uma gramática cada vez mais rica e operativa.

Em relação ao recorte de análise deste capítulo, a perspectiva de Elísia Paixão de Campos (2012) é trazida à tona para fundamentar a forma com a qual são vistas as questões em relação à subordinação e à coordenação de orações pelas abordagens contemporâneas.

Os alunos podem trabalhar com as orações subordinadas adverbiais e as coordenadas de maneira mais livre e mais produtiva, e com benefícios para sua capacidade de ler e escrever textos. [...] Aprendendo a interpretar o que leem considerando as relações semânticas presentes no texto, sabendo reconhecer, sim, as unidades que se ligam por meio dessas relações [...], mas também desenvolvendo e ampliando as suas possibilidades de escrita, pelo conhecimento e domínio dos vários recursos que a língua oferece e seus usuários para a expressão de ideias semelhantes ou afins. (CAMPOS, 2012, p. 177-178)

Abordando relações semânticas estabelecidas por Irlandé Antunes (ANTUNES, 2005), temos uma classificação das orações com base em suas implicações semânticas, configurando orações que estabelecem relação de: *conclusão, comparação, finalidade, alternância, temporalidade, causalidade, condicionalidade, complementação, delimitação, adição, oposição e justificação*.

Nesse contexto, é crucial lembrar que as abordagens contemporâneas trabalham com a fluidez da produção de sentido dos conectores a depender do contexto e da construção em que foram empregados. E, ainda, que

O aspecto classificatório não tem aqui a importância que lhe foi dada tradicionalmente, o que sobressai é o entendimento da função textual e dos tipos de relações semânticas e pragmáticas que as conjunções e outros operadores de conexão assumem no texto. Vale a pena lembrar que muitos desses conectores, por vezes, assumem mais de um valor semântico [...]. Por isso mesmo, a fixação das classificações, com seus respectivos rótulos, não deve ocupar o interesse maior de quem quer entender a conexão que essas expressões sinalizam no texto. (ANTUNES, 2005, p.160)

Ensino/sala de aula: uma proposta alternativa de exercícios

Nesse ponto, seguem algumas propostas de exercícios que fogem às tradicionais aplicações em livros didáticos ou de professores para se trabalhar as orações coordenadas, subordinadas, assim como os conectores.

Buscou-se refletir sobre e focar no contexto conversacional, nos possíveis sentidos construídos na interação, por meio de tais construções e no contexto extraescolar dos alunos, para que esses pudessem perceber aplicabilidades reais da língua escolarizada, para além de um mero contexto avaliativo questionável.

Cabe destacar que a elaboração das questões, os textos utilizados como composição delas, o gênero que se usa para trabalhar a questão gramatical e a intenção de que aparecessem situações cotidianas dos alunos estão amparados em Campos (2012) e Antunes (2005).

As questões 1 e 3, a seguir, cujas situações são ilustrativas e foram intencionalmente produzidas para que simulassem uma muito concreta possibilidade de ocorrência real, têm por objetivo levar ao aluno a aplicabilidade direta dos conceitos aprendidos na escola em seu dia a dia. Afinal, contextos conversacionais estão presentes a todo momento na vida das pessoas, inclusive, nas redes sociais.

Na primeira questão, particularmente, o aluno é levado a se confrontar com diferentes sentidos na relação das orações devido a sua construção sintática, o que promove uma reflexão gramatical, mas também semântica, sobre as orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas.

A terceira questão, por sua vez, além de abarcar, em termos de base da construção, a mesma objetivação da 1, tem ainda a preocupação em promover a reflexão sobre o sentido muito difundido popularmente do conector *e* como trazendo sempre a noção de adição. Há ainda quem conheça seu sentido adversativo, mas não faça o emprego ortográfico da vírgula, na construção da sentença (ao usarmos o conectivo *e* de forma adversativa,

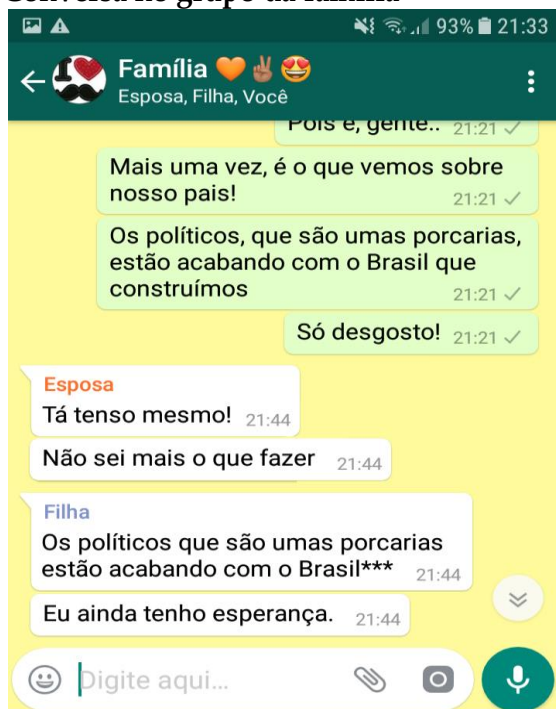
utilizamos a vírgula anteriormente a ele na construção frasal). Quanto a isso, ainda que a pontuação não seja foco deste trabalho, a familiaridade que se dá por meio da leitura de construções assim, por si só, já auxilia o falante em aspectos ortográficos de sua escrita. Além disso, a questão explora outra possibilidade de uso, de construção de sentido, para um mesmo conector.

A segunda questão propõe situações hipotéticas para que se estabeleça a reflexão sobre o aspecto do conector e, ainda que o aluno estabeleça relação de conformidade, comparação e causalidade, a percepção dessas implicações não se dá devido à memorização do uso de determinados termos – pois, nesse caso, trabalha-se propositalmente apenas com o conector *como*. É permitido, inclusive, que existam possibilidades mais abertas de resposta, no segundo caso, e trabalhando com as alternativas que se têm no uso dos conectores e nas construções que se dão por meio deles mais uma vez.

Por fim, o quarto exercício, ao inserir uma charge – gênero bastante conhecido no meio estudantil - promove uma reflexão sobre a mensagem contida nela e analisa também seus aspectos extralinguísticos. Vale ressaltar que, dada a linha de pesquisa em que se embasa este estudo, é imprescindível que se trabalhe gênero juntamente à gramática, que se analise a língua em situação comunicativa – por meio dos gêneros – e não isoladamente ou colocando o gênero unicamente a serviço da gramática, sem que haja reflexão sobre ele. Além disso, o aspecto condicional utilizado na sentença da personagem reitera a crítica elaborada pelo autor da charge que é trabalhado por meio de uma oração subordinada adverbial condicional.

Questão 1: Em situações comunicativas do dia a dia, por vezes, encontramos casos em que é preciso que estejamos atentos aos significados dos termos das orações ou das sentenças que surgem para que consigamos compreender as possíveis intenções de quem escreve. Observe a conversa em família entre um indivíduo, sua esposa e sua filha sobre a situação política do país em que residem.

Imagem 1: Conversa no grupo da família



Fonte: Material de pesquisa da autora.

Após efetuar a leitura, é possível notar que a pessoa que inicia a conversa e sua filha divergem em termos de posicionamentos a respeito da situação dos representantes políticos do governo. Explique em termos semânticos de que forma se dá essa diferença e como é possível identificá-la, a partir dos enunciados “Os políticos, que são umas porcarias, estão acabando com o Brasil que construímos” e “Os políticos que são umas porcarias estão acabando com o Brasil”.

Resposta esperada: Espera-se que o aluno explique que, na primeira sentença, o uso das vírgulas faz com que a oração tome um sentido explicativo, adjetivando assim, todos os políticos seriam colocados como “porcarias” e estariam destruindo o país. Já, na segunda oração, o sentido se torna restrito, uma vez que

somente os políticos ruins estariam destruindo o país, mas que haveria outros possuidores de plenas capacidades de promover mudanças em relação à questão.

Além do aspecto linguístico que denota essa diferença semântica, a filha adota posição mais esperançosa em relação à situação política do Brasil, enquanto o emissor da primeira mensagem se encontra decepcionado e desesperançoso em relação a esse contexto.

Questão 2: É possível que uma conjunção assuma diversos sentidos, a depender do contexto e da forma como foi empregada na oração. Veja, nos exemplos a seguir:

“Você foi aprovado, logo estudou muito!”

E, ainda:

“Você estudou muito, logo, poderá sair à noite!”

No primeiro momento, “Você foi aprovado, logo estudou muito!”, a segunda oração apresenta relação de causa para com a primeira. Ainda que não seja verídico que o sujeito com quem se fala tenha estudado muito para ter sido aprovado, deduz-se um estudo árduo como motivo de sua aprovação. Na segunda sentença, porém, “Você estudou muito, logo, poderá sair à noite!”, fica clara a relação de consequência entre uma ação, a de estudar muito, e sua consequência, a permissão para sair. Com isso, é possível verificar que as conjunções assumem valores diferentes de acordo com o contexto e a forma como são empregadas. Atenção: para Antunes (2005), em ambas há relação de causalidade. Observe a análise a seguir e responda o comando da questão.

1 – Ela montou a estante como mandava o manual.

2 – Ela come como um leão.

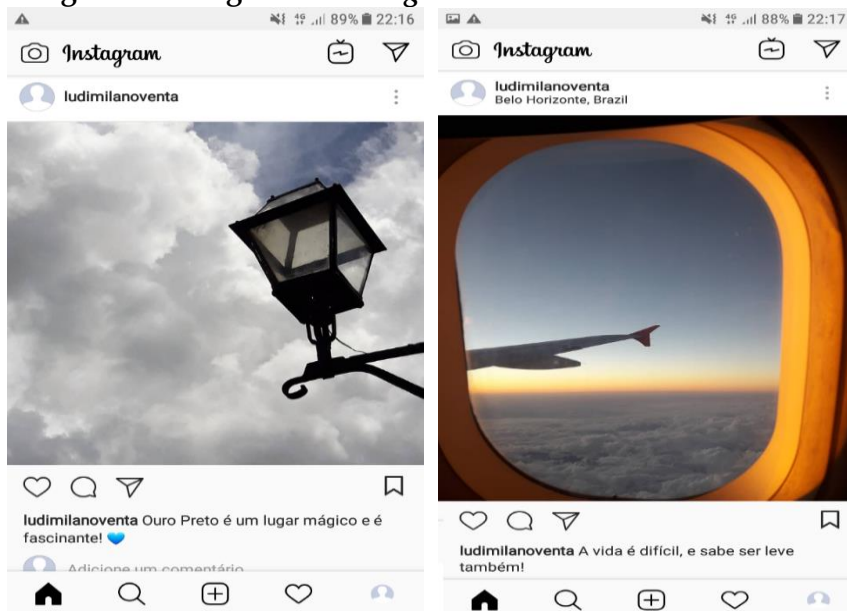
Apesar de termos o mesmo conector – *como* – na composição das sentenças, é possível perceber que, em um primeiro momento, a relação que se estabelece é de conformidade, já, no segundo, é de comparação. Portanto, a depender do contexto, um mesmo conector opera com sentidos diversos. A partir disso, construa, no mínimo, duas sentenças em que o conector “mas” apareça denotando sentidos diferentes às orações que relaciona e diga quais são eles.

Resposta esperada: Possíveis respostas seriam: “Lutou muito, mas não conseguiu o que queria.” – sentido concessivo, e “Ela tem a expressão séria, mas é um amor de pessoa.” – sentido adversativo. Outras respostas, porém, podem ser aceitas, de acordo com a construção e com o emprego adequado do conector.

Questão 3: Popularmente, algumas expressões e alguns termos são tão utilizados de uma forma que seu sentido se torna quase que cristalizado para grande parte da população. Porém, sabemos que há, em muitos casos, inúmeras possibilidades de sentido para um mesmo termo.

Sob essa perspectiva, analise as duas legendas para explicar quais são os sentidos construídos nas relações entre as orações e dizer a quais naturezas (alternativa, conclusiva, explicativa, entre outras) a conjunção em destaque pertence.

Imagem 2: Postagens do *Instagram*



Fonte: Material de pesquisa da autora.

Legenda da figura 1: Ouro Preto é um lugar mágico e é fascinante.

Legenda da figura 2: A vida é difícil, e sabe ser leve também.

Resposta esperada: Nesse caso, é preciso que o aluno se atente ao uso do conector *e*, normalmente tomado como sentido aditivo, o que ocorre de fato na primeira sentença. Porém, o contraponto à segunda sentença, em que ele opera enquanto um conector que gera sentido de oposição. O aluno pode ainda destacar o uso da vírgula nessa construção.

Questão 4: É sabido que a charge é uma ilustração humorística que se dá por meio de caricaturas de personagens e cenários e tem como objetivo satirizar acontecimentos, muitas vezes, embasadas por uma crítica sociopolítica. A partir disso, observe a charge de Sérgio Cezar da Silva (Sizar) para responder às questões a seguir:

Imagem 3: Charge *Passagem de tempo*



Disponível em: <https://oregional.com.br/charges/charge-02-01-2018/>. Acesso em: 27 out. 2018.

A) Qual é a crítica presente na charge em questão?

B) As caricaturas dos personagens podem nos dar algumas informações sobre o contexto temporal da charge. Com isso, explique a figura da criança na ilustração.

C) É possível notar, na fala de Michel Temer, que se estabelece uma relação entre as orações que ele profere. Que relação é essa? Comente como essa relação – em termos semânticos e linguísticos – corrobora para construção dos sentidos da charge.

Resposta esperada:

A) A charge promove uma crítica à corrupção política que se dá nos meios governamentais do país, mais especificamente, à delegação de ministérios em troca de favores ou coligações e apoio político.

B) Além da bandeira que marca 2018, em sua mão, mostrando a qual ano a charge faz referência, o fato de Temer tratar

com uma criança, ainda nas fraldas, mostra que isso se deu no início quando 2018 apenas começara e já estava comprometido por essas questões.

C) É uma relação de condição, permeada por uma relação de causa, uma vez que, ao ser bom, a personagem – o bebê que personifica 2018 – ganharia 2 ministérios, o que ocorre em vista de uma relação de condição, mas que se embasa em uma relação de causa, pois ser bom teria como consequência ganhar 2 ministérios, portanto, seria o motivo dessa “conquista”.

A partir da análise dos textos que serviram de base para o estudo em questão, foi possível perceber uma relação muito mais rica e complexa no que tange ao uso e à análise e construção das orações subordinadas e coordenadas. Não há apenas um caminho ou um olhar definitivo sobre os enunciados que nos permitam fechar seus sentidos em “caixinhas” e classificá-los de maneira inflexível. Uma vez que se trata da língua e da comunicação humana, a produção de sentido é sempre muito mais ampla do que se pode ver em um primeiro olhar.

Fica claro ainda, contrapondo as questões e as análises aqui desenvolvidas aos exercícios ministrados em salas de aula em que a abordagem tradicional da gramática é *hegemônica* em relação a outras perspectivas linguísticas, que o estudo da língua como se dá na maioria das salas de aula de hoje deixa de contemplar o caráter reflexivo da comunicação, assim como as inúmeras possibilidades de se produzir sentido. Urge que se trabalhe a língua em uso para que assim possamos formar usuários conscientes da língua e que consigam dominá-la em seus aspectos essencialmente sociais.

É preciso modificar a perspectiva sobre o ensino de gramática, mas, não só. É importante fomentar nos alunos o pensamento crítico sobre tudo o que lhes é ensinado, para que não apenas memorizem e reproduzam, mas, sim, apre(e)ndam o que for a eles apresentado. Com isso, este estudo busca alicerçar o ensino de português em sala nessa perspectiva.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

GRAMÁTICA

O ensino de gramática há muito tornou-se um desafio ao professor de Língua Portuguesa. O que ensinar? Como ensinar? Este livro pretende contribuir para o avanço da discussão, ao apresentar sugestões práticas aos (futuros) docentes, sem prescindir de abordagens teóricas que as fundamentam. Os capítulos lançam luz a questões pertinentes às salas de aula do ensino fundamental e médio; neles, não há “receitas”, mas exemplos significativos de o que considerar nos estudos relacionados a verbos, conjunções, substantivos e adjetivos, regências, concordâncias, entre outros. Sem dúvida, uma leitura importante aos interessados.



Pedro & João
editores

ISBN. 978-85-7993-837-5



9 788579 938375