



**DEZ ANOS DO CEGRAE NA FALE/UFMG
(CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
GRAMÁTICA E ENSINO: TRADIÇÃO GRAMATICAL
E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS):**

algumas das melhores monografias

**Lorenzo Vitral e Márcia Rumeu
(organizadores)**

**LORENZO VITRAL
MÁRCIA RUMEU
(Organizadores)**

**DEZ ANOS DO CEGRAE NA FALE/UFMG
(CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
GRAMÁTICA E ENSINO: TRADIÇÃO GRAMATICAL
E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS):**

algumas das melhores monografias

Belo Horizonte
FALE/UFMG
2023

D532

Dez anos de CEGRAE na FALE/UFMG (Curso de especialização em gramática e ensino: tradição gramatical e abordagens contemporâneas) : algumas das melhores monografias / Lorenzo Vitral, Márcia Rumeu (organizadores). – Belo Horizonte : FALE/UFMG, 2023.

1 recurso online (508 p. : il., color.) : pdf.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-87237-72-5 (digital)

1. Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino. I. Vitral, Lorenzo Teixeira. II. Rumeu, Márcia Cristina de Brito. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD : 469.507

DEZ ANOS DO CEGRAE NA FALE/UFMG (CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GRAMÁTICA E ENSINO: TRADIÇÃO GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS): ALGUMAS DAS MELHORES MONOGRAFIAS

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

DIRETORA: SUELI MARIA COELHO

VICE-DIRETOR: GEORG OTTE

Organizadores: Lorenzo Teixeira Vitral e Márcia Cristina de Brito Rumeu

Diagramador: Daniel Garcia Amaral

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	07
Apresentação.....	08
Monografia de Luiz Fernando de Carvalho.....	17
Monografia de Rafael Costa Pires.....	57
Monografia de Lucas Francisco Ferreira de Oliveria.....	95
Monografia de Maria Cecília de Lima.....	170
Monografia de Carla Antonieta Piani de Oliveira.....	205
Monografia de Elisiane Maria Borges Magalhães Brito.....	250
Monografia de Gisele Alves Pinheiro.....	310
Monografia de Maurício Diniz Chara.....	345
Monografia de Rafaela Vicência Pereira.....	412
Monografia de Sara Pereira Silva.....	474

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à secretária Tânia Aparecida Mateus Rosa, e aos secretários Gilmar dos Santos Rocha e Daniel Garcia Amaral pelo excelente trabalho de acompanhamento administrativo do curso e ao corpo docente atual e aos muitos docentes que participaram do CEGRAE nesses dez anos de atividade.

Dez anos do **CEGRAE** na **FALE/UFMG**

(*Curso de Especialização em Gramática e Ensino: tradição gramatical e abordagens contemporâneas*): algumas das melhores monografias.

Lorenzo Vitral e Márcia Rumeu (organizadores)

1. Introdução

O CEGRAE (*Curso de Especialização em Gramática e Ensino: tradição gramatical e abordagens contemporâneas*), de *latu sensu* portanto, teve início na Faculdade de Letras da UFMG, com sua primeira turma de 40 (quarenta) alunos, em janeiro de 2013, e mantém, desde então, uma oferta anual de uma turma. O curso tem como objetivo central contribuir para a formação dos professores de ensino fundamental e médio que trabalham com ensino de língua portuguesa, sendo ainda factível que reúna condições de contribuir para a formação de profissionais de outras áreas que se interessem pelo estudo da gramática da língua portuguesa.

Após 10 (dez) turmas nestes 10 (dez) anos de trabalho, conseguimos que 103 (cento e três) alunas e alunos apresentassem suas monografias de conclusão de curso, um requisito fundamental para seu término, e finalizassem seu curso. Este livro é uma seleção de 10 (dez) das melhores monografias defendidas e, além da divulgação do trabalho valoroso dos alunos e das alunas e de um grupo de professores da UFMG e de outras instituições, serve também como celebração desses 10 anos de atividades.

Como o próprio nome do curso o indica, o objetivo de aprofundar a formação dos profissionais da área de letras configura-se tomando como foco o estudo de temas gramaticais tanto do ponto de vista da tradição gramatical, quanto sob a ótica dos estudos linguísticos contemporâneos. É natural também que os conteúdos e os temas tratados nos 12 (doze) cursos de 30 horas que compõem nossa grade curricular tenham sofrido modificação e renovação continuada durante esse período.

2. Motivações Fundamentais

A questão que seguramente se impõe após nossa breve introdução é a justificativa de se tomar o estudo da gramática da língua portuguesa como a área fundamental a ser abordada no nosso curso. Como se sabe, o debate das últimas décadas acerca do ensino de língua portuguesa levou a uma reformulação do ensino da disciplina que o distanciou consideravelmente dos moldes tradicionais, que tomava os estudos gramaticais como o instrumento precípua com vistas à normatização dos usos da língua. A reformulação observada fundamentou-se, com a contribuição de diversos linguistas nacionais, na reflexão sobre determinados pontos teóricos que se desenvolveram entre nós dentre os quais podemos destacar: (1) a necessidade de elaboração de uma gramática padrão da língua portuguesa; (2) a insuficiência dos critérios de análise linguística empregados pelos manuais tradicionais; (3) a revalorização de “dialetos” não contemplados pelos manuais tradicionais; (4) a mudança de perspectiva em relação à unidade linguística central no ensino, que passa a ser o texto, e não mais a oração ou o período. Confirmam-se, dentre outros, as contribuições de Castilho (1978); Haug (1983); Perini (1986); Ilari (1985); Lemle; Naro (1977); Geraldi (1985).

Como é sabido, a mudança de perspectiva em relação ao ensino de língua portuguesa refletiu-se nas diretrizes oficiais que balizam o ensino da nossa disciplina. Podem-se citar, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, já na década de 90 do século passado, estabeleceu que o ensino de língua materna deve se pautar por uma “revisão das práticas pedagógicas, provocando o deslocamento do ensino centrado na gramática escolar para o ensino de práticas de linguagem, do ensino que tomava como unidade linguística a frase para o que toma o texto” (PCN, 1990, p.3). O objetivo precípua do ensino deve passar a ser, assim, conduzir os alunos a se tornarem produtores/receptores de textos orais e escritos em seus contextos socialmente adequados.

Não se esperaria, portanto, devido às mudanças na forma de conceber o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, que um curso de especialização atual tivesse como foco o tema dos estudos gramaticais que, à primeira vista, deveriam ser relegados a segundo plano, ou mesmo, segundo alguns, abandonado.

Para justificar nossas escolhas, consideremos, em primeiro lugar, que não há de se falar, no entanto, em incompatibilidade entre a perspectiva de ensino-aprendizagem

de língua portuguesa que elege o texto como sua unidade e a demanda e a necessidade de se tomar o sistema gramatical da língua como objeto de reflexão, com vistas à aplicação dos resultados dessa reflexão no processo de ensino-aprendizagem. De fato, o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” não deixou de reconhecer que há ainda proveito, na prática pedagógica, da reflexão gramatical. É o que vemos, por exemplo, no seguinte trecho:

“O modo de ensinar... não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido”

(PCN (1990:29).

Prevê-se, além disso, neste documento, a inclusão, contextualizados nas práticas textuais e de comparação dialetal, de conteúdos gramaticais como os seguintes:

“sistema pronominal...: preenchimento da posição do sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos, etc” (PCN (1990:61), ou ainda: “sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo “condicional”, predominância do modo indicativo etc)” (PCN,1990,p.61).

Como vemos, considera-se que não somente não há antagonismo como há proveito em tornar explícitos fatos de gramática, mesmo quando o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos. A ausência de antagonismo apontada pode ser constatada também no documento do MEC “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, no volume 1, intitulado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, de 2006. Na sua página 18, lê-se

o seguinte:

“[...] levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.”

Prevê-se, além disso, que o desenvolvimento desse objetivo vá de par com o desenvolvimento da reflexão sobre aspectos linguísticos que vão requerer inclusive nomeação metalinguística. Ora, se quisermos tomar a gramática como objeto de reflexão, essa tarefa só poderá ser desenvolvida com o recuo proporcionado por alguma metalinguagem gramatical. Nessa direção, observemos o seguinte trecho da página 33 do mesmo documento:

“[...] que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva orações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), orações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.”

Parece-nos assim que é legítimo e benéfico incluir na formação de professores de língua portuguesa o aprofundamento do conhecimento acerca do sistema gramatical da nossa língua, numa perspectiva renovada e contemporânea, que tome por base conquistas teóricas da linguística atual. Sob pena de omissão, esses conhecimentos

devem assim ser colocados a serviço da formação de pessoal que trabalha com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

A proposta do curso de especialização em gramática da língua portuguesa visa, portanto, a cobrir o que percebemos como uma deficiência na formação atual de professores, ou seja, acreditamos que o conhecimento aprofundado do sistema gramatical e de suas interfaces com aspectos cognitivos, pragmáticos e de variação linguística têm o poder de capacitar e auxiliar os professores a desenvolver suas tarefas no processo de ensino-aprendizagem e cooperar no alcance do objetivo precípua de levar os alunos a serem produtores-receptores de textos orais e escritos, socialmente adequados.

Em resumo, o “espírito” do nosso curso é, a partir de uma revisão da perspectiva teórica tradicional, formular questões mais contemporâneas acerca da descrição e análise gramatical, levando-se em conta novos fenômenos do português do Brasil e a aplicabilidade das propostas teóricas ao ensino de língua materna.

Como dissemos, o curso se direciona aos professores de língua portuguesa que atuam na Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como a profissionais de outras áreas que se sintam mobilizados em desenvolver seus conhecimentos gramaticais. Avaliamos como fundamental o aprofundamento desses profissionais do conhecimento do sistema gramatical da nossa língua de maneira a constituir uma base sólida de conhecimentos que, de forma subjacente, sirva como um guia em relação à prática de adequação dos textos recebidos/produzidos pelos alunos.

3. Monografias selecionadas

Selecionadas dez das melhores monografias apresentadas nesses dez anos, faremos, na sequência, um breve comentário de apresentação de cada monografia que compõe este livro.

A monografia produzida por Luiz Fernando de Carvalho, orientada pela Professora Márcia Rumeu (Faculdade de Letras da UFMG) e defendida em 2016 intitula-se *“A Expressão Variável do Imperativo do Português Brasileiro: análise das coleções didáticas do PNL D de 2015*. Nessa análise, o autor focaliza as coleções do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com o intuito de analisar, partindo da constatação da expressão variável do imperativo na nossa língua, como o tema é tratado nas coleções

citadas e se esse tratamento faz jus à condição de fenômeno variável de acordo com a teoria da Variação e Mudança. Contrastando a abordagem tradicional do fenômeno com tratamentos contemporâneos sobre o tema, o autor conclui que a abordagem dos livros didáticos ainda não dá conta do uso variável do imperativo, preservando, em grande medida, a abordagem tradicional teoricamente superada.

A Monografia de Rafael Costa Pires intitulada “Noção de sujeito: tradição, ensino e contemporaneidade”, defendida em 2017, sob a orientação do Professor Lorenzo Vitral (Faculdade de Letras da UFMG) discute o modo como o conceito de “Sujeito” é tratado na perspectiva tradição gramatical, nos documentos oficiais e nos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nessa análise, perpassa o autor pelo conceito de “Sujeito” exposto em Rocha Lima, Cunha & Cintra e Bechara, passando ainda pela discussão dos conceitos de tópico-comentário à luz de Pontes (1987) até alcançar a discussão do conceito de “Sujeito” em relação à relevante consideração dos distintos papéis temáticos envolvidos em tal função sintática conforme a proposta de Vitral (2017). Nesse sentido, o autor chega à conclusão da necessária revisitação do conceito de “Sujeito”, visando à eficácia das aulas de língua portuguesa para falantes nativos do idioma, uma vez que se trata de uma posição numa estrutura que pode ser ocupada por elementos de natureza variada.

Em “Marcas de oralidade com função conectiva na escrita de alunos do ensino fundamental II”, temos uma Monografia produzida, em 2018, por Lucas Francisco Ferreira de Oliveira e orientada pela Professora Maria do Socorro Vieira Coelho (UNIMONTES). Nesse estudo, o foco são os traços da oralidade de caráter conectivo, atentando ainda à produção de uma proposta pedagógica orientada ao ensino da norma-padrão em relação ao fenômeno linguístico em cena a partir de uma proposta pesquisa-ação. Ao propor aos alunos do Ensino Fundamental II atividades pedagógicas voltadas à apreensão dos conectivos na perspectiva da tradição gramatical a partir de práticas de retextualização, chegou o autor à conclusão de que se faz necessário aos professores de português o envolvimento no trabalho de elaboração de eficazes atividades de leitura e escrita em suas salas de aula.

Na Monografia intitulada “Uso do gerúndio em contextos formais de escrita: tendências contemporâneas do português brasileiro”, Maria Cecília de Lima volta-se, em 2018, sob a condução da Professora Leandra Batista Antunes (UFOP), à produtividade das orações reduzidas de gerúndio no português brasileiro em sua expressão escrita formal. Com base nas evidências das construções oracionais reduzidas de gerúndio levantadas em amostras textuais construídas a partir de

exemplares da *Revista Veja* e da *Folha de São Paulo* publicados em 2017, a autora constata a preferência pelas orações reduzidas de gerúndio no lugar das orações apositivas (orações resultativas), das orações adjetivas e das orações coordenadas sindéticas (aditivas, conclusivas, adversativas, explicativas). Tendo em vista os resultados alcançados, a autora prevê a necessidade de o profissional do ensino cotejar as orações não só à luz da norma-padrão, mas também à luz da norma de uso, confrontando tais usos, de modo a evidenciar aos alunos a dinamicidade da língua que se deixa evidenciar também em sua expressão escrita.

A monografia intitulada “*Texto Argumentativo-Dissertativo. Análises com Base nas Competências I e IV da Matriz de Avaliação da Redação do Enem*” é de autoria Carla Antonielli Piani de Oliveira e foi defendida em 2022, sob a orientação do Professor Junot de Oliveira Maia (Faculdade de Letras da UFMG). O percurso do texto é, a partir da definição do tipo textual argumentativo, verificar como são descritas as competências I e IV da matriz de avaliação do ENEM e cotejá-las com a produção textual de alunos da autora que cursam o primeiro ano do ensino médio. Ela buscou analisar os textos produzidos com base em três dimensões: a análise transfrásica, a gramática do texto e a teoria do texto, levando os alunos a desenvolver suas habilidades como produtores de textos do tipo argumentativos.

Na monografia intitulada “*Neologismos em Mídias Sociais*” de Elisiane Maria Borges Magalhães Brito, orientada pela Professora Maria Cândida Seabra (Faculdade de Letras da UFMG) e defendida em 2022, temos uma reflexão acerca da eventual influência na linguagem das novas tecnologias digitais, que se manifestam em redes sociais como WhatsApp, Twitter, Instagram e outros. Trata-se de um tema que deverá ser levado em conta no planejamento e na condução no processo de ensino/aprendizagem de atividades de ensino de língua materna. A autora teoriza sobre a noção de neologismo e como o assunto é visto em várias perspectivas teóricas e em manuais utilizados nos níveis de ensino fundamental e médio.

O trabalho “*Plano de Curso. O Ensino do Numeral por meio de Textos Jornalísticos*” de autoria de Gisele Alves Pinheiro foi defendido em 2022 e conduzido sob a orientação da Professora Janayna Carvalho (Faculdade de Letras da UFMG). Essa monografia elege um objeto de estudo pouco explorado no ensino de língua portuguesa que é a categoria do numeral. Para isso, a autora examina como se dá o emprego de itens dessa categoria em textos jornalísticos, o que se justifica devido ao fato de se tratar de uma classe de textos que se desdobra em textos informativos ou não de vários gêneros e tipos. Além disso, a autora propõe atividades, num plano de

curso, que pode servir como inspiração para a elaboração de atividades que explorem essa desprezada classe de palavras nas aulas de língua portuguesa.

No trabalho monográfico intitulado “Gramática: visão panorâmica do passado e do presente” de Maurício Diniz Chara, defendido em 2022, sob a orientação da Professora Heloísa Penna (Faculdade de Letras da UFMG), o autor propõe uma reflexão sobre a origem da Tradição Gramatical até a atualidade, passando pela construção do pensamento daqueles que se voltaram ao *modus operandi* da expressão do pensamento humano a partir da linguagem até alcançar àqueles que passaram a estudá-lo de modo científico na Linguística. Nessa incursão pela história da gramática, o autor retoma a gênese do estudo gramatical (*A Ars Gramática, A gramática de Port-Royal*), passando por alguns dos principais conceitos da linguística Saussureana (*Língua e Fala, Sintagma e Paradigma, Signo Linguístico*) até alcançar a potência de alguns dos conceitos de Chomsky (*Língua I, Língua-E, Princípios e Parâmetros*). O autor conclui que o fato de os falantes serem dotados da faculdade da linguagem tende a repercutir nas escolhas dos padrões sintáticos assumidos nos registros escritos.

A Monografia intitulada “O estudo da formação de palavras e as práticas em sala de aula” de autoria de Rafaela Vicência Pereira sob a orientação, em 2022, do Professor Luiz Carlos Travaglia (UFU). A ideia é o confronto entre a perspectiva da tradição gramatical e a proposta de ensino dos processos de formação de palavras prevista nos componentes curriculares da Educação Básica que se concretizam efetivamente na abordagem concedida pelos livros didáticos. Com base também na leitura de diversificados gêneros textuais divulgados em contexto virtual para a identificação das inovações lexicais em cotejo com o seu licenciamento também pelo *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, chegou a autora à conclusão de que o tratamento dado aos processos de formação de palavras parece subjugado aos preceitos da norma-padrão. Nesse sentido, a proposta defendida é a da necessária condução de aulas de língua portuguesa para falantes nativos do português brasileiro como um processo que deve promover um reflexão linguística, passando necessariamente pela análise e discussão dos processos e inovações lexicais contemporâneos.

A monografia proposta por Sara Pereira Silva e defendida em 2023 sob a orientação da Professora Shirlei Freitas tem como título *A Prática de Revisão Textual na Escola: reflexões e possibilidades de ensino*. A autora aborda um tema nem sempre explorado nas aulas de língua portuguesa com a profundidade necessária: a utilidade da prática de revisão textual na produção escolar dos alunos de ensino médio. Ela aborda, inicialmente, como o tratamento do tema tem sido preconizado nos documentos

oficiais, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Como principal resultado do trabalho, destacam-se as atividades propostas pela autora, baseadas em metodologias ativas, dentro da proposta do Novo Ensino Médio, com o intuito de fomentar essa prática que, seguramente, pode contribuir para o processo de produção textual no ensino médio.

Esperamos ter trazido à cena um pouco dos trabalhos monográficos desenvolvidos no âmbito do Cegrae no decorrer desses dez anos da sua profícua existência. Vida longa ao Cegrae!

Referências bibliográficas:

CASTILHO, A. **Varição Linguística, Norma Culta e Ensino de Língua Materna**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 1978.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

HAUY, A. **Da Necessidade de uma Gramática-padrão da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 1983.

ILARI, R. **A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa**. Martins Fontes: São Paulo, 1985.

LEMLE, M.; NARO, A. J. **Competências Básicas do Português**. Rio de Janeiro: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1977.

PERINI, M. **Para uma Nova Gramática do Português**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

**UNIVERSIDADE FEDERAL MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GRAMÁTICA DA LÍNGUA
PORTUGUESA: REFLEXÃO E ENSINO**

LUIZ FERNANDO DE CARVALHO

**A EXPRESSÃO VARIÁVEL DO IMPERATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNL D 2015**

**Belo Horizonte
2016**

LUIZ FERNANDO DE CARVALHO

**A EXPRESSÃO VARIÁVEL DO IMPERATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2015**

Trabalho monográfico submetido ao Curso de Especialização em Gramática da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof. Dr^a. Márcia Cristina de Brito Rumeu.

**Belo Horizonte
2016**

LUIZ FERNANDO DE CARVALHO

**A EXPRESSÃO VARIÁVEL DO IMPERATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
ANÁLISE DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2015**

Trabalho monográfico submetido ao curso de Especialização em gramática da língua portuguesa: reflexão e ensino da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina de Brito Rumeu.

Aprovado em: Belo Horizonte, ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Lorenzo Teixeira Vitral – UFMG

Profa. Dr^a. Leandra Batista Antunes – UFOP

Ao Laécio,
sempre.

Um muitíssimo obrigado à Márcia,
querida orientadora,
e à Mariana,
querida amiga.

Pronominais

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro*

Oswald de Andrade

RESUMO

Este trabalho monográfico analisa coleções de livros didáticos do PNLD 2015 com o intuito de observar o tratamento concedido à expressão variável do imperativo do Português Brasileiro. Como estratégia de apreensão do fenômeno em análise, passa-se por uma revisão do tema (o imperativo) em algumas gramáticas normativas, descritivas e também em estudos contemporâneos. Como resultado, constata-se que, embora abordem o imperativo de maneira contextualizada em alguns casos, nenhuma coleção apresenta o fenômeno variável em concordância com os estudos linguísticos contemporâneos.

Palavras-chave: *Imperativo. Variação linguística. PNLD. Livro didático.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. JUSTIFICATIVA.....	12
3. OBJETIVOS.....	14
4. REVISÃO HISTÓRICO-DESCRIPTIVA DO TEMA: O IMPERATIVO EM FOCO ...	15
4.1 O IMPERATIVO À LUZ DA TRADIÇÃO GRAMATICAL	15
4.2 O IMPERATIVO À LUZ DA DESCRIÇÃO GRAMATICAL	17
4.3 O IMPERATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM À LUZ DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS CONTEMPORÂNEOS	20
5. ANÁLISE QUALITATIVA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS.....	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
7. REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO

O imperativo no Português Brasileiro (doravante PB) é um fenômeno linguístico peculiar que tem recebido atenção de alguns conceituados pesquisadores em seus estudos linguísticos dada a sua expressão variável. Nesse contexto, cabe destacar os estudos de Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014), nos quais a autora discorre sobre a variação do imperativo entre os falantes brasileiros em uma perspectiva diacrônica e sincrônica, demonstrando os fatores que influenciam a expressão variável desse modo verbal. Nesses trabalhos, a linguista evidencia que, no PB, de um modo geral, muitos falantes, mesmo que utilizem o pronome “você” em vez do “tu” em seu cotidiano, preferem as formas “deixa/recebe/abre/dá/diz/vai”, formas imperativas tradicionalmente associadas ao contexto de uso do pronome “tu” (classificadas pela autora como próprias) às formas “deixe/receba/abra/dê/diga/vá” ligadas ao pronome “você” (formas denominadas pela autora de supletivas ou auxiliares), cf. Scherre, 2007, p. 190.

Nesse ponto, haveria, então, uma discordância, sob a perspectiva da gramática tradicional, entre as pessoas do discurso e as conjugações verbais no imperativo. De fato, as gramáticas normativas, como, por exemplo, as de Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]), abordam o imperativo de maneira tradicional. Os gramáticos postulam que a conjugação do imperativo é derivada do presente do indicativo – no caso do afirmativo na 2.^a pessoa (doravante 2P) do singular e do plural – e do presente do subjuntivo – no caso do afirmativo na 3.^a pessoa (doravante 3P) do singular e do plural e na 1.^a pessoa (doravante 1P) do plural, bem como, no caso do negativo, na 2P e 3P do singular e na 1P, 2P e 3P do plural –, seguindo o quadro tradicional dos pronomes que, para o imperativo seriam “tu”, “você”, “nós”, “vós”, “vocês”. Segundo esses autores, o paradigma da conjugação dos verbos no imperativo segue uma correspondência unilateral com o presente do indicativo e do subjuntivo entre as pessoas do discurso sem mencionar nenhum caso de expressão variável nesse processo. Não há, portanto, qualquer referência ao fenômeno linguístico variável do imperativo do

PB tal como assinalado por Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014).

Entretanto, em uma abordagem mais próxima ao que os estudos linguísticos têm comprovado, as gramáticas descritivas já aventam ao fenômeno da variação do imperativo no PB. Tanto Perini (2010), quanto Bagno (2011) e Castilho (2014), em menor ou maior instância, já consideram em suas gramáticas uma dissonância sobre o que é prescrito acerca da formação do imperativo nas gramáticas tradicionais e o que se observa efetivamente como expressão do imperativo, na fala do brasileiro, seja esta monitorada ou não. Para comprovar esse ponto de vista, Bagno (2011), por exemplo, cita estudos de Scherre (2005), e Castilho (2011) menciona os estudos de Braga (2008), o que evidencia um tratamento mais coerente com relação aos estudos linguísticos contemporâneos sobre o fenômeno, que é pouco ou quase nunca abordado em sala de aula, mantendo-se, pois, circunscrito ao contexto acadêmico.

Nesse sentido, é importante considerar que, embora o uso que o falante brasileiro faz do imperativo, muitas vezes, não seja abonado pela tradição gramatical, Scherre *et al.* (2014, p. 95) afirmam que a expressão variável do imperativo do PB não é alvo de estigma social. Em outras palavras, o uso de formas próprias “deixa/recebe/abre/dá/diz/vai”, comumente associadas ao pronome “tu” pela gramática tradicional, em contextos de uso do “você”, por exemplo, não revela efeitos na sociedade em termos de uma maior ou menor hierarquização social. A esse propósito, basta considerar a existência dessa variação em construções amplamente divulgadas como é o caso de: “Vem pra Caixa você também, vem!”, conhecida propaganda da Caixa Econômica Federal; “Beija eu, beija eu, me beija”, famoso excerto da letra de uma música de Marisa Monte; e ainda “Me dá um cigarro aí!”, célebre verso de Oswald de Andrade.

Feita essa análise preliminar do fenômeno, a questão em discussão neste trabalho monográfico é especificamente a abordagem concedida pelos livros didáticos voltados para o Ensino Médio, aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) no Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD 2015) em relação à expressão variável do imperativo, mais especificamente ao

imperativo abasileirado (compra você, vem você, chega você), cf. discutido por Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014). O ensino do imperativo via livros didáticos muito se aproxima do que é apregoado pelas gramáticas normativas, representadas, neste trabalho monográfico pelos seguintes gramáticos: Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]). E, quando se faz alguma referência, nas gramáticas, à preferência brasileira em contextos de uso de “você” pelas formas próprias associadas ao indicativo tradicionalmente ligadas ao “tu”, esse fenômeno é tratado como uma mera "mistura de tratamento" da norma coloquial, como discutido por Bagno (2010, p. 268). Nesse sentido, entende-se a abordagem dessas coleções didáticas como um contrassenso ao ensino de língua portuguesa nas escolas, uma vez que desconsideram as contribuições dos estudos linguísticos sobre um fenômeno genuinamente do PB, como é o caso do imperativo brasileiro. Conseqüentemente, os alunos entendem esse tópico gramatical provavelmente de maneira distorcida, uma vez que a abordagem em muito se distancia de sua prática cotidiana.

É importante esclarecer que não se defende neste trabalho, evidentemente, a desconsideração total e absoluta da abordagem tradicional, mesmo porque o aluno precisa ler e interpretar todos os tipos de textos, dotados das mais variadas estruturas sintáticas e dos mais variados tipos de itens lexicais, principalmente, os antigos e os eclesiásticos, que podem apresentar ocorrências do imperativo tal como exposto nas gramáticas tradicionais. Entretanto, essas coleções didáticas não podem prescindir da apresentação do imperativo tal como ocorre no PB contemporâneo, uma vez que, assim, auxiliarão o trabalho do professor no aprendizado do aluno a fim de que ele, conforme Antunes (2003, p. 92-99), possa compreender e produzir textos orais e escritos com uma gramática a serviço de uma descrição consistente da língua.

Tendo por base essas reflexões, neste trabalho, será assumida como ponto de partida a abordagem do imperativo das gramáticas normativas Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]), seguida de uma apresentação do imperativo nas gramáticas descritivas (Perini (2010), Bagno (2011) e Castilho (2014), encerrando esta parte teórica de

revisão do tema com a abordagem variacionista acerca da expressão linguística variável do imperativo no PB, baseando-se, sobretudo, nos estudos de Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014).

Em seguida, será feita a análise, à luz da revisão do tema, das coleções de livros didáticos voltadas para o Ensino Médio aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) no Programa Nacional do Livro Didático em 2015 (PNLD 2015), procurando evidenciar, em cada uma das tais coleções de livros didáticos, a definição do modo imperativo, a abordagem das formas próprias e supletivas (ou auxiliares) desse modo verbal e a presença ou ausência da expressão variável do fenômeno tanto na teoria linguística, quanto nos exercícios. Por fim, será avaliado o quanto próximos ou, muito provavelmente, distantes, esses livros didáticos estão em relação à abordagem dos estudos linguísticos no que se refere ao ensino do imperativo.

2. JUSTIFICATIVA

No trabalho como professor de língua portuguesa na educação básica, principalmente no Ensino Médio, vê-se o quanto é desafiador o ensino da gramática, sobretudo, porque, em muitas ocasiões, a prática do ensino de língua portuguesa para falantes nativos do português, segundo Travaglia (2009, p. 101-106), ocorre de maneira prescritiva e descontextualizada, limitando-se às regras da gramática normativa de acordo com os exemplos da tradição clássica, desconsiderando totalmente, pois, a língua em uso. Conforme discutido por Antunes (2014, p. 51-58), a gramática em sala de aula é quase sempre explorada de maneira inespecífica e artificial, atendo-se, muitas vezes, aos exercícios de análise morfosintática por meio de sentenças isoladas que predominam nas aulas de português. O problema dessa postura é que frequentemente o ensino de língua portuguesa por meio da gramática tradicional por si e para si leva a uma compreensão falseada da língua, como se esta fosse uniforme e homogênea, sem variação.

Nesse contexto, este trabalho se justifica *a priori* pela necessidade do desenvolvimento de estudos linguísticos sobre a expressão variável das

construções imperativas do imperativo no PB, na medida em que, assim, possa-se compreender melhor o ensino de língua portuguesa em terras d'aquém-mar, que apresenta inúmeras variações que a fazem destoar do Português Europeu (doravante PE). Desse modo, é necessário frisar a importância da divulgação, com este trabalho, dos estudos linguísticos sobre o imperativo do PB feitos por Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014), em que a autora analisa o fenômeno à luz da Teoria da Variação (Labov 1972, 1990).

Adicionalmente a isso, este trabalho também se justifica pela necessidade de se atestar como o imperativo é abordado de modo frequentemente artificial nos livros didáticos, especificamente nas coleções voltadas para o Ensino Médio, aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) no Programa Nacional do Livro Didático em 2015 (PNLD 2015). Esses livros, inúmeras vezes, não levam em consideração as contribuições de estudos recentes sobre o imperativo no PB e abordam esse modo verbal de maneira anacrônica, voltado quase que exclusivamente ao que é prescrito pelas gramáticas normativas.

Por fim, este trabalho monográfico se justifica pela necessidade de se contribuir para a discussão acerca do aprimoramento do ensino de gramática nas escolas, de maneira especial, o do imperativo. Afinal, é imprescindível demonstrar o modo recorrentemente equivocado de como esse tema é tratado; suscitando, assim, reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos de maneira mais condizente com a realidade linguística do PB. Dessa forma, os alunos estudariam a gramática de uma língua mais ao alcance do uso e da própria compreensão, uma gramática que, conforme Antunes (2003, p. 96-98), fosse relevante, funcional, contextualizada e interessante, melhorando, conseqüentemente, a competência linguística do falante e seu aprendizado sobre a língua.

Dessa maneira, é essencial que se desenvolvam estudos linguísticos, a respeito de fenômenos gramaticais, como a expressão variável das construções imperativas no PB, a fim de desnudar a expressão real do “brasileiro” falado em terras d'aquém mar. Esses estudos, em grande parte desenvolvidos por Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008),

Scherre *et al.* (2014), visam à compreensão da língua de maneira detalhada, com toda a complexidade que lhe subjaz, por meio da demonstração de como ela é heterogênea e repleta de idiossincrasias. Além disso, mantidas as devidas proporções do ambiente acadêmico e do contexto da educação básica, esses estudos linguísticos apresentam contribuições para o ensino de gramática na escola. A gramática seria, nesse caso, a de uma língua real, contextualizada, ao alcance dos alunos e, graças a esses estudos, provavelmente muito mais passível de ser compreendida.

3. OBJETIVOS

Objetivos gerais:

- Contribuir para o conhecimento sobre o fenômeno da expressão variável das construções imperativas no PB aliado à perspectiva da teoria da variação e mudança linguística;
- Auxiliar no conhecimento da abordagem gramatical sobre o imperativo do PB em coleções de livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD - 2015);
- Colaborar para o aperfeiçoamento/otimização dos materiais didáticos e da prática docente sobre o fenômeno do imperativo no PB com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- Mostrar como o imperativo ocorre no PB, evidenciando expressões variáveis em uma perspectiva de mudança linguística;
- Evidenciar que o imperativo no PB é um fenômeno linguístico que destoa do imperativo que é apregoado pelas gramáticas normativas;
- Expor que o imperativo no PB é um fenômeno linguístico que se aproxima do imperativo que é apresentado por gramáticas descritivas;
- Evidenciar que o imperativo do PB é um fenômeno que destoa do que é apresentado nas coleções didáticos Ensino Médio aprovados no PNLD 2015.

- Esclarecer que os livros didáticos voltados para o Ensino Médio aprovados no PNLD 2015 não abordam de maneira satisfatória o fenômeno do imperativo do PB.

4. REVISÃO HISTÓRICO-DESCRITIVA DO TEMA: O IMPERATIVO EM FOCO

4.1 O imperativo à luz da tradição gramatical

As gramáticas normativas da Língua Portuguesa, em geral, foram criadas, assim como todas as gramáticas do gênero, para preservar a norma padrão da língua, com exemplos pautados nos grandes escritores que compõem o cânone literário. Nesse sentido, Rocha Lima (2013 [1972], p. 38) afirma que as regras da gramática normativa fundamentam-se “nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição porque é nela que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.” Essa afirmação sintetiza o propósito da perspectiva tradicional, cujas gramáticas não estão preocupadas, portanto, com os fenômenos de variação e mudança na língua, como a expressão variável das construções imperativas no PB.

Nessa perspectiva, Rocha Lima (2013 [1972], p. 176-177) por exemplo, ao abordar o modo imperativo da língua portuguesa, apresenta as formas “louva/louve/louvai/loovem” para o imperativo afirmativo, que considera derivado do presente do indicativo na 2P do singular e do plural sem o “s” e do presente do subjuntivo na 3P do singular e do plural normalmente; e as formas “(não) louves/louve/louvei/loovem” para o imperativo negativo, que considera derivado do presente do subjuntivo tanto na 2P quanto na 3P pessoa do singular e do plural. Para completar o quadro do paradigma do imperativo, o autor apenas observa que, em alguns casos, quando o falante se inclui entre as pessoas a quem se dirige, alguns autores consideram como válidas as formas “louvemos” e “não vendamos” para a 1P do plural, “nós”.

De maneira análoga, Cunha e Cintra (2007 [1985], p. 395; 405) apresentam o imperativo da língua portuguesa inicialmente com as formas “estuda/estude/estudemos/estudai/estudem” para exemplificar os modos e tempos da língua. Posteriormente, os autores evidenciam que o imperativo afirmativo é um modo derivado do presente do indicativo na 2P do singular com as formas “canta/cantai”, “vende/vendei” e “parte/parti”. Por fim, os gramáticos apenas observam que as demais pessoas do imperativo afirmativo e todas as do imperativo negativo são equivalentes às formas verbais do presente do subjuntivo, tempo também derivado do presente do indicativo.

De modo semelhante, Bechara (2009 [1928-], p. 237) aborda o imperativo como um modo derivado do presente do indicativo e do presente do subjuntivo, tempo que considera também derivado do presente do indicativo. Conforme o gramático, as formas de 2P do singular e do plural do indicativo dão origem à 2P do singular e do plural do imperativo afirmativo, retirando-se o “s”, como pode ser visto nas formas “canta/cantai”, “vende/vendei” e “parte/parti”. O autor ainda salienta: que o imperativo apresenta formas próprias apenas para a 2P; que as demais pessoas não mencionadas anteriormente são supridas pelas formas correspondentes do presente do subjuntivo; que não existe imperativo de 1P pessoa do singular; e, por último, que o imperativo não é usado nas orações negativas, pois considera que nesse caso são usadas as formas do presente do subjuntivo.

De acordo com o que postulam os autores dessas gramáticas normativas, as formas verbais do modo imperativo correspondem exatamente, salvo algumas mínimas alterações, às formas do presente do indicativo e presente do subjuntivo para a 2P e a 3P do singular e para a 1P, 2P e 3P do plural. Dessa maneira, não sendo objetivo dessas obras, não há qualquer referência à expressão variável das construções imperativas, fenômeno linguístico de ocorrência considerável no português falado no Brasil. As gramáticas da tradição gramatical postulam, portanto, as regras do “bem falar e bem escrever”, seguindo, conforme (Bechara (2009 [2006], p. 52), o seu propósito de orientar a fala e a escrita “segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”, não se atentando de sobremaneira às questões de variação e mudança linguística.

4.2 O imperativo à luz da descrição gramatical

As gramáticas descritivas têm por objetivo, conforme Travaglia (2009, p. 32), registrar, de maneira basicamente sincrônica, uma variante da língua, descrevendo as categorias existentes, as construções possíveis bem com as condições de uso dos mecanismos linguísticos. Nesse sentido, a descrição gramatical aborda, então, a língua que os falantes utilizam em um determinado momento; em outras palavras, as gramáticas descritivas evidenciam a língua em uso, que em muito pode diferir da teoria gramatical tradicional. De fato, diferentemente do que se observa nas gramáticas normativas, as gramáticas descritivas, em maior ou menor grau de análise, abordam a expressão variável do imperativo do PB em consonância com estudos linguísticos contemporâneos sobre o fenômeno.

Perini (2010, p. 308-309), por exemplo, ao apresentar os tempos e modos do PB, evidencia que o imperativo apresenta “faz!” (3P do singular do presente do indicativo) como forma predominante. Em seguida, em uma explicação sucinta sobre a morfologia dos modos verbais, nesse caso, do imperativo, o linguista evidencia que a forma mais comumente utilizada no Sudeste, em que há recorrência da utilização do pronome “você”, é idêntica à da 3P do singular do presente do indicativo, o que pode ser visto em sentenças, como “Faz um sanduíche!”, em vez de “faça” ou “Vem cá um momento!”, em vez de “venha”. Continuando sua explicação, o gramático ainda salienta que, diferentemente do que ocorre no Sudeste, no Nordeste, em que se registra o uso do “tu” em algumas regiões, a forma mais utilizada é idêntica à 3P do singular do presente do subjuntivo, em sentenças como “Faça um sanduíche!” e “Venha cá!”. Por fim, o autor observa que, no caso da 1P do plural, registrada pelas gramáticas normativas como “façamos”, no PB, ocorre com uma forma do verbo “ir”, como “Vamos fazer um sanduíche!”, por exemplo.

A respeito do imperativo, Bagno (2011, p. 566-572) inicia sua análise denunciando que a tradição gramatical e os materiais didáticos apresentam um paradigma de formação do imperativo que em nada corresponde ao português

falado e escrito no PB atual. A respeito da expressão variável do imperativo, o linguista afirma que, segundo a regra tradicional, caso se comunique por “tu”, o falante deve utilizar a forma “fala”; de forma análoga, caso use o “você”, o falante deve se comunicar pela forma “fale”. Entretanto, de acordo com o gramático, essas duas regras não evidenciam os usos autênticos do PB atual.

Ao analisar a questão, o autor discorre a respeito das mudanças do quadro pronominal tradicional brasileiro como fator influente nessas regras. Conforme Lopes (2014, p. 116), os pronomes pessoais que desempenham papel de sujeito no PB atual são eu, tu/você, ele/ela, nós/a gente, vocês, eles/elas com distribuição variável no território brasileiro. Com base nesse quadro, o gramático evidencia que, em regiões de uso recorrente do “tu”, como a Norte e a Nordeste, muitas vezes, o imperativo é utilizado com as formas do subjuntivo “venha/faça/diga/traga/deixe”. Por outro lado, nas regiões em que se predomina o uso do “você”, as formas ligadas ao indicativo “vem/faz/diga/traz/deixa” são mais recorrentes.

Além disso, segundo o gramático, é muito comum que os falantes brasileiros utilizem as formas imperativas associadas ao indicativo e ao subjuntivo em uma mesma sentença como no verso “Vem, me dê a mão...”, da canção “João e Maria”, de Chico Buarque. Por fim, o linguista, citando os trabalhos de Scherre (2005), afirma que em situações mais monitoradas, como uma receita culinária por escrito ou uma propaganda de cerveja, o uso das formas derivadas do subjuntivo soa melhor que o uso das formas do indicativo para evitar ambiguidade de leitura; e, em situações menos monitoradas, como uma receita culinária transmitida oralmente, prevalece o uso das formas derivadas do indicativo. Em síntese, segundo Bagno (2011, p. 568), o uso das formas verbais derivadas do indicativo (“fala”) e do subjuntivo (“fale”) não estão relacionadas apenas aos índices de pessoa “tu” e “você”, conforme as regras tradicionais, mas, sim, a fatores mais complexos: a origem regional do falante, a modalidade falada ou escrita da língua, a necessidade de uma fala mais monitorada etc.

Em sua análise sobre o imperativo no PB, Castilho (2011, p. 394; 439-441) apresenta o quadro tradicional de formação do imperativo, mas salienta, já no início, que não são essas formas, consagradas pela tradição gramatical as

encontradas no PB. O autor faz uma breve análise diacrônica, afirmando que o imperativo hoje apresenta formas derivadas do indicativo e do subjuntivo por razões históricas. Segundo o gramático, a 2P apresenta formas derivadas do indicativo que, na realidade, são uma forma etimológica derivada do imperativo latino, por exemplo: *canta*>*canta*; *cantate*>*cantai*; *debe*>*deve*; *debete*>*devei*; *parte*>*parte*; *partite*>*parti*. O linguista acentua que as gramáticas escolares simplesmente ignoraram as razões históricas da formação do imperativo e criaram a regra mnemônica da retirada do “s” da 2P pessoa das formas do indicativo para formação das formas de 2P pessoa desse modo verbal.

Continuando a análise, Castilho (2011, p. 394; 439-441) explica que a mudança no quadro pronominal do PB, já mencionada anteriormente em Lopes (2014, p. 116), influenciou de maneira determinante a expressão variável do imperativo, uma vez que a mudança de “tu” por “você” e de “nós” por “a gente” fez com que o verbo assumisse as formas da 3P, acarretando o uso do subjuntivo na formação do imperativo, mesmo para a 2P discursiva, o que contraria as gramáticas normativas. Diante desse cenário, o autor lança mão dos seguintes questionamentos: (I) o fato de o imperativo derivar tanto do indicativo quanto do subjuntivo conduziria o PB a não se abster de uma forma própria para esse modo verbal?; (II) o fato de o indicativo e o subjuntivo alternarem-se na formação do imperativo licenciaria a expressão variável desse modo verbal?

Para responder ao primeiro questionamento, o linguista utiliza uma metáfora: o imperativo estaria numa espécie de “corda bamba” entre o discurso (marcado pelos atos de fala) e a prescrição da gramática (marcada pelas flexões verbais) em que os falantes, linguistas e gramáticos, ou seja: todos os brasileiros, estariam dependurados em uma disputa entre o subjuntivo e o indicativo como elementos formadores desse modo verbal. Esse cenário leva ao segundo questionamento, a respeito do aspecto variável do imperativo, sobre o qual o gramático cita os estudos de Braga (2008, *apud* Castilho (2011, p. 394; 439-441)) com base em peças teatrais escritas entre 1850 e 1875. A partir desses estudos, Castilho (2011, p. 394; 439-441) conclui que as variações ocorrentes no imperativo do PB apresentam inúmeros fatores de

influência que remontam ao século XIX, época em que essa variação já era frequente em algumas peças teatrais.

Dessa maneira, pode-se perceber que todos os gramáticos citados nesta secção, que analisam a língua em uma perspectiva descritivista, consideram, em menor e maior análise, a expressão variável das construções imperativas no PB, foco de estudo deste trabalho. Assim, Perini (2010), Bagno (2011) e Castilho (2014) fazem jus ao objetivo de suas gramáticas de descreverem o PB de modo a considerarem os aspectos variáveis presentes nesta língua falada aquém-mar. Por essa razão, esses autores se distanciam da tradição gramatical, muitas vezes, calcada no PE, falado além-mar, ou na língua utilizada no cânone da literatura portuguesa e brasileira. Por essa razão também, esses linguistas se aproximam dos estudos linguísticos contemporâneos sobre fenômenos específicos do PB, como a expressão variável do modo imperativo, demonstrando a riqueza e a diversidade do português falado no Brasil.

4.3 O imperativo no Português Brasileiro: uma abordagem à luz de estudos linguísticos contemporâneos

As pesquisas mais expressivas sobre a expressão variável do imperativo no PB foram feitas nos inúmeros trabalhos da professora Maria Marta Pereira Scherre, entre os quais se destacam os artigos Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014). Segundo Scherre (2007, p. 190) sua atenção ao fenômeno foi motivada por um exercício de gramática presente em Cegalla (1999, p. 184), com o qual teve contato no início dos anos 1990. O referido exercício pedia para que os alunos passassem para a 2ª P do singular ou do plural sentenças como “Divide e sê vencedor.”, “Recebe com alegria os amigos que visitaram.”, “Abri as portas da esperança (...).”, “Frequenta os bons e serás bons (...).”. Nessas construções, fica patente o estranhamento dos falantes do PB diante de sentenças que pouco parecem produtivas aos ouvidos.

Para a autora, mineira, que se utiliza do “você” em sua fala, essas sentenças também lhe pareceram “estranhas”, na medida em que tenderia a utilizar muito mais as formas denominadas próprias “deixa/receba/abre/dá/diz/vai”, ligadas ao pronome “tu”, do que as formas denominadas auxiliares (ou supletivas) “deixe/receba/abra/dê/diga/vá”, associadas ao pronome “você”. Essa aparente contradição entre a utilização do pronome “você” em vez do “tu” e a preferência do imperativo por formas ligadas ao “tu” e não ao “você” foi determinante para o início da pesquisa que se desenvolveria nos anos seguintes.

A autora reitera que o estranhamento causado quanto ao exercício de gramática do Cegalla (1991) se deve à descontextualização das sentenças, que se encontram isoladas, sem âncoras discursivas próprias do uso do imperativo, que ocorre frequentemente em contexto dialógico, como vocativos, balões, rimas, ícones etc. Essa situação pode levar a interpretações ambíguas equivocadas no PB, como na sentença “Abri as portas da esperança”, cuja leitura mais condizente entre os falantes do PB não seria a do verbo no imperativo e sim no pretérito perfeito do indicativo com sujeito “eu” não marcado. Conforme Scherre (2007, p. 190), esse exercício serve para comprovar, portanto, que o imperativo não deve ser analisado de maneira descontextualizada, sem marcadores discursivos, à guisa de se cometer equívocos e incoerências na análise.

De acordo com Scherre (2007, p. 190), foi esse exercício, portanto, o responsável por instigar sua pesquisa sobre a variação do imperativo no PB. Diante disso, a pesquisadora inicia seus estudos a partir de um mapeamento da distribuição variável do imperativo no território brasileiro, pautando-se em diversas pesquisas desenvolvidas a partir de então. Desse mapeamento, surgiram, então, os dados que foram analisados em função de alguns critérios/condicionamentos (linguísticos e sociais) para a interpretação coerente do fenômeno de mudança linguística.

Conforme Scherre (2007, p.192), o mapeamento da expressão variável do imperativo na fala espontânea atestada em pesquisas sobre o PB das décadas de 1970 a 1990 evidencia um fenômeno de variação de língua. De acordo com o mapeamento feito pela autora, há o predomínio das formas

próprias do imperativo “deixa/recebe/abre/dá/diz/vai” associadas ao indicativo nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, em cidades como Brasília, Goianésia, Campo Grande, Rio de Janeiro, Florianópolis, com exceção de Lages, no interior de Santa Catarina. Em posição diversa, há o predomínio das formas supletivas (ou auxiliares) do imperativo “deixe/receba/abra/dê/diga/vá” associadas ao subjuntivo, em cidades como Fortaleza, João Pessoa e Salvador, ou um equilíbrio entre as duas formas, como ocorre em Recife. Os principais fatores que influenciam essa expressão variável do imperativo no PB são de natureza linguística e extralinguística. Diante desse mapeamento, é necessário discutir, portanto, os aspectos diacrônicos e sincrônicos de formação das formas próprias e supletivas (ou auxiliares) do imperativo do PB.

Os gramáticos da tradição Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]) são unânimes ao afirmar, sob um viés sincrônico, que o imperativo é um modo verbal derivado do indicativo e do subjuntivo. Do indicativo, deriva-se a 2P do singular e do plural sem o “s” para o imperativo afirmativo, por exemplo: *cantas/canta* (tu), *cantais/cantai* (vós). Do subjuntivo, derivam-se a 3P do singular e do plural e a 1P do plural para o imperativo afirmativo, bem como a 1P do plural e a 2P e a 3P do singular e do plural para o imperativo negativo, por exemplo: *cante/cante* (você), *cantemos/cantemos* (nós), *cantem/cantem* (vocês), *cantai/ não cantai* (tu), *cante/ não cante* (você), *cantemos / não cantemos* (nós), *cantai/ não cantai* (vós), *cantem/ não cantem* (vocês). No entanto, há também razões históricas, em uma perspectiva diacrônica, que explicam as semelhanças entre as formas verbais desses modos.

Para fundamentar essa análise em relação ao surgimento das formas próprias da 2P do singular do imperativo em uma perspectiva diacrônica, Scherre (2007, p. 195-200) apresenta um quadro com formas, para o latim e para o PB: do infinitivo dos verbos, da 2P do singular do imperativo afirmativo, da 2P do singular do presente do indicativo e da 3P do singular do presente do indicativo.

Em análise atenta do quadro, conforme Scherre (2007, p. 195-200), é evidente a regularidade da relação entre as formas imperativas latinas e o infinitivo latino (com a supressão da última sílaba): *laxa, laxare; recipe,*

recipere; aperi, aperire. Além disso, é perceptível também a relação regular das formas latinas da 2P do singular do imperativo afirmativo com as formas portuguesas da 2P do singular do presente do indicativo (com a supressão do “s” final): *laxa*, deixas; *recipe*, recebes; *aperi*, abres – análise já consagrada pela tradição gramatical Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]). E, por fim, também é notável a semelhança das formas latinas da 3P do singular do presente do indicativo (com a supressão do “t” final) com as formas portuguesas da 2P do singular do imperativo afirmativo: *laxat*, deixa; *recipt*, recebe; *aperit*, abre – conforme já postulado por Faraco ((1986), *apud* Scherre (2007)). Dessa análise, pode-se depreender que é inegável o fato de as formas próprias do imperativo da 2P singular derivarem sincronicamente do modo indicativo e diacronicamente da língua latina.

Prosseguindo a análise, neste ponto, sobre o surgimento das formas próprias da 2P do plural do imperativo, Scherre (2007, p. 195-200) apresenta um quadro com formas verbais para o latim e para o PB: do infinitivo desses verbos, da 2P do plural do imperativo afirmativo, da 2P do plural do presente do indicativo e da 3P do plural do presente do indicativo.

Analisando o quadro atentamente, conforme Scherre (2007, p. 195-198), é evidente a relação entre as formas latinas da 2P imperativo afirmativo plural e o infinitivo latino (com a substituição de “re” por “te”): *laxate*, *laxare*; *recipete*, *recipere*; *aperite*, *aperire*. Acrescido a isso, é também perceptível a relação regular entre as formas portuguesas da 2P plural do imperativo afirmativo e as formas portuguesas da 2P do plural do presente do indicativo (com a supressão do “s”): deixai, deixais; recebei, recebeis; abri, abris – conforme a tradição gramatical, segundo Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]). Além disso, é notável também a relação pouco óbvia entre as formas latinas da 3P do plural do presente do indicativo e as formas portuguesas da 2P do plural do imperativo afirmativo: *laxante*, deixai; *recipiunt*, recebei; *aperiunt*, abri – aspecto que, de acordo com Scherre (2007, p. 195-200), diferencia o quadro das pessoas do plural do quadro das pessoas do singular.

A fim de dar prosseguimento à análise, neste caso, sobre o surgimento das formas auxiliares (ou supletivas) do imperativo, tradicionalmente associadas ao modo subjuntivo, Scherre (2007, p. 195-200) apresenta um outro quadro de formas verbais, para o latim e para o PB: do infinitivo dos verbos, da 2P do singular indireta (você) do imperativo afirmativo e do imperativo negativo com forma supletiva, da 2P do plural indireta (vocês) do imperativo afirmativo e do imperativo negativo com forma supletiva, a 3P do singular do presente do subjuntivo e a 3P do plural do presente do subjuntivo.

Analisando o quadro com atenção, é inegável reconhecer, a semelhança entre as formas imperativas auxiliares (ou supletivas) e as formas do subjuntivo latino, sem, novamente o “t” final, no singular e no plural: *laxet*, deixe e *laxent*, deixem; *recipiat*, receba e *recipiant*, recebam; *aperiat*, abra e *aperiant*, abram – segundo Scherre (2007, p. 195-200). Além disso, é notável a correspondência exata entre as formas do imperativo da 2P indireta do singular e do plural com as formas do imperativo da 3P do singular e do plural do presente do subjuntivo: deixe, deixe e deixem, deixem; receba, receba e recebam, recebam; abra, abra e abram, abram – de acordo com a análise já consagrada pela tradição gramatical Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]).

Considerando essa análise, Scherre (2007, p. 195-200) interpreta que a origem das formas próprias e supletivas (ou auxiliares) do imperativo parte de uma “confluência entre verdades sincrônicas e verdades diacrônicas”, que, segundo Saussure (1983, *apud* Scherre (2007, p. 195-200)) apresentam naturezas diferentes. A perspectiva sincrônica se baseia na análise de unidades no eixo das sucessões dos fatos linguísticos em um determinado tempo, e a perspectiva diacrônica se pauta na análise de unidades no eixo das simultaneidades dos fatos linguísticos ao longo do tempo. Por serem de naturezas distintas, ambas deveriam ter seu espaço específico no entendimento dos fenômenos linguísticos, porém é inegável que as duas verdades convergem na língua. Dessa maneira, as interpretações de natureza sincrônica e diacrônica para o caráter variável do imperativo no PB têm, cada uma à sua maneira, uma coerência em função de semelhanças fonomorfológicas entre as formas verbais que constituem o imperativo no PB.

A expressão do imperativo ocorre de forma variável no PB conforme atestam inúmeros estudos apresentados anteriormente – Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014). Entretanto, essa variação não se restringe a falantes do território brasileiro; há também uma nítida diferença entre o PB e PE quanto ao uso do imperativo na língua, evidenciando um processo de mudança linguística. Essa análise se baseia inicialmente no estudo de Scherre *et al.* (2007) em que a linguista faz algumas reflexões sobre o imperativo no português quanto às formas próprias do imperativo associadas ao indicativo e às auxiliares (ou supletivas) ligadas ao subjuntivo, à luz da sintaxe gerativa aplicada à estrutura da negação e à posição dos clíticos.

As línguas, de acordo com a caracterização translinguística na linha gerativa do modo imperativo, podem ser divididas em dois grupos. Conforme Scherre *et al.* (2007), há aquelas que apresentam um paradigma de imperativo próprio e uma sintaxe imperativa própria, como o espanhol castelhano e o grego moderno; bem como aquelas que apresentam um paradigma imperativo próprio, mas não uma sintaxe própria do imperativo, como o servo-croata, búlgaro e grego antigo. Para essa distinção é necessário considerar dois fatos sintáticos relativos ao imperativo: a possibilidade de os verbos serem negados e a posição dos clíticos em relação aos verbos.

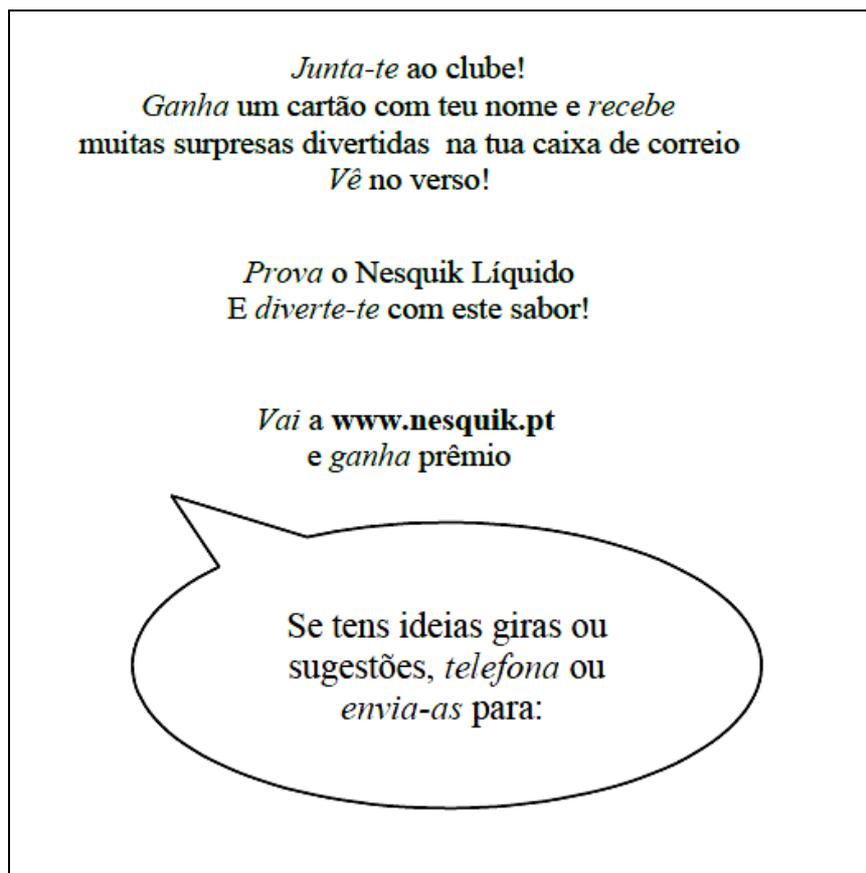
As línguas de imperativo com morfologia e sintaxe distintas, como o espanhol castelhano, apresentam formas verbais imperativas próprias com morfologia diferente da do modo indicativo que não podem ser negadas; nega-se apenas a forma supletiva associada ao subjuntivo. Além disso, essas línguas apresentam o clítico em posição pré-definida: ênclise no imperativo e próclise no indicativo e subjuntivo. Em posição oposta, as línguas de imperativo com morfologia distinta sem sintaxe distinta, como o servo-croata, apresentam formas verbais próprias do imperativo que podem ser negadas, porém não apresentam uma ordem única entre o clítico e o verbo para qualquer modo: o clítico ora ocorre na primeira ora na segunda posição por causa de uma exigência prosódica da língua.

Nessa perspectiva de análise, o PE seria considerado uma língua que apresenta imperativo verdadeiro com um paradigma de imperativo próprio e

uma sintaxe imperativa própria. O PE apresenta um imperativo com morfologia distinta, na medida em que as formas de 2P do singular e do plural se diferem das dos outros modos verbais, haja vista as formas “ama/amai” que, embora tradicionalmente consideradas derivadas das formas de 2P do singular e do plural do indicativo sem “s”, representam formas próprias de imperativo. Além disso, o PE apresenta uma sintaxe distinta: primeiro, porque possibilita a negação apenas para as formas supletivas do imperativo associadas ao subjuntivo, haja vista as formas “(não) ame/ames/ame/amemos/ameis/amem”; e segundo, porque apresenta o clítico em posição enclítica predefinida no imperativo, haja vista as formas “ama-me” e “amai-me”. Por essas razões, o PE seria uma língua de imperativo verdadeiro e sintaxe própria.

No entanto, diferentemente do que ocorre com outras línguas, como o PE, o PB seria considerado uma língua que apresenta imperativo verdadeiro com um paradigma de imperativo próprio, mas uma sintaxe imperativa relativamente livre. O PB, assim como o PE, apresenta um imperativo com morfologia distinta, na medida em que as formas de 2P do singular e do plural se diferem das dos outros modos verbais, *vide* as formas “ama/amai” que, mesmo tradicionalmente associadas às formas de 2P do singular e do plural do indicativo sem “s”, representam formas próprias de imperativo. Entretanto, o PB não apresenta uma sintaxe distinta: embora permita a negação apenas para as formas supletivas do imperativo associadas ao subjuntivo, *vide* as formas “(não) ame/ames/ame/amemos/ameis/amem”; não apresenta o clítico em posição predefinida no imperativo, *vide* as formas: “ama-me e me ama”; “ame-me e me ame”. É válido observar, ainda, que a posição proclítica no PB, conforme Carvalho (1989, *apud* Scherre *et al.*, 2007), é natural devido a questões prosódicas que diferem essa variante do PE. Por essas razões, o PB seria uma língua de imperativo verdadeiro, mas não de sintaxe própria, diferindo do PE.

Ainda a respeito das diferenças na expressão do imperativo no PE e PB, Scherre (2008, p. 15-17) exemplifica essa variação por meio de alguns folhetos de propagandas recolhidos em Lisboa, em que se lê o seguinte:



Quadro: Propagandas portuguesas recolhidas por Scherre

Fonte: Scherre (2008)

A linguista afirma que certamente os falantes brasileiros teriam certo estranhamento ao ler esses anúncios, pois elas não parecem produtivas no PB. Esse fato ocorre porque os falantes brasileiros encaram essas sentenças como se fossem construções assertivas com um sujeito de 3P do singular não expreso, o que gera incoerência, por causa do uso do “te”, do “teu”, e da flexão verbal expressa de “tu”. Essa análise, conforme Scherre (2008, p. 15-17) está imbricada nas diferenças entre o PE e PB em relação ao preenchimento da posição do sujeito e à interpretação referencial e não referencial de construções de sujeito não preenchido.

Nesse sentido, esse estudo revela, portanto, que as diferenças entre o PB e PE vão além de uma questão meramente sintática, mas também pragmática quanto ao contexto de uso do imperativo que muito difere entre as duas línguas. A esse propósito, Scherre (2008, p. 15-17), ao ser questionada por seu colega Anthony Julius Naro, em um congresso em Lisboa, por

coleccionar recortes de propagandas portuguesas, afirma “estruturas como estas são ainda hoje óbvias no português europeu, mas não no português brasileiro. É aí que está meu interesse.” É por esse motivo que as análises quanto às diferenças na expressão do imperativo do PB e PE devem continuar, pois, desse modo, pesquisadores e linguistas podem gradativamente entender as idiossincrasias da língua aquém-mar que em muito se destoam daquela além-mar.

Os estudos linguísticos arrolados nesta seção evidenciam de fato que o imperativo no PB, ao contrário do apregoado pela tradição gramatical é um fenômeno de expressão variável. Neste sentido, são notáveis os trabalhos de Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008) e Scherre *et al.* (2014) que muito têm contribuído para a compreensão do imperativo no PB. Desde suas primeiras pesquisas na década de 1990, a partir de um mero exercício gramatical até seus estudos na atualidade, é possível perceber inúmeras contribuições, entre elas vale destacar: o mapeamento da distribuição do imperativo no território brasileiro; o surgimento das formas próprias e auxiliares ou supletivas do imperativo em uma perspectiva sincrônica e diacrônica; bem como as diferenças entre o imperativo do PE e do PB. Diante desses estudos enriquecedores, resta saber qual a abordagem dada ao modo imperativo pelos livros didáticos do Ensino Médio aprovados no PNLD 2015.

5. ANÁLISE QUALITATIVA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visa principalmente subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma avaliação criteriosa das coleções e, posteriormente, publica o *Guia de Livros Didáticos*, um documento com resenhas dos livros aprovados. Esse *Guia* é encaminhado às escolas, que, com base nas informações ali postas, escolhem, entre os livros disponíveis, aqueles que teoricamente melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

No ano de 2015, ocorreu o último PNLD de obras voltadas para o Ensino Médio. O processo acontece todo ano, mas se divide em ciclos de maneira a contemplar todos os segmentos da educação básica de três em três anos. O próximo programa voltado para livros do Ensino Médio ocorrerá, portanto, em 2018. No PNLD 2015, segundo o *Guia* dos livros didáticos produzido pelo MEC, foram analisadas 17 coleções, das quais apenas 10 foram aprovadas e, portanto, resenhadas. As coleções aprovadas, em ordem de maior vendagem no território brasileiro, conforme os dados estatísticos do MEC disponíveis em seu *site*, foram as seguintes:

1. Português linguagens
2. Novas palavras
3. Português: contexto, interlocução e sentido
4. Língua portuguesa: linguagem e interação
5. Português linguagens em conexão
6. Ser protagonista língua portuguesa
7. Língua portuguesa
8. Viva português
9. Português: língua e cultura
10. Português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto

Neste trabalho, essas dez coleções são analisadas com base na abordagem que deram ao ensino do imperativo em seus livros didáticos, procurando-se estabelecer com o diálogo com a tradição normativa, a descrição gramatical e os estudos linguísticos abordados ao longo deste trabalho. Nessa análise, que pode ser vista de maneira sucinta no quadro a seguir, são consideradas, para cada coleção, a definição do imperativo, a abordagem dada às formas próprias e supletivas (ou auxiliares) desse modo verbal e a presença da expressão variável do fenômeno tanto na teoria, quanto nos exercícios, critérios esses baseados na análise teórica realizada nesta monografia. Dessa forma, visa-se, com esse tudo, entender melhor como ocorre o ensino do imperativo nos livros didáticos utilizadas no território brasileiro.

Coleções	Definição de imperativo	Abordagem das formas próprias e supletivas (ou auxiliares)	Presença da expressão variável do imperativo do PB	
			Teoria	Exercícios
Português: linguagens	Ligada à gramática tradicional	Perspectiva sincrônica da gramática tradicional	Inexistente	Inexistente
Novas palavras	Ligada à gramática tradicional	Perspectiva sincrônica da gramática tradicional	Inexistente	Inexistente
Português: contexto, interlocução e sentido	Ligada à gramática tradicional	Perspectiva sincrônica da gramática tradicional	Inexistente	Inexistente
Língua portuguesa: linguagem e interação	Ligada à gramática tradicional	Não apresenta a formação do imperativo	Inexistente	Inexistente
Português: linguagens em conexão	Ligada à gramática tradicional	Perspectiva sincrônica da gramática tradicional	Inexistente	Inexistente
Ser protagonista: língua portuguesa	Ligada à gramática tradicional	Não apresenta a formação do imperativo	Inexistente	Inexistente
Língua portuguesa	Ligada à gramática tradicional	Perspectiva sincrônica da gramática tradicional	Existente	Inexistente
Viva português	Não apresenta a definição do imperativo	Não apresenta a formação do imperativo	Inexistente	Inexistente
Português: língua e cultura	Não apresenta a definição do imperativo	Não apresenta a formação do imperativo	Inexistente	Inexistente
Português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto	Ligada à gramática tradicional	Perspectiva sincrônica da gramática tradicional	Existente	Inexistente

Quadro: Análise das coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD 2015

Fonte: elaboração própria

O quadro anterior revela um resultado preocupante em relação ao ensino do imperativo. Todas as obras que apresentam o imperativo atêm-se a uma definição desse modo verbal estritamente ligada à gramática tradicional e a maioria apenas leva em consideração a perspectiva sincrônica de constituição do imperativo por meio das formas próprias e supletivas (ou auxiliares). Além disso, quase nenhuma dessas coleções aborda a expressão variável do imperativo seja em sua teoria seja em seus exercícios. Por esse motivo, é essencial repensar sobre o modo como se ensina o imperativo por meio desses livros.

Especificamente sobre a definição dada ao imperativo, percebe-se que praticamente todas as obras, por exemplo, a coleção *Português Linguagens* (vol. 2, p. 137), apresentam o imperativo, com pouquíssimas variações, como o modo “da ordem, do pedido e do conselho”, definição essa bastante similar à da tradição gramatical (cf. Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006])). É necessário observar, porém, que apresentar a definição do imperativo de modo semelhante à gramática tradicional não é necessariamente um problema, na medida em que os estudos linguísticos de gramática descritiva também consideram o imperativo como o modo do pedido, da ordem, do conselho e da súplica, por provavelmente este modo verbal dificilmente ser utilizado em situações muito diferentes desses contextos.

O problema, entretanto, reside no fato de duas coleções, a saber *Viva português* e *Português língua e cultura*, nem apresentarem uma definição para o imperativo. O *Guia de livros didáticos PNLD 2015* (p. 77-81 e 50-53, respectivamente) afirma que ambas as coleções apresentam o eixo dos conhecimentos linguísticos de forma discursiva e reflexiva, baseando-se em situações de língua em uso, ainda que haja algumas sistematizações metalinguísticas. Todavia, nessas coleções o imperativo passou incólume. Em *Viva português*, nem quando se fala sobre o gênero anúncio publicitário (vol. 2, p. 208-213), há uma referência ao imperativo. E, em *Português língua e cultura*, embora se peça ao aluno em um exercício (vol. 1, p. 228) que pesquise em uma gramática uma forma de imperativo, ou se apresente no estudo do gênero publicitário (vol. 3, p. 79-92) uma referência ao imperativo como elemento

constitutivo da linguagem desse gênero, também não há nenhuma sistematização reflexiva e discursiva sobre o imperativo. Essas duas coleções em muito se distanciam, portanto, de um trabalho adequado com esse modo verbal.

Em relação à abordagem das formas próprias e supletivas (ou auxiliares) na formação das pessoas discursivas e nas modalidades afirmativa e negativa do imperativo as coleções também não se mostram satisfatórias. Quatro coleções (*Língua portuguesa: linguagem e interação*, *Ser protagonista língua portuguesa*, *Viva português*, *Português: língua e cultura*) sequer mencionam a formação do imperativo. São as seis coleções (a saber: *Português linguagens*, *Novas palavras*, *Português, contexto, interlocução e sentido*, *Português linguagens em conexão*, *Língua Portuguesa e Português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto*) abordam a formação do imperativo.

Entretanto essa abordagem considera apenas a perspectiva sincrônica da tradição gramatical, segundo a qual as formas próprias derivam do presente do indicativo sem o “s” e as formas supletivas (ou auxiliares) do presente do subjuntivo. Não há, portanto, qualquer referência à perspectiva diacrônica, segundo a qual as formas próprias e as formas supletivas do imperativo teriam sido derivadas da língua latina, cf. Scherre (2007, p. 195-200). Não se defende neste trabalho que os livros didáticos devam fazer sistematizações exaustivas sobre essa questão para os alunos secundaristas, mas apresentar a perspectiva diacrônica nesse caso, ainda que sumariamente, seria interessante para demonstrar ao aluno como o imperativo da língua portuguesa se constituiu a partir da língua latina.

No que concerne à presença da expressão variável do imperativo no PB em relação à abordagem teórica desse modo verbal nas coleções, o resultado também é preocupante. De todas as coleções apenas duas, a saber: *Língua Portuguesa* e *Português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto*, apresentam a variação do imperativo no PB. Além disso, somente uma delas aborda o fenômeno de maneira coerente com os estudos linguísticos contemporâneos sobre o assunto.

A primeira, de forma bastante inovadora, apresenta um quadro (vol. 2, p. 206), retirado de Bagno (2011, p. 571), que registra o modo imperativo em uso no PB, evidenciando que o falante brasileiro opta pelas formas supletivas ou auxiliares, dependendo da região em que se encontra ou do contexto de maior ou menor monitoramento discursivo em que se insere. Já a segunda utiliza sentenças, como “*Se a gripe te pegou logo ali na esquina, tome Coristina*” e “*Vem pra Caixa você também! Vem!*” (vol. 2, p. 248), para abordar a variação do imperativo no PB. Entretanto a coleção peca ao afirmar, tal como constata Bagno (2010, p. 268), Lopes (2012, p. 122) e Lopes (2014, p. 115) em relação a outros livros didáticos, que esse é um fenômeno visto como uma “mistura de pessoas do discurso” ou “falta de uniformidade de tratamento”, próprios da linguagem coloquial, não considerando, portanto, que em muitas situações formais esse uso variável do imperativo também é observado e aceito.

No que se refere à presença da expressão variável do imperativo do PB em relação aos exercícios, o resultado não poderia ser mais frustrante: nenhuma coleção abordou a expressão variável do imperativo em suas atividades propostas aos alunos. Há alguns exercícios em algumas coleções que abordam a variação do imperativo em alguns textos e sentenças, porém nenhum deles leva o aluno a refletir a respeito do fenômeno. Como ilustração, vale citar uma charge, de Son Salvador, presente na coleção *Português linguagens* (vol. 2, p. 150), em que se lê “Acorda, Excelência”, que seria muito produtiva para a análise da expressão variável, mas que é desprezada pela coleção, tendo um efeito meramente ilustrativo à temática política arrolada nos exercícios da página.

Outro exemplo, que também envolve uma charge, dessa vez do cartunista Angeli, se encontra em um exercício na coleção *Língua Portuguesa* (vol. 2, p. 213), em que se lê a sentença “Mãe!! Traz mais suco!”, que seria igualmente significativa para abordar a expressão variável do imperativo, mas que serviu apenas para tratar da noção imperativa e do efeito de humor presente no texto. Além disso há mais um exemplo do fenômeno na coleção *Novas palavras*, em que há um exercício (vol. 2, p. 232) sobre a frase “Curta a vida curta”, em que só se pede para transpor a forma verbal para a 2ª P do singular, sem que se mencione, no entanto, a possibilidade da variação.

As demais coleções, em geral, abordam exercícios sobre o imperativo muitas vezes de forma contextualizada e reflexiva, procurando evidenciar como esse modo verbal contribui para construção de sentido do texto; entretanto, sem mencionar a variação desse modo verbal. É o que ocorre, por exemplo, em *Português contexto, interlocução e sentido*, que apresenta uma atividade (vol. 2, p. 279) em que o aluno é levado a entender como algumas sentenças, entre elas, “Não telefone todos os dias para seu amor” e “Seja humilde” são significativas para o entendimento do texto instrumental “Para seu namoro (ou o que for) dar certo”, que traz um assunto de grande interesse dos jovens.

Outro exemplo nesse sentido ocorre na coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, que, ao apresentar um anúncio publicitário (vol. 2, p. 294) com a sentença “Seja um doador de órgãos”, promove a reflexão do aluno por meio de algumas perguntas, sobre como o modo imperativo é crucial na construção do gênero. Uma abordagem semelhante também pode ser observada na obra *Ser protagonista: língua portuguesa*, em que se encontra uma tirinha protagonizada pelo Garfield (vol. 2, p. 254), com a sentença “Não tire a tampa do pote!”, por meio da qual o aluno é levado a compreender as nuances do modo imperativo, que nesse caso, em conjunto com os elementos visuais, encerra uma expressão de ordem.

Entretanto, em uma perspectiva distante dos outros livros, a coleção *Português linguagens em conexão* aborda majoritariamente exercícios estruturais descontextualizados de preenchimento de lacuna sobre o imperativo (vol. 2, p. 212). Essas atividades, que foram retiradas em sua maioria de exames vestibulares, apresentam sentenças, como “Crê em ti; mas nem sempre duvides dos outros” ou “(...) Abandona o que é teu e esquece-me”. Essas sentenças muito se assemelham aos exercícios de Cegalla (1999, p. 184) que serviram de ponto de partida para as pesquisas de Scherre sobre imperativo [cf. Scherre (2007, p. 189)] e, por isso, são pouco produtivas para se entender o imperativo em sua distribuição variável no PB, bem como na construção de sentido de textos.

O cenário da abordagem do imperativo nas coleções didáticas deste trabalho, as quais são amplamente utilizadas nas instituições públicas em todo o território nacional, é certamente lamentável. As obras que apresentam o

imperativo – existem duas obras que sequer sistematizam esse modo verbal – evidenciam uma definição de imperativo estritamente baseada na tradição normativa. Como se não bastasse, a maioria apenas leva em consideração a perspectiva sincrônica de constituição do imperativo por meio das formas próprias e supletivas (ou auxiliares). E, por fim, além de algumas não sistematizarem a formação do imperativo, muitas desconsideram as contribuições da linguística histórica em uma perspectiva diacrônica a respeito do fenômeno.

Acrescido a isso, quase nenhuma dessas coleções aborda a expressão variável do imperativo, seja em sua teoria, seja em seus exercícios. Mesmo que haja uma abordagem reflexiva e discursiva a respeito do imperativo, evidenciando seu papel na construção de sentido do texto, os estudos linguísticos relacionados ao fenômeno foram praticamente desconsiderados pelas coleções. Por esse motivo, é essencial repensar sobre o modo como se ensina o imperativo por meio desses livros, na medida em que eles em muito se aproximam de uma abordagem tradicional e pouco auxiliam, portanto, na reflexão do aluno sobre as especificidades de sua própria língua.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imperativo no PB é um fenômeno linguístico bastante instigante, a respeito do qual existem vários estudos linguísticos que abordam a expressão variável desse modo verbal no território brasileiro. Entretanto, como esperado, esses estudos não são abordados pela tradição gramatical, tendo em vista que essas gramáticas estão mais preocupadas com a manutenção de uma língua padrão da “arte do bem escrever e do bem falar” do que com a língua em uso no Brasil contemporâneo. Por outro lado, nas gramáticas descritivas, a expressão variável do imperativo já é exposta, mostrando-se, pois, em estreita conexão com os resultados dos estudos linguísticos. Todavia, os livros didáticos ainda estão muito aquém de uma abordagem próxima à perspectiva descritivista da língua. Em sua maioria, as coleções analisadas neste trabalho sequer abordaram o imperativo em suas formas diversificadas – “compra

(você), compre (tu)”, “vem (você), venha (tu)”, “chega (você), chegue (tu)” –, mostrando-se pouco significativas em relação à conscientização do alunado acerca da dinâmica variável do PB.

As gramáticas normativas, cf. Rocha Lima Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (2007 [1985]) e Bechara (2009 [2006]), não apresentam essa distribuição em variação no PB. Nessas gramáticas, o imperativo é interpretado na perspectiva da preservação da tradição gramatical, na medida em que assumem que: as formas próprias de imperativo são utilizadas exclusivamente para a 2P do singular e do plural do imperativo afirmativo; e as formas supletivas, para a 3P do singular e 1P e 3P do plural do imperativo afirmativo, bem como para a 2P e 3P do singular e 1P, 2P e 3P do plural do imperativo negativo. Além disso, a tradição gramatical ainda desconsidera a perspectiva diacrônica que entende o surgimento das formas próprias e supletivas do imperativo com advindas da língua latina. Essas gramáticas prescritivas se ocupam em conservar a norma padrão por meio de normas que prescindem da língua em uso.

Em posição oposta, as gramáticas descritivas, representadas por Perini (2010), Bagno (2011) e Castilho (2014), já evidenciam uma dissonância entre a teoria tradicional e a língua em uso. O imperativo, segundo essas gramáticas, é um fenômeno em variação, uma vez que consideram não existir, tal como postula a gramática normativa, uma correlação exata entre as formas próprias e os contextos de “tu” e “vós” na modalidade afirmativa. Diferentemente disso, é observada a produtividade de formas próprias para o modo imperativo em contextos de “você” (“compra”, “vem”, “chega”), atentando-se, assim, para os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que impulsionam a expressão variável do imperativo no PB. Dessa forma, essas gramáticas cumprem o seu papel principal que é o de descrever as regras da língua em uso, sobretudo, no que se refere à expressão variável do imperativo.

Em conformidade com Scherre (2007), Scherre *et al.* (2007), Scherre (2008), Scherre *et al.* (2014), o imperativo no PB é um fenômeno em variação. Os falantes brasileiros, diferentemente dos portugueses, utilizam as formas próprias “deixa/recebe/abre/dá/diz/vai”, ligadas ao pronome “tu”, e as formas supletivas ou auxiliares “deixe/receba/abra/dê/diga/vá”, ligadas ao pronome

“você” de forma variável no território brasileiro. Em cidades, como Brasília, Rio de Janeiro e Florianópolis, há o predomínio das formas próprias e, em cidades, como Fortaleza, João Pessoa e Salvador, há o predomínio das formas supletivas. Esses dados revelam, portanto que o imperativo do PB é um fato linguístico que merece atenção e estudo, graças à sua natureza variável.

Todavia, esse avanço na teoria linguística não foi assumido pelas coleções aprovadas pelo PNLD 2015, amplamente utilizadas no ensino público de todas as regiões brasileiras. Das dez coleções analisadas, duas (*Viva português* e *Português: língua e cultura*) sequer apresentaram uma sistematização do modo imperativo, e todas as restantes que o fizeram, abordaram esse modo verbal em uma perspectiva estritamente tradicional. Não consideraram, por exemplo, a origem diacrônica das formas auxiliares e supletivas do imperativo; e levaram em consideração apenas a origem sincrônica já aventada recorrentemente pela gramática normativa. Além disso, apenas duas coleções (*Língua Portuguesa* e *Português: vozes do mundo*) apresentaram a expressão variável do imperativo na abordagem desse modo verbal, sendo que uma delas (*Português: vozes do mundo*) a considerou um mero caso de "mistura de tratamento". Como se não bastasse, nenhuma coleção, embora muitas apresentassem exercícios sobre o imperativo na construção de sentido do texto, abordou a variação desse modo verbal como tema de reflexão em seus exercícios. Desse modo, acredita-se que essas coleções deveriam ser criteriosamente revistas, uma vez que se mostram pouco satisfatórias na abordagem da expressão variável do imperativo do PB ao não proporcionarem aos alunos uma reflexão sobre o fenômeno em análise, não se baseando, de sobremaneira, na língua em uso.

Ao estudar a expressão variável do imperativo no PB, este trabalho monográfico procurou expor um panorama desse fenômeno, levando em consideração a abordagem do imperativo sob a perspectiva da gramática tradicional, contrapondo-a à perspectiva da gramática descritiva que, por sua vez, é alimentada pelos resultados dos estudos linguísticos contemporâneos sobre essa temática. Com base nesse cenário, foram analisadas as dez coleções de livros didáticos do Ensino Médio aprovadas no PNLD 2015, por

meio das quais se constatou que os materiais estão muito aquém de uma abordagem adequada à alternância de formas verbais imperativas do PB.

Nesse sentido, é necessário que novas pesquisas sejam feitas no intuito de se compreender o gradualismo da expressão variável do imperativo no PB, bem como é imprescindível que se volte o foco para uma abordagem do imperativo como um fenômeno em variação nas coleções de livros didáticos utilizados pelos milhões de alunos da rede pública de todo território brasileiro, a fim de que, de fato, se construa um ensino condizente com as idiossincrasias da língua portuguesa falada no Brasil.

7. REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto interlocução e sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. *Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2013.

AMARAL, Emília; PATROCINIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. *Novas palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

ANDRADE, Oswald de. *Seleção de Textos*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: "limpando o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. "É imperativo mudar de atitude!". In: *Gramática, pra que te quero?*. Curitiba: Aymara, 2010.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia. *Viva português: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2013.

- CAMPOS, Maria Tereza Arruda (Coord.). *Português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto*. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 34. ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. *Português linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. *Português língua e cultura: língua portuguesa*. 3ª ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. 2ª ed. – São Paulo: Ática, 2013.
- LOPES, Célia Regina. "O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino". In: ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilar do; BERNARDO, Sandra Pereira. *Matraga*. vol. 19, n. 30. Rio de Janeiro: UERJ, jan./jun. 2012.
- LOPES, Célia Regina. "Pronomes pessoais". In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- RAMOS, Rogério de Araújo (Org.). *Ser protagonista: língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2013.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da [1915-1991]. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no Português Brasileiro*. In: Revista Alfa, São Paulo, 51 (1): 189-222. 2007.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Daisy Bárbara Borges; LUNGUINHO, Marcus Vinicius da Silva; SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. *Reflexões sobre o imperativo em português*. In: DELTA [online]. 2007, vol. 23, n.spe, p. 193-241.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança linguística na escrita de revista sem quadrinhos. In: VOTREE, Sebastião Josué; RONCARATI Cláudia (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; TESCH, Leila Maria; YACOVENCO, Lilian Coutinho. *Variação e mudança na fala e na escrita: caminhos e fronteiras*. Revista (Con)Textos Linguísticos. Vitória, v.8, n. 10.1, p. 87-106, 2014.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; BARROS, Maria do Rozário Starling de. *Português: linguagem e conexão*. São Paulo: Leya, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Rafael Costa Pires

**Noção de sujeito:
tradição, ensino e contemporaneidade**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2017

Rafael Costa Pires

Noção de sujeito: tradição, ensino e contemporaneidade

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Lorenzo Vitral

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2017

À Suzy e à Mariana, mulheres da minha vida e constante inspiração.

Minha gratidão ao Prof. Dr. Lorenzo Vitral, pela orientação dedicada e pelos preciosos ensinamentos, e ao meu amigo Leonardo Mordente, pela impecável revisão.

Para quem gosta de certezas e seguranças, tenho más notícias: a gramática não está pronta. Para quem gosta de desafios, tenho boas notícias: a gramática não está pronta. Um mundo de questões e problemas continua sem solução, à espera de novas ideias, novas teorias, novas análises, novas cabeças.

Mário A. Perini (1997)

RESUMO

Este trabalho se propôs a analisar e verificar como um dos mais importantes conceitos gramaticais, o de sujeito, é abordado em gramáticas tradicionais, nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nas escolas e em livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Adicionalmente, foram explicitados novos fenômenos da língua portuguesa em relação ao sujeito, o que revela a necessidade de um ensino de idioma que, ao considerar o passado, se atenta também para o presente e avança para o futuro, tornando-se, assim, mais eficiente e produtivo para todos os atores do processo educacional.

Palavras-chave: Sujeito. Tradição. Contemporaneidade.

ABSTRACT

This work aimed to analyze and investigate how one of the most important grammar points, namely the subject, is treated in traditional grammars, in the official documents guiding the teaching of the Portuguese language in schools and in the schoolbooks recommended by the National Program of Schoolbooks (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). Moreover, new phenomena of the Portuguese language were identified, revealing the need for teaching the language in a way that, while taking the past into account, also looks at the present and advances into the future, thus becoming more efficient and productive for all those involved in the educational process.

Keywords: Subject. Tradition. Contemporaneity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O QUE AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS DIZEM SOBRE O SUJEITO	11
2.1 Cegalla (1998).....	11
2.2 Bechara (2006).....	14
2.3 Cunha e Cintra (2007).....	16
2.4 Rocha Lima (2011) e Sacconi (1994).....	17
2.5 Conclusão	17
3 O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIZEM (OU NÃO DIZEM) SOBRE O SUJEITO	20
4 A NOÇÃO DE SUJEITO NOS LIVROS DIDÁTICOS	23
4.1 <i>Português: linguagens</i> (William Cereja e Thereza Cochar)	23
4.2 <i>Novas palavras</i> (Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio).....	27
4.3 <i>Diálogo</i> (Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho) e <i>De olho no futuro</i> (Cassia Leslie Garcia, Marcia Paganini Cavequia e Maria Aparecida Almeida).....	30
4.4 Conclusão	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

O ensino de gramática nas salas de aula do Brasil se tornou um conflito. Apesar dos avanços pedagógicos que houve, essa condição encontra suas razões, em grande parte, na ausência de uma reflexão linguística ainda mais produtiva, que leve o aluno a pensar sobre o idioma que fala, e na mera reprodução de normas e regras, que, impostas, apenas reforçam o uso da língua como instrumento de dominação e distanciamento nas instituições escolares. O aluno, então, diante dessa realidade, enxerga a sua língua materna como uma língua estrangeira, sem conexão com o seu cotidiano. O resultado é um público cada vez mais desinteressado e alheio aos fenômenos linguísticos que o circundam. Sobre isso, Castilho (2010, p. 99) diz que “as dificuldades econômicas do país explicam a evasão escolar tanto quanto o perfil do magistério público, ainda agarrado a um ensino estritamente gramatical”. Apesar disso, é importante destacar que a gramática é uma ferramenta muito importante para o aprendizado de língua materna. Perini (2014, p. 50) diz que “a gramática é, naturalmente, uma parte da linguística, e como tal, não depende de justificativas na área prática: se queremos conhecer melhor o fenômeno da linguagem, assim como o funcionamento das línguas naturais, temos que estudar a gramática, e pronto”. Todavia, se esse ensino gramatical não provocar uma reflexão científica, aberta a questionamentos, dúvidas e formulação de hipóteses, ele se mostrará nulo ou pouco eficiente em seus efeitos. Sobre isso, Perini (2014, p. 48-49, grifo do autor) nos diz que

[...] a gramática merece lugar no currículo como uma disciplina científica, ao lado da biologia, da geografia e da química. Por conseguinte, o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico – exatamente o que o ensino tradicional *não* faz.

Diante disso, este trabalho se propôs a analisar e verificar como um dos mais importantes conceitos gramaticais, o de sujeito, é abordado nas gramáticas tradicionais (GTs), nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nas escolas e em livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Adicionalmente, foram explicitados eventuais novos fenômenos da sintaxe do português do Brasil (PB) que parecem apontar para uma rediscussão da fenomenologia acerca do sujeito. Este estudo se mostra relevante porque, além de propor uma reflexão linguística sobre uma noção gramatical essencial – a de sujeito – e contribuir com trabalhos já desenvolvidos sobre o tema, desperta o

professor de língua portuguesa para o “ensino científico”, fornecendo a ele elementos para tornar a sua aula mais produtiva e atraente.

Para cumprir os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em quatro seções. Na primeira, foi avaliado o conceito de sujeito presente nas seguintes gramáticas normativas: *Novíssima gramática da língua portuguesa* (CEGALLA, 1998), *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2006), *A nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2007), *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2011) e *Nossa gramática* (SACCONI, 1994). Na segunda seção, foi avaliado o que os documentos oficiais – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN e PCN+) (BRASIL. Ministério da Educação, 1997; 2000; [2002]) e *Conteúdos Básicos Comuns* (CBC) *dos ensinos fundamental e médio* (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação, 2006) – dizem sobre o sujeito. Na terceira seção, foi avaliado como os livros didáticos *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, *Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, e *De olho no futuro*, de Cassia Leslie Garcia, Marcia Paganini Cavequia e Maria Aparecida Almeida, abordam a noção de sujeito e será verificado se esses materiais pedagógicos estão em consonância com as orientações dos documentos oficiais citados anteriormente. Na quarta seção, foram explicitados fenômenos do PB que trazem novas reflexões a respeito da definição da função de sujeito.

2 O QUE AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS DIZEM SOBRE O SUJEITO

Antes de se iniciar uma reflexão sobre a noção de sujeito nas gramáticas tradicionais selecionadas para esta pesquisa, é importante destacar que os conceitos gramaticais nessas obras são definidos e estruturados por grandes estudiosos da língua e são a fotografia de uma época. Não se pretende aqui, de maneira nenhuma, menosprezar os compêndios prescritivistas e desconsiderar as suas contribuições para o ensino de língua materna. Como bem acentuou Bechara (2014, p. 20), “[...] a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva”. Assim, é importante salientar que, mesmo estando as definições de sujeito apresentadas nas gramáticas tradicionais permeadas de dificuldades teóricas e empíricas, a abordagem dessas definições e a reflexão linguística que se extrai delas contribuem, de maneira muito profícua, para fazer do estudo de gramática um estudo científico.

2.1 Cegalla (1998)

Para o gramático Cegalla, o sujeito “é o ser do qual se diz alguma coisa”. Para ele, o sujeito e o predicado são os dois termos essenciais da oração (CEGALLA, 1998, p. 295). Ao propor essa definição de sujeito na *Novíssima gramática da língua portuguesa*, o autor adota a concepção clássica – que associa o sujeito à noção de predicado –, enunciada por Platão. No diálogo *O sofista*, o filósofo explicita o entendimento adotado pelo gramático.

Estrangeiro – Uma é o gênero dos substantivos; a outra, o dos verbos.

Teeteto – Enumera-os.

Teeteto – Certo.

Estrangeiro – Sendo substantivos os sinais articulados que referimos ao que realiza a ação.

Teeteto – Perfeitamente.

Estrangeiro – Ora, vários substantivos enunciados um depois do outro não chegam a formar sentença, o mesmo acontecendo com verbos enumerados sem substantivos.

Teeteto – Não compreendi.

Estrangeiro – É que há pouco pensavas noutra coisa, quando concordaste comigo. O que eu queria dizer é que a simples sequência de verbos ou de substantivos não forma um discurso.

Teeteto – Como assim?

Estrangeiro – É o seguinte: Vai, corre, dorme, e mil outros verbos denotadores de ação, ainda que enumerasses todos, em série, não chegariam a formar uma sentença.

Teeteto – Como o poderiam?

Estrangeiro – O mesmo passa quando se diz: leão, cervo, cavalo, e todos os mais nomes denotadores de agentes; com semelhante sequência, também, jamais se comporá um discurso. Tanto neste caso como naquele, os

vocábulos enunciados nem indicam ação nem inação, ou existência de um ser ou de um não-ser, até o momento de alguém juntar substantivos com verbos. Só então eles se completam, surgindo o discurso desde a primeira combinação, o que com acerto se poderia denominar a forma primitiva do discurso, a menor de conceber-se.

Teeteto – Que queres dizer com isso?

Estrangeiro – Quando se enuncia: o homem aprende, não dirás que se trata do discurso mais elementar e mais conciso?

Teeteto – Sem dúvida.

Estrangeiro – É que, a partir desse instante, ele enuncia algo de alguma coisa que é ou se torna ou foi ou será; não se limita a nomeá-la, porém conta que alguma coisa aconteceu, o que consegue pelo entrelaçamento de verbos com substantivos. Daí não dizermos simplesmente que essa pessoa nomeia, porém que discursa, sendo a essa conexão de palavras que damos o nome de discurso.

Esse trecho da obra de Platão evidencia que, para a lógica, só haveria uma proposição, unidade do pensamento ou da razão, se houvesse duas partes: um termo (sujeito/substantivo) e aquilo que se diz sobre o termo (predicado/verbo). Por qual razão? Porque essas duas partes da sentença poderiam apontar para a sua veracidade ou para a sua falsidade. Por isso, era tão importante para a lógica identificar o sujeito como o ser sobre o qual se diz alguma coisa, pois, somente com base nessa concepção, as sentenças poderiam ser provadas.

Cegalla (1998) e a maioria dos nossos gramáticos se apoiam nessa concepção clássica de sujeito para definir esse termo da oração como essencial. Entretanto, segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, essencial é aquilo “que é necessário, indispensável” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 826). O problema dessa definição é certa assimetria entre a lógica – já que a composição da proposição com sujeito e predicado foi proposta, como citamos, nessa área – e a linguagem ou a gramática – já que, como se sabe, são encontrados enunciados para os quais não parece ser possível admitir a ocorrência de um sujeito. Sobre essa assimetria entre lógica e gramática, Hauy (1983, p. 7) nos diz que

[o] estudo da definição nos manuais de lógica nos permite afirmar que a maioria das definições dos fatos gramaticais da sintaxe portuguesa é falsa, no sentido de que não só contrariam princípios fundamentais do conceito de definição como também certos princípios lógicos do pensamento, além de estabelecerem completa inadequação entre teoria e prática.

Como o sujeito pode ser considerado um termo essencial, fundamental, necessário, indispensável, se, posteriormente, Cegalla (1998) abre espaço para abordar as orações sem sujeito? O termo “sujeito” é tão essencial que o gramático normativo apresenta, sem nenhuma ressalva, casos em que esse termo não faz falta, ou seja, é dispensável. As orações podem ser

constituídas sem ele, sem o termo que, para Cegalla (1998), é “fundamental”. Haüy (1983, p. 23) afirma que

[...] as definições de sujeito e predicado que convém à proposição, na lógica, não se aplicam a todas as classes de orações estabelecidas pela Gramática. Assim, considerando-se predicado o que se afirma do sujeito, como pode haver predicado em:

Quem gosta da verdade?
 Não malbarateis o vosso tempo.
 Macacos me mordam!

uma vez que essas orações não são declarativas, como as proposições da lógica? A primeira é interrogativa, a segunda, imperativa, e a outra, optativa.

Ainda para Haüy (1983, p. 24),

[...] a Gramática considera sujeito e predicado como termos essenciais da oração; reconhece-os, retoricamente, como termos essenciais e, portanto, de igual valor lógico, mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, no caso do sujeito e predicado representados por orações (orações subordinadas substantivas subjetivas e predicativas), classifica um deles como principal e outro como subordinado.

Então, essa parece ser uma primeira grande discussão sobre a abordagem da noção de sujeito ensejada pela obra em análise. Outra está relacionada a essa definição semântica de sujeito oferecida pela gramática de Cegalla (1998). Essa definição semântica do sujeito encontra respaldo em orações como as apresentadas a seguir:

- (1) Maria é bonita.
- (2) O cachorro foi adotado ontem.

Nas sentenças (1) e (2), é dito algo sobre Maria (ela é bonita) e também é dito algo sobre o cachorro (ele foi adotado). Todavia, basta colher mais alguns exemplos de outras sentenças para que a definição de sujeito de Cegalla (1998) não se sustente.

- (3) Eu vos batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.
- (4) Vocês estão proibidos de comer pão.

Nas sentenças (3) e (4), que são enunciados performativos da linguagem, segundo Austin (1990), não se diz absolutamente nada sobre os sujeitos “eu” e “você”. Essas sentenças não são proferidas para descrever os atos, mas para instaurá-los. Sobre isso, o autor diz que “[b]atizar um navio é dizer (nas circunstâncias apropriadas) as palavras “Batizo, etc.”. Quando digo, diante do juiz ou no altar, etc., “Aceito”, não estou relatando um casamento, estou me casando (AUSTIN, 1990, p. 25).

Logo, com base na definição de sujeito que Cegalla (1998) apresenta, as sentenças (3) e (4) não teriam sujeito, pois nada se diz sobre o “eu” e o “vocês”. Entretanto, “eu” e “vocês” são, categoricamente, os sujeitos das sentenças, o que mostra que o equívoco não está nos enunciados, mas na definição do gramático. Não há, na obra do autor, nenhuma abordagem de sujeito diferente da apresentada por ele, o que empobrece a reflexão linguística.

Apesar disso, o não tratamento de enunciados performativos pelos compêndios tradicionais é esperado, já que a base da teoria gramatical, como já se disse, é a lógica clássica, que se limita aos enunciados apofânticos¹ ou declarativos.

Ainda em relação à definição de sujeito como “ser”, sentenças como “O gol não marcado entristeceu a torcida” e “A gravidez da mulher foi saudável” também merecem atenção. Quais seriam os sujeitos dessas orações, segundo a definição de Cegalla (1998), se “gol” (ainda mais não marcado) e “gravidez” (estado) não são seres? As sentenças seriam orações sem sujeito? Mais uma vez, reafirma-se a insuficiência da definição de sujeito explicitada pelo autor.

2.2 Bechara (2006)

Na *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara, “chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para construir uma oração” (BECHARA, 2006, p. 409). Essa definição do gramático privilegia a forma, em contraponto à noção predominantemente semântica de sujeito presente na obra de Cegalla (1998). Bechara (2006) traz à tona a noção da concordância com o predicado (“relação predicativa”). Isso demonstra que o autor optou por uma abordagem gramatical e formal. Segundo ele mesmo explicita, “[s]ujeito é uma noção gramatical, e não

¹ Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, enunciado apofântico, “no *aristotelismo*, diz-se de qualquer enunciado verbal passível de ser considerado verdadeiro ou falso, em função de descrever corretamente ou não o mundo real [Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) considerou-o o único objeto a ser estudado pela lógica, em contraste com as manifestações linguísticas afetivas, desejanças, interrogativas etc., que pertenceriam antes à retórica ou à poética.]” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.161).

semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de agente e paciente” (BECHARA, 2006, p. 410). Para o gramático, o sujeito é – e só pode ser – um termo substantivo ou de natureza substantiva que concorda com o núcleo do predicado. O autor valoriza tanto a forma que destaca, em sua obra, que a posição normal do sujeito é à esquerda do predicado. O trecho a seguir, extraído de sua gramática, evidencia tal constatação (BECHARA, 2006, p. 410, grifos do autor).

O sujeito, quando explicitado ou claro na oração, está representado – e só pode sê-lo – por uma expressão substantiva exercida por um *substantivo* (*homem, criança, sol*) ou pronome (*eu*) ou equivalente. Diz-se, portanto, que o núcleo do sujeito é um substantivo ou equivalente. [...]

O reconhecimento seguinte do sujeito se faz pela sua posição normal à esquerda do predicado, bem como por responder às perguntas *quem?* (aplicado a seres animados), *que? o quê?* (aplicado a coisas), feitas antes do verbo.

José escreveu uma bela redação.

Quem escreveu uma bela redação? – *José*

O livro caiu.

Que caiu? – *O livro.*

A noção de sujeito que se apresenta na *Moderna gramática portuguesa* traz também algumas questões que merecem discussão. A primeira delas é a definição de sujeito baseada na concordância entre o termo substantivo e o núcleo verbal. Em frases como “Os ladrões fugiram da cadeia” e “Os doentes saíram do hospital”, essa definição de sujeito se confirma, pois os núcleos verbais “fugiram” e “saíram” concordam com os termos substantivados “ladrões” e “doentes”. Entretanto, segundo Perini, “na frase O gato arranhou Toninho, a relação de concordância não é clara, porque arranhou pode, por sua forma, estar concordando tanto com o gato quanto com Toninho” (PERINI, 2006, p. 107-108). Além disso, em sentenças que admitem concordância partitiva, como em “A maioria dos alunos foi/foram à escola”, se a opção for pela oração “A maioria dos alunos foram à escola”, com o verbo “ir” na terceira pessoa do plural, em “relação predicativa” com a palavra “alunos”, qual termo seria o sujeito? Com base na definição de Bechara (2006), o sujeito será “alunos”, o que não é verdade, já que o sujeito da sentença em análise é “A maioria dos alunos”, e o seu núcleo, “maioria”, está no singular.

Uma segunda questão que se insinua na definição de sujeito da gramática de Evanildo Bechara diz respeito à posição do sujeito, que, segundo o autor, é à esquerda do predicado. No entanto, para Perini, “outra complicação é que o sujeito (isto é, o elemento com o qual o verbo concorda) muitas vezes aparece depois do verbo (Chegou o carteiro.)”

(PERINI, 2006, p. 109). Apesar de avançar um pouco mais nas discussões linguísticas, ao analisar a posição do sujeito e o fenômeno da concordância, a gramática de Evanildo Bechara ainda apresenta uma definição de sujeito que carece de mais relação com a língua em uso.

2.3 Cunha e Cintra (2007)

Celso Cunha e Lindley Cintra (2007), em *A nova gramática do português contemporâneo*, assim como Cegalla (1998), definem o sujeito como o “ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 122). Ao confrontar essa definição de sujeito com outros exemplos da língua, Perini (1985, p. 16-18-19), em *Para uma nova gramática do português*, apresenta as seguintes orações:

- (A) Em São Paulo chove muito.
- (B) Esse livro, eu já li.

A definição de sujeito como “o ser sobre o qual se faz uma declaração” não funciona em (A) e (B), pois determinaria erroneamente que “Em São Paulo” e “Esse livro” são sujeitos das frases, sendo que, a respeito dessa primeira sentença, todos os gramáticos tradicionais estariam de acordo em dizer se tratar de oração sem sujeito.

Também para os autores, o sujeito é visto como termo essencial da oração: “são termos essenciais da oração o SUJEITO e o PREDICADO” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 122). Essa definição, em abordagem anterior, também já foi discutida neste trabalho. É interessante notar ainda que, nas páginas seguintes à da definição na obra em análise, Cunha e Cintra (2007), além de dedicarem seção para tratar das orações sem sujeito (não seria o caso, já que o sujeito é um termo essencial da oração), também afirmam, ao apresentarem o sujeito indeterminado, que “algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 128). Em uma sentença como “Alguém comprou um carro hoje”, o sujeito “Alguém” seria, segundo a afirmação dos autores, indeterminado, por não se referir a uma pessoa determinada? Os manuais tradicionais são categóricos em classificar esse termo como sujeito simples, composto por um pronome indefinido, o que nos põe diante da questão de saber qual seria a diferença entre indefinido e indeterminado. Isso revela que, dispondo de uma definição estritamente semântica de sujeito, Cunha e Cintra (2007) também não apresentam conceitos e exemplos que estimulem uma reflexão mais profunda sobre a língua.

2.4 Rocha Lima (2011) e Sacconi (1994)

Outro gramático tradicional que merece atenção é Rocha Lima. Em sua *Gramática normativa da língua portuguesa*, o autor diz que “[e]m sua estrutura básica, a oração consta de dois termos: Sujeito: o ser de quem se diz algo [...]” (ROCHA LIMA, 2011, p. 288). Essa definição, apesar de já questionada em análise anterior, ainda vai de encontro a sentenças como “Mataram um guarda”, de autoria do próprio Rocha Lima (ROCHA LIMA, 2011, p. 289). Pela definição do gramático, “um guarda” (que, na sentença, é objeto direto) seria, equivocadamente, o sujeito da oração, pois o que se diz na frase é sobre esse termo. Como se pode observar, apesar de a tarefa de definir sujeito não ser simples, esse manual tradicional, ao assumir uma definição semântica de sujeito, também não avança para o tratamento científico que deve ser dispensado às questões de linguagem.

Explicitando definição de sujeito semelhante às anteriores, o gramático Luiz Antonio Sacconi, em sua obra *Nossa gramática*, também afirma que o “sujeito é o ser ao qual se atribui a ideia contida no predicado. [...] É o termo representado por substantivo ou expressão substantiva, ao qual, no sintagma oracional, se atribui um predicado” (SACCONI, 1994, p. 288). Mais uma vez, sem uma definição mais abrangente desse termo da oração, um manual gramatical tradicional adota uma conceituação estritamente semântica de sujeito, conceituação essa que pode facilmente ser confrontada com outros exemplos da língua em uso.

2.5 Conclusão

Como se pode observar, quatro dos cinco gramáticos tradicionais pesquisados definem o sujeito como o ser sobre o qual se diz algo. Cegalla (1998), Cunha e Cintra (2007), Rocha Lima (2011) e Sacconi (1994), diferentemente de Bechara (2006), trazem essa definição estritamente semântica, ou semântico-discursiva, de sujeito. É interessante, ao se analisarem com mais cautela as definições de sujeito desses autores, perceber como tais conceituações, como já apontado, encontram ressonância na gramática grega. A tão propalada palavra “ser”, presente nas definições, e a própria afirmação tradicional de que o núcleo do sujeito é exercido pelo substantivo (“substância”) ou por palavra substantivada mostram uma relação íntima entre a gramática grega e as gramáticas atuais. Segundo Gurpilhares (2004, p. 44-45),

[c]oube também a Platão a distinção clara entre ‘substantivos e verbos’. Segundo ele os substantivos funcionavam como sujeitos de um predicado, e os verbos como termos que expressam a ação ou afirmam a qualidade. Diz-se que essas definições estão associadas à distinção sujeito/predicado. Tais definições foram feitas sobre fundamentos lógicos, isto é, como constituintes de uma proposição, ou seja, sujeito é aquele de que se afirma; atributo é o que afirma; a ligação é o verbo. Sendo assim, a estrutura do juízo, como associação predicativa de dois conceitos (proposição) serviria de base à definição do objeto da sintaxe. A Aristóteles deve-se, entre outras contribuições a criação das ‘categorias de pensamentos’, também chamadas categorias aristotélicas, que deram origem às partes do discurso as quais chamar-se-iam, posteriormente, categorias gramaticais e finalmente classes de palavras.

Ainda sobre essa influência grega nas gramáticas atuais, Azeredo (2010, p. 261) nos diz que

[t]odos nós sabemos que, de fato, a gramática como a conhecemos deriva das reflexões de Platão, Aristóteles e os Estoicos. Sua autonomia como disciplina deve-se ao trabalho dos filólogos alexandrinos, como Dionísio Trácio, autor de uma *Téchné Grammatiké*, que se tornaria a fonte de toda a análise gramatical do Ocidente.

A descrição gramatical que se pratica entre nós é tributária desse modelo, e as próprias definições de sujeito e de predicado ainda hoje adotadas nos compêndios escolares – respectivamente ‘termo sobre o qual se declara alguma coisa’ e ‘declaração que se faz a respeito do sujeito’ – dizem respeito aos termos da proposição, um conceito lógico que só se aplica às frases declarativas. [...] A expressão ‘termo sobre o qual se declara alguma coisa’ corresponde, obviamente, a um dado cognitivo, que a descrição semântica da língua – e não a sintática – precisa explicitar.

Portanto, diante da análise da noção de sujeito explicitada nos compêndios gramaticais tradicionais, é importante destacar como a definição desse termo da oração nessas obras é essencialmente semântica e não produz uma reflexão linguística mais profunda e científica. Para Haüy (1983, p. 9),

[a] Gramática, entretanto, elabora definições a partir de pontos de vista também vários, e seus critérios, predominantemente lógicos, são também ora formais, ora semânticos. Daí decorre, em parte, a diversidade de conceituação e análise dos fatos gramaticais e a tônica contraditória que neles predomina.

[...]

É claro que não se pretende reduzir a Gramática a definições perfeitas e com elas explicitar todas as estruturas linguísticas; seria, sem dúvida, uma atitude demasiado ‘simplista’ em face da complexidade do fato gramatical. O que urge fazer é a sistematização orgânica das formas linguísticas a partir de uma conceituação uniforme e coerente, expressa com objetividade analítica.

As palavras da autora deixam claro que, em razão da grande complexidade que é analisar fatos gramaticais, os compêndios tradicionais muitas vezes também não apresentam conceitos lastreados em uma definição uniforme e coerente. Esse, sem dúvida, é um reforço para as contradições que se revelam.

3 O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIZEM (OU NÃO DIZEM) SOBRE O SUJEITO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como uma coleção de documentos que trazem importantes orientações para o trabalho docente em sala de aula, não tratam especificamente do sujeito em seus direcionamentos de ensino. Não obstante, esses parâmetros, tanto os do ensino fundamental, quanto os do ensino médio, são contundentes ao afirmar que o ensino de língua portuguesa não deve ser uma mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas uma prática que estimula a reflexão sobre o idioma e conduz a exercícios múltiplos de interpretação e debate sobre os aspectos linguísticos. Sobre isso, os PCN do ensino médio afirmam que “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 21) e, ainda, que

[o] estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 16).

A realidade descrita por esse documento oficial, segundo a qual “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola até hoje se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal” e “descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto” (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 16), indica que o ensino de língua portuguesa que tenha por objetivo fazer o aluno confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal, como bem acentua uma das competências almejadas pelos PCN do ensino médio, ainda é muito utópico.

Segundo outro documento oficial (BRASIL. Ministério da Educação, 2002, p. 44), os PCN+ do ensino médio, que contêm informações educacionais complementares aos PCN,

[c]om frequência, a escola propõe atividades exaustivas de classificação morfológica e sintática das palavras da língua. Atividades geralmente estanques, obedecendo estritamente aos parâmetros de formação e arranjos sintáticos convencionais, engessados naquilo que a gramática normativa

prevê ou prescreve. Com isso consegue-se que o estudante decore as classes de palavras e até seja capaz de identificá-las e incluí-las em classes aparentemente distintas, isoladamente ou em contextos previsíveis. No entanto, basta que um desses contextos transgrida a previsão da gramática normativa para que o aluno se perca e não encontre a solução para o problema proposto: classificar. A atividade torna-se gratuita, sem resposta e, pior, sem sentido para ele. Circunscrito à categoria de dados ou fatos, o conteúdo é pouco relevante, a menos que adquira significado na rede conceitual da disciplina.

Mais uma vez, os documentos oficiais, apesar de não abordarem de maneira específica nenhum conceito gramatical, dão orientações que norteiam (ou deveriam nortear) o ensino de língua com a produtiva aplicabilidade de sua gramática normativa. Essa gramática normativa só se revelará eficaz no processo de aprendizagem se vier acompanhada de um debate e uma reflexão não contaminados pela mera transmissão de nomenclaturas. Sobre isso, os PCN do ensino fundamental (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 26) afirmam que

[o] ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Diferentemente dos PCN, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) dos ensinos fundamental e médio tratam de forma mais específica do sujeito, mesmo não sendo de maneira abrangente. Em seu Eixo Temático II, por exemplo, os CBC dizem que umas das habilidades esperadas dos alunos é “distinguir os argumentos semânticos dos verbos (sujeito, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, adjunto adverbial) em frases apresentadas” (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação, 2006, p. 60). Assim como os documentos oficiais nacionais, os CBC também deixam explícita a orientação sobre o ensino de língua portuguesa baseado no senso crítico e reflexivo, que encontre razão de ser na pluralidade dos gêneros textuais. Sobre isso a publicação (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação, 2006, p. 13) diz que

[s]egundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de

usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

O professor, portanto, diante dessas orientações, não pode se isentar da responsabilidade de instigar o aluno a respeito da reflexão sobre conceitos gramaticais. A língua não pode ser tratada como um organismo estanque, imune à diversidade sociocultural, sob pena de um aprendizado não efetivo do idioma. Sobre isso, Uchôa (2007, p. 46-47) diz que “o que não pode estar ausente é o espírito crítico do professor, como compromisso ético dele com ele mesmo, com o que julga verdadeiro, em consonância com a formação linguística que tiver alcançado”. Segundo ele, “o que importa é não pensar que tudo o que a gramática diz ou prescreve deve ser ensinado à letra, com a sacralização que ainda recai sobre gramáticas, mormente se estas são de autoria de reconhecidos estudiosos e conhecedores da língua”.

Não se pretende, com esta discussão, fazer uma apologia ao não ensino de conceitos gramaticais tradicionais. Ao contrário, esses conceitos devem fazer parte dos estudos linguísticos e das aulas de língua portuguesa, mas sempre permeados por análise e reflexão. Uchôa (2007, p. 54) afirma que “o ensino da gramática normativa [...] não há por que ser suprimido. Mas é preciso considerá-lo de forma esclarecida, para sua ação não ser prejudicial à educação linguística, que visa à formação de leitores e produtores textuais proficientes”. O ensino gramatical, portanto, como preconizam os documentos oficiais e os estudiosos da língua, deve ser crítico e não aprisionado ao seu papel prescritivo. Ainda nessa perspectiva, Travaglia (2009, p. 20) diz que “[...] um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função)”. Mais uma vez, está evidente que um ensino de língua materna exclusivamente normativo não contribui para a formação de bons usuários do idioma.

Apesar de os documentos oficiais serem silentes ou pouco abrangentes no que se refere ao modo de transmissão da noção de sujeito, eles propõem diretrizes importantes e transformadoras para o ensino de língua portuguesa. A respeito dos PCN, por exemplo, Castilho (2010, p. 99) afirma que eles “[...] representaram um grande avanço na política linguística, com sua ênfase nos usos da linguagem e na valorização da língua falada”. Para ele, “trata-se de um texto extraordinário, que tem motivado uma série de iniciativas de aprimoramento profissional do ensino”. Espera-se que essas orientações sejam levadas em

conta pelos manuais didáticos examinados pelo PNLD. É disso que se trata de investigar na seção seguinte.

4 A NOÇÃO DE SUJEITO NOS LIVROS DIDÁTICOS

O ensino da gramática de uma língua, como já explicitado neste trabalho, é um desafio permanente. Isso porque, segundo Travaglia (2011, p. 9, grifos do autor),

[...] *o ensino de gramática é plural* e, como profissionais da língua (linguistas, gramáticos ou professores de língua materna ou estrangeira etc.), precisamos estar preparados para trabalhar com essa pluralidade, com os muitos aspectos sociais, ideológicos, científico-epistemológicos, políticos, educacionais envolvidos, entre outros.

Assim, produzir um material didático que contemple as múltiplas facetas de uma língua e de sua gramática e atenda a diversos interesses socioeconômicos também se mostra uma atividade inquietante, mas importante no ensino-aprendizagem. Segundo Verceze e Silvino (2008, p. 85),

[a] educação escolar se caracteriza pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Surge, assim, a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

Diante dessa inegável importância dos materiais didáticos, a questão que se coloca é a seguinte: esses manuais estão em consonância com as orientações dadas pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa? Vejamos o que nos revelam três publicações, no caso específico da noção de sujeito.

4.1 *Português: linguagens* (William Cereja e Thereza Cochar)

O conceito de sujeito é introduzido na obra de Cereja e Cochar a partir do 7.º ano do ensino fundamental. No material didático, os autores iniciam a abordagem desse termo da oração pela seção denominada “Língua em Foco”, subseção “Construindo o Conceito”, e

utilizam a canção “Vermelho”, de Vanessa da Mata, para esse objetivo. Para estimularem o aluno a “construir o conceito”, eles propõem dois exercícios, com base no verso “O pôr do sol invade o chão do apartamento”, como se vê a seguir.

Figura 1 – Exercícios do material didático *Português: linguagens*

1. As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais: um que informa de quem ou de que se fala e outro que apresenta informações sobre o ser de que se fala. O primeiro é chamado de **sujeito**, e o segundo é chamado de **predicado**. Na oração “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

a) A respeito de que se fala alguma coisa?

b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser?

2. O sujeito apresenta como núcleo (palavra significativa, mais importante) um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada. Já o predicado sempre apresenta verbo, que geralmente é o seu núcleo. Em “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

a) Qual é o núcleo do sujeito?

b) Qual é o núcleo do predicado?



Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015, p. 89.

O que se percebe na proposta dos exercícios do material didático em análise, na abordagem da noção de sujeito, é que, apesar de o nome da subseção ser “Construindo o Conceito”, não há, como preconizam os documentos oficiais, um caminho que leve o aluno a uma verdadeira construção dos conceitos, já que eles são dados. Os enunciados dos exercícios (1 e 2) são definições de sujeito e de predicado e do que seria o núcleo do sujeito. Merece destaque o fato de todas as definições estarem em consonância com as definições gramaticais tradicionais. Sobre isso, Souza (2015, p. 25) diz que “infelizmente o livro didático, muitas vezes, o único recurso disponível em muitas escolas, ainda traz uma visão tradicional do ensino de língua portuguesa em que o estudo da gramática está dissociado do texto”. Se forem analisados os documentos oficiais, a intenção do material didático de trazer um texto literário (canção) para servir de base à discussão gramatical mostra um caminho promissor. Segundo os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 29),

[é] importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Portanto, o fato de Cereja e Cochar (2015) terem inserido um texto literário para servir de base à discussão gramatical sobre o sujeito se mostra um acerto. Mas, apesar de acertada, essa abordagem se ancora, como dito, em conceitos estritamente tradicionais, sem qualquer relação com o texto. O texto da canção surge apenas como um pretexto, não é explorado de maneira profunda e reflexiva. Essa proposta de abordagem gramatical, tal como feita no manual em análise, é rechaçada pelos documentos oficiais. Os PCN (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 41), por exemplo, dizem que

[a] leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa se constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes ‘para quês’ – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

É importante salientar que os PCN relacionam o “objeto de aprendizagem” ao “sentido para o aluno”. Em outras palavras, de acordo com a orientação do documento, a canção de Vanessa da Mata não “fez sentido para o aluno”; logo, não seria um equívoco afirmar que não houve “objeto de aprendizagem”, mas apenas um “objeto de ensino” baseado numa decodificação automatizada de um conceito gramatical. Na sequência da abordagem gramatical, os autores do livro didático trazem uma nova subseção, “Conceituando”, que comprova o quanto os manuais escolares ainda se baseiam nas definições tradicionais de sujeito. É o que pode ser observado na figura a seguir.

Figura 2 – Sujeito e predicado segundo o livro didático *Português: linguagens*

CONCEITUANDO

As orações normalmente possuem dois elementos ou dois termos essenciais, o **sujeito** e o **predicado**, que, em geral, concordam entre si. Veja:

Observe que o verbo está no plural, uma vez que o sujeito, **seus beijos**, está no plural. Enquanto o sujeito é a parte da oração que informa de quem ou de que se diz alguma coisa, o predicado é a parte que dá informações sobre o ser a que o sujeito se refere. Assim, concluímos:

Sujeito é o termo da oração:

- que informa de quem ou de que se fala;
- com o qual o verbo geralmente concorda.

Predicado é o termo da oração que:

- geralmente apresenta um verbo;
- está em concordância com o sujeito;
- contém uma informação a respeito do sujeito.

Morfossintaxe do sujeito

O sujeito pode apresentar como núcleo:

- um substantivo:
Seus **beijos** são vermelhos.
- um pronome:
Eu gosto de você.
- uma palavra substantivada:
Amar é fácil.

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015, p. 89.

Essas definições de sujeito e predicado se alinham, como se vê na sequência, a outros exercícios que privilegiam a mera identificação desses termos da oração, com base no poema “Noite de São João”, de Roseana Murray.

Figura 3 – Exercício do livro didático *Português: linguagens*

1. Identifique o sujeito e o predicado das seguintes orações do poema.
 - a) “e a lua em chamas se derrama na fogueira”
 - b) “Uma a uma, as bandeirinhas vão fugindo dos quadros do Volpi”
 - c) “Na noite de São João ninguém fica triste”
 - d) “o sol volta do Japão”
 - e) “as bandeirinhas vão enfeitando a cidade de todas as cores e assombros”

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015, p. 90.

Sobre a descontextualização da abordagem gramatical nos livros didáticos, Moura (2004, p. 4) nos diz que

[a]té mesmo os livros didáticos retratam isso: a abordagem gramatical é essencialmente tradicional, com tentativas de contextualização, e desenvolvida em um espaço muito restrito, se comparado ao dedicado à produção e à leitura. A falha, porém, não está na distribuição espacial e sim no não-aproveitamento dos textos inseridos nas unidades como instrumento para o ensino de gramática. Da forma como os livros didáticos os apresentam, parece que os conteúdos gramaticais nada têm a ver, nada contribuem para a compreensão e para a produção de textos. Portanto, questiona-se: como realizar, então, um ensino de gramática que cumpra essa função de auxiliar em uma melhor compreensão e produção de textos? Por que não partir do próprio texto a fim de estudar o funcionamento dos elementos gramaticais?

Portanto, ao abordarem o sujeito gramatical, Cereja e Cochar (2015), autores de um dos livros didáticos mais usados no País, reproduzem teorias e práticas dos manuais tradicionais. Apesar de a seção criada pelos autores ser “Língua em Foco”, a riqueza linguística e as discussões sobre termos gramaticais não foram por eles exploradas. E isso vai de encontro às orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa.

4.2 *Novas palavras* (Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio)

Na obra *Novas palavras*, em sua edição para a 2.^a série do ensino médio, os autores, ao tratarem do sujeito, também recorrem a um texto para que ele sirva de base à abordagem desse termo gramatical. Essa estratégia é semelhante à adotada por Cereja e Cochar (2015) em seu livro didático. No caso em análise, o texto-base é um trecho de um artigo de opinião de Gilberto Dimenstein, “O cidadão de papel”, de 2001. A partir do texto-base, conforme a figura seguinte, são feitas perguntas ao aluno, para que ele “construa” uma definição de sujeito.

Figura 4 – Construção da definição de sujeito, segundo o livro *Novas palavras*

Para compreender com clareza o conteúdo de um texto, o leitor (ou ouvinte) precisa ser capaz de, entre outras coisas, identificar, em cada momento da seqüência textual, a respeito de que (ou de quem) o autor está falando. Procure então responder, oralmente e usando palavras do próprio texto, às perguntas a seguir:

- No primeiro período, que é que vem?
- No segundo período, que é que substitui?
- No terceiro período:
 - quem é que trabalha?
 - quem é que vê?
 - que é que existe?

As respostas a essas perguntas identificam **a respeito de que(m)** o autor está falando: o **impacto das novas tecnologias, máquinas, Cada vez menos gente, você, caixas eletrônicos**. Em outras palavras: as respostas identificam o **sujeito** de cada uma dessas orações.

Entre o núcleo do sujeito e o verbo estabelece-se a correlação morfosintática fundamental da oração: a **concordância verbal**. Observe essa relação em uma das orações do texto:

concordância

↓ ↓

"Junto com a globalização, vem | o impacto das novas tecnologias."

↑ ↑

verbo na 3ª pessoa do sing.	sujeito com núcleo na 3ª pessoa do singular (impacto = ele)
--------------------------------	--

Fonte: AMARAL *et al.*, 2005, p. 204.

Usar diferentes gêneros e tipos textuais para a análise linguística é uma prática recomendada pelos documentos oficiais. Segundo os PCN do ensino médio (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 21-22), o uso da língua “[...] depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/ análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso” e “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica como ponto de partida”. Essa dimensão dialógica se estabelece por meio dos gêneros do discurso. Entretanto, essa escolha de gêneros e tipos de discurso não pode ser feita apenas por pretexto. O texto escolhido para servir de base à discussão linguística deve ter sua análise aprofundada de modo que o aluno entenda que a gramática de uma língua não está “solta”, mas conectada aos gêneros textuais que circulam na sociedade, com suas variadas intenções. Para os PCN do ensino médio (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 21), “os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo nos dizem sobre a natureza social da língua”. No livro didático em análise, o acerto dos autores, portanto, de acordo com as orientações dos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa, está em “trazer os gêneros textuais” para a análise linguística e gramatical, mas, o equívoco do manual está, justamente, em usar esses gêneros textuais apenas como pretexto, sem a profundidade da reflexão sobre a língua. Sobre isso, os PCN do ensino médio (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 16-18) afirmam que “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo

principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função, do texto” e que “a gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto”. Dessa forma, usar frases isoladas na análise gramatical, desconectadas de um texto, não parece ser uma produtiva prática pedagógica, mas também usar o texto como pretexto e “isolar” as suas frases para análises linguísticas superficiais, como feito pelos autores do manual didático em análise, também não parece ser uma boa escolha. A definição de sujeito encontrada no manual *Novas palavras* (AMARAL *et al.*, 2005), “termo da oração que representa o ser a respeito do qual se declara alguma coisa” também se ancora na definição tradicional desse termo, conforme se observa na figura a seguir.

Figura 5 – Definição de sujeito e predicado, de acordo com *Novas palavras*

Agora responda oralmente: por que, no texto, o autor flexionou *substituem* e *existem* no plural e flexionou *trabalha* e *vê* no singular?

Vamos retomar mais uma das orações do texto:

“Máquinas substituem homens”.

O que se afirma a respeito do sujeito *máquinas*? Afirma-se que *substituem homens*. Essa parte da oração denomina-se **predicado**.

Uma oração típica da língua portuguesa é, portanto, constituída de dois termos básicos: **sujeito** e **predicado**.

FIQUE ATENTO!

Identificar o sujeito não se resume a um simples “exercício de gramática”; não se trata apenas de “dar um nome” a um termo. Perceber com clareza qual é o sujeito possibilita extrair do enunciado um elemento informativo fundamental, ou seja, **a respeito de que(m) se fala**. Por outro lado, essa identificação é indispensável quando nos expressamos por meio da variedade culta da língua, pois nessa variedade é necessário estabelecer adequadamente a **concordância verbal**.

■ **Sujeito** — Termo da oração que representa o ser a respeito do qual se declara alguma coisa. É também o termo com o qual o verbo estabelece concordância.

■ **Predicado** — Termo da oração que contém o que se declara a respeito do sujeito. O predicado sempre contém o verbo da oração.

Fonte: AMARAL *et al.*, 2005, p. 204.

Merece destaque o fato de os autores do manual dizerem, como se viu na Figura 5, que “identificar o sujeito gramatical não se resume a um simples ‘exercício de gramática’; não se trata apenas de ‘dar um nome a um termo’ [...]”, mas, não obstante isso, com os exercícios propostos, como se percebe na figura a seguir, exigirem exatamente, numa aparente contradição, a simples identificação e classificação do sujeito por meio de “um simples exercício de gramática”, sem reflexão linguística.

Figura 6 – Atividades de identificação e classificação do sujeito

ATIVIDADES

1. Identifique e classifique o sujeito dos verbos destacados nos itens a seguir.
 - a. “O carro **partiu**. Ao **dobrar** a primeira esquina, **derrapou** como os *gangsters* de filme.”
(Nélson Rodrigues)
 - b. “Por toda a *belle époque*, até 1920, por aí, o marido, a mulher, os namorados **brincavam** com a morte. Sem desconfiar, **brincavam** com a morte.” (Nélson Rodrigues)
 - c. “**Faz** tempo, sim, que não te escrevo.
Ficaram velhas todas as notícias.
Eu mesmo **envelheci**.” (Carlos Drummond de Andrade)
 - d. Poucos brasileiros **conhecem** os desacertos econômicos / que **deram** origem aos atuais problemas sociais do país.

Fonte: AMARAL *et al.*, 2005, p. 207.

Portanto, o manual didático *Novas palavras*, apesar de iniciar a abordagem gramatical com base nos gêneros textuais, também não extrapola, como requerem os documentos oficiais de orientação do ensino de língua portuguesa, a teoria gramatical tradicional. E, por essa razão, a obra também não propõe ao aluno uma análise científica de sujeito, reproduzindo exercícios que privilegiam a mecanicidade do ensino tradicional, sem compromisso com o alargamento de visões sobre a língua.

4.3 *Diálogo* (Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho) e *De olho no futuro* (Cassia Leslie Garcia, Marcia Paganini Cavequia e Maria Aparecida Almeida)

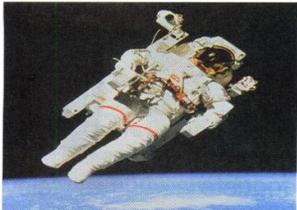
No manual didático *Diálogo*, as autoras, na seção “Sujeito e predicado”, também utilizam um fragmento do livro *Diário de uma aventura: dez anos no mar*, de Helena Schürmann, para abordarem esses termos gramaticais. Mas, da mesma maneira como fazem os autores em seus manuais anteriormente analisados, apenas utilizam o texto como pretexto e não aprofundam a reflexão linguística. Para Geraldí (2007, p. 73-74), “a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele”. No manual em análise, além de ser usado o texto “bem escritinho”, como acentuou Geraldí (2007), a prática de reflexão linguística não foi atrelada a ele. Como se observa na figura a seguir, apenas uma definição tradicional de sujeito é apresentada ao aluno de modo a tentar relacionar a abordagem gramatical à interpretação

Em relação ao livro didático *De olho no futuro*, as autoras, em uma seção intitulada “Gramática: a língua em seus detalhes”, são ainda mais objetivas (apesar de a seção trazer em seu nome a expressão “a língua em seus detalhes”) e, a partir de uma frase isolada (“O ser humano conquistou o espaço”) e de duas perguntas sobre ela, abordam a noção de sujeito, também de acordo com a teoria tradicional, como se vê na figura a seguir.

Figura 8 – Conceito de sujeito e predicado, segundo o livro *De olho no futuro*

GRAMÁTICA: a língua em seus detalhes

— Sujeito e predicado —



O ser humano conquistou o espaço.

↓ ↓

sujeito predicado

- Quem conquistou o espaço?
O ser humano → sujeito

Sujeito é o ser a respeito do qual se fala alguma coisa.

- O que o ser humano fez?
conquistou o espaço → predicado

Predicado é o que se fala a respeito do sujeito.

Observação: o verbo pertence sempre ao predicado.

Fonte: GARCIA; CAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p. 223.

Conforme os PCN do ensino fundamental (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, p. 48-49),

[o] desenvolvimento da capacidade do adolescente de análise e investigação, bem como de sua possibilidade de tratar dados com abstração crescente, permitem ao professor abordar os conhecimentos lingüísticos de forma diferenciada. Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilingüísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalingüísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento lingüístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não.

Essa postura pedagógica, que “entrega” um conceito pronto ao aluno sem provocá-lo à reflexão, também não está de acordo com os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa.

4.4 Conclusão

Diante da análise desses quatro manuais didáticos aprovados pelo PNLD, o que se percebe é que todos eles reproduzem o conceito tradicional de sujeito e não aprofundam a reflexão linguística. Assim, esses manuais, nesse aspecto, não observam o que dizem os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa. Segundo Geraldi (2007, p. 74), “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]”. Ou seja, estar de acordo com os documentos oficiais e com o ensino produtivo de língua materna não é extirpar a teoria gramatical tradicional, mas, com ela, avançar na compreensão dos fenômenos linguísticos. Ainda de acordo com Geraldi (2007, p. 74), “o objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”. Os manuais didáticos analisados não consideraram plenamente esse objetivo e optaram por um caminho que privilegia a identificação e a classificação de termos, contribuindo de maneira superficial para o estudo de língua portuguesa ao trazerem o texto como pretexto para a análise gramatical. Essa atitude pedagógica não deve ser incentivada e praticada se um ensino mais produtivo da língua for o objetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto até aqui, é importante dizer que definir o que é sujeito não é das tarefas a mais simples, haja vista o número de trabalhos nesse sentido. A contribuição da teoria gramatical tradicional foi e é fundamental para qualquer análise linguística que se pretenda séria e comprometida com a reflexão linguística. Apesar das lacunas de abordagem desse termo que existem nas gramáticas tradicionais e nos manuais didáticos analisados, o que é próprio do fazer científico, esses materiais enriquecem as análises que se fazem sobre a língua.

Entretanto, é preciso “alargar” a reflexão linguística, considerando-se tanto as análises e os trabalhos que já foram produzidos quanto os novos fenômenos que se manifestam na língua viva e dinâmica. A definição limitada do objeto de estudo deste trabalho, o sujeito, que o aponta somente como agente ou paciente, por exemplo, não encontraria respaldo em frases como “A chavinha abriu a porta”, “O frio incomoda Maria” e “João tem cabelos longos”. As GTs nos deixam pressupor que o sujeito só pode participar dos eventos como agente ou paciente, o que não é verdade. Com o desenvolvimento contemporâneo da teoria temática, é sabido que o sujeito pode desempenhar diferentes papéis temáticos. Segundo Vitral (2017, p. 264), os sujeitos, nesses enunciados, não são nem agentes nem pacientes, mas recebem os papéis temáticos de “instrumento”, “causador” e “possuidor”, respectivamente.

Além disso, outros elementos podem ocupar a posição de sujeito. Pontes (1987, p. 35-37), por exemplo, apresenta frases como “O meu carro furou o pneu”, “O jasmim amarelou as pontas”, “Essa janela não venta muito”, “O Carlos André cresceu o nariz”, “A Sarinha tá nascendo dente” e “Minha casa deu ladrão” para dizer que “como o tópico está na posição do sujeito, que é a primeira da oração, e o ‘sujeito’ está na posição do objeto (depois do verbo), confunde-se essa frase com as de estrutura SVO [sujeito-verbo-objeto], e a concordância passa a se fazer com o tópico-sujeito”. Para Pontes (1987, p. 37), não há, em nenhuma dessas frases, uma “relação de agente-paciente, ator-ação”, mas são todas exemplos de tópico-comentário. E, ao mesmo tempo, segundo a autora, os enunciados entram no esquema sujeito-verbo-objeto. Há também locativos, como “aí” e “lá”, que, ao não expressarem o significado original de lugar, assumem a posição do sujeito nas frases “Aí vem o diretor” e “Lá vai o rapaz falar o que não deve”. Isso se justifica pela necessidade da língua portuguesa de preencher cada vez mais a posição de sujeito em seus enunciados. Para Vitral (2017, p. 294), “caminhamos assim na direção de definir a função sujeito como uma posição numa estrutura que pode ser ocupada por elementos de natureza variada”. Ainda segundo o autor,

como uma evidência adicional para a nossa análise, é interessante considerar ainda a ocorrência, em vários dialetos do português de Portugal, e não apenas na fala, de orações nas quais a posição sujeito de eventos de fenômeno da natureza e de existência aparece ocupada pelo pronome *ele*:

A estrela da manhã [...] Bom, *ele* há várias estrelas, não é?
...era melhor, mas *ele* não chove amanhã.

Esse pronome *ele* que aparece nesse exemplo não é, porém, interpretado, ou seja, não recebe papel temático, aparecendo apenas para preencher a posição de sujeito. Pronomes como esse, que não são interpretados, recebem o nome de *expletivo* e são muito comuns em línguas como o inglês e o francês (VITRAL, 2017, p. 294, grifos do autor).²

Portanto, diante dessas manifestações linguísticas, há uma evidente necessidade de se ampliar a definição de sujeito e considerar que esse termo pode ser interpretado de várias maneiras (ou por meio de vários papéis temáticos). Todas essas questões devem ser levadas em conta na produção de material didático sobre o tema e no processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula e fora delas.

Para Pontes (1987, p. 94-95),

[o] principal problema para ensinar redação em português não são os estudantes, mas a tradição gramatical no Brasil, que é demasiado conservadora e prescritivista. Os preconceitos são demasiado fortes e generalizados e não permitem que o falante nativo use sua criatividade e habilidade linguísticas na língua escrita do mesmo modo que ele o faz na língua oral.

Assim, é fundamental que os estudos linguísticos contribuam para que cada vez mais a língua seja descrita e estudada considerando-se a sua riqueza e a sua dinâmica. Deve-se compreender, acima de tudo, que o falante tem uma capacidade comunicativa extraordinária e que estruturas linguísticas diferentes ou desconhecidas não são sinônimo de mau português, como acreditam muitos docentes. Se o entendimento de que todas as teorias e estruturas podem servir à reflexão sobre a língua que falamos prevalecer, haverá um ensino de idioma menos estabelecido sobre as relações de poder e mais preocupado com o real aprendizado, aprendizado esse que respeita o passado, se atenta ao presente e avança para o futuro.

² Os exemplos dados por Vitral (2017, p. 294) são de Carrilho (2008, p. 14).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras: língua portuguesa, ensino médio; 2.ª série. 2. ed. renov.* São Paulo: FTD, 2005.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer.* Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português.* 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática. In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 19-30.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. rev. e ampl.; 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza. *Diálogo: língua portuguesa; 6.º ano. ed. renovada.* São Paulo: FTD, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.* Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.* Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais; linguagens, códigos e suas tecnologias.* [Brasília: MEC, 2002]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CARRILHO, Ernestina. Sobre o expletivo ele em português europeu. *Estudos de Linguística Galega 1*, p. 7-26, 2008. Disponível em: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/download/1475/1311>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro.* 1. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa.* 41. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1998.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. *Português: linguagens.* 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

- GARCIA, Cassia Leslie; CAVEQUIA, Marcia Paganini; ALMEIDA, Maria Aparecida. *De olho no futuro*: português 4. São Paulo: Quinteto Editorial, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 277-298.
- GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. *Janus*, Lorena, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2004.
- HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *CBC: língua portuguesa; ensinos fundamental e médio; proposta curricular*. [201-?]. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- MOURA, Renata Boregas Santini de. *Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões*. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- PERINI, Mário. Defino a minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? *In*: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 48-67.
- PERINI, Mário. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1985.
- PERINI, Mário. *Princípio de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1997.
- PLATÃO. *O sofista*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. [S.l.]: UFB, 1980. E-book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sofista.html>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- PONTES, Eunice Souza Lima. *O tópico no português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática*. São Paulo: Atual, 1994.

SOUZA, Sônia de. *Estudo de sujeito: uma proposta textual para o ensino médio*. 2015. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Rio Grande do Sul, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔA, Carlos Eduardo. *O ensino de gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

VITRAL, Lorenzo. *Gramática inteligente do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÃO E ENSINO

LUCAS FRANCISCO FERREIRA DE OLIVEIRA

**MARCAS DE ORALIDADE COM FUNÇÃO CONECTIVA
NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

BELO HORIZONTE
2018

LUCAS FRANCISCO FERREIRA DE OLIVEIRA

**MARCAS DE ORALIDADE COM FUNÇÃO CONECTIVA
NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática: Reflexão e Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2018



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa:
reflexão e ensino

Monografia intitulada *Marcas de oralidade com função conectiva na escrita de alunos do Ensino Fundamental II*, defendida por Lucas Francisco Ferreira de Oliveira, em 18/01/2018 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes Professores:

Prof. Dr. Lorenzo Vitral – UFMG

Prof. Dra. Eliane Mourão – UFOP

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2018.

AGRADECIMENTO

O meu sincero agradecimento à minha mãe, que de forma incondicional, sempre me apoiou em todos os desafios, aos meus amigos, pela paciência comigo e pelo auxílio nas horas de dificuldade, aos meus alunos, que tiveram enorme comprometimento e dedicação para que esta pesquisa fosse concretizada e, em especial, à Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho, que de forma atenciosa me ajudou em todos os instantes da realização deste trabalho, com excelente orientação, e, em diversos momentos, incentivou-me com palavras de motivação. Muito obrigado a todos vocês!

RESUMO

O ensino da escrita conforme a norma padrão carece de requisitos necessários para o aprimoramento das competências dos aprendizes e é esse o foco deste trabalho. Ou seja, o objeto desta pesquisa são os problemas de escrita identificados em textos dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho, localizada na cidade de Varginha, Sul de Minas Gerais. Neste trabalho, objetiva-se investigar, especificamente, o fenômeno linguístico das marcas de oralidade com função conectiva, procurando verificar de que maneira isso ocorre e quais os conhecimentos necessários para que os alunos aprendam o uso adequado e, a partir dessa descrição, elaborar uma proposta pedagógica com o objetivo de minimizar tal problema. A teoria utilizada para explicar o fenômeno foi a dos estudos linguísticos sobre a influência da oralidade na escrita e os estudos sobre a retextualização, sendo a metodologia deste trabalho a pesquisa-ação. O desconhecimento dos saberes linguísticos relacionados ao emprego dos conectores adequados para estabelecer a relação de conexão em um texto e, também, a influência da oralidade na escrita constituem a hipótese deste estudo. Como resultado deste trabalho, observou-se que os alunos transferem aspectos da oralidade para a escrita ainda em anos finais do Ensino Fundamental e que é tarefa dos professores trabalhar continuamente atividades de leitura e escrita eficazes, a fim de aprimorar os conhecimentos dos alunos.

Palavras-chave: escrita, fala, função conectiva, influência, marcas de oralidade.

ABSTRACT

The teaching of writing according to standard norm lacks the requisites necessary for the improvement of the apprentices competence and this is the focus of this work. That is, the object of this research is the writing problems identified in the texts of the students of the 7th grade Elementary School, of the State School Professor Antônio Corrêa de Carvalho, located in the city of Varginha, South of Minas Gerais. In this work, we aim to investigate, specifically, the linguistic phenomenon marks of orality with connective function, trying to verify in what way this occurs and what the necessary knowledge so that the students learn the appropriate use, and from this description, to elaborate a proposal with the objective of minimizing this problem. The theory used to explain the phenomenon was that of linguistic studies on the influence of orality in writing and the methodology was that of action research. The lack of knowledge of linguistic knowledge related to the use of the appropriate connectors to establish the relation of connection in a text and also the influence of orality in writing are the hypothesis of this study. As a result of this work, it was observed that students transfer aspects of orality to writing in the final years of Elementary School and that it is the task of teachers to work continuously through effective reading activities in order to improve students' knowledge .

Keywords: connective function, influence, orality marks, speaks. writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da cidade de Varginha.....	27
Figura 2 – Pé de café.	28
Figura 3 – Nave Espacial de Varginha.	29
Figura 4 – Estátua do ET.	29
Figura 5 – Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho.....	30
Gráfico 1– Marcas de oralidade com função de conexão por texto antes da intervenção... 49	
Gráfico 2 – Marcas de oralidade com função de conexão por texto após a intervenção.....	67
Quadro 1 – Elementos do texto “Senhorita Vermelho”	34
Quadro 2 – Legenda com os códigos referentes às inadequações.....	47
Quadro 3 – Conectores de sequência temporal.	51
Tabela 1 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações	48
Tabela 2 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações após a intervenção.....	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Linguagem - língua - fala.....	11
2.2 Relações entre oralidade e escrita e abordagem em sala de aula.....	14
2.3 O fenômeno em estudo: marcadores discursivos com função de conexão.....	18
2.4 O processo de retextualização.....	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Universo da pesquisa	27
3.1.1 O município de Varginha	27
3.1.2 Caracterização da escola e da turma	30
3.1.3 Apresentação da pesquisa.....	31
3.1.4 Apresentação das atividades anteriores à proposta pedagógica	32
3.1.5 Apresentação do <i>Corpus</i>	40
3.1.6 Análise dos dados coletados.....	47
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	50
4.1 Apresentação da atividade pedagógica	50
4.2 Apresentação e análise dos resultados após a atividade pedagógica	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

A ciência linguística atualmente tem mostrado que o ensino de língua materna não pode estar relacionado somente com uma modalidade de uso da língua, a escrita. A questão da oralidade hoje precisa ser levada em consideração, principalmente, em relação às atividades que envolvem o uso da escrita, já que fala e escrita exercem influência uma sobre a outra, conforme o contexto e as situações de uso da língua.

Assim, a partir de uma proposta de produção de texto, retirada de livro didático de português, o objetivo geral deste estudo monográfico foi o de analisar as marcas de oralidade com função conectiva em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II, para então descrever essas marcas com função de conexão; estudar uma teoria que explique o fenômeno; elaborar uma proposta pedagógica a fim de explicar o problema; assim como aplicar a proposta e analisar os resultados.

Essas expressões orais encontradas nos textos dos alunos foram utilizadas, em geral, para estabelecer relações de sequência temporal. Tal fenômeno opõe-se à gramática tradicional, já que esta, por sua vez, prescreve, por exemplo, que a expressão modificadora que denota circunstâncias de tempo, modo, intensidade, condição, entre outras, deve ser realizada pelos advérbios (BECHARA, 2009, p.287). Por isso, esta pesquisa trabalha com a hipótese de que esses alunos não aprenderam, em etapas anteriores do ensino, a utilizar os conectores adequados para estabelecer essa relação de conexão.

Citamos um exemplo, a seguir, como ilustração: “[...] foi embora para casa e dormiu três dias e meio, quando ele acordou e viu aquela ferida de pressa ele ficou assustado e foi para a faculdade, **ai**, ele começou a ficar lezado...¹”. Nesse exemplo, percebe-se que o aluno utilizou a palavra “ai” para fazer a conexão entre duas orações, estabelecendo, nesse caso, uma relação de sequência temporal. A partir dessa constatação, tendo como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação, Tripp (2005) e Rocha e Aguiar (2003), foi solicitado aos alunos de uma escola pública do sul de Minas Gerais, participantes desta pesquisa, que produzissem um texto, seguindo uma proposta previamente selecionada de um livro didático de língua portuguesa, utilizado como bibliografia complementar. Em seguida, foi realizada a análise dos textos, *corpus* deste trabalho, de modo a verificar se o fenômeno do uso de expressões orais com função conectiva é algo recorrente ou não na escrita desses alunos, o que contrastaria com os próprios manuais didáticos de língua portuguesa e com a própria gramática tradicional, que apresentam essa função de conexão como sendo desempenhada por classes

¹ Trecho retirado de um dos textos que faz parte do *corpus* desta pesquisa. Dados coletados pelo próprio pesquisador.

gramaticais específicas. Após a descrição dessas expressões orais com função conectiva e o estudo da teoria, por meio das obras de Antunes (2003; 2007; 2010; 2014), Campos (2014), Faraco (2016), Koch (2009), Marcuschi (2007; 2010), Soares (1993) e Vitral (2017), foi elaborada uma atividade pedagógica baseada em exercícios de reescrita, a fim de resolver a situação problema.

A pesquisa aponta como resultado que alguns alunos, mesmo após a aplicação da atividade, continuaram utilizando essas marcas de oralidade com função conectiva, o que reforça a influência da oralidade sobre a escrita, e corrobora com a teoria que aborda este fenômeno. Isso também gera uma importante reflexão sobre o papel do professor ao elaborar atividades que envolvam a fala e a escrita, uma vez que esse professor não pode dar importância apenas a uma modalidade de uso da língua.

Portanto, a partir do capítulo 2, *Fundamentação teórica* e do capítulo 3, *Procedimentos metodológicos*; tratamos, respectivamente, do suporte teórico que norteou os estudos realizados, assim como da descrição dos procedimentos metodológicos realizados para a coleta e para a análise dos dados desta pesquisa. Já no capítulo 4, *Proposta pedagógica*, mostramos a proposta pedagógica elaborada e aplicada para, em seguida, analisar os resultados com base na teoria estudada. No capítulo 5, *Considerações finais*, são apresentadas nossas considerações sobre o trabalho desenvolvido. Por fim, arrolamos as referências que foram usadas em nossa pesquisa e apresentamos os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguagem - língua - fala

Questões relacionadas aos aspectos da fala e da escrita em sala de aula ocupam hoje o contexto de várias pesquisas, principalmente naquilo que tange a abordagem dessas duas habilidades no ensino de língua materna. É certo que o ser humano utiliza muito mais a fala do que a escrita, porém, como descreve Marcuschi (2007), a maneira como essas práticas são tratadas não é a mesma, se observarmos pelo ponto de vista social.

Para o autor, jovens, adultos e crianças já apresentam domínio da língua de um modo razoável e competente, o que chama a atenção do professor de língua materna para entender esse contexto linguístico que o aluno traz consigo para, então, iniciar o restante do trabalho com ensino da língua em sala de aula. Do mesmo modo, Marcuschi (2007) apresenta, nesse contexto, algumas características sobre língua: desenvolve-se primeiro na forma oral; estão sujeitas a variação (tanto na fala como na escrita); todas apresentam as suas particularidades, não havendo uma língua melhor ou mais difícil do que outra; e nenhuma língua deve ser considerada primitiva em relação à outra.

No âmbito do uso de determinada língua, existem algumas pessoas que, por terem tido acesso a um maior grau de escolarização, apresentam em sua fala uma forte influência da escrita, assim como algumas pessoas, com um grau de escolarização mais baixo, apresentam na escrita traços marcantes da fala. Entretanto, como a escrita também sofre variação, assim como a fala, certas abordagens podem gerar situações de preconceito e exclusão, uma vez que, nesses casos, “o problema está em confundir variação com incorretude”. (Marcuschi, 2007, p. 9)

O uso da língua é importante na vida social de uma pessoa e, ao longo da história da evolução humana, esse uso recebeu diferentes valorizações em épocas distintas, independentemente do povo ou da cultura a qual estivesse ligado. Assim como descreveu Saussure, em seu “Curso de Linguística Geral”, a língua pode ser vista, simultaneamente, como um produto social e um conjunto de convenções de um determinado corpo social que possibilita ao ser humano a capacidade de comunicação verbal. (SAUSSURE, 1995, p. 15). Logo, isso mostra a complexidade das relações entre a língua e as suas determinadas relações sociais, já que ela não é um reflexo da realidade, mas uma refração dela, ou seja, a língua não é um espelho da realidade, mas uma forma de ajudar a construir essa realidade. De acordo com Marcuschi (2007, p. 25),

todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantém alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro o que nega ser a língua uma atividade individual.

Ao citar Coseriu (1981) e Koch & Oesterreicher (1990), Marcuschi (2007) mostra que a língua é uma atividade do ser humano, que é exercida sob regras historicamente construídas, ou seja, mesmo o uso da língua sendo específico de cada indivíduo, sua manifestação, em geral, ocorre na coletividade. Por essa razão, o autor a caracteriza de três formas: “universal”, “histórica” e “situada”. A primeira porque todos os povos apresentam uma língua; a segunda porque cada língua é histórica e possui as suas características; e a terceira é que toda língua é situada, já que a sua manifestação acontece em algum contexto, o que permite observar suas variações.

Segundo Faraco (2016), a comunicação verbal é uma característica específica da espécie humana, ou seja, o ser humano e a linguagem verbal estão ligados através de uma relação de interdependência. Para o linguista, algumas proposições podem ajudar a conceituar a linguagem verbal, sendo elas: possibilitar a construção de infinitos enunciados a partir de um número finito de termos; os signos linguísticos, sejam de origem fonética ou morfossintática, são combináveis; a linguagem verbal permite ao ser humano situar-se no tempo e no espaço; e, por fim, essa linguagem não apresenta uma significação fixa, ou seja, ela permite ampla possibilidade de usos de um mesmo termo, de acordo com cada situação comunicativa.

Para Soares (1993), ao realizar uma análise dos estudos do filósofo Pierre Bourdieu em relação à “economia das trocas linguísticas”, é através da observação de determinados fenômenos relativos à distribuição, à produção e ao consumo do uso da linguagem que podemos explicar melhor os fenômenos que ocorrem nas situações de interação verbal. Nesse contexto, Faraco (2016) coloca que a linguagem verbal se mostra imbricada em uma relação paradoxal, pois se trata de um fenômeno comum em nossas vidas e, ao mesmo tempo, apresenta um alto nível de complexidade quando analisada.

Já quanto aos usos que fazemos da língua, não temos total garantia em relação ao sucesso na comunicação. Independentemente de utilizarmos a mesma língua, não teremos garantia de que a comunicação será eficiente. Não é suficiente ter a ideia do senso comum de que basta saber falar aquela determinada língua para que haja um entendimento perfeito entre os falantes. Nesse caso, “é preciso negociar (“traduzir”) as significações do que estamos dizendo”. (FARACO, 2016, p. 40)

Por essa razão, é fundamental realizar uma reflexão sobre o papel da fala e da escrita, seja em ambientes comuns do dia a dia ou em contextos mais formais como é o caso da escola. Para Marcuschi (2007, p. 40), a fala seria uma forma de “produção textual-discursiva oral”, ou seja, no uso específico da fala não há necessidade de qualquer outro recurso a não ser o que já possui o ser humano. Além disso, a fala possui características estratégicas diferentes da escrita.

Nesse contexto, Vitral (2017, p. 29) descreve que

A fala é a maneira natural ou instintiva que o ser humano tem de usar a língua. O uso da língua na fala é tão espontâneo para nós como é respirar. É por meio da fala que nós adquirimos a língua quando crianças, e todas elas, se não tiverem uma dificuldade, como por exemplo lesão cerebral ou autismo, conseguirão adquirir a uma (ou mais) língua(s) com muita rapidez e desenvoltura.

Tal definição vai ao encontro dos estudos de Marcuschi (2007) ao tratar sobre a questão da fala. Para o autor, a fala é uma manifestação da prática oral adquirida por meio das relações sociais e dialógicas entre os falantes. Já nascemos predispostos a utilizar a fala como forma de comunicação, porém o seu aprendizado se dá por meio do contato social com outros falantes, isto é, o seu uso é como uma forma de o indivíduo se inserir em uma determinada sociedade ou cultura.

Assim, tanto a fala como a escrita devem ser analisadas dentro de um contínuo de manifestação textual-discursiva. Isto é, as palavras “fala” e “escrita” podem ser vistas como uma forma de definir determinadas atividades comunicativas do ser humano, sendo analisadas como processos para a realização da comunicação e da interação entre as pessoas e não como um produto. (MARCUSCHI, 2010, p. 26)

Vários estudos já realizados sobre as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, apontam que a questão é realmente complexa e diversificada. Entretanto, as semelhanças são maiores do que as diferenças, assim como as relações entre essas duas modalidades não são dicotômicas, mas devem ser entendidas a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Ou seja, no contínuo de manifestação textual-discursiva, apresentado nos estudos de Marcuschi (2010, p. 42), podemos correlacionar a fala e a escrita quanto às estratégias de formulação que “determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc”.

No que compete a fala, Vitral (2017) também aponta que o uso de repetições é muito comum quando estamos interagindo por meio desta modalidade discursiva. Repetimos certos termos, frases, alguns sons etc. A fala, na perspectiva do autor, é muito imprecisa e isso

se dá pelo fato de que, ao falarmos, temos de fazer duas “coisas” simultaneamente: “planejar” e “elaborar”. Do mesmo modo, o autor afirma que o grau de monitoramento da fala é menor do que na escrita, pois durante o ato de comunicação verbal oral é possível observar a presença de “palavras interacionais” (expressões que geralmente utilizamos para interagir com o interlocutor), além de ser caracterizada pelo uso de frases mais curtas e simples.

Diante disso, avaliar a escrita dos alunos participantes desta pesquisa, a partir dos estudos linguísticos de Faraco (2016), Marcuschi (2007; 2010), Soares (1993) e Vitral (2017), propiciou a confirmação de que a língua pode ser usada de diferentes formas, de acordo com o mesmo contexto de produção, pois observamos não só o uso das marcas de oralidade com função de conexão, mas também marcas orais inseridas apenas no campo lexical, sem nenhuma função conectiva. Isso tudo comprova a influência que a fala pode exercer sobre a escrita, mesmo em contextos de formalidade.

Segundo Marcuschi (2010), é fundamental, portanto, entender a organização de um texto, seja ele falado ou escrito, como uma manifestação no uso da língua por meio da interação. Nesse caso, é necessário compreender o contexto de produção e de recepção desses textos. Para analisar um texto falado ou escrito é importante observar essas duas modalidades por uma perspectiva de uso e não de sistema, de uso do código e não do código em si, o que será detalhado no próximo item deste trabalho. Eliminando essa dicotomia, o professor conseguirá valorizar a produção dos textos de seus alunos, sejam essas produções orais ou escritas, respeitando as especificidades de cada uma, assim como o contexto social, histórico e cultural que esses alunos trazem consigo.

2.2 Relações entre oralidade e escrita e abordagem em sala de aula

Atualmente, a importância que é dada à escrita no meio social torna indiscutível o seu papel na vida de qualquer pessoa. Entretanto, são várias as situações em que muitos profissionais colocam a escrita como uma habilidade acima da fala.

Ao tentar diferenciar as modalidades escrita e falada de uma língua, Marcuschi (2007) estabelece três características básicas que mostram a importância da escrita, sem sobrepor-la a fala. Primeiro, o autor coloca que a escrita tem o papel de armazenar de forma sistematizada o conhecimento, em seguida, afirma que ela não pode ser reduzida apenas a partir de um caráter codificador, para, enfim, apresentá-la como um elemento passível de variação, assim como a fala. Nesse contexto, temos que a escrita exerce um papel fundamental na cultura letrada, já que a maior parte das nossas atividades cotidianas ocorre na oralidade. A escrita proporcionou formas diversas de sistematização e armazenamento dos

conhecimentos produzidos, uma vez que esses conhecimentos são armazenados fora da mente humana. Entretanto, não podemos delegar à escrita a responsabilidade pelo desenvolvimento humano, já que ela não introduziu formas inovadoras de pensar, as quais possam ter ampliado a capacidade cognitiva do ser humano. (MARCUSCHI, 2007, p. 87-88)

Para Vitral (2017), os processos que envolvem a escrita são bastante distintos dos que engendram a fala. De acordo com o autor, para que uma pessoa tenha acesso à escrita, em geral, é necessário que ela vá até a escola para ser alfabetizada, tenha muito contato com a leitura e a escrita, a fim de que consiga, aos poucos, ampliar a sua capacidade de ler e de escrever textos. Nesse contexto, para que uma pessoa amplie sua capacidade de leitura e escrita, é necessário não só ter maior contato com aquele tipo de informação, mas aperfeiçoar também seu desempenho com práticas constantes.

Quando apresentamos uma habilidade mais desenvolvida na escrita, distinguimos com certa desenvoltura determinados gêneros dessa modalidade como um poema, letra de música, conto, romance, crônica, artigo de opinião, entre outros. Podemos, porém distinguir perfeitamente certos gêneros orais, sem ter tido contato com o conhecimento formal da escola como é o caso do reconhecimento dos gêneros: diálogo, entrevista, debate, sermão etc. Daí a proposição de que a fala e a escrita são habilidades distintas e com o seu respectivo valor, já que ambas podem apresentar textos mais elaborados e menos elaborados. (MARCUSCHI, 2007, p. 89).

Desse modo, em relação ao ensino da escrita pela escola, é importante levar em consideração os processos de socialização e desenvolvimento dela na vida dos alunos, uma vez que, assim como a “língua falada”, a escrita é adquirida por meio do contato social, e vai sendo assimilada a partir desse contato e não apenas ensinada na escola como muitos pensam. E, por ter um caráter maior de formalidade, tende a ser mais vigiada do que a fala.

Segundo Vitral (2017, p. 34),

A escrita, diferentemente da fala, não é on-line. Quando escrevemos um texto, temos normalmente tempo para corrigi-lo e o leitor só vai ler a versão final. Além disso, não estamos limitados pela capacidade restrita da nossa memória ligada à atenção, como acontece com a fala. Essas características fazem com que a escrita permita ser mais vigiada em relação ao uso do português padrão, o que não quer dizer que todos os textos empregarão os recursos do português padrão o tempo todo.

Por essas características específicas da escrita, ao citar os estudos de Benveniste (2004), Marcuschi (2007) apresenta essa habilidade humana como sendo não apenas um código gráfico, mas também uma representação histórica e cultural da evolução humana, pois a escrita não pode ser vista como uma mera transcrição da oralidade. Ou seja, a escrita não só

representa a história e a cultura humana como também auxilia no seu processo de constituição.

Nesse contexto, como forma de representação da identidade humana e como habilidade que propicia ao ser humano a comunicação verbal, tanto a fala como a escrita são passíveis de variação. Conforme Marcuschi, assim como a fala apresenta determinadas situações de monitoramento nas escolhas linguísticas por parte dos interlocutores, na escrita isso também ocorre. Cada escrita apresenta o que foi escolhido para ser representado no código escrito. Entretanto, naquilo que compete às variações fonéticas oriundas de diferenças regionais, sociais ou de gerações de pronúncia, a escrita não consegue refleti-las. Mesmo assim, ainda encontramos situações cotidianas em que certos padrões da escrita exercem maior prestígio do que outros, assim como ocorre também com a fala (MARCUSCHI, 2007, p. 101-102).

Logo, podemos dizer, pelas palavras de Fávero *et al.* (2012), que um evento comunicativo, seja ele escrito ou falado, é formado por alguns aspectos: grau de formalidade, evento, tema do evento, objetivo do evento, grau de preparo do locutor para a efetivação do evento, interlocutores, relação entre os interlocutores, e o canal utilizado para a realização do evento. Para os autores, a seleção de qualquer um desses itens interfere significativamente nas condições do texto produzido, seja ele falado ou escrito. Por isso, naquilo que compete a produção do texto escrito, Fávero *et al.* (2012, p.27) descrevem que

A elaboração do texto escrito – assim como do oral – envolve um objetivo ou intenção do locutor. Contudo, o entendimento desse texto não diz respeito apenas ao conteúdo semântico, mas à percepção das marcas de seu processo de produção. Essas marcas orientam o interlocutor no momento da leitura, na medida em que são pistas linguísticas para a busca do efeito de sentido pretendido pelo produto.

Um texto escrito apresenta, geralmente, parágrafos que são como unidades de construção, os quais são formados por ideias que estão estritamente relacionadas. Esses mesmos parágrafos são observados como recursos visuais que permitem ao leitor identificar margem, formato da letra, espaçamento etc. E nessa junção de elementos, o texto vai se formando, construindo o sentido, fazendo com que os parágrafos apresentem uma diversidade de construção em relação ao conteúdo e à intencionalidade comunicacional, já que textos como narrativos, descritivos ou argumentativos, por exemplo, apresentarão formatos de parágrafos diferenciados (FÁVERO *et al.*, 2012, p. 28).

Por isso, ao tratar da escrita em sala de aula, é fundamental saber diferenciá-la da fala, assim como compreender “fala” e “escrita”, conforme duas modalidades que fazem parte de um mesmo sistema de signos linguísticos, nesse contexto, o português brasileiro. São várias

as pesquisas que mostram distinções significativas entre essas duas modalidades, já que ambas possuem modos de aquisição diferenciados, assim como mecanismos de produção, de interação e de recepção. Conforme Fávero *et. al.*, a modalidade falada possui regras de efetivação distintas da modalidade escrita, não que ela apresente uma gramática própria, mas apresenta maior liberdade durante o uso que os falantes fazem dela. (FÁVERO *et. al.*, 2012. p.74)

Nas palavras de Antunes (2003), assim como a fala, a escrita também pressupõe um processo de interação. Qualquer atividade de escrita que for aplicada em sala de aula deve propiciar a interação quando for realizada, pois o que cada aluno faz em sala depende, também, daquilo que o outro faz, já que em um determinado ato de interlocução, seja ele escrito ou falado, “a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro” (ANTUNES, 2003, p.45). Para a autora, é importante, nesses casos, adotar uma visão interacionista em relação à escrita, para que o processo de produção textual seja realizado indo ao encontro de ideias, pressupondo o envolvimento de parcerias entre os sujeitos. Assim, o aluno pode supor que o que ele está dizendo será dito para alguém, com o qual ele pretende interagir, tendo em vista algum objetivo. Sendo assim, ao trabalhar a escrita em sala de aula, é fundamental que o professor tenha em mente esta visão sociointerativa da linguagem. De acordo com Marcuschi (2010, p. 34), a abordagem teórica interacionista trabalha com a produção de sentidos, considerando o processo condicionado por fatores históricos, sociais em que os discursos são “[...] marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Ainda segundo esse autor, o sociointeracionismo,

Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

A atividade de escrita deve ser compreendida como uma atividade de expressão que visa à interação. Escrever trata-se de uma manifestação verbal que pressupõe a junção de informações, fatos, crenças, intenções e sentimentos por parte daquele que escreve. Escrever é ter o que partilhar com outro, dividir conhecimento e saberes, desse modo o ato de escrever pressupõe essa interação, pela qual o indivíduo se sente como um canal de transmissão não só do conhecimento sistematizado, mas também do seu conhecimento de mundo, pois o mais importante não são as palavras, mas quem as utiliza, já que as palavras, em si, “são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Enfim, mesmo sabendo das diferenças entre a fala e a escrita, e por compreender a importância da interação durante o processo de elaboração de um texto, optamos não só por utilizar exemplos das marcas de oralidade identificadas nos textos dos alunos para elaborar a atividade de intervenção, mas também aproveitar a oportunidade para expor alguns exemplos dessas marcas no quadro, em sala de aula, a fim de promover a troca de informações entre os alunos e a reflexão sobre essa relação entre a modalidade oral e escrita da língua.

2.3 O fenômeno em estudo: marcadores discursivos com função de conexão

No início do ano letivo de 2017, a partir da aplicação de uma proposta de produção textual diagnóstica para alunos de uma turma de Ensino Fundamental II, os quais acabaram tornando-se participantes desta pesquisa, observamos que esses alunos utilizaram em seus textos algumas palavras ou expressões identificadas mais na oralidade, para estabelecer relação de conexão entre orações ou até mesmo alguns períodos. Então, a partir da aplicação de outra proposta de produção textual, a qual será apresentada no capítulo 3 desta pesquisa, tentamos entender como essas expressões, tratadas aqui como marcas de oralidade com função conectiva, são vistas pela gramática tradicional e pela linguística, o que será apresentado nesta seção.

Ao analisarmos a definição da palavra “conectivo”, dada pelo dicionário *Aurélio*, tem-se a seguinte apresentação: “adj. 1. Que une ou liga. sm. 2. gram. Palavra que liga partes da oração, ou as orações, em período (6)”. Logo, ao analisarmos a nomenclatura da palavra “conectivo” ou “conector” dentro da gramática tradicional encontramos explicações que vão ao encontro desta mesma definição dada pelo dicionário.

Segundo Bechara (2009), a língua portuguesa apresenta alguns termos que têm como papel unir determinadas orações dentro de um mesmo enunciado. A essas unidades de sentido, o autor tradicionalmente as denomina por “conjunções”, as quais são divididas em dois grupos: “coordenadas” e “subordinadas”. “As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados” (BECHARA, 2009, p. 319).

Nesse contexto, Bechara (2009) ainda assinala que como a missão dessas conjunções “coordenativas” é a de unir termos independentes, elas podem também conectar duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor dentro de um mesmo enunciado. Por outro lado, ao falar sobre as conjunções “subordinativas”, o autor apresenta-as de forma diferenciada em relação às conjunções “coordenativas”, não sendo vistas como conectores, mas como transpositores. Para esse autor,

A missão da conjunção subordinativa é assinalar que a oração que poderia ser sozinha em um enunciado: *Vai chover* se insere num enunciado complexo em que ela (vai chover) perde a característica de enunciado independente, de oração, para exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a função da *palavra*, já que *vai chover* é objeto direto do núcleo verbal soubemos. (BECHARA, 2009, p. 320)

Ou seja, a conjunção subordinativa seria como um “transpositor” que tem como função auxiliar um enunciado a transpor a sua função de enunciado a de uma palavra, o qual apresentará uma função de nível inferior dentro do processo de estruturação gramatical. No exemplo citado acima, observamos, de acordo com esse gramático, que o enunciado *vai chover* é visto como uma “oração degradada” ao nível da palavra, o que é explicado através do fenômeno da “subordinação”, isto é, esta oração passou a exercer uma função sintática que é própria dos substantivos, dos adjetivos e dos advérbios. Da mesma maneira, ao levar em consideração a tradição gramatical, Bechara (2009) também aponta que, em função do aspecto de proximidade naquilo que concerne ao sentido, a tradição costuma incluir como conjunções coordenativas determinados advérbios que apresentam algumas relações de interação como é o caso das seguintes palavras: *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*, assim como algumas conjunções explicativas e conclusivas como é o caso das palavras *pois, porquanto, pois* (posposto), *logo, portanto, então, assim*, entre outras.

Por outro lado, Cunha e Cintra (2001) não trataram os “conectores” ou “conectivos” utilizando a mesma nomenclatura que Bechara (2009). Os autores descrevem as *conjunções* a partir de uma definição bem mais tradicional na qual essas *conjunções* são vistas como termos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou termos de valor semelhante dentro de uma mesma oração. “As CONJUNÇÕES que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de COORDENATIVAS”. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 579), enquanto que as conjunções subordinativas são tratadas pelos autores como termos que ligam duas orações, sendo que uma delas apresenta a função de determinar ou complementar o sentido da outra.

Nesse contexto, observa-se que tanto Bechara (2009) quanto Cunha e Cintra (2001) não abordam em seus estudos o papel dos marcadores discursivos como elementos que também apresentam essa função de conexão. Diante disso, Koch (2009) trata os elementos citados acima não como *conjunções*, conforme prescreve a gramática tradicional, mas como “marcas de articulação na progressão textual”. De acordo com a autora, tais elementos são vistos como marcas responsáveis pelo encadeamento de sequências textuais de qualquer extensão seja através de parágrafos, de enunciados mais simples, subtópicos, entre outros. Segundo Koch (2009, p. 129),

Os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc.), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva.

Ao descrever parte dos estudos de Maingueneau (1996) acerca desses articuladores textuais, Koch (2009) coloca que estes articuladores apresentam a função de organizar a linearidade do texto, unindo uma sucessão de fragmentos que possibilita a interpretação, ou seja, esses articuladores, ao mesmo tempo que apresentam o papel de integração, apresentam-se em séries como os exemplos clássicos a seguir: *primeiro, antes, depois, em seguida, enfim, por outro lado, às vezes, por último* etc. De outra maneira, ao elencar a definição de Jubran (2003) sobre o papel desses articuladores, Koch (2009) descreve que, na visão deste autor, esses marcadores tem como função assinalar determinadas etapas dentro do processo de construção textual tais como: introdução, desenvolvimento e/ou conclusão, por exemplo.

Logo, em relação ao fenômeno em estudo, marcas de oralidade com função de conexão na escrita de alunos do ensino fundamental, representadas por expressões como “aí”, “daí”, “quando vê”, “E aí” “Até que”, entre outras, Koch (2009) afirma que essas palavras ou expressões são marcadores muito comuns em textos falados, embora seja muito frequente a presença deles, também, em textos escritos, especialmente quando o produtor tem a intenção de utilizá-los de forma semelhante como ocorre na fala. Para a autora, esses marcadores servem para introduzir certos comentários acerca da maneira como um enunciado específico será produzido.

Sendo assim, é fundamental, ao trabalhar textos orais ou escritos em sala de aula, não deixar de lado as questões que envolvem as práticas curriculares determinadas pelos órgãos competentes da educação nacional e estadual. Em conformidade com as especificidades dos conteúdos de língua portuguesa a serem trabalhados pelas escolas públicas e privadas do país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a linguagem verbal manifesta-se em ambas as modalidades: oral e escrita, logo, “os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta”.²

Em relação ao fenômeno em estudo, encontramos nos PCN's de língua portuguesa que as atividades em sala de aula, no que compete ao ensino da língua materna, devem

² PCN de língua portuguesa. 1997. p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
Acesso: 16 dez. 2017.

priorizar o uso da análise linguística, assim como de processos de textualização e retextualização, conforme foi feito com os alunos. É fundamental auxiliá-los a perceber como o uso de determinadas palavras ou expressões pode gerar ou não eficácia no processo de comunicação. Como exemplo, o documento cita o uso de substituições, de citações, de marcas de oralidade na escrita, entre outros, comparando os diferentes sentidos provocados pelo uso desses respectivos recursos linguísticos. Ou seja, os próprios PCN's de língua portuguesa não tratam as marcas de oralidade em textos escritos como “erro”, como prescreve a gramática tradicional, mas como uma possibilidade nos diferentes usos que fazemos da língua materna.

Já o CBC (Currículo Básico Comum) de língua portuguesa, elaborado pelo Estado de Minas Gerais, o qual tem como objetivo definir as diretrizes e os conteúdos que nortearão o trabalho dos professores de língua materna das redes pública e privada do Estado, assinala que, no Ensino Fundamental e Médio, as aulas de língua portuguesa devem ser usadas para desenvolver no aluno a capacidade de utilizar a língua de diferentes formas e em diferentes contextos. “”³, como ocorreu durante as aulas que tiveram como objeto de estudo a análise e retextualização das marcas de oralidade com função de conexão, as quais foram encontradas nos textos dos alunos.

Diante disso, é fundamental compreender que a construção de um texto, seja ele oral ou escrito, trata-se da junção de vários elementos, os quais resultarão, na visão de Antunes (2010), em um todo coerente. Para a autora, a questão central não é a união dessas partes, mas a maneira como as juntamos no texto, conferindo a esse texto funcionalidade, de forma a alcançar eficácia no processo de comunicação. Construir um texto pressupõe o uso de determinados recursos que farão com que seu efeito comunicativo se desenvolva, pressupondo também a análise de ações e decisões no uso desses recursos linguísticos.

Por essa razão, ao citar os estudos de Halliday e Hansan (1989), Antunes (2010) define os marcadores discursivos como pertencentes a um grupo denominado por esses autores de *nexos textuais*, enquanto Koch (2009) define esses marcadores como *articuladores textuais*. Esses nexos textuais podem ter naturezas distintas, sendo definidos em quatro grupos, respectivamente: nexos de equivalência, nexos de contiguidade, nexos de associação e nexos de conexão ou sequenciação. No caso deste trabalho, teremos como foco, para o embasamento do fenômeno em estudo (o uso de marcas de oralidade com função de conexão em textos escritos), a análise de determinadas marcas orais que desempenharam o papel de nexos de conexão ou sequenciação, as quais apareceram nos textos dos alunos. Ou seja, nexos textuais utilizados

³ CBC (Currículo Básico Comum). Secretaria Estadual de Educação. Minas Gerais: 2006. p.17. Disponível em: civ.crv.educacao.mg.gov.br/. Acesso: 16 dez. 2017.

como recursos linguísticos que apresentaram a função de unir dois pontos ou mais no texto, “estabelecendo entre eles tipos diferentes de ilação.”(ANTUNES, 2010, p. 118)

Assim, no que concerne ao processo de formação e de constituição desses *nexos textuais*, alguns estão mais relacionados com a função lexical, enquanto outros se relacionam mais com a função gramatical, não sendo adequado, de acordo com Antunes (2010), estabelecer com precisão, se tal relação se trata mais de um elo de natureza lexical ou gramatical. O importante, nesse caso, é analisar de que forma esses elementos estabelecem a coesão textual e propiciam a construção de um sentido coerente, já que duas principais condições para que um texto seja considerado bom é a não repetição de palavras e o uso adequado dos recursos linguísticos.

Ante ao que foi exposto sobre os *nexos textuais*, a professora e pesquisadora em análise afirma que os conectivos são palavras que apresentam o papel de ligar orações, períodos ou parágrafos, estabelecendo relações de sentido, porém, esse conteúdo ainda é trabalhado na escola de forma muito tradicional, por meio do uso classificatório desses termos consoante às suas características morfossintáticas. Antunes (2010, p. 136) afirma que

na tradição do trabalho escolar, essa classe de palavras tem sido vista, preferencialmente, na sua dimensão sintática, submetida, quase exclusivamente, aos famosos esquemas que culminam com a classificação das orações. Esse viés marcadamente sintático de exploração das palavras de conexão obscureceu seu teor semântico e, sobretudo, sua função textual, que passou assim a um segundo plano, mais ainda pelo fato de tais classificações incidirem sobre orações criadas a propósito ou retiradas de textos, perdendo assim muito de sua função em relação ao todo de que eram partes.

Um ponto relevante nos estudos de Antunes (2010) é que a maior parte das expressões ou termos registrados por ela como elementos que exercem a função de conexão tratam-se, de acordo com a gramática tradicional, como termos pertencentes à classe dos advérbios, pois, tanto em Bechara (2009) como em Cunha e Cintra (2001), os advérbios não apresentam definição como sendo elementos de conexão, mas como partículas modificadoras. “Advérbio é a expressão modificadora que denota circunstâncias (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial” (BECHARA, 2009, p.287).

Utilizando as palavras de Antunes (2010), podemos concluir que a quantidade de expressões que podem desempenhar essa função conectiva é muito grande e isso contribui para que seja feita uma exploração ainda maior desses materiais linguísticos, dando ênfase nas funções que essas expressões podem desempenhar em um determinado texto, já que a língua não é algo

estranque, mas um conjunto de possibilidades, das quais o aluno tem o direito de aprender, para ampliar sua capacidade comunicativa e melhorar ainda mais a sua vida em sociedade.

Sendo assim, tratamos, com este trabalho, não só de ensinar sobre o uso de outros conectores da norma-padrão que pudessem substituir essas marcas orais com função conectiva, mas de promover ao aluno, a partir do aprendizado desses novos recursos linguísticos, a oportunidade de reescrever o seu texto, pois, como foi dito, escrever pressupõe a observação, análise, junção e troca de informações. Por isso, apresentaremos na próxima seção alguns pressupostos teóricos sobre a retextualização e a sua importância no processo de ensino-aprendizado nas aulas de língua portuguesa.

2.4 O processo de retextualização

A retextualização, aqui selecionada como mecanismo para a intervenção didática em relação ao fenômeno do uso das marcas de oralidade com função conectiva, foi escolhida com objetivo de conduzir o aluno a promover determinadas modificações em seu texto, pois retextualizar no sentido de reescrever é tomar para si a reflexão não só sobre o código utilizado, mas sobre todo o processo de realização textual.

Com o avanço nos estudos na área do ensino de língua materna, tornou-se imprescindível hoje discutir e rever as práticas no ensino de gramática em sala de aula. É fato que o fenômeno da variação é algo inerente a qualquer idioma, como já foi comprovado a partir de estudos no campo da sociolinguística, como os estudos de Labov (1968). Desse modo, é fundamental romper com essa visão que entende o ensino de língua materna apenas como um conjunto de regras a serem prescritas, para enxergar essa língua como um conjunto de possibilidades, o que faz da sala de aula, hoje, um ambiente de grandes desafios.

Para Antunes (2014), é relevante ao professor de língua materna dar atenção especial aos diferentes fenômenos que envolvem tanto os elementos de origem lexical como os de origem gramatical, trabalhando a fala e a escrita em sala de aula, a fim de propiciar aos alunos diferentes possibilidades de ressignificação. Ou seja, o professor, nesse contexto, deve levar o aluno “a superar as dimensões da frase e chegar até o texto, até o discurso, inclusive até os textos multimodais”. (ANTUNES, 2014, p. 90)

É importante reconhecer o papel social, histórico e cultural da língua na vida dos alunos, compreendendo que ela é sempre heterogênea e que passa sempre por diversas modificações, sendo que uma mesma língua pode apresentar várias normas, de acordo com os diferentes grupos sociais que dela fazem uso. Entretanto, como assegura Antunes (2014), é a

gramática, a qual classifica e subclassifica, que ainda permanece cativa na maioria das escolas do país.

Nesse contexto, as ciências linguísticas possuem um papel crucial para eliminar certas situações de preconceito e desmistificar certas concepções equivocadas sobre o fenômeno de variação. Trata-se aqui, utilizando as palavras de Antunes (2014), de trabalhar o ensino de gramática em sala de aula de forma contextualizada, a partir dos seguintes questionamentos, como apresenta a autora: Que língua ensinar? Como ensiná-la? Quais são os papéis que ela desempenha? Qual é a sua relação com a história? Quais são os elementos que fazem parte dela? Que tipo de padrões ela apresenta? Como ela se manifesta na prática? Ensinar gramática pressupõe muito mais uma relação de descrição, análise e interpretação dos usos linguísticos do que a apresentação de regras que devem orientar o uso da língua. Conforme Campos (2014, p. 31),

Se a língua existe para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim. O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. Assim, ele não pode ignorar o uso e os falantes, não pode contrariar a tendência à renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas, não tem o direito de desconsiderar o contexto que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais.

Antunes (2014) observa que a escola, infelizmente, ainda trabalha o ensino de gramática a partir da descrição das classes gramaticais e não dos diferentes usos da língua. A escola caminhou em direção a um ensino de português que seleciona teoricamente, de forma reduzida, os conteúdos, fugindo às noções sobre o texto, os elementos responsáveis por sua composição, tipologia, propriedades fundamentais, enfim, todos os elementos que são utilizados para a articulação no processo da elaboração textual.

É fundamental, ao trabalhar essa gramática de forma contextualizada, analisar, por exemplo: a produtividade de metáforas em outros tipos de textos além dos literários; o processo de ressignificação de palavras; o uso de neologismos; a transformação de certas unidades lexicais em itens gramaticais; o estrangeirismos; o uso de expressões fixas (como “abrir mão de”; “mão aberta”; “tapar o sol com a peneira” etc.); a análise e interpretação de gêneros orais e/ou escritos; assim como os diferentes tipos de recursos coesivos que podem aparecer em um determinado texto, entre outros processos. (ANTUNES, 2014, 94-103)

Para Campos (2014), é indispensável que o professor leve em consideração o ensino da variedade-padrão em relação a outras variedades, tanto as que acontecem na forma oral ou escrita. De acordo com a autora, nesse caso, os alunos aprenderão muito mais sobre o

processo de adequação da linguagem aos diferentes contextos de uso do que apenas o uso de nomenclaturas, uma vez que, ao compreender como se dão os processos de adequação nos diferentes usos da língua, os alunos desenvolverão a consciência de que, diariamente, utilizamos essas duas modalidades da língua (fala e escrita), a fim de alcançar determinados objetivos comunicacionais e sociointerativos.

Nesse contexto, entra o processo de retextualização como forma de ensino que leva em consideração a língua em suas diferentes manifestações de uso, já que, neste estudo, entendemos a retextualização mais como um processo de reescrita do que como um processo de transposição do texto oral para o escrito, o qual deve sempre levar em consideração os aspectos da forma e da realização. Na acepção de Marcuschi (2010), a retextualização não pode ser entendida como uma ação mecânica resumida apenas à passagem de uma modalidade a outra. Ela é um processo complexo que envolve o texto tanto na parte do código como na parte do sentido. Por meio da retextualização podemos realizar inúmeras modificações de um mesmo texto, seja ele oral ou escrito.

Por essa razão, Marcuschi (2010) coloca que, como lidamos com materiais orais e escritos diversos, é fundamental realizar uma diferenciação entre “retextualização” e “transcrição”. Diariamente retextualizamos textos, inclusive os textos orais, ou seja, reescrevemos o tempo todo. Transcrever a fala, por exemplo, envolve apenas o ato de passar um texto da realização sonora para a forma gráfica, enquanto que a retextualização se mostra como uma atividade mais complexa que envolve dois aspectos: a forma (o código) e a realização do processo. Assim, desfaz-se o mito de que a língua falada é mais informal e a língua escrita é mais formal. Ambas apresentam diferentes graus de formalidade e monitoramento, sempre de acordo com o contexto em que são utilizadas.

Para Marcuschi (2010, p. 68),

em cada uma dessas realizações observar-se-á o aspecto fonético-fonológico, morfosintático e lexical, já que não se pode ignorar que a língua tem suas regras. Passa-se então para outro nível, o da enunciação, em que entram o estilo, a organização tópica e todos os demais processos de formulação característicos de cada modalidade e que dizem respeito ao sentido (nível do discurso).

Os processos de formulação e reformulação de um texto, como mencionado acima, ocorrem em diferentes níveis da fala ou da escrita, porém, como asseguram Fávero *et al.* (2012), no caso da formulação de um texto, essa é uma atividade diferente quando acontece em cada uma das modalidades da língua. Fávero *et al.*) afirmam que a atividade de formulação de um texto oral passa por quatro processos básicos: hesitação, paráfrase, repetição e correção. Porém, essa atividade de formulação ocorre de forma diferente na escrita.

Naquilo que concerne ao texto da modalidade escrita, a sua elaboração exige de quem o produz uma revisão final, analisando possíveis modificações que podem ser realizadas nesse texto. As hesitações, as repetições e as correções não acontecem no texto escrito, uma vez que podem ser apagadas por aquele que o produz. Já o processo da paráfrase é observado na produção do texto escrito, apesar de ser realizado de forma diferente em relação à modalidade oral. (FÁVERO *et al.*, 2012, p. 70-71)

Logo, ao analisar o texto escrito e propor atividades que envolvam o uso desta modalidade, o professor tem que levar em consideração, de acordo com Fávero *et al.* (2012), certos elementos como a situação comunicativa, as características dos alunos, o papel dos interlocutores envolvidos, o nível de envolvimento dos participantes, assim como a situação discursiva. Enfim, ao propor a textualização, assim como a retextualização, para que haja a efetivação do evento comunicativo e a eficácia na comunicação, o professor deve levar em consideração também as condições de produção, já que essas também irão contribuir para determinar os aspectos linguísticos que cada texto irá apresentar. Tudo isso, atrelado ao envolvimento dos alunos, faz com que o processo de produção e de reescrita de textos em sala de aula, assim como o ensino de gramática, não sejam feitos de forma mecânica, o que propicia ao aluno o seu desenvolvimento social e pessoal, já que a vida em sociedade se dá, principalmente, pela interação verbal.

No capítulo seguinte, serão expostos os procedimentos metodológicos seguidos para a efetivação deste trabalho.

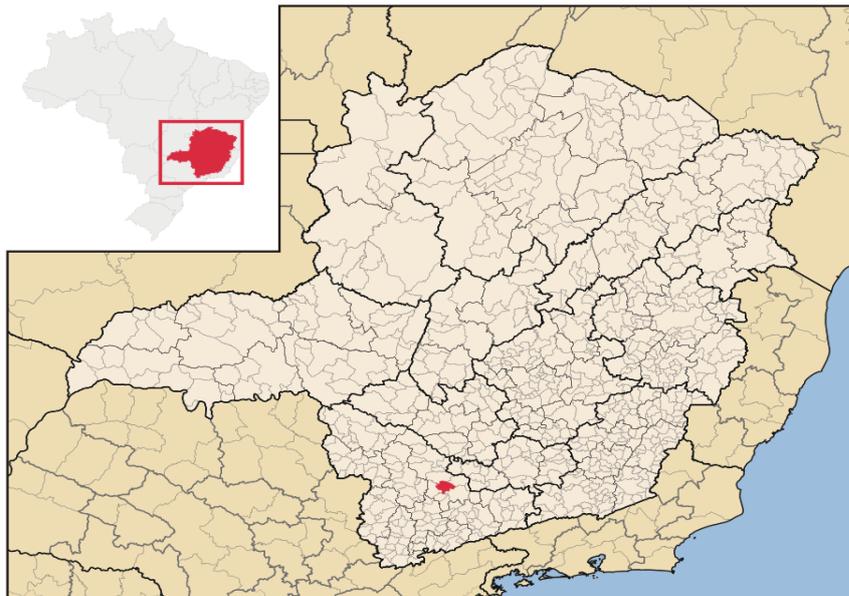
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico adotado para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação, a qual, segundo Tripp (2005), tem como base a coleta de evidências que propiciem a análise e a implementação de ações que possam servir para a melhoria da prática profissional. Nesse contexto, com o objetivo de aprimorar a prática docente do professor pesquisador deste trabalho, assim como de outros professores de língua portuguesa do ensino básico, realizamos a aplicação de uma atividade de leitura (gênero textual: paródia), para, em seguida, explorar o texto com questões envolvendo interpretação com o foco no conteúdo e na estrutura textual. Do mesmo modo, após a atividade de leitura, foi aplicada uma proposta de produção textual, a qual teve como intuito coletar o *corpus* inicial da pesquisa, para a identificação do fenômeno de variação “marcas de oralidade com função e sem função de conexão”. Após a análise dos primeiros dados coletados, os quais serão descritos nas seções subsequentes, foi elaborada uma proposta de intervenção, com o objetivo de reduzir o aparecimento dessas marcas nos textos, de modo a melhorar a escrita dos alunos participantes da pesquisa.

3.1 O universo da pesquisa

3.1.1 O município de Varginha

Figura 1 – Localização da cidade de Varginha.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media>>. Acesso: 18 dez. 2017.

Como se pode visualizar na Figura 1, o município de Varginha está localizado na região Sul do Estado de Minas Gerais, próximo às cidades de Pouso Alegre, São Gonçalo do Sapucaí, Campanha, Três Corações, e da região do Circuito das Águas.

A cidade tem aproximadamente 135 mil habitantes, o que a torna uma das três maiores cidades em densidade demográfica, competindo apenas com as cidades de Pouso Alegre e Poços de Caldas. Varginha tem como base de sua economia um pouco da agricultura, especificamente a cafeicultura (Figura 2, a seguir), embora o comércio e a indústria representem a base de suas principais atividades econômicas, o que faz do município um dos principais pólos industriais e comerciais da região Sul de Minas.

Figura 2 – Pé de café.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media>.> Acesso: 18 dez. 2017.

Varginha também abriga uma estação aduaneira, fazendo com que seja considerada uma das cidades que mais exportam na região. Por esse motivo, a cidade conta com várias empresas que cuidam dos trâmites aduaneiros não só da exportação do café, mas também de produtos de empresas como a Philips do Brasil, a qual possui sede na cidade. Por não ter grande extensão territorial, Varginha serve mais como um canal para o escoamento da produção agrícola de outras cidades da região do que como produtora de produtos do setor primário.

A cidade conta com um centro cultural, um museu, um shopping (com diversas lojas, praça de alimentação e cinema), assim como um zoológico, dois parques ambientais e diversas praças, nas quais são realizadas várias atividades recreativas nos finais de semana. O

turismo é uma atividade não muito explorada, e as poucas atividades dessa natureza que são desenvolvidas no município, geralmente, estão relacionadas com o suposto aparecimento do ET na cidade, como pode ser observado nas Figuras 3 e 4. A maior parte da população é católica, o que justifica a grande quantidade de igrejas na cidade. Em relação ao esporte, a cidade conta com em espaço da SEMEL (Secretaria do Municipal do Esporte e Lazer), o qual é utilizado para o desenvolvimento de atividades esportivas para jovens e adolescentes da cidade. Varginha ainda conta com várias emissoras de rádio e televisão como, por exemplo, as redes EPTV e Alterosa, filiadas a Rede Globo e ao SBT, respectivamente.

Figura 3 – Nave Espacial de Varginha.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media>>. Acesso: 18 dez. 2017.

Figura 4 – Estátua do ET.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media>>. Acesso: 19 dez. 2017.

Quanto ao número de instituições de ensino, o município possui quinze escolas estaduais e dezenove municipais; mais de dez instituições privadas de ensino básico regular e ensino profissionalizante; uma unidade do CEFET (Centro Federal de Formação Tecnológica), um Campus da Universidade Federal de Alfenas, e mais de quatro instituições privadas de ensino superior; além de contar com uma sede do projeto AIESEC, organização administrada por jovens que tem por objetivo promover o contato entre diferentes culturas do mundo através de programas de intercâmbio que possibilitam a esses jovens o desenvolvimento de ações voluntárias.

3.1.2 Caracterização da escola e da turma

Figura 5 – Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho.



Fonte: <http://facebook.com/storage/emulated/0/dcmi/FB_IMG_151371109.jpg>. Acesso em: 19 dez. 2017.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho, situada na cidade de Varginha, região Sul do Estado de Minas Gerais, com alunos do 7º ano, do turno matutino. É importante destacar que o professor de língua portuguesa desta turma é o próprio pesquisador deste estudo. A escola está localizada em uma região mais afastada da cidade e atende a um público caracterizado por alunos de baixa renda e em situação de vulnerabilidade. A turma selecionada para participar da pesquisa é composta por 27 alunos, e iniciou o ano letivo com trinta alunos, uma vez que, dos três alunos que saíram, dois foram transferidos no início do ano para o turno da tarde e um os pais pediram transferência para outra cidade.

A turma é composta por dez meninos e dezessete meninas e apresenta excelente percentual de assiduidade (média de mais de 75% de frequência durante o ano letivo). São alunos que demonstram interesse pelas aulas de língua portuguesa e ótima participação em sala de aula. Entretanto, eles não realizam muito as tarefas de língua portuguesa que são propostas para casa, principalmente as de maior grau de complexidade. Tal situação ajuda a inferir que a maioria desses alunos não conta com o apoio dos pais para a execução dessas atividades.

A faixa etária dos alunos está entre doze e quinze anos, já que na sala dois alunos são repetentes. No geral, com exceção dos dois alunos repetentes, todos estão dentro da faixa etária normal exigida pela Secretaria Estadual de Educação para cursarem o 7º ano. Tais observações, obtidas a partir dos dados fornecidos pela secretaria da escola, permitem perceber que essa é uma turma bem organizada, ressaltando que alguns alunos dela apresentam sérios problemas sociais, como violência e maus tratos em casa. Inclusive, uma das alunas desta turma foi encaminhada para a casa lar da cidade, já que estava sofrendo abusos do pai, que entregou a filha para que traficantes abusassem da garota como forma de pagamento pelo uso de entorpecentes.

Quando algum professor da escola identifica alunos com maior grau de dificuldade, geralmente, é produzido um relatório sobre as dificuldades desse aluno, o qual é encaminhado à supervisão que, por conseguinte, redireciona esse estudante para aulas de reforço no contra turno, conforme as especificações contidas no relatório e disponibilidade de horário. No geral, o relacionamento entre os alunos e professores dessa turma, assim como o entrosamento entre os alunos e os professores de outras turmas da escola, é muito saudável, o que propicia identificar com maior facilidade as dificuldades de ensino-aprendizagem em sala de aula, assim como a obtenção de dados que podem servir para estudo, como foi o caso deste trabalho, que apresentará nas próximas seções as características da pesquisa, as atividades utilizadas para a coleta dos dados, assim como a apresentação desses dados.

3.1.3 Apresentação da pesquisa

No início do ano letivo, após a aplicação de uma produção textual retirada do próprio livro didático de língua portuguesa⁴, adotado pela escola, identificamos que muitos dos textos dos alunos apresentavam marcas de oralidade sem função de conexão e com função de conexão. A proposta de produção aplicada envolvia o gênero textual depoimento pessoal.

⁴ FIGUEIREDO, L. *et. al.* Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 33-34.

O que mais chamou a atenção foi que as marca de oralidade que apresentavam função de conexão, em geral, desempenhavam o papel de conectores de sequência temporal. Por essa razão, a pesquisa, a partir de uma aula envolvendo leitura, interpretação e produção textual, referente a outro gênero narrativo, no caso, o gênero paródia, tem como objetivo confirmar a ocorrência desse fenômeno de variação, para, em seguida, aplicar a intervenção, observando a redução do fenômeno ou a sua permanência.

Para a coleta e a análise do *corpus*, dividimos o processo em módulos, que serão apresentados a seguir. O módulo I consiste na apresentação do texto de lido pelos alunos, assim como a descrição dos exercícios utilizados para auxiliá-los na interpretação desse texto. Já o módulo II apresenta a proposta de produção textual, utilizada como instrumento para a obtenção dos dados desta pesquisa. Ao final da apresentação de cada módulo será exposto o relatório com a descrição do que foi realizado em sala. Então, nas seções 3.1.5 e 3.1.6, serão demonstrados, por meio das imagens e das transcrições dos textos, assim como gráficos e tabelas, os dados desta pesquisa.

3.1.4 Apresentação das atividades anteriores à proposta pedagógica

Conforme anunciado anteriormente, apresentamos, nesta subseção, as atividades desenvolvidas com o objetivo de diagnosticar o fenômeno a ser analisado nesta pesquisa.

Módulo I

Ativação do conhecimento prévio / Leitura e interpretação de uma paródia

Atividade 1 - Leitura e Interpretação

*Senhorita Vermelho*⁵

Chapeuzinho Vermelho era a mais solteira das amigas de Dona Branca e uma das poucas que não era princesa. A história dela tinha terminado dizendo que ela ia viver feliz para sempre ao lado da Vovozinha, mas não falava em nenhum príncipe encantado. Por isso, Chapeuzinho ficou solteirona e encalhada ao lado de uma velha cada vez mais caduca.

Com a cestinha pendurada no braço e com o capuz vermelho na cabeça, Dona Chapeuzinho entrou com lacaio atrás. Dona Branca correu para abraçar a amiga.

- Querida! Há quanto tempo! Como vai a Vovozinha?

- Branca!

- A duas deram-se três beijinhos, um numa face e dois na outra, porque o terceiro era para ver se a Chapeuzinho desencalhava.

- Minha amiga Branca! Por que você tem esses olhos tão grandes?

- Ora, deixa de besteira, Chapéu!

- Ahn... quer dizer... desculpe, Branca. É que eu sempre me distraio... – atrapalhou-se toda a Chapeuzinho. – Sabe? É que eu estou sempre pensando na minha história. Ela é tão linda, com o Lobo Mau, tão terrível, e o Caçador, tão valente...

- Até que a sua história é passível, Chapéu – comentou Dona Branca, meio despeitada. - Mas linda mesmo é a minha, que tem espelho mágico, maçã envenenada, bruxa malvada, anõezinhos e até caçador generoso.

- Questão de gosto, querida...

Dona Chapeuzinho sentou-se confortavelmente, colocou a cestinha ao lado (ela não largava aquela bendita cestinha!), tirou um sanduíche de mortadela e pôs-se a comer (aliás, Dona Chapeuzinho tinha engordado muito desde aquela aventura com o Lobo Mau).

- Aceita um brioche? – ofereceu a comilona de boca cheia.

- Não, obrigada.

- Quer uma maçã?

- Não! Eu detesto maçã. [...]

Dona Branca jogou para trás os cabelos cor de ébano e tomou uma decisão:

- Vou convocar uma reunião de todas nós!

- Boa ideia! Chame os príncipes também!

- Os príncipes não adiantam chamar. Estão todos gordos e passam a vida caçando. Além disso, príncipe de história de fada não serve pra nada. A gente tem de se virar sozinha a história inteira, passar por mil perigos, enquanto eles só aparecem no final para o casamento.

Chapeuzinho concordou:

- É... Os únicos decididos são os caçadores. Eu devia ter casado com o caçador que matou o Lobo...

Dona Branca tocou a campainha de ouro. Imediatamente, Caio, o lacaio, estava à sua frente.

- Às ordens, princesa!

- Caio, monte o nosso melhor cavalo. Corra, voe e chame todas as minhas cunhadas de todos os reinos encantados para uma reunião aqui no castelo. Depressa! [...]

⁵ BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de feiurinha*. São Paulo: FTD, 1987. In: OLIVEIRA, A. T. et al. *Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 145.

Atividade 2⁶ - Exercícios de Interpretação

Questões

- 1) Que personagens de histórias conhecidas estão presentes no texto?
- 2) Transcreva do texto as características dadas a Chapeuzinho e responda: Qual é a visão do narrador sobre a personagem?
- 3) Que fala da personagem Chapeuzinho revela um apego ao passado?
- 4) O diálogo entre Branca e Chapeuzinho revela um jeito de se expressar mais moderno ou mais antigo? Transcreva do texto uma frase que confirme a sua resposta.
- 5) Além de depreciar a personagem do conto original, “Chapeuzinho Vermelho”, o narrador, pelas falas da personagem Branca, ridiculariza outras personagens comuns aos contos de fadas. Identifique essas personagens e enumere suas características negativas, de acordo com Branca.
- 6) Em seu caderno, reproduza o quadro sobre alguns elementos do texto e, a seguir, complete-o com as informações que estão faltando. Veja o modelo a seguir.

Quadro 1 – Elementos do texto “Senhorita Vermelho”

Frases marcantes da personagem Chapeuzinho	História original: Pergunta de Chapeuzinho para a avó (na verdade, o lobo disfarçado): “- Por que esses olhos tão grandes?”
	Nova história: Pergunta de Dona Chapeuzinho para a Dona Branca: “- Minha amiga Branca! Por que você tem esses olhos tão grandes?”
Humor no texto	História original: Não apresenta humor
	Nova história:
Características de Chapeuzinho	História original: Uma menina comum que leva lanche para a avó.
	Nova história:
Desfecho da história	História original: Todos vivem felizes para sempre
	Nova história:

Fonte: OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 146

- 7) Podemos afirmar que o texto “Senhorita Vermelho” é uma recriação humorística baseada em outras duas histórias conhecidas? Por quê?
- 8) Em sua opinião, por que o texto lido tem efeito de humor?
- 9) Pesquise o significado do termo “paródia”. Em seguida, explique se o texto lido é ou não uma paródia.
- 10) Seria possível reconhecer os efeitos de humor no texto de Pedro Bandeira sem conhecer os contos “Chapeuzinho Vermelho” e “Branca de Neve e os sete anões”? Por quê?

⁶ OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 146

Módulo II - Produção textual

Atividade 1⁷

Produção de texto

Que tal produzir um conto que fará parte de um livro da turma?

Reconte a história de um conto maravilhoso que você conhece, fazendo alguma modificação: você pode alterar o desfecho, as características de alguma personagem e seu destino, trazer uma personagem de outra história para participar dessa narrativa etc. Use sua imaginação. Abuse da criatividade!

Recrie a história ou trechos interessantes da obra. Procure atrair a atenção do leitor para o seu texto. Para isso, procure criar suspense, isto é, oculte algum dado para só apresentá-lo no final do relato.

Ao final da produção, seu texto será reunido aos de outros colegas para formar um livro da turma.

⁷ OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 147

A atividade 1 do módulo I foi aplicada no dia 4 de setembro de 2017. A aula teve início às 7h, na turma do 7º ano, período matutino, conforme o previsto. Neste dia, os alunos tiveram duas aulas geminadas, totalizando uma hora e quarenta minutos de aula. Foi feita a chamada e observou-se que dois alunos faltaram. Os alunos estavam bem ansiosos para o início da aula, já que, na semana anterior, foi comentado com eles sobre a participação deles nesta pesquisa. Entretanto, nenhum aluno sabia do que se tratava a pesquisa ainda. Apenas foi mencionado que, naquela semana, eles teriam uma aula especial.

Durante a aula foi levantado um questionamento sobre as características do gênero textual “conto maravilhoso”. No primeiro instante, todos ficaram em silêncio. Então, verificado se os alunos conheciam a história da “Chapeuzinho Vermelho”. Então, um deles disse: “isso é fácil”. Foi um momento de muita euforia e todos queriam responder ao mesmo tempo, dando exemplos de contos maravilhosos. Foi realizada uma intervenção para que todos respeitassem a vez de cada um na hora de falar.

Após escrever no quadro o tema da aula, foi solicitado aos alunos que dissessem quais são os personagens encontrados em um conto maravilhoso, o que foi anotando no quadro. A maioria respondeu que os personagens eram: fadas, princesas, príncipes, reis, rainhas, animais falantes, dragões, entre outros seres encantados. Em seguida, foi perguntado aos alunos que tipo de narrador se pode identificar em um conto maravilhoso. Todos ficaram pensativos e um deles perguntou: “fessor, esse negócio é aquele trem de primeira pessoa?”. Foi respondido ao aluno que sim e, após isso, perguntou-se aos alunos qual seria a diferença entre um narrador em primeira pessoa e em terceira pessoa. Novamente, a sala ficou em silêncio. Mais algumas intervenções e perguntas foram feitas. “Qual é o narrador que participa da história: o narrador em primeira pessoa ou narrador em terceira pessoa?” Todos responderam corretamente que era o narrador em primeira pessoa. Mais uma anotação foi feita no quadro, afirmando que o foco narrativo de um conto maravilhoso pode ser em primeira^a pessoa ou em terceira^a pessoa, sem deixar de destacar que o mais utilizado é em terceira^a pessoa.

Ao abordar a questão do espaço desse tipo de narrativa, foi pedido aos alunos que dissessem em quais locais essas histórias acontecem. Eles responderam que essas histórias acontecem em: vilarejos, florestas, selvas, aldeias, castelos e torres. As respostas foram anotadas no quadro e, em seguida, perguntou-se aos estudantes sobre o clímax desse tipo de narrativa. Todos ficaram em silêncio novamente. Então, um aluno levantou a mão e perguntou se esse seria o momento de suspense. Depois, o professor anotou no quadro o conceito de clímax, desfecho e tipos de tempo que podem ser utilizados em um conto maravilhoso. Comparando com os exemplos dados, foi questionado se os alunos concordavam com o que

foi anotado sobre o assunto. Todos disseram que sim. Por fim, os alunos deram alguns exemplos de contos maravilhosos. Foi um momento de enorme agitação. Todos queriam que o seu exemplo fosse escrito no quadro. Foi colocado no quadro o máximo de informações obtidas a partir das respostas dos alunos.

Ao terminar de escrever os exemplos, foi questionado se os alunos sabiam o que é uma paródia. Foi então que uma aluna levantou a mão e disse: “é tipo uma zueira com alguma coisa, num é, fessor?!”. Foi anotada no quadro uma definição formal sobre o conceito de paródia e, naquele instante, a turma foi orientada a ler uma paródia do conto maravilhoso sobre a “Chapeuzinho Vermelho”, chamado “Senhorita Vermelho”. Então, uma aluna disse: “que legal, fessor!”. Antes, foi pedido que eles notassem o que havia sido colocado no quadro. Após uns quinze minutos, às 07h55, os textos xerocados foram entregues, e ficou combinado que, às 08h15 seria feita uma pequena discussão sobre o texto com eles e, em seguida, eles poderiam fazer perguntas para melhor compreensão do que foi lido.

Após terem lido o texto, foi feita uma pequena discussão com os alunos sobre os personagens, o espaço, o tempo, o clímax e o desfecho da narrativa lida. O texto “Senhorita Vermelho”, de Pedro Bandeira, foi retirado da coleção “Tecendo Linguagens”, da editora IBEP, assim como os exercícios da atividade 2 do módulo I. A narrativa apresenta uma linguagem bem tranquila e de fácil entendimento para os alunos. Apesar da facilidade com o texto, alguns alunos não souberam o significado de algumas palavras. O significado dessas palavras foi apresentado, o que facilitou a compreensão deles em relação ao texto.

Referente às questões sobre o texto, observou-se um problema em relação a reprodução das cópias do material da aula para os alunos. O material com o texto já havia sido xerocado e foi entregue aos alunos, mas o material com os exercícios de interpretação, contidos na atividade 2 do módulo I, foi entregue na secretaria da escola para que fosse xerocado. Esse material deveria ser entregue durante o segundo horário. Entretanto, a supervisora foi até a sala e disse que estavam com um pequeno problema com a máquina copiadora. Como a discussão do texto já tinha sido feita com os alunos, as questões foram passadas no quadro. A aula terminou e ainda faltavam quatro questões sobre o texto. A professora do horário seguinte cedeu alguns minutos de sua aula, o que facilitou a finalização desta etapa. Isso gerou um pouco de agitação e a turma dispersou por alguns instantes. A professora prontificou-se a ajudar, o que possibilitou acalmar os alunos e terminar de passar as questões. Todos tinham anotado no caderno as questões e foi pedido que eles respondessem os exercícios em casa, sendo a correção das atividades e discussão mais ampla realizadas na aula seguinte.

No dia 5 de setembro de 2017, a aula teve início às 07h50, conforme o previsto. Os alunos estavam calmos e, ao entrar, um deles perguntou se o tema da aula do dia seria sobre a paródia. Foi realizada a chamada e dos dois alunos que faltaram no dia anterior, apenas um compareceu a aula. O aluno obteve as orientações sobre o que foi trabalhado no dia anterior, recebeu o texto, colou-o no caderno, e participou da correção junto com os demais colegas. Porém, dos alunos que estavam no dia anterior, cinco alunos faltaram.

Em seguida, a correção das atividades foi iniciada com os alunos anotando no quadro a melhor resposta, de acordo com as repostas que eles davam para cada exercício. A maioria dos alunos realizou as atividades propostas para casa e estavam muito empolgados com a correção. Durante a correção, alguns dispersaram, principalmente, o aluno que faltou no dia anterior, o qual tentava chamar a atenção dos colegas. Por diversas vezes, foi pedido que ele não conversasse e que tentasse se concentrar na correção. Ele recebeu mais uma explicação sobre o que o texto falava e isso ajudou um pouco, mas, mesmo assim, ele ainda conversou bastante durante a aula. Em relação ao nível das atividades, os alunos tiveram mais dificuldade com os exercícios 3, 5 e 7 da atividade 2 do módulo I, os quais exploravam as seguintes habilidades, respectivamente: encontrar informações explícitas no texto; realizar inferências a partir de informações do próprio texto; e relacionar informações entre textos de diferentes gêneros.

Durante a correção, foi reforçado com a turma sobre a importância de manter o humor na produção de uma paródia, humor esse construído a partir da sátira, do deboche e da ironia. Ao final da aula, faltando cinco minutos para terminar, os alunos foram informados sobre o que seria feito no dia seguinte. O restante do tempo foi cedido para que eles utilizassem o celular para pesquisa na internet sobre contos maravilhosos que eles achassem interessante. Todos ficaram eufóricos e começaram a trocar ideias uns com os outros, quando ficaram sabendo que, no dia seguinte, brincariam de escrever uma paródia.

A segunda aula do dia 5 de setembro de 2017 aconteceria no último horário do dia. Na hora do recreio, a direção da escola comunicou aos professores que faria, no dia seguinte, encerramento dos jogos interclasse. Infelizmente, não houve possibilidade para contra-argumentação em relação a essa modificação. A situação foi exposta para o diretor e demais professores que se prontificaram a ajudar, pois ficou decidido que não haveria aula normal no dia seguinte.

Para não prejudicar a sequência didática, deixando a aplicação para a semana da produção de texto para a semana seguinte, dois colegas auxiliaram com a troca de horários. Os alunos do 7º ano acabaram ficando com três aulas de português nesse dia, o que

possibilitou a correção dos exercícios sobre o texto “Senhorita Vermelho” e a aplicação da proposta de produção de texto.

Apesar do contratempo, os alunos foram bastante compreensivos. Um deles disse: “ah, fessor, é baum que a gente fica de boa amanhã!”. A aplicação da proposta foi iniciada às 09h55. Após um tempo, todos já haviam feito a leitura da proposta e começaram a ficar inquietos. Alguns disseram que não estavam entendendo. Uma leitura da proposta foi realizada com eles detalhando melhor o que deveria ser feito. Às 10h20, eles começaram a escrever o rascunho do texto. Alguns minutos depois, foi entregue a folha na qual eles deveriam transcrever o texto à caneta e reforçado que eles deixassem a criatividade fluir. Durante a produção, alguns perguntaram como se escrevia algumas palavras, mas a resposta não pode ser dada para não interferir nos dados da pesquisa.

Às 11h15, todos já estavam transcrevendo o texto para a folha de redação. Alguns disseram que estavam com medo de não dar tempo, mas foram informados de que poderiam utilizar o tempo que fosse necessário, mesmo depois do horário. Às 11h30, o sinal tocou e, dos vinte alunos presentes, oito alunos ainda não tinham terminado de passar o texto para a folha de redação. Os alunos foram novamente informados que teriam tempo para finalizar a atividade.

Instantes depois, os alunos que ficaram foram interrompidos por uma funcionária da limpeza que entrou na sala de forma grosseira dizendo para que eles se comportassem melhor e andassem logo, pois esse tipo de situação atrapalhava e atrasava o serviço da limpeza. A funcionária achou que os alunos estavam de castigo, por isso disse essas coisas para as crianças. A situação foi contornada e foi explicado para a funcionária que eles estavam fazendo uma atividade e que o comentário dela foi indevido e que, ao fazer aquilo, estava desrespeitando a autoridade do professor. Foi informado à funcionária que, quando precisasse falar alguma coisa com os alunos e o professor ainda estivesse em sala, que pedisse a autorização do professor, antes de falar com eles. Ela pediu desculpas para os alunos e foi realizar a limpeza de outra sala, enquanto eles permaneceram naquela sala, realizando a atividade.

Às 11h50, todos os alunos que ficaram em sala, após o sinal para o término das aulas, entregaram os textos, conforme o que foi solicitado. Um deles ainda disse: “fessor, desculpa ter demorado!”. Foi dito ao aluno que não precisava pedir desculpas, pois ele mostrou ser um excelente aluno, por ter se concentrado, apesar de todas as situações indesejadas. Em relação a todos os alunos que já haviam saído, antes do ocorrido com a funcionária da limpeza, foi agradecida a participação deles e feito um pedido de desculpas por todos os imprevistos. Apesar de todas as situações inesperadas, todos conseguiram concluir com êxito o que foi proposto.

3.1.5 Apresentação do *Corpus*

Após a apresentação das atividades desenvolvidas com os alunos, segue, nesta seção, a apresentação do *corpus* que comprova a presença das marcas de oralidade com função conectiva presentes nos textos dos alunos.

Antes de analisar os dados gerais sobre as marcas de oralidade com função conectiva presentes nos textos dos alunos, será apresentado, de forma digitalizada e transcrita, alguns excertos dos textos que apresentaram o fenômeno estudado, tratando cada texto por um número específico, para que a identidade do(a) aluno(a) seja preservada. Em seguida, será realizada uma breve análise desses textos, apresentando de que forma essas marcas de oralidade com função de conexão apareceram, assim como outras marcas orais sem função conectiva. Vale ressaltar que dos 27 alunos regularmente matriculados nesta turma, apenas vinte alunos conseguiram concluir todas as etapas propostas nesta fase da pesquisa, o que totalizou o número de vinte textos que serviram de base para a coleta e análise do *corpus* da pesquisa.

Após isso, apresentaremos o Quadro 2 e a Tabela 1, os quais apresentam os tipos de inadequações em interface ao número de ocorrências por inadequação, destacando que as observações referentes ao processo de coesão e coerência dos textos foram discutidas com os alunos durante a intervenção, pois, como menciona Terezo (2002, p. 7), “corrigir redação supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na coerência e na coesão, comprometendo a clareza do texto”.

Por essa razão, não só os dados referentes ao fenômeno em estudo serão analisados, mas também a incidência de outras inadequações que, de alguma forma, mostraram-se bastante recorrentes, o que contribui também para que posteriores estudos sejam realizados.

Exemplos de marcas de oralidade com função conectiva

Texto I

Texto "Branca de Neve a fanqueira" – (Cód. 01)

Branca de Neve a fanqueira

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina. Em um dia, da escola andando na recreação e ela achou aquilo muito legal. Então, ela disse: - Quero que minha filha seja cor de cereja, com olhos brilhantes e com a boca bem rosa, por que eu gosto dessa cor.

De trabalho de parte, a mãe não aguentou e morreu. Seu pai, um velho bem chato, com sua irmã Papunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome na menina de Branca de Neve. Mas por ela ser de cor de cereja, disseram que aquele nome não dava um contraste o mais nada.

A menina cresceu e um dia, chegou no seu pai e disse: - Pai, quero ser fanqueira? O pai respondeu: - filha, não é louca é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto. Chegou a mãe e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Então saiu e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Foi o caçador de seu pai. Então, ele apareceu e disse: - Seu pai me mandou avisar de você, mas você não veio porque é, né? Ela respondeu: - Não, eu quero ser fanqueira, mas meu pai não me deixa ser. Com pena dela, o caçador decidiu ir.

Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou. Quando saiu, apareceu cinco anões (pequenos) e eles eram tiozinhos que tinham que se enterrar. Eles perguntaram: - O que você faz aqui? Ela respondeu: - Sou Branca de Neve e não tenho onde ficar, pois fui de casa porque quero ser fanqueira e meu pai não deixa.

Os anões a deixaram abrigar e comida e disseram que a iam ajudar a se tornar fanqueira. Branca de Neve se tornou, com o passar do tempo, uma grande fanqueira.

Seu pai, um dia, a viu na tv, e viu que tinha feito sucesso em não se tornar o que queria. Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Neve e seu pai viveram felizes para sempre.

Versão digitada do Texto I – (Cód. 01)

Branca de Neve a fankeira

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina, em um dia, ela estava andando na carvoaria e ela achou aquilo muito legal. então, ela disse: - Quero que minha filha seja da cor do carvão, com olhos brilhantes e com a boca bem roxa, por que eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não agüentou e morreu Seu pai, um Velho bem chato, com sua irmã Rapunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome na menina de Branca de Neve, mesmo ela sendo da cor do carvão, disseram que aquele nome ia dar um contraste a mais nela.

A menina cresceu e um dia, chegou no seu pai e disse: - Pai, posso virar funkeira? O pai respondeu: - Não, você é louca é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto Chegou a noite e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Estava escuro e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador do seu pai, Então, e apareceu e disse: - Seu pai me mandou atrás de você, mais você não vai querer ir, né? Ela respondeu: - Não! Eu quero ser fankeira, mais meu pai não me deixa ser! Com pena dela, o caçador e deixou ir.

Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou, quando ver, apareceu cinco anões (porque dois deles eram tão gordos que tiveram que se enternar. Eles perguntaram: - O que você faz aqui? e quem é você? Ela respondeu: - Sou Branca de Neve e não tenho aonde fica pois sai de casa porque quero ser fankeira e meu pai não deixa.

Os anões a deram abrigo e comida e disseram que a iam ajudar a se tornar fankeira. Branca de Neve se tornou, com o passar do tempo, uma grande fankeira.

Seu pai, um dia, a viu na TV, e viu que tinha feito errado em não a ajudar a se tornar o que queria, Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Neve e seu pai viveram filizes para sempre.

No Texto 1, aparecem algumas marcas de oralidade sem função de conexão, como, a palavra “funkeira” grafada com a letra “a” depois do “f”, em vez da letra “u”, o que configura a influência da fala sobre a escrita. Além dessa marca, foi muito comum encontrar neste texto e em outros a grafia da conjunção adversativa “mas” como “mais”, o que reforça novamente essa influência da fala sobre a escrita. Já no trecho “[...] quando ver, apareceu cinco anões...”, nota-se o uso da expressão oral “quando ver...” como conector de temporalidade na sequência narrativa, o qual poderia ser substituído por um conector de sequência temporal como “de repente” ou “naquele instante”.

Versão digitada do Texto II – (Cód. 02)

ao homem aranha

Era uma vez ao homem aranha no começo de 1982.
Um Jovem estava estudando biologia. quando ele foi
quando ele foi tirar foto do inseto, ele foi picado per um
aranha venenosa e ele focou muito assustado e ele
foi embora para casa e dormiu três dias e meio,
quando ele acordou e viu aquele feri da pressão ele
ficou assustado e foi para a facuidade ai, ele comço
a ficar lezado quando ele saiu pra fora da
facuidade apareceu uma garra na mão e ele foi
testa num prédio. Ele foi subindo, ai ele foi indo
muito bem.

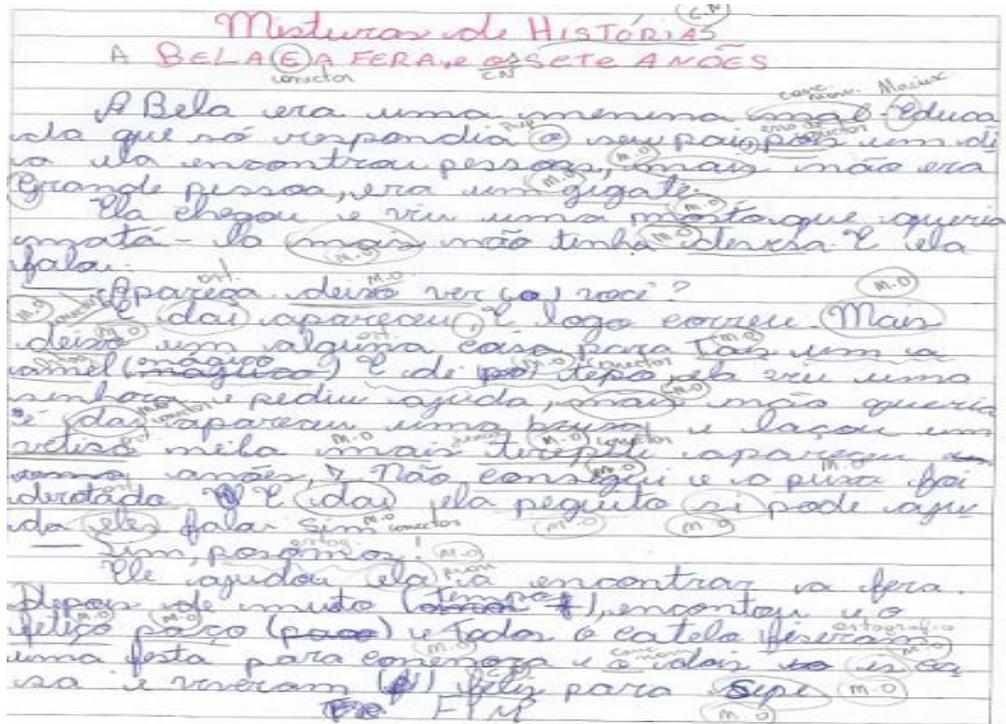
No outro dia começou a sair garra na mão dele
e foi indo serto ele quiria uma roupa de eroi. Ele foi
atentando fazer a capa e ai ele fez a capa do homem
aranha ai o rapaz começou a salvar vida

Ele ficou famoso naboca das pessoa em
Nove York e tinha o pai do amigo dele era
um agente que tinha muita inveja dele e o amigo
de começou a gostar da garota que ele gosta
e ele salvou a vida dele e ela apaixonou por ele
e. Ela largou do amigo dele para ficar com ele
e ele ficaram felises para sempre. Fim da história

No Texto II, certas marcas de oralidade sem função de conexão são observadas a partir do uso de palavras como “facuidade”, “começo” e “testa”, principalmente, nos dois últimos vocábulos, por meio dos quais identificamos o apagamento das letras “u”, na forma pretérita do verbo começar, e da letra “r”, na forma infinitiva do verbo “testar”, o que caracteriza novamente a influência recorrente da oralidade na escrita. Já em relação às marcas de oralidade com função conectiva, o texto apresenta, em diversos trechos, a palavra “ai” como um vocábulo que desempenha função de sequência temporal, o que contrasta com a gramática tradicional, que classifica este termo como pertencente à classe gramatical dos advérbios. Segundo Cunha e Cintra (2001), o advérbio “é, fundamentalmente, um modificador do verbo” (p. 541), e, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, conforme citam os autores, distinguem-se as seguintes espécies de advérbios: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, tempo, ordem, exclusão e designação, ou seja, o termo “ai”, no caso de uma análise morfológica, seria classificado por eles como um advérbio de lugar e não como um conector de sequência temporal.

Texto III

Texto “Misturas de histórias a Bela e A Fera e os sete anões” – (Cód. 03)



Versão digitada do Texto III – (Cód. 03)

Mistura de Histórias A BELA E A FERA e os SETE ANÕES

A Bela era uma menina mal Educa da que só respondia o seu pai, pois um di a ela encontrou pessoas, mais não era Grande pessoa, era um gigante
Ela chegou e viu uma mosto que queria matá-la mais não tinha devesa. E ela falou:
- Apareca. deixo ver (a) você?
E dai apareceu, E logo correu. Mais deixo um alguma coisa para tais um a amel (mágico) E de (po) tepo, ela viu uma senhora e pediu ajuda mais não queria é daí apareceu uma bruxa e laçou um vetiso nela mais terepeti apareceu um uma anões, 7. Não consegui e a puxa foi derotada. E daí ela peguito si pode aju da eles. falou Sim.
- Sim posomos
Ele ajudou ela a encontrar a fera.
Depois de muito (tempo) encontrou e o Feitço paço (para) e todos o catela fizeram Ima festa para conenora e o dois is-is ca As e viveram (f) feliz para sepe.

Fe FIM

O Texto III, como os outros, além de apresentar marcas de oralidade com função conectiva, dá indicativos de problemas fonológicos por parte de quem escreveu. Esses problemas podem ser melhor identificados por meio da transcrição realizada. Nesse caso, é necessário acompanhamento específico com uma equipe multiprofissional composta pelo professor regente, professor de apoio, psicopedagogo e fonoaudiólogo, além do apoio familiar. Observa-se neste texto a grafia da palavra “vetiso” para designar “feitiço” e “terepente” como referência à locução “de repente”, o que caracteriza a escrita realizada da forma como se fala. Por sua vez, nota-se que a expressão “E daí” foi utilizada como um conector de confirmação no trecho “E daí ela peguito se pode ajuda [...]”, a qual poderia ter sido substituída por conectores como “sendo assim”, “então”, “desse modo” etc.

Após a entrega dos textos escritos pelos alunos, foi elaborada uma tabela⁸ para a correção dos textos e posterior quantificação dos dados. Ela contém um espaço específico para registrar o número do texto e a quantidade de ocorrências para cada tipo de inadequação, as quais foram marcadas com um X para cada ocorrência. Já as inadequações foram classificadas em: acentuação, pontuação, marcas de oralidade sem função de conexão, marcas de oralidade com função de conexão (**fenômeno em análise**), concordância nominal, concordância verbal, regência, colocação pronominal, problema de paragrafação, uso inadequado de iniciais maiúsculas, uso inadequado de preposições, ortografia, uso inadequado do conector, hipercorreção, junção, segmentação, repetição e uso de outras linguagens, categoria essa que foi contabilizada, mas não foi considerada como inadequação.

A divisão da Tabela 1 foi feita da seguinte forma: as linhas da coluna 1 designam a numeração do texto e as linhas das demais colunas apresentam a quantidade de ocorrências para cada inadequação por texto. As duas últimas colunas apresentam o total de inadequações dos textos produzidos, assim como o total de inadequações por texto. Já as três últimas linhas da tabela apresentam, respectivamente, o total de ocorrências por inadequação, o percentual representativo dessas inadequações em comparação com o total geral, assim como a média de cada inadequação por texto. Por fim, criamos um quadro, denominado Quadro 2, o qual apresenta uma legenda para auxiliar na interpretação das Tabelas 1 e 2, sendo a Tabela 2 apresentada na seção 4.2 deste trabalho. A legenda do Quadro 2 contém a sigla de cada inadequação seguida da descrição correspondente a cada código.

⁸ A tabela utilizada na correção dos textos consta no final deste trabalho como Anexo I.

3.1.6 Análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados do *corpus* será descrita a partir dos gráficos, das tabelas e das legendas que serão apresentados a seguir, de acordo com o título de cada figura, para que a compressão dos resultados seja apresentada de forma clara e objetiva.

Quadro 2 – Legenda com os códigos referentes às inadequações

Legendas			
AC	Acentuação	UIM	Iniciais maiúsculas
PO	Pontuação	UIP	Uso Inadequado de preposição
MO/1	Marca de oralidade sem função de conexão	OR	Ortografia
MO/2	Marca de oralidade com função de conexão	UIC	Uso inadequado do conector
CN	Concordância Nominal	HP	Hipercorreção
CV	Concordância Verbal	JN	Junção
RE	Regência	SG	Segmentação
CP	Colocação Pronominal	RE	Repetição
PP	Paragrafação	OL	Outro tipo de linguagem

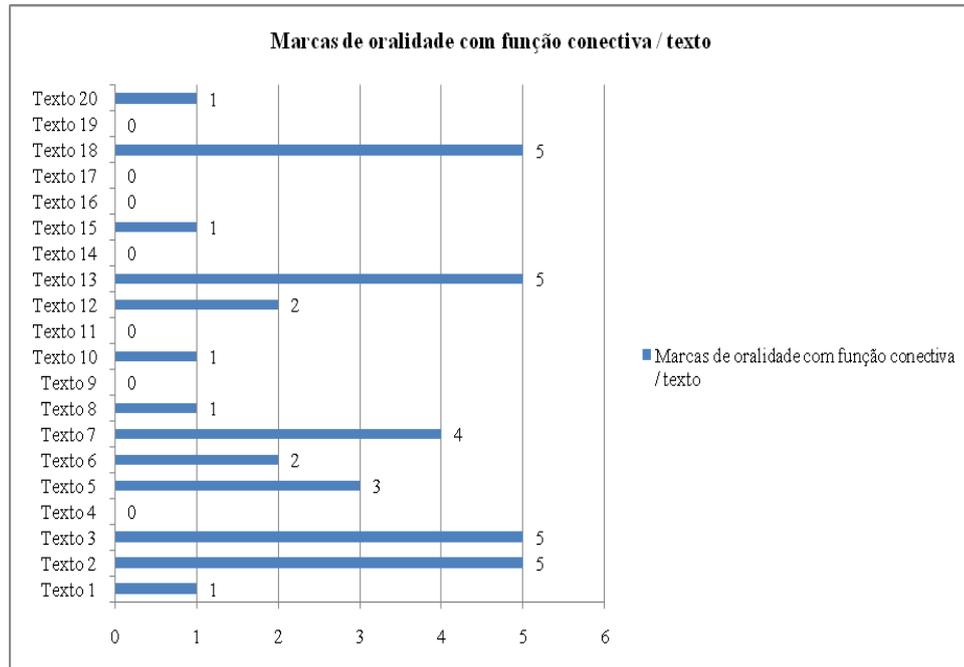
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

Tabela 1 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações

Texto	Número geral de ocorrências / Inadequações																		Total/ Texto
	AC	PO	MO/1	MO/2	CN	CV	RE	CP	PP	UIM	UIP	OR	UIC	HP	JN	SG	RE	OL	
Texto 1	2	17	7	1	0	0	0	3	9	7	2	1	3	1	0	0	2	0	55
Texto 2	2	3	6	5	1	2	0	0	1	2	1	2	2	0	0	3	1	0	31
Texto 3	0	4	14	5	4	2	0	3	0	3	1	4	2	0	1	2	0	0	44
Texto 4	2	10	5	0	1	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	2	25
Texto 5	5	8	11	3	1	4	0	0	2	8	1	4	3	0	0	0	1	0	51
Texto 6	10	10	7	2	2	3	0	0	2	7	0	4	2	0	1	0	1	0	51
Texto 7	4	18	6	4	1	1	1	1	15	7	0	3	1	0	0	0	0	2	64
Texto 8	6	12	5	1	0	1	0	1	1	5	0	1	1	0	0	1	0	0	35
Texto 9	0	13	0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	19
Texto 10	0	7	1	1	0	7	0	0	6	3	2	0	0	0	0	2	0	0	29
Texto 11	0	8	1	0	1	2	0	0	3	3	0	1	0	0	0	0	1	0	20
Texto 12	7	6	2	2	0	0	2	0	5	0	3	2	0	0	0	0	2	0	31
Texto 13	6	1	8	5	3	2	0	0	0	5	2	2	2	0	0	1	2	2	41
Texto 14	5	3	12	0	1	0	0	1	13	2	0	7	0	0	0	0	0	4	48
Texto 15	3	11	1	1	0	0	1	2	1	3	0	1	0	0	3	0	0	1	28
Texto 16	5	16	4	0	1	0	0	2	21	12	0	7	0	0	2	0	1	1	72
Texto 17	10	1	9	0	0	2	0	0	7	5	0	4	0	0	0	0	1	0	39
Texto 18	0	10	3	5	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	22
Texto 19	0	14	5	0	0	1	0	2	9	5	0	4	0	0	0	0	0	0	40
Texto 20	4	1	21	1	4	1	0	3	0	2	0	2	0	1	1	0	0	0	41
Total	71	173	128	36	20	29	4	19	95	89	12	51	16	2	8	9	12	12	
Percentual	9,0%	22,0%	16,3%	4,6%	2,5%	3,7%	0,5%	2,4%	12,1%	11,3%	1,5%	6,5%	2,0%	0,3%	1,0%	1,1%	1,5%	1,5%	
Média	4	9	6	2	1	1	0	1	5	4	1	3	1	0	0	0	1	1	
Total de ocorrências																			786

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

Gráfico 1 – Marcas de oralidade com função de conexão por texto antes da intervenção



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, 2017

O gráfico acima tem como objetivo não só comprovar a ocorrência do fenômeno referente às marcas de oralidade, mas quantificá-las. Optou-se também por quantificar as marcas sem função de conexão, já que essas marcas também mostram a influência da fala sobre a escrita, mas sem a elaboração de um gráfico, uma vez que o foco do presente estudo foca apenas nas marcas orais com função conectiva. No geral, as marcas sem função de conexão apresentaram maior ocorrência, 128 casos, enquanto que as marcas com função conectiva apresentaram menor índice, 36 casos, até mesmo em comparação com outros tipos de inadequações. Uma média de seis ocorrências de marcas de oralidade sem função por texto, enquanto que as marcas com função apresentaram uma média de três ocorrências por texto.

Desse modo, nota-se que os alunos que apresentaram maior dificuldade em relação à escrita, geralmente, foram aqueles que demonstraram alguns problemas referentes ao processo de alfabetização, o que comprova a hipótese de que esses alunos, provavelmente, não aprenderam a utilizar adequadamente os conectores a fim de estabelecer essa relação de conexão nos enunciados. Eles foram os que mais utilizaram marcas de oralidade sem função conectiva e com função conectiva. No caso do texto 3 (Cód. 03), apresentado anteriormente, observa-se que o aluno apresenta não só problemas de alfabetização, mas também de fala.

No capítulo 4, a seguir, apresentaremos a proposta pedagógica elaborada e aplicada para, em seguida, analisar os resultados com base na teoria estudada.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para a elaboração da proposta pedagógica foi observado o índice de ocorrência de marcas de oralidade com função e sem função de conexão, entretanto permanece como objeto de estudo desta pesquisa as marcas com função conectiva encontradas nos textos dos alunos do 7º ano. Após esse registro, foram elaboradas atividades divididas em módulos, assim como foi realizado na etapa diagnóstica da pesquisa, com o objetivo de diminuir a utilização dessas marcas orais na escrita dos alunos. As próximas seções estão divididas em três segmentos, sendo eles, respectivamente: apresentação das atividades, seguida dos relatórios contendo a descrição das ações realizadas em sala; apresentação e análise dos dados; e resultados alcançados com a intervenção.

4.1 Apresentação da atividade pedagógica

Módulo I - Marcas de oralidade sem função de conexão em textos escritos

ATIVIDADES DO MÓDULO I

- 1) Com a ajuda do seu colega, releia os trechos abaixo e classifique-os em: **formal e informal**, de acordo com a variedade utilizada.
 - a) “... disseram que aquele nome ia dar um contraste a mais nela.”
 - b) “Ela caiu durinha pra trás de tanto medo que ela ficou da carequinha...”
 - c) “O retorno da nave espacial à Terra fez-se como fora previsto.”
 - d) “Quando ela foi sair pra ir no castelo a madrasta rasgou a roupa dela...”
 - e) “Suas palavras soaram na casa como chicotadas”
 - f) “Como a lua ainda não tinha surgido, tudo estava imerso na escuridão”

Conforme a discussão feita em sala de aula, as marcas de oralidade em textos escritos são palavras, expressões ou frases que escrevemos da maneira como falamos. Em geral, textos informais apresentam marcas de oralidade, conforme você pode observar em alguns exemplos do exercício 1. Nesse caso, reescreva as frases que você classificou como informais, utilizando a variedade padrão do português.

Módulo II

Marcas de oralidade com função conectiva em textos escritos

- 1) Observe o quadro abaixo. Ele apresenta algumas palavras ou expressões formais que desempenham o papel de conectores de sequência temporal. Em textos narrativos, eles servem para ajudar a construir a noção de tempo. Após analisá-los, junto com o seu colega, faça o que se pede.

Sequência temporal	em primeiro lugar, num primeiro momento, antes de, em segundo lugar, em seguida, seguidamente, então, durante, ao mesmo tempo, quando, simultaneamente, depois de, após, até que, enquanto, entretanto, logo que, no fim de, por fim, finalmente.
---------------------------	---

Quadro 3 – Conectores de sequência temporal.

Fonte: Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/dani/coesao/coesaofrasticaexp.htm>>. Acesso em: 3 set. 2017.

Preencha os espaços das frases abaixo, utilizando o conector mais adequado, de acordo com o contexto.

- a) “Numa noite chuvosa do dia 13 de agosto de 2000, _____ uma sessão de bate-papo pela Internet, Ana conheceu Romildo.”
- b) “Exatamente dois anos _____, resolveram se conhecer pessoalmente.”
- c) “Após muita confusão, entre encontros e desencontros, _____, eles decidiram se casar.”
- 2) Os trechos abaixo foram retirados de alguns dos textos produzidos por vocês. Circulem nesses trechos as marcas de oralidade que, assim como os conectores de sequência temporal, ajudaram a construir a ideia de tempo.
- a) “...achou uma casa e entrou, quando ver apareceu cinco anões...”
- b) “E aí chegou os três porquinhos...”
- c) “...até que teve um dia que ela foi para o baile.”
- d) “...aí a rapariga da cinderela saiu correndo...”
- e) “... e daí apareceu uma bruxa...”
- 3) Com a ajuda do seu colega, retextualize as frases do exercício 2, substituindo as expressões orais que você circulou por um conector de sequência temporal do quadro acima.

Em relação às atividades aplicadas no dia 21 de setembro de 2017, relatamos que a aula teve início às 07h50, conforme o previsto. Os alunos estavam um pouco agitados, pois tinham acabado de fazer uma das avaliações bimestrais, de acordo com o calendário elaborado pela supervisão da escola. Eles sentaram-se e, em seguida, foi realizada a chamada. Durante a chamada, um dos alunos perguntou se teriam a atividade sobre o texto que eles produziram, já que foi dito na aula anterior que eles continuariam as atividades relacionadas com a produção de texto.

No quadro foi registrado o tema da aula: “Marcas de oralidade em textos escritos”, e solicitado que eles tentassem deduzir o que seriam essas marcas de oralidade em textos escritos. A turma ficou em silêncio, então, foi sugerida a reflexão se falar e escrever seriam as mesmas coisas. Todos disseram que não. Em seguida, os alunos foram induzidos a lembrar qual é a diferença entre linguagem formal e informal. Uns oito alunos queriam responder ao mesmo tempo. À medida que eles falavam, várias anotações no quadro foram feitas. Então, os alunos deram exemplos de frases que poderiam ser escritas da maneira como as pessoas falam. Um aluno levantou a mão e disse: “ocê pode i lá?” O enunciado produzido pelo aluno, então, foi escrito no quadro. Em seguida, foi solicitado aos alunos que reproduzissem a mesma frase, porém utilizando o máximo de formalidade possível.

Dois alunos que não tinham feito a atividade de produção estavam dispersos. Um deles tem problemas de alfabetização e está sendo acompanhado na escola por uma professora de apoio no contra turno, porém, devido à falta de apoio da família, são raras às vezes em que o aluno comparece às aulas de reforço.

Mais um exemplo foi apresentado no quadro e os alunos tentaram reproduzir o enunciado utilizando a linguagem formal. Depois, eles compreenderam que aqueles exemplos que eles deram, quando escritos daquele jeito, caracterizam as marcas de oralidade em textos escritos. Então, uma aluna perguntou: “Ah, então esse negócio é quando a gente escreve do jeito que fala?”. Foi respondido que sim e explicado de forma mais detalhada para os alunos, a partir de mais alguns exemplos, esse tipo de fenômeno

Após a finalização da explicação, a sala foi organizada em duas fileiras, com duas carteiras para cada dupla de alunos. As duplas foram previamente selecionadas de acordo com o grau de dificuldade dos alunos. Esse agrupamento seguiu o critério de colocar os alunos que tiveram mais dificuldade com os que apresentaram menor dificuldade. Apesar da bagunça para organizar a sala, em cinco minutos, eles já estavam aguardando para que fosse explicada a próxima etapa da atividade. Alguns já estavam em silêncio e outros

ainda conversavam. Após terem ficado em silêncio, foi entregue a atividade de intervenção do módulo I. Eles fizeram a leitura e discutiram com o colega sobre o que deveria ser feito.

Após alguns minutos, os alunos começaram a dispersar, o que mostrou que eles não haviam entendido o que era para ser feito. Alguns deles pediram para que a atividade fosse melhor explicada. Após ter sido feita a leitura dos exercícios com os alunos, todos começaram a fazer as atividades e a discutir com o colega. Faltando dez minutos para terminar a aula, todos estavam totalmente concentrados.

Quando terminou a aula, às 08h40, eles continuaram fazendo os exercícios, pois a professora do horário seguinte concedeu alguns minutos para que eles terminassem. Ela foi muito gentil e disse que eles poderiam utilizar o tempo que precisassem e que aguardaria do lado de fora. Após alguns instantes, todos já haviam terminado o exercício 1 da atividade de intervenção do módulo I, o qual pedia para que eles classificassem as frases em: formal e informal, de acordo com a variedade linguística utilizada.

Todos já estavam reescrevendo as frases do exercício 2 da atividade de intervenção do módulo I, retirando as marcas de oralidade e substituindo-as por palavras ou expressões com maior nível de formalidade. Então, eles foram interrompidos e informados de que deveriam terminar a atividade em casa e trazer na aula seguinte. Os alunos voltaram para os seus lugares e a aula foi finalizada.

No dia 22 de setembro de 2017, a aula teve início às 08h45. A aula foi iniciada com cinco minutos de atraso, pois houve alguns imprevistos na turma do 1º ano. Os alunos foram orientados a organizar as fileiras para que a aula começasse. A chamada não foi realizada, para não perder tempo. A sala ficou um pouco desorganizada e os alunos estavam meio perdidos. Eles terminaram a organização das carteiras e, em duplas, foram orientados sobre o que seria desenvolvido na aula.

Foi anotado no quadro o tema da aula: “Discussão sobre as marcas de oralidade em textos escritos” e perguntado aos alunos quais deles havia terminado a atividade do dia anterior. Quinze alunos tinham feito a atividade, os outros sete não haviam terminado. As respostas foram anotadas no quadro e as possibilidades de construção dos enunciados formais do exercício 1 da atividade de intervenção do módulo I foram discutidas com eles. Essa discussão demorou cerca de dez minutos.

Em seguida, foi anotado o próximo tópico da aula: “Marcas de oralidade com função conectiva”. Quando foi perguntado aos alunos o que seriam essas marcas de oralidade com função de conexão, todos ficaram pensativos. Após isso, para esclarecer melhor, foi explicado o que é um conector textual, a partir do uso de alguns exemplos de frases que

apresentavam marcas de oralidade com função conectiva de sequência temporal. Os alunos tiveram que responder qual era a palavra ou expressão que estava ligando elementos daquela determinada frase e que, ao mesmo tempo, dava uma ideia de tempo. Três alunos conseguiram responder corretamente. Após terem sido circuladas no quadro as palavras e as expressões que desempenhavam a função de conexão, os alunos tiveram que as substituir por outras que fossem formais. Todos tentaram dar exemplos e, então, foi anotada uma possibilidade para cada enunciado.

Finalizada a discussão, eles receberam a atividade de intervenção do módulo II. Entretanto, isso não funcionou muito bem. Os exercícios foram lidos com os alunos para que eles não dispersassem. Eles estavam ansiosos para o recreio. Dependendo do cardápio do dia, eles ficam mais eufóricos. Foi informado aos alunos que a dupla que melhor se comportasse e fizesse a tarefa corretamente receberia um ponto extra. Foi então que eles se concentraram mais.

Por fim, faltando cinco minutos para o recreio, eles voltaram para os lugares e organizaram a sala. Ao terminarem de organizar a sala, antes de saírem, foi pedido aos estudantes que terminassem as atividades em casa e que, na segunda-feira, dia 25 de setembro de 2017, seria feita uma última discussão sobre os exercícios feitos, para que a atividade de reescrita dos textos produzidos fosse realizada.

A aula teve início às 07h50, sem nenhum imprevisto. Os alunos estavam um pouco desanimados e oito alunos faltaram à aula. Após a realização da chamada, os alunos organizaram a sala e cada um sentou ao lado da sua respectiva dupla. O aluno que estivesse sem dupla sentaria com o outro que também estivesse na mesma situação. Em seguida, foi escrito no quadro o tema da aula: “Discussão sobre as marcas de oralidade com função de conexão” e os estudantes receberam as orientações sobre as atividades passadas na aula anterior. Somente sete alunos concluíram em casa as atividades propostas para casa.

Por essa razão, a correção das atividades foi realizada um pouco mais devagar, para que os alunos que não as fizeram pudessem refletir junto aos outros colegas que fizeram e tentassem realizar a tarefa durante a correção. A discussão foi bastante produtiva, mas eles estavam bastante desmotivados. Ao final da correção do primeiro exercício, eles disseram o que estava acontecendo. Um deles respondeu que estava cansado e com sono, então, todos disseram que estavam assim.

A correção da atividade seguinte foi retomada e, ao final, todos conseguiram fazer as substituições em relação às marcas de oralidade com função de conexão. Entretanto, como ainda faltavam vinte minutos para terminar a aula, exercícios extras foram passados no quadro para os alunos. Eles teriam que analisar um trecho de uma narração e dar um desfecho para a

pequena história, utilizando os conectores de sequência temporal apresentados no quadro do exercício 1 da atividade de intervenção do módulo II.

Eles utilizaram os conectores corretamente nos textos. Alguns perguntaram qual conector ficaria melhor em determinadas frases. Algumas considerações foram feitas para alguns deles, mostrando que o conector utilizado não estava muito adequado e que escolhessem outro que se encaixasse melhor. Ao final da aula, eles voltaram para os lugares e organizaram a sala. Foi antecipado para a turma que, na quarta-feira, eles receberiam as redações analisadas, assim como uma legenda que seria utilizada para ajudá-los na compreensão da correção.

No dia 27 de setembro de 2017, a primeira aula teve início às 07h50, já que neste dia os alunos tiveram duas aulas. A aula começou com atraso porque o responsável por tirar as cópias da folha para a transcrição da reescrita ainda não havia terminado de imprimi-las. Os alunos estavam bastante desmotivados, pelo fato de que oito alunos faltaram à aula. Dos oito alunos que faltaram seis fariam a reescrita da paródia durante a aula.

Os alunos organizaram as carteiras em duplas e cada um sentou com o colega com o qual já estava realizando as atividades. Antes de passar a relação dos códigos referentes à correção, foi entregue para os alunos que faltaram na aula anterior, a proposta para que colassem no caderno, tendo sido explicado o que deveria ser feito. Em seguida, foi feita uma explicação sobre os códigos que foram passados no quadro. Os códigos utilizados durante a correção foram os mesmos utilizados na Tabela 2 desta pesquisa.

Os alunos receberam as redações corrigidas e todos foram informados de que o número em cada folha era referente a cada tabela de correção que foi utilizada para analisar os textos deles. Eles teriam que ler o texto e analisar a correção, antes de pedir ajuda para tirar as dúvidas sobre os códigos. Ao término da leitura que cada um fez de seu próprio texto, eles trocaram os textos com a dupla para, em seguida, destroçaram e iniciaram a reescrita, e cada um poderia tirar dúvidas com o outro durante a atividade, assim como pedir a ajuda do professor para auxiliá-los na interpretação dos códigos e a encontrar a melhor possibilidade de reescrita.

Durante a atividade, observou-se que todos estavam bastante concentrados e não houve muitas dificuldades. Vez, ou outra, algum aluno fazia uma pergunta sobre algum código, ou para saber como poderia solucionar a inadequação indicada no texto. A inadequação que eles tiveram mais dificuldade foi sobre a pontuação e não houve indisciplina durante a atividade de reescrita. Faltando cinco minutos para o término da aula, eles voltaram para o lugar e organizaram a sala para o próximo professor.

A aula seguinte teve início às 10h40. Os alunos ainda não estavam na sala nesse horário. Como o professor do quarto horário havia faltado, os alunos foram encaminhados para a biblioteca e, lá, a bibliotecária tinha colocado um filme para que eles assistissem. Os alunos foram conduzidos de volta para a sala e aula teve início com um pouco de atraso. Às 10h55, a sala já estava organizada e os alunos, em duplas, retomaram a reescrita.

Às 11h20, muitos ainda não haviam terminado a reescrita, então, eles foram instruídos a guardarem o material e a deixarem os textos originais sobre a mesa. Os textos foram recolhidos de acordo com os códigos e os alunos foram liberados, tendo sido informados de que na aula seguinte finalizariam a reescrita.

Na aula do dia 29 de setembro de 2017, os alunos terminaram a reescrita sem nenhuma ocorrência que prejudicasse a finalização da atividade e eles foram informados de que, em agradecimento pela excelente participação, receberiam um chocolate “bis” e que, em breve, o diretor daria a resposta se liberaria material para a confecção do pequeno livro com os textos deles.

4.2 Apresentação e análise dos resultados após a atividade pedagógica

Antes da apresentação dos dados é fundamental mostrar como a aplicação da proposta didática ajudou a melhorar a escrita dos alunos, como pode ser visto pela imagem do texto 1 (Cód 01), o qual teve um trecho apresentado na seção 3.1.5 (Apresentação do *corpus*).

Texto I (Cód. 01) – Anterior à atividade pedagógica

Branca de leite e fantasma

Havia uma mulher que estava querendo de uma mesquinha em um dia, ela estava entrando no banheiro e ela achou aquilo muito legal. Então, ela disse: - Quero que minha filha seja assim, com olhos brilhantes e com a boca bem vermelha, por que eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não aguentou e morreu. Seu pai, um velho bem rico, com sua única filha, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram e colocaram o nome na menina de Branca de Leite, porque ela tinha de cor de carvão, disseram que aquele nome ia dar um contrato a mãe dela.

A menina cresceu e um dia, chegou no seu pai e disse: - Pai, quero ser fantasma? O pai respondeu: - Não, não se preocupe. Branca de Leite, então, ficou chateada e foi para seu quarto. Chegou a noite e Branca de Leite teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Então, escondeu e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador de seu pai. Então, ele apareceu e disse: - Seu pai me mandou atrás de você, mas você não vai querer ir, não? Ela respondeu: - Não, eu quero ser fantasma, meu pai não me deixa ser. Com pena dela, o caçador decidiu ir.

Branca de Leite, andando, achou uma casa e entrou. Quando ela chegou, apareceu cinco moças. Perguntaram delas quem são e elas disseram que se chamavam. Elas perguntaram: - O que você faz aqui? Ela respondeu: - Sou Branca de Leite e não tenho onde ficar, pois não quero ser fantasma e meu pai não deixa.

As moças a deixaram abrigada e comida e disseram que a iam ajudar a se tornar fantasma. Branca de Leite se tornou, com o passar do tempo, uma grande fantasma.

Seu pai, um dia, a viu na rua, e viu que tinha feito sucesso em não se tornar o que queria. Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Leite e seu pai viveram felizes para sempre.

Transcrição do Texto I (Cód. 01) – Anterior à atividade pedagógica

Branca de Neve a fankeira

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina, em um dia, ela estava andando na carvoaria e ela achou aquilo muito legal. então, ela disse: - Quero que minha filha seja da cor do carvão, com olhos brilhantes e com a boca bem roxa, por que eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não agüentou e morreu Seu pai, um Velho bem chato, com sua irmã Rapunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome na menina de Branca de Neve, mesmo ela sendo da cor do carvão, disseram que aquele nome ia dar um contraste a mais nela.

A menina cresceu e um dia, chegou no seu pai e disse: - Pai, posso virar funkeira? O pai respondeu: - Não, você é louca é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto Chegou a noite e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Estava escuro e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador do seu pai, Então, e apareceu e disse: - Seu pai me mandou atrás de você, mais você não vai querer ir, né? Ela respondeu: - Não! Eu quero ser fankeira, mais meu pai não me deixa ser! Com pena dela, o caçador e deixou ir.

Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou, quando ver, apareceu cinco anões (porque dois deles eram tão gordos que tiveram que se enternar. Eles perguntaram: - O que você faz aqui? e quem é você? Ela respondeu: - Sou Branca de Neve e não tenho aonde fica pois sai de casa porque quero ser fankeira e meu pai não deixa.

Texto I (Cód. 01) – Após a atividade pedagógica

Branca de neve e a fanteia

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina. Com um dia, ela estava andando na casa e achou aquilo muito legal. Então, ela disse:

— Quero que minha filha seja da cor do carvão, com olhos vermelhos e com a boca rosa, porque eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não aguentou e morreu. Seu pai, um velho bem chato, com sua irmã Rapunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram com o nome dela de Branca de Neve. Mesmo ela sendo da cor do carvão, disseram que aquele nome iria dar um contraste a mais nela.

A menina cresceu e, um dia, chegou ao seu pai e disse:

— Pai, posso ser fanteia?

O pai respondeu:

— Não, você é louca, é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto. Chegou a noite e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Estava escuro e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador de seu pai. Então, ele apareceu e disse:

— Seu pai me mandou atrás de você, mas você não está querendo ir, não é?

Ela respondeu:

— Não! Eu quero ser fanteia, mas meu pai não me deixa ser!

Com pena dela, o caçador a deixou ir. Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou. Quando abriu seu cinco olhos (porque dos olhos eram tão verdes que

diriam que se intemam)

Elas perguntaram:

— O que você faz aqui? que é você?

Ela respondeu:

— Sou Branca de Neve e não tenho onde ficar, pois saí de casa porque quero ser fanteia e meu pai não deixa.

Os irmãos dearam a ela comida e disseram que iam ajudar ela a se tornar o que queria.

Seu pai, um dia, a viu na tv, e viu que tinha feito exatamente o que ela queria e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Neve e seu pai viveram felizes para sempre.

Transcrição do Texto I (Cód. 01) – Após a atividade pedagógica

Branca de Neve a “Funkeira”

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina. Em um dia, ela estava andando na carvoaria e achou aquilo muito legal. Então, ela disse:

- Quero que minha filha seja da cor do carvão, com olhos vermelhos e com a boca roxa, porque eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não agüentou e morreu. Seu pai, um velho bem chato, com sua irmã Rapunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome nela de Branca de Neve. Mesmo ela sendo da cor do carvão, disseram que aquele nome iria dar um contraste a mais nela.

A menina cresceu e, um dia, chegou no seu pai e disse:

- Pai, posso virar funkeira?

O pai respondeu:

- Não, você é louca, é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto. Chegou a noite e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa, para se tornar o que queria.

Estava escuro e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador de seu pai. Então, ele apareceu e disse:

- Seu pai me mandou atrás de você, mas você não vai querer ir, não é?

Ela respondeu:

- Não! Eu quero ser funkeira, mas meu pai não me deixa ser!

Com pena dela, o caçador a deixou ir. Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou. Quando, apareceu cinco anões (porque dois deles eram tão gordos que tiveram que se internar)

Eles perguntaram:

- O que você faz aqui? que é você?

Ela respondeu

- Sou Branca de Neve e não tenho aonde ficar, pois saí de casa porque quero ser funkeira e meu pai não deixa.

Os anões deram a ela comida e disseram que iriam ajudar ela a se tornar o que queria.

Seu pai, um dia, a viu na TV, e viu que tinha feito errado em não ter a ajudado ela a se tornar funkeira. Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Neve e seu pai viveram felizes para sempre.

A apresentação dos dados, após a aplicação das atividades pedagógicas e da correção dos textos reescritos, será realizada seguindo o mesmo modelo apresentado na seção 3.1.5. Porém, nesta seção, descreveremos e analisaremos, primeiramente, os dados coletados para, em seguida, apresentarmos os gráficos com a quantificação das marcas de oralidade.

Tabela 2 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações após a intervenção

Texto	Número geral de ocorrências / Inadequações																	Total/ Texto	
	AC	PO	MO/1	MO/2	CN	CV	RE	CP	PP	UIM	UIP	OR	UIC	HP	JN	SG	RE		OL
Texto 1	2	7	1	0	0	1	0	3	1	1	0	0	2	1	0	0	0	0	19
Texto 2	4	8	9	5	0	0	2	2	1	4	0	7	1	0	0	2	1	0	46
Texto 3	2	9	2	0	0	1	0	2	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	24
Texto 4	1	3	1	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10
Texto 5	5	6	13	3	1	4	0	0	2	7	1	5	4	0	0	0	1	0	52
Texto 6	2	6	3	0	0	4	1	0	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	24
Texto 7	1	17	9	2	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	3	38
Texto 8	0	7	1	2	0	1	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	15
Texto 9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	0	7
Texto 10	0	5	2	0	0	6	0	0	0	9	0	0	1	0	0	3	0	0	26
Texto 11	2	17	5	2	3	0	0	2	2	0	0	1	0	0	2	0	0	0	36
Texto 12	0	8	0	0	1	0	1	0	3	0	1	1	1	0	0	0	1	0	17
Texto 13	4	4	8	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	1	28
Texto 14	3	6	11	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	27
Texto 15	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Texto 16	5	3	7	3	1	2	0	3	19	3	0	2	0	0	6	0	0	1	55
Texto 17	8	7	3	0	0	0	0	0	3	0	0	2	1	0	0	0	1	0	25
Texto 18	0	6	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Texto 19	0	10	2	0	0	1	0	0	10	0	0	1	0	0	1	0	0	0	25
Texto 20	2	3	17	0	2	2	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	31
Total	45	139	97	21	11	26	4	19	44	39	5	32	12	1	10	7	6	8	
Percentual	8,6%	26,4%	18,4%	4,0%	2,1%	4,9%	0,8%	3,6%	8,4%	7,4%	1,0%	6,1%	2,3%	0,2%	1,9%	1,3%	1,1%	1,5%	
Média	2	7	5	1	1	1	0	1	2	2	0	2	1	0	1	0	0	0	
Total de inadequações																		526	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

Em relação ao número de ocorrências por categoria, nota-se que, no geral, houve uma redução de 33,07% no número de ocorrências, em comparação com a atividade de produção de texto proposta para a realização da coleta dos dados, ou seja, houve uma redução significativa de 260 ocorrências no total, o que mostra a ação positiva da atividade pedagógica aplicada. O maior número de ocorrências ainda permanece sendo o da pontuação, com 139 registros, seguido do número de marcas de oralidade sem função de conexão, 97 casos. A média geral de ocorrências por texto foi 26 casos para cada aluno, sendo que todos os textos apresentaram reduções significativas no número de ocorrências por inadequação.

Quanto ao número de marcas de oralidade sem função de conexão e com função conectiva, no geral, observamos que houve uma redução de 24,21% no número de marcas de oralidade sem função conectiva, em comparação com a produção. Foram 128 registros de marcas orais sem função de conexão observadas nas produções, enquanto na reescrita encontramos 97 casos. Já as marcas de oralidade com função conectiva, apresentaram redução maior, 41,66%, em comparação com a produção, isto é, 36 casos de marcas orais com função conectiva no total das produções e 21 no total das reescritas. Os textos a seguir comprovam a redução no uso dessas marcas orais com função conectiva após a aplicação da proposta pedagógica.

Texto II (Cód 14) – anterior à atividade pedagógica

Branca de Neve com os sete anões.⁽⁹⁾

Era uma vez numa fazenda, no meio da mata, vivia uma família: os "Branquinhos" Senhora Branca, Senhora Neve e os seus dois filhos Branca de Neve e o Braco. Branca era a mais velha. Ela tinha 18 anos e o Braco 15. Ela odiava estudar, ele não. Todos os dias que ela acordava, Braco ^{fazia} a cama.

Este dia, sua mãe a chamou: filha, eu e o seu irmão e o seu pai vamos dormir na casa da sua avó. Quer ir?

- Não, mãe. Eu não quero dormir lá. Se eu for, vou fazer tudo no caminho.

- Já vem. Então, se cuida filho.

- Já vou, mamãe!

- Já vou, filha!

- Já vou, gente!

- Ah! que enfim, vizinha, nessa queda! Assim que Branca ^{foi} se sentar no sofá, alguém bateu na porta. A pessoa do lado de fora parece que queria ^{abrir} a porta. Branca ^{disse}:

- Não toque! Não abre a porta da sua avó!

- Quem é, filha?

- Quem é? Não é a minha mãe. Tá pior que a fantasma. Sai daqui, capeta!

- Está uma mãe, minha filha? ^(m.o)

- Para de me chamar de filha! Aceita da aqui

obrigada, de modo, vai daqui agora logo!

Branca não teve com paciência de atender aquela velha. Ela nem pensou duas vezes, mordeu a língua. Ela disse:

- Hum, que gostosa ^{o.r.t.g.}

Ela comeu aquela ^{o.r.t.g.} coisa ^(m.o) tudo. Branca começou a ^{o.r.t.g.} pensar. Ela ^(m.o) desmorcou. Ela ficou um tempo caída no chão, até que ele viu, meio emborrado, uma garota de capuz vermelha. Depois disso, ela fechou os olhos e adormeceu ^(m.o) logo. (na história não tem sete anões) Ela acordou. Ela tá ^(m.o) dentada de um timble de seiche e, lá do lado, tinha um sapo que beijou ela e o timble se quebrou. Branca viu o sapo se transformar em um homem ^(m.o) ridículo. Das comecaram a namorar e viveram felizes para sempre. Agora, a bruxa morreu, porque ela viu da escada e deu traumatismo crônico nela.

Transcrição do Texto II (Cód 14) – anterior à atividade pedagógica

Branca de Neve sem os sete anões?

Era uma vez numa fazenda no meio da mata, vivia uma família: os “Branquelo” Senhor Branco, Senhora Névoa e os seus dois filhos Branca de Neve e Broa, Branca era a mais velha. Ela tinha 18 anos e o Broa 15. Ela odiava estudar, ele não. Todas as coisas que ela odiava, Broa amava.

Certo dia, sua mãe a chamou – Filha, Eu e o seu irmão e o seu pai vamos dormir na casa da sua avó. Quer ir?

- Não, mãe. Eu to com diareia. Se eu for, vou fazer tudo no caminho.

- tá bom. Então, se cuida filha.

- tchau, maninha!

- tchau, filha.

`- tchau, gente!

- Até que enfim, sozinha nessa merda!

Assim que Branca ia se sentar no sofá, Alguém bateu na porta. A pessoa do lado de fora parece que queria arronbar a porta. Branca disse:

- ta louco! Vai arroba a porta da sua avó!

- Oi minha filha!

- Credo! Você não é minha mãe. Tá pior que o Santanás. Sai daqui, capeta!

- Aceita uma maçã, minha filha?

- Para de me chamar de filha! Aceito da aqui.

Obrigado, de nada, sai daqui agora vaza!

Branca não tava com paciência de atenter aquela velha. Ela sem pensar duas vezes, mordeu a maçã. Ela disse:

- Hum que gostosa

Ela comeu aquela maçã tudo. Branca começou a passar mau. Ela desmaou. Ela ficou um tempo caída no chão, até que ele viu meio embaçado, uma garota do capuz vermelho. Depois disso, ela fechou os olhos e adormeceu (acho) (na história não tem sete anões) Ela acordou. Ela tava dentro de um túmulo de vidro e, lá do lado, tinha um sapo que beijou ela e o túmulo se quebrou. Branca viu o sapo se transformar em um homem ridículo. Eles começaram a namorar e viveram felizes para sempre. Agora, a bruxa morreu, porque ela caiu da escada e deu traumatismo craniano nela.

Texto II (Cód 14) – após a atividade pedagógica

Branca de neve com os sete anões

Foi uma vez, numa floresta no meio da mata, viveu uma família: os Brancos e os Brancos. Branca de Neve e os seus dois filhos, Branca de Neve e o Pequeno. Branca era a mais velha. Ela tinha Brancos e o Pequeno. Ela odiava os sete anões, de onde todos os sete anões que ela odiava (os sete anões) Branca amava.

Um dia, sua mãe a chamou:

- filha, eu e os meus irmãos e o meu pai vamos dormir na casa da sua mãe, quer ir?

- Não, mãe, eu vou com ela na barriga.

- Não, mãe, eu vou com ela na barriga!

- Não, filha!

- Não, mãe!

- Não, mãe, não janta (mesma comida)!

Assim que Branca foi se sentar na cama, alguém bateu na porta. A pessoa do lado de fora disse que queria arrastar a porta. Branca disse:

- Já vou! Já vou! Já vou!

- Já vou! Já vou!

- Não, mãe, não é minha mãe (ela) já viu que a contorna. Já vou! Já vou!

- Não, mãe, não é minha filha! (pe)

- Não, mãe, não é minha filha! Não, mãe, não é minha filha! Não, mãe, não é minha filha!

Branca, mãe, não é minha mãe (ela) já viu que a contorna. Já vou! Já vou!

- Hum! (que gestos):

Ela comeu aquela maçã toda. Branca começou a passar mal. Ela desmaiou. Ela ficou um tempo assim no chão, até que ela viu a mãe embacada numa garrafa de sapo vermelha. Depois disso, ela fechou os olhos e adormeceu. Na história, não tem sete anões. Ela teve dentes de um túmulo de anões e, do lado, tinha um sapo que bebia água e o túmulo se quebrou. Branca vive o sapo se transformar em um homem ridículo. Ela começou a chorar e os sete anões, para sempre, foram a mesma mulher, porque saiu da floresta e deu-lhe um abraço e um beijo nela.

Transcrição do Texto II (Cód 14) – após a atividade pedagógica

Branca de Neve sem os sete anões

Era uma vez numa fazenda no meio da mata vivia uma família: os “Branquelos” Senhora Branco e Senhora Névoa e os seus dois filhos, Branca de Neve e o Broa. Branca era a mais velha. Ela tinha 18 anos e o Broa 15. Ela odiava estudar, ele não. Todas as coisas que ela odiava Broa amava.

Certo dia, sua mãe a chamou:

- Filha, eu, seu irmão e o seu pai vamos dormir na casa da sua avó. Quer ir?

- Não, mãe. Eu to com dor na barria.

- Tá bom, Então, se cuida filha!

- Tchau, maninha!

- Tchau, filha!

- Tchau, gente!

- Até que enfim, sozinho nessa merda!

Assim que Branca foi se sentar no sofá, alguém bateu na porta. A pessoa do lado de fora parece que queria arrombar a porta. Branca disse:

- Tá louco! Vai arrombar a porta da sua avó!

- Oi, minha filha!

- Credo. Você não é minha mãe. Tá pior que o Santanás. Sai daqui capeta!

- Quer uma maçã, minha filha?

- Para de me chamar de filha! Aceito sim daqui

Obrigado, de nada, vai embora agora vaza!

- Branca não tava com paciência de atenter aquela velha. Ela, sem pensar duas vezes, mordeu a maçã. Ela disse:

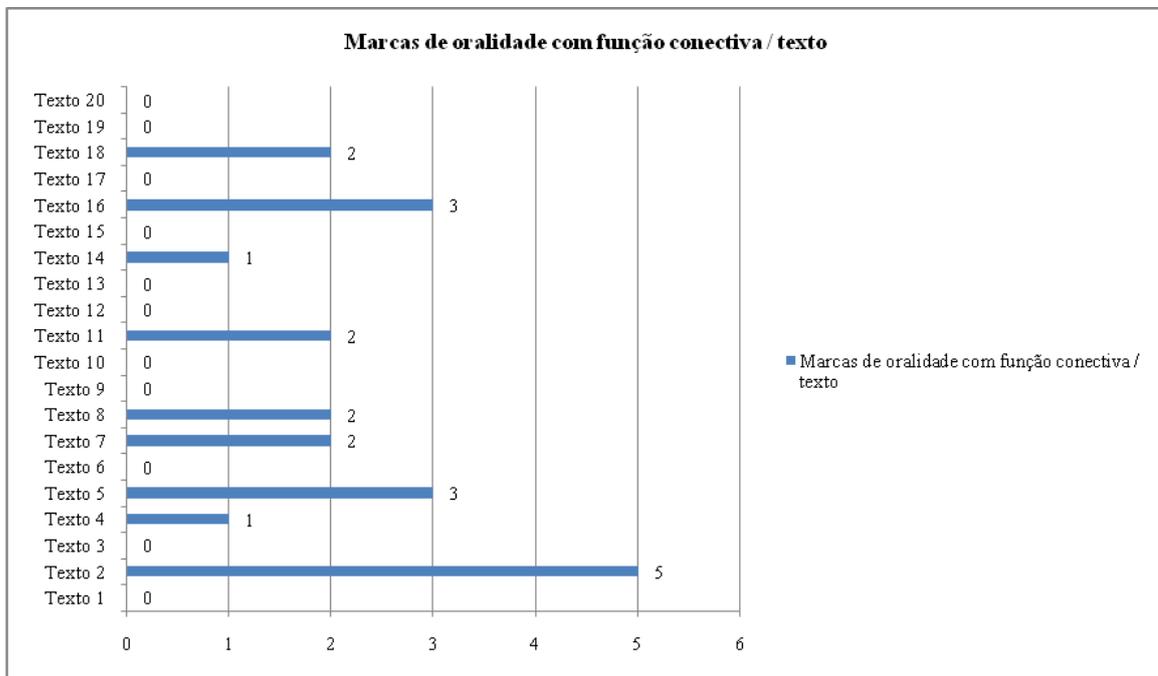
- Hum! Que gostosa!

Ela comeu aquela maçã tudo. Branca começou a passar mal. Ela desmaou. Ela ficou um tempo, caiu no chão, até que ela viu meio embaçado, uma garota de capuz vermelho. Depois disso, ela fechou os olhos e adormeceu (na história não tem sete anões. Ela tava dentro de um túmulo de vidro e, lá do lado, tinha um sapo que beijou ela e o túmulo se quebrou. Branca viu o sapo se transformar em um homem ridículo. Eles começaram a namorar e viveram felizes para sempre. Agora a bruxa morreu, porque caiu da escada e deu traumatismo craniano nela.

Levando-se em consideração que o número total de ocorrências foi de 781 casos antes e 526 casos depois da intervenção, a média geral de ocorrências por texto foi de 29, enquanto, antes da aplicação da atividade pedagógica, essa média foi de 41. Isso ajuda a comprovar que a atividade aplicada auxiliou os alunos a aprimorarem a sua escrita. As marcas de oralidade com função conectiva apresentaram queda da média de ocorrências de três para um por texto, após a aplicação da proposta pedagógica, enquanto que a média de ocorrências de marcas sem função conectiva por texto caiu de seis para cinco ocorrências, após a intervenção. Pode ser observada uma redução de uma a duas ocorrências na média das marcas com função conectiva.

Esses dados confirmam novamente que as atividades que envolvem a reescrita, ou retextualização, nas palavras de Marcuschi (2010), são mecanismos importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos. As aulas de português devem servir para que o aluno explore possibilidades no uso da língua, tornando-se capaz de mudar não só os seus textos, mas o mundo a sua volta. (ANTUNES, 2003, p. 176)

Gráfico 2 – Marcas de oralidade com função de conexão por texto após a intervenção



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, 2017.

Comparando-se o fenômeno das marcas de oralidade com função conectiva, antes e após a aplicação da atividade pedagógica, observa-se que o número de marcas orais diminuiu, de 36 para 21 marcas no total. Observa-se, também, que os textos que não mostraram redução dessas marcas foram os textos 16, 14, 11, 8 e 5, os quais tiveram um aumento ou permaneceu com o mesmo número de marcas. Já em relação às marcas sem função conectiva, nota-se que, com exceção do texto 7 que apresentou aumento no número de casos, os demais textos apresentaram redução.

Portanto, com base nos estudos de Marcuschi (2007, p.15), pode-se comprovar, a partir da análise dos dados, que a fala exerce forte influência sobre a escrita, uma vez que o fato de a escrita ter algumas regras não significa que ela não possa sofrer variação. Por outro lado, nota-se que, mesmo a escrita sendo mais monitorada do que a fala (VITRAL, 2017, p.34), esse fenômeno não foi totalmente eliminado, o que justifica talvez um estudo mais amplo em outras etapas do ensino para verificar se tal ocorrência se dá em função de um problema de ensino-aprendizagem, ou de um processo de mudança no uso da língua em relação a essa função de conexão desempenhada por algumas palavras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi a de investigar a influência da oralidade na escrita com o objetivo de analisar o uso de marcas de oralidade com função conectiva em textos de alunos do Ensino Fundamental II, trabalhando com a hipótese de que esses alunos utilizaram essas expressões conectivas porque, possivelmente, não aprenderam, em etapas anteriores, a utilizar de forma adequada os conectores textuais.

Utilizando a metodologia de pesquisa-ação, este estudo monográfico descreveu e explicou o problema das marcas de oralidade com função conectiva a partir da teoria que trata da influência da oralidade sobre escrita, desenvolvendo uma atividade didática, a qual foi aplicada para os alunos, para, por fim, analisar os resultados, os quais comprovaram que a utilização dessas marcas pelos alunos pode se dá pelo fato deles não terem aprendido sobre o uso dos conectores textuais da norma-padrão em outras etapas do ensino.

Ao comparar o uso dessas marcas orais, antes e após a atividade didática aplicada, conclui-se que o ensino de língua materna é algo que exige sempre muita reflexão, tanto por parte dos docentes como por parte dos responsáveis pela elaboração dos manuais didáticos e das diretrizes que nortearão o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. Ensinar a língua materna para quem já traz consigo uma bagagem linguística é, antes de tudo, respeitar o indivíduo que ali se apresenta. É refletir sobre a própria prática com o objetivo de apresentar a língua ao aluno não como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como um grande número de possibilidades.

As atividades de intervenção mostraram um resultado muito positivo para a redução no uso dessas marcas com função de conexão, assim como uma redução de outros tipos de problemas que confirmam certas deficiências desses alunos em relação a outras etapas do ensino que, possivelmente, eles não concluíram de forma eficiente. Devido à recorrência dessas inadequações, esta pesquisa também possibilitou a identificação de outros temas para pesquisa não só em relação aos fenômenos em estudo, mas também em relação a outros fenômenos e ao próprio sistema de ensino.

Para tratar o fenômeno estudado como uma mudança em que muitas palavras podem exercer a função de conexão e não só as conjunções (BECHARA, 2009, p.320), somente um estudo mais amplo, adotando como participantes da pesquisa alunos de outras etapas do ensino, poder-se-ia confirmar se tal fenômeno trata-se de um processo de modificação quanto ao uso dessa função ou se isso confirma um sério problema de ensino.

Sendo assim, este trabalho contribuiu muito para a minha vida pessoal e profissional, principalmente no momento em que assumi o papel de professor-pesquisador. Ao poder intervir na situação problema, senti-me parte do processo e muito mais envolvido com o trabalho, já que, nestas condições, pude rever o meu papel enquanto professor que deve entender os eventos linguísticos não como verdades a serem impostas aos alunos, mas como hipóteses de uso que devem ser refletidas e discutidas por meio da interação.

Em suma, o ensino da língua portuguesa, utilizando as palavras de Antunes (2003), não pode se afastar do propósito cívico de transformar as pessoas em cidadãos críticos, conduzindo os alunos em direção a uma cidadania atuante e participativa, tanto na esfera social como na vida política. Ensinar a língua materna a partir do processo de reflexão sobre as diferentes formas de uso dos recursos linguísticos é propiciar uma educação libertadora e emancipatória, como tanta desejou e defendeu o educador Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- CAMPOS, Elisa Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FÁVERO, Lopes Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.184
- FIGUEIREDO, L. et. al. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 33-34.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistic, 1968.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*. Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 147

ROCHA, Marisa Lopes de.; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-ação e a produção de novas análises. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*. 23(4), p. 64-73, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC)*. Disponível em: crv.educacao.mg.gov.br/. Acesso em 16 de dezembro de 2017.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

TEREZO, Pires Graciema. *Como corrigir redação*. 4. ed. Campinas: Alinea, 2002.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. [Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira]. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VITRAL, Lorenzo. *Gramática inteligente do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017.

ANEXO III**APRESENTAÇÃO DA TABELA COM OS CÓDIGOS DA CORREÇÃO PARA OS ALUNOS**

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO CORRÊA DE CARVALHO

PROF. LUCAS FRANCISCO FERREIRA DE OLIVEIRA

Legenda

AC	Acentuação	UIM	Iniciais maiúsculas
PO	Pontuação	UIP	Paragrafação
MO/1	Marca de oralidade sem função de conexão	OR	Ortografia
MO/2	Marca de oralidade com função de conexão	UIC	Uso inadequado do conector
CN	Concordância Nominal	HP	Hipercorreção
CV	Concordância Verbal	JN	Junção
RE	Regência	SG	Segmentação
CP	Colocação Pronominal	RE	Repetição
PP	Paragrafação	OL	Outras linguagens

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gramática da Língua
Portuguesa: Reflexão e Ensino

MARIA CECÍLIA DE LIMA

USO DO GERÚNDIO EM CONTEXTOS FORMAIS DE ESCRITA:
tendências contemporâneas do português brasileiro

Belo Horizonte
2017

MARIA CECÍLIA DE LIMA

**USO DO GERÚNDIO EM CONTEXTOS FORMAIS DE ESCRITA:
tendências contemporâneas do português brasileiro**

Trabalho monográfico submetido ao Curso de Especialização em Gramática da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leandra Batista Antunes

Belo Horizonte

2017

MARIA CECÍLIA DE LIMA

**USO DO GERÚNDIO EM CONTEXTOS FORMAIS DE ESCRITA:
tendências contemporâneas do português brasileiro**

Monografia submetida ao curso de Especialização em gramática da língua portuguesa: reflexão e ensino da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leandra Batista Antunes

Prof.

Prof.

Belo Horizonte, 29 de janeiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Sincero agradecimento aos professores do curso, por compartilharem conhecimentos que me motivaram a buscar outros.

À professora Leandra, pela seriedade e compromisso no trabalho de orientação.

RESUMO

Este trabalho investiga o uso das orações reduzidas de gerúndio (ORG) em contextos formais de escrita como uma tendência contemporânea do português brasileiro. Busca referência sobre o assunto em alguns gramáticos normativos, em contraposição ao que têm a dizer sobre o assunto linguistas que dedicaram alguns estudos a essa investigação. Toma como *corpus* para análise textos publicados na revista *Veja* e no jornal *Folha de S. Paulo*, durante o ano de 2017, por serem veículos aos quais professores sempre recorrem para tomar emprestados textos usados como paradigmas no trabalho com leitura e produção de textos. Elege como foco de observação o uso de ORG em substituição a (i) orações apositivas, também chamadas, por alguns estudiosos, de resultativas; (ii) orações adjetivas e (iii) orações coordenadas sindéticas ((aditivas, conclusivas, adversativas e explicativas). Promove discussão dos casos exemplificados e tece considerações finais a respeito das condições de licenciamento para essas ORG.

Palavras-chave: ORG. Tendência contemporânea. Português brasileiro. Contextos formais de escrita.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 Justificativa	8
1.2 OBJETIVOS	10
<i>1.2.1 Geral.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.2 Específicos.....</i>	<i>11</i>
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 As Formas nominais do verbo	12
2.2 O gerúndio e seus contextos de uso segundo a gramática tradicional.....	12
2.3 O gerúndio e seus contextos de uso numa abordagem linguística	17
3 METODOLOGIA.....	21
4 RESULTADOS	23
4.1 Contextos em que a ORG ocupa lugar de uma oração apositiva/ resultativa	23
4.2 Contextos em que a ORG é empregada em substituição à oração adjetiva.....	26
4.3 Contextos em que a ORG ocupa o lugar de uma coordenada sindética.....	29
5 CONCLUSÃO.....	32
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar e analisar o uso que se tem feito do gerúndio atualmente no português brasileiro, especificamente no que tange ao emprego de orações reduzidas por essa forma nominal do verbo em textos formais, e os efeitos de sentido gerados por esse emprego, muitas vezes desatento às condições e aos critérios normativos para utilização dessa forma verbal como recurso para reduzir orações subordinadas introduzidas por conectivos.

O interesse em pesquisar esse tema nasceu da observação diária dessa tendência em textos submetidos à revisão de língua e estilo ou em outros veiculados na grande mídia impressa, que serão utilizados para formar o *corpus* de análise deste trabalho. É cada vez mais corrente, em enunciados com períodos compostos, o emprego da forma nominal gerúndio em casos não previstos na gramática normativa, sabidamente adotada como paradigma na modalidade de língua escrita formal. Essa extrapolação não caracteriza tão somente desobediência aos critérios estabelecidos pela gramática tradicional, mas, em muitos casos, implica prejuízo semântico para a informação, conforme discussão aqui proposta. Em várias dessas situações, os enunciados não possibilitam ao leitor estabelecer critérios para identificar o que Ali (1965, p. 359) chama de “relações implícitas estabelecidas pelas orações gerundiais” e chegam mesmo a favorecer uma interpretação equivocada dessas relações. De acordo com o gramático, as orações reduzidas pela forma gerúndio devem ser interpretadas “segundo o sentido o pedir, em razão das diferentes espécies de relações que podem expressar.”(ALI, 1965, p. 359)

Verdade é que as orações reduzidas de gerúndio (doravante ORG) devem ser vistas como possibilidades de construção de enunciados que as línguas oferecem (não só o português) e podem ser exploradas com finalidade estabelecida pelo usuário, considerando aí até mesmo o fim puramente estilístico, como defendido por Bechara (2002, p. 514). Isso nos possibilita defender que o uso que se deve fazer delas na linguagem escrita tem de ser de certa forma consciente. Diferentemente das situações de fala, que podem contar com recursos da linguagem em função fática e possibilitam monitorar o entendimento do leitor, textos escritos, especialmente os que exigem o uso da linguagem em função referencial, como é o caso dos que serão objeto de análise neste trabalho, devem almejar a precisão e a clareza, de forma a garantir o entendimento das intenções comunicativas do autor / produtor.

O emprego do gerúndio, como se sabe, tem sido objeto de monitoramento linguístico em algumas situações discursivas, como aquela em que é empregado para indicar ações

futuras do tipo “vou estar organizando”, sendo, nesse caso, tratado como vício de linguagem. Essa construção, que no português do Brasil (doravante chamado PB) caiu no gosto popular, foi batizada de “gerundismo” e tem sido tomada como construção a ser varrida da fala e da escrita. O monitoramento dessa construção tem até mesmo gerado situações de hipercorreção. Segundo Bagno, (2011, p. 629) a expressão “gerundismo” foi cunhada pelos puristas “por absoluta ignorância dos fenômenos linguísticos”, já que, em sua análise, o fenômeno não nasce de nenhuma “inovação sintática que possa ser atribuída ao gerúndio propriamente dito, já que a variação de uso se opera com os verbos auxiliares que se acumulam diante dessa forma nominal do verbo”. A análise de Bagno se mostra lúcida se tomarmos como exemplo construções do tipo *O senhor pode estar ligando novamente amanhã*, empregada no lugar de *O senhor pode ligar novamente amanhã*. Na opinião do linguista, o que se vê, em casos do tipo, é uma acumulação desnecessária de verbos auxiliares diante do gerúndio, que contrariam o princípio de economia na linguagem.

Afora essa tendência relacionada ao emprego de construções que têm o gerúndio como componente, nota-se hoje uma inclinação no PB em se empregar as ORG em contextos que não atendem a algumas exigências que licenciariam seu uso sob o ponto de vista da norma culta, como adverte Nogueira (2014), quais sejam: (i) quando há predominância do caráter verbal ou adverbial: *Chegou cantando*; (ii) quando o caráter durativo da ação está claro: *Ficou ali escrevendo sua redação*; (iii) quando a ação expressa pelo gerúndio é coexistente ou imediatamente anterior à ação do verbo principal: *Tentando subir na árvore, teve uma queda*.

Embora muito frequentes na fala e na escrita do PB contemporâneo, algumas construções elaboradas com gerúndio, na forma de orações reduzidas, não estão previstas na gramática normativa, o que as torna objeto de análise interessante como forma de investigar se se trata de mais um fenômeno na evolução da língua ou um vício de linguagem como o querem alguns gramáticos normativos ou autores de compêndios e manuais, a exemplo de NOGUEIRA (2014) que, em artigo intitulado “Modismos linguísticos”, chama a atenção para essa tendência a se empregar o gerúndio em contextos nos quais essa forma nominal do verbo apresenta os seguintes comportamentos: a) aproxima-se da função adjetiva (tomando o lugar das orações adjetivas introduzidas por pronome relativo, emprego bastante frequente na atualidade) ou da expressão de qualidades ou estado, a exemplo de *Recebi uma caixa contendo vários objetos de estimação* no lugar de *Recebi uma caixa que continha vários objetos de estimação*; b) não exprime simultaneidade de ocorrência com a ação expressa pelo verbo principal: *Chegou exausto do passeio, sentando-se logo à entrada da varanda*; c) exprime uma ação posterior à do verbo principal: *O assaltante fugiu, sendo detido duas horas depois*.

d) gera duplicidade de sentido ao enunciado: *Ônibus atropela criança subindo a calçada*. Nesse caso, o ônibus ou a criança estava subindo a calçada? É bem verdade que, mesmo que se desenvolva a oração, a ambiguidade poderia permanecer, mas, nesse caso, a forma flexionada do verbo aceitaria o uso de pronome pessoal (ele ou ela, para retomar respectivamente ônibus ou criança) como elemento esclarecedor do agente responsável pela ação de subir a calçada. Esse recurso não poderia ser aplicado em se mantendo a frase com a oração reduzida.

Se considerarmos essas condições favoráveis ou desfavoráveis ao emprego da forma gerúndio, que serão retomadas ao longo deste trabalho para análise mais demorada, pretendemos demonstrar, por meio de exemplos extraídos de textos produzidos em situações formais de escrita, a frequência com que essa forma nominal do verbo tem sido empregada em diferentes estruturas frasais, de forma a se tornar um recurso polissêmico que esconde relações diversas estabelecidas originalmente por diferentes conectivos – coordenativos ou subordinativos.

No caminho da investigação, intencionamos estabelecer um confronto entre alguns gramáticos normativos no que se refere aos contextos exigidos para o emprego das orações reduzidas de gerúndio e contrapor seus posicionamentos aos de gramáticos descritivos que versam sobre o assunto.

Por fim, pretendemos apresentar alguns contextos em que a oração reduzida de gerúndio deveria ser evitada, uma vez que a oração desenvolvida, introduzida por conectivo, subordinativo ou coordenativo, prestaria melhor serviço à construção da textualidade, considerando que a relação que a oração desenvolvida estabelece com a principal é mais explícita que aquela estabelecida pela oração reduzida, o que pode servir de orientação a professores de língua portuguesa quando do trabalho com esse conteúdo, assim como a revisores de textos ao depararem com situações relacionadas ao assunto.

1.1 Justificativa

No desempenho das minhas atribuições diárias como revisora de textos, convivendo especialmente com textos veiculados em universos multimidiáticos, tenho observado uma forte tendência em se privilegiar a forma gerúndio na redução de orações que compõem o período composto – tanto nas relações de coordenação quanto nas de subordinação – em detrimento do emprego dos conectivos destinados a introduzir orações desenvolvidas. Ilustra bem essa afirmativa exemplo extraído de texto escrito para o Portal UFMG, seção “Notícias”

e que, antes de ser publicado, chegou ao setor de revisão com forma gerúndio empregada com uma presumida intenção de introduzir uma ideia adversativa – nesse caso, possível de ser inferida pelo contexto – em relação à oração antecedente: *Em Belo Horizonte, protestos contra manifestações artísticas ocorreram pelo menos duas vezes neste mês. Um deputado estadual anunciou que pediria a suspensão da peça que já havia sido vetada em Jundiá (SP), recuando posteriormente.*¹ (Grifo meu). O gerúndio ocupa aqui o lugar de uma oração coordenada adversativa do tipo “mas recuou posteriormente”. Igualmente ilustrativo é este excerto, extraído da mesma fonte e na mesma condição, em que o emprego de uma ORG pode dar margem a mais de uma relação semântica: *Hoje, nosso projeto conta com mais de 20 alunos, e nosso grupo de estudos é aberto ao público, atraindo pessoas de várias áreas.*² (Grifo meu). É possível inferir da ORG uma ideia de resultado, ou seja, o fato de o grupo de estudos ser aberto é razão para atrair pessoas de várias áreas, ou uma ideia de simples soma de informação, isto é, o grupo de estudos é aberto ao público e atrai pessoas de várias áreas. Nos dois casos, o emprego de uma conjunção conclusiva e aditiva, respectivamente, poderia deixar mais explícita a relação semântica pretendida. Esse uso recorrente de ORG impõe-me, muitas vezes, alguma dificuldade para estabelecer a relação de sentido implícita na construção utilizada e, conseqüentemente, pouca segurança para propor alguma construção substitutiva que traga ao enunciado mais clareza na intenção comunicativa e que, principalmente, possa preservar as intenções do enunciador.

Em veículos da grande mídia escrita, é possível, igualmente, colher exemplos de uso de ORG em estruturas inovadoras que não são discutidas na gramática tradicional. É o caso do emprego da forma reduzida de gerúndio em substituição à chamada oração apositiva, também batizada por alguns linguistas – como veremos na seção dedicada à revisão de literatura – de resultativa. Tanto a Revista *Veja* quanto o jornal *Folha de S. Paulo*, dois veículos de grande expressão na mídia escrita brasileira, parecem licenciar em seus textos o uso dessas estruturas, como se pode ver nos exemplos a seguir, assim como em outros que serão analisados neste trabalho. Vejamos: (1) *Com a mudança, as participações dos atuais acionistas controladores na Valepar serão transformadas em fatias acionárias diretamente na Vale, simplificando a estrutura societária.*³(Grifo meu) (2) *Conflitos e pobreza forçam*

¹<<https://ufmg.br/comunicação/noticias/diante-de-tantos-ataques-quais-seriam-as-finalidades-da-arte>>

²<<https://ufmg.br/comunicação/noticias/programa-de-extensao-da-faculdade-de-direito-recebe-premio-que-valoriza-cidadania-lgbt>>

³ SAKATE, Marcelo. A Vale, enfim, privatizada. *Veja*, São Paulo, ano 50, n.9, p. 61, 1 mar. 2017.

*milhões a deixar suas casas, levando o fluxo de refugiados e migrantes a uma marca recorde no mundo.*⁴(Grifo meu).

Podemos desdobrar essa ORG numa chamada oração apositiva, encabeçada pela expressão “o que”, do tipo: [...] as participações dos atuais acionistas controladores na Valepar serão transformadas em fatias acionárias diretamente na Vale, o que simplificará a estrutura societária”. Ou ainda: “Conflitos e pobreza forçam milhões a deixar suas casas, o que leva o fluxo de refugiados e migrantes a uma marca recorde no mundo.” Em ambos os casos, as ORG têm como sujeito toda a informação contida na oração principal.

Por introduzirem um resultado da ação expressa nas orações que as antecedem, essas ORG, se receberem uma conjunção conclusiva, do tipo “assim”, “portanto”, entre outras, poderiam cumprir melhor a função de explicitar a relação semântica desejada, uma vez que a presença do conectivo, mesmo que se mantenha o verbo na forma nominal, tiraria do gerúndio da ideia de concomitância com a ocorrência expressa na oração matriz.

Uma análise dos contextos em que as construções com gerúndio estão empregadas – sobretudo na forma de oração reduzida em períodos compostos – evidencia que muitos usos não atendem às condições previstas na gramática normativa. Em várias das situações analisadas, esse emprego aparentemente aleatório resulta em alguma dificuldade de se estabelecer critérios para identificar as relações implícitas das orações reduzidas com a forma nominal gerúndio, já que, segundo Ali (1965, p. 359), essas relações podem ser de naturezas diversas. Essa dificuldade em estabelecer as relações pode trazer problemas para a construção da coesão e, conseqüentemente, da textualidade nesses textos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Analisar casos que comprovem a tendência contemporânea do PB em empregar, em textos produzidos em situações formais de escrita, orações reduzidas com gerúndio, em detrimento do emprego de orações desenvolvidas introduzidas por conectivos coordenativos ou subordinativos que se prestam a explicitar a relação semântica entre ideia principal e secundária.

⁴ <<https://www.folha.uol.com.br/especial/refugiados>>. Acesso em: 5dez. 2017.

1.2.2 Específicos

- a) Analisar, em textos do campo discursivo jornalístico, veiculados pela mídia escrita, os diferentes contextos em que a forma gerúndio tem sido empregada em orações reduzidas, em detrimento do uso dos conectivos que servem a explicitar as relações semânticas entre orações, a fim de verificar se essas construções com gerúndio bastam para estabelecer a relação pretendida entre a ideia principal e a secundária;

- b) Demonstrar como o uso corrente do gerúndio em orações reduzidas no lugar de conectivos coordenativos ou subordinativos tem-se tornado um recurso que esconde mais de uma relação de sentido, o que pode prejudicar a clareza do enunciado e a construção da coesão e da textualidade;

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As Formas nominais do verbo

“São formas nominais do verbo o infinitivo, o gerúndio e o particípio. Caracterizam-se todas por 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.” (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 471). Essas formas verbais não finitas (ou nominais, na terminologia tradicional) distinguem-se, fundamentalmente, por algumas peculiaridades condicionadas a processos verbais que, segundo Cunha e Cintra (1985, p. 475,476) são três: processo verbal em potência (traduzido pelo infinitivo), processo verbal em curso (desempenhado pelo gerúndio) – que pressupõe uma ideia de concomitância entre as ocorrências expressas nas orações desenvolvida e principal – e processo verbal como resultado (gerado pelo particípio).

Considerando que a intenção neste trabalho é investigar o uso que se tem feito da forma nominal gerúndio no PB contemporâneo, principalmente como recurso para reduzir orações, torna-se interessante primeiramente visitar alguns contextos para o uso dessa forma nominal previstos por alguns gramáticos normativos, principalmente como recurso para reduzir orações.

2.2 O gerúndio e seus contextos de uso segundo a gramática tradicional

Quanto aos possíveis usos da forma nominal gerúndio, Ali (1965) cita primeiramente as orações reduzidas de gerúndio com valor de oração subordinada adjetiva, o que também é previsto em Cunha e Cintra (1985, p. 599), embora estes façam uma distinção entre os dois usos que se tem feito dessa construção. Com relação a esse ponto, vale citar o que dizem os autores:

O emprego do gerúndio com valor de oração adjetiva tem sido considerado por certos gramáticos um galicismo intolerável. Cumpre, no entanto, acentuar que é antiga no idioma a construção quando o gerúndio expressa a ideia de atividade atual e passageira.⁵ (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 599).

A esse respeito, fazem a seguinte ressalva:

⁵ Para ilustrar a afirmativa, os gramáticos buscam exemplo em D. Denis, trovador que poetou em fins do século XIII e princípios do século XIV : “Ela tragia na mão um papagai mui fremoso cantando [que cantava] mui saboroso...”

Distinto deste é o emprego, cada vez mais frequente nos dias que correm, do gerúndio como representante de uma oração adjetiva que designa um modo de ser ou uma atividade permanente do substantivo a que se refere, construção que é um simples decalque do francês ⁶(CUNHA & CINTRA, 1985, p. 599)

Vemos, portanto, que Cunha e Cintra referendam o emprego da forma reduzida gerúndio quando equivalem a uma oração adjetiva introduzida pelo pronome relativo, como ocorre nos seguintes exemplos utilizados pelos autores:

Virou-se e viu a mulher / **dando com a mão** / **fazendo sinal** / para que ele voltasse. (L. Jardim, *BA*, 18).2) Perdeu o desfile da milícia triunfante, / **marchando a quatro de fundo**. (J. Saramago, *M C*, 348).3) Viu um grupo de homens / **conversando**. / (Pepetela, *AN*, 42.) (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 598, grifos dos gramáticos).

Vale aqui uma intervenção para comentar alguma controvérsia gerada por empregos semelhantes aos utilizados nos exemplos, em razão de serem eles responsáveis por introduzir ambiguidade nos enunciados. Em “Viu um grupo de homens conversando” (exemplo 3), pode-se ter como pertinente a pergunta / dúvida : os homens conversavam quando o sujeito os viu ou o sujeito é que conversava quando viu o grupo?

Castilho (2010, p. 382) dedica item especial a esse assunto, a que atribui o título de “gerúndios ambíguos”, embasando-se na semelhança que considera ocorrer entre adjetivos e advérbios:

[...] algumas sentenças gerúndias podem ter uma interpretação como adjetivas e como adverbiais: *Encontrou a garota **lavando a roupa**, ou seja, encontrou a garota **que lavava a roupa** / encontrou a garota **quando lavava roupa**.*

Ao tratar das ocorrências de gerúndios adjetivos (p.382), o gramático recorre a Campos(1980)⁷, que, segundo ele,

[...] indagou sobre a função sentencial do sintagma nominal em que o gerúndio está encaixado, tendo obtido os seguintes resultados:

- i) Sujeito: *A água fria, **batendo no estômago limpo**, deu-lhe pancada dolorosa.*
- ii) Objeto direto: Ouvimos os vizinhos reclamando do barulho.
- iii) Complemento oblíquo: Havia uma tradução portuguesa naquela coleção romântica com uma moça na capa, lendo um livro. (Grifo do autor)

⁶ E buscam em Fernando Pessoa e Érico Veríssimo, respectivamente, exemplos para sustentar o que afirmam: “Meu coração é um pórtico partido/ **dando excessivamente sobre o mar**”. “De onde estava via as torres da igreja metodista, / **erguendo-se acima da massa de arvoredo dum jardim**”. (grifo dos gramáticos)

⁷CAMPOS, Odette Altmann de Souza. *O gerúndio no português*: estudo histórico-descritivo. Rio de Janeiro: Presença, 1980.

Vale observar que, nos três casos, embora o gerúndio se encaixe em sintagmas nominais de diferentes funções, ele está sempre cumprindo o papel desempenhado pela oração adjetiva, introduzida por um pronome relativo. Em (i), “batendo” equivale a “que batia”; em (ii), “reclamando” é o mesmo que “que reclamavam”; em (iii), “lendo” pode ser entendido como “que lia”.

Lima (2003) acolhe de forma relativizada a possibilidade de as orações adjetivas converterem-se em reduzidas de gerúndio. Para ele, essa redução “somente ocorre com o chamado gerúndio progressivo, o qual, preso a um substantivo, ou pronome, da oração principal (e não a um verbo) expressa uma oração em desenvolvimento, um fato que se está passando momentaneamente com o ser representado por esse substantivo, ou pronome” (p. 272-273).

Ainda com o objetivo de explorar os contextos favoráveis ao emprego das orações reduzidas, segundo gramáticos normativos, recorreremos mais uma vez a Cunha e Cintra (1985, p. 599), que se dedicam também a analisar, além das reduzidas adjetivas, o valor adverbial das orações reduzidas de gerúndio. Para os autores,

Como o gerúndio tem principalmente significado temporal, as reduzidas por ele formadas correspondem, na maioria dos casos, a orações subordinadas adverbiais temporais, [...] mas podem também equivaler a outras orações subordinadas adverbiais: (1) causais, (2) concessivas e (3) condicionais.⁸

Ali (1965, p. 359) menciona circunstâncias temporais (simultaneidade, anterioridade e posterioridade), relações de causa e efeito, de modo, meio ou instrumento, de condição e de concessão. O gramático chama essas orações com o verbo na forma gerundial de “orações implícitas” e, em virtude das diferentes espécies de relações que podem ser expressas, cada uma dessas orações deve “ser interpretada segundo o pedir o sentido”. O autor ainda sugere que algumas dessas orações gerundiais podem ser parafraseadas por orações desenvolvidas iniciadas por conectivo, como é o caso das que indicam causa, concessão e circunstância temporal.

Considerações de Bechara (2002) sobre orações reduzidas são apresentadas por Antonio (2012, p. 62), que nos faz saber que o gramático vê nessas construções um recurso de estilo e referenda essa afirmativa com a transcrição: “[...] quando feito com arte e bom gosto

⁸Os exemplos utilizados pelos autores para ilustrar os casos são, respectivamente: (1) “**Pressentindo** que as suas intenções haviam sido adivinhadas, Macedo tentou minorar a situação”. (2) “Aqui mesmo, **ainda não sendo** **padre**, se quiser florear com outros rapazes, e não souber, há de queixar-se de você, mana Glória”. (3) “**Pensando bem** tudo aquilo era muito estranho”.

permite ao escritor variados modos de tornar o estilo conciso, não acumulado de quês e outros transpositores, enfim, elegante” (BECHARA, 2002, p. 514).

Ainda segundo Antonio (2002), Bechara chama de desdobramento “a possibilidade de transformar uma oração reduzida em desenvolvida, mantendo-se equivalência textual” e considera que “as orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio podem ser equivalentes a orações causais, consecutivas, concessivas, condicionais, orações que denotam modo, meio instrumento e orações temporais”, o que é ilustrado pelos exemplos citados em nota de rodapé.⁹

Alguns estudiosos, autores contemporâneos de compêndios normativos ou gramáticas pedagógicas, têm chamado a atenção para o que julgam tendências ou modismos relacionados ao uso do gerúndio em algumas situações que consideram desfavoráveis, por não estarem previstas nas gramáticas normativas, sem, entretanto, abrir guarda para ponderações a ponto de avaliar se esse uso pode constituir um fenômeno do PB. Em artigo publicado sobre o assunto, NOGUEIRA (2014) apresenta alguns casos em que, segundo ele, a forma gerúndio deveria ser evitada por não atender às condições de usos prescritas pela gramática normativa. Sobre esse uso diz ele:

Alguns empregos do gerúndio deveriam ser evitados:

1) Quando as ações expressas pelos dois verbos – gerúndio e verbo principal – não puderem ser simultâneas: *Chegou sentando-se*. Ou *Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro, estudando com um amigo padre na infância*.

2) Quando o gerúndio expressa qualidades e não comporta a ideia de contemporaneidade: *Vi um jardim florescendo*.

3) Quando a ação expressa pelo gerúndio é posterior à do verbo principal: O assaltante fugiu, sendo detido duas horas depois. Seria melhor dizer: O assaltante fugiu e foi detido duas horas depois.

4) Quando o gerúndio, copiando construção francesa (galicismo), passa a ter valor puramente adjetivo: *Viu uma caixa contendo...A construção mais adequada seria: Viu uma caixa que continha...*

O uso do gerúndio será tão mais impróprio quanto mais se aproxime da função adjetiva, ou da expressão de qualidades ou estados, ou quanto maior a distância entre o tempo da ação expressa e o tempo da ação do verbo principal.

É interessante lembrar que o pior uso do gerúndio é aquele que gera ambiguidade: “A mãe encontrou o filho chorando.”

(Quem estava chorando? A mãe ou o filho?)

“Ônibus atropela criança subindo a calçada.”

⁹Bechara (2002, p. 523-524) apresenta os exemplos seguintes: a) “Vendo estes os seus maltratados, mandou disparar algumas bombardas contra os espingardeiros.” (Vendo = porque visse); b) “Isto acendeu por tal modo os ânimos dos soldados, que sem mandado, nem ordem de peleja, deram no arraial do infante, rompendo-o por muitas partes.” (Rompendo-o = E como consequência o romperam); c) “Tendo mais do que imaginavam não socorreu os irmãos.” (Tendo = embora tivesse); d) “Tendo livres as mãos, poderia fugir do cativeiro.” (Tendo = se tivesse livres as mãos); e) “Um homem agigantado e de fera catadura saiu da choupana murmurando sons mal articulados.” (Murmurando = ao mesmo tempo que murmurava); f) “El-rei, quando o mancebo vos cumprimentou pela última vez, sorriu-se e disse voltando-se: Por que virá o conde quase de luto à festa?”. Voltando-se = enquanto se voltava.

(O ônibus subiu a calçada e atropelou a criança ou o ônibus atropelou a criança no momento em que ela subia a calçada?) (NOGUEIRA, 2014).¹⁰

Por outro lado, ao citar alguns empregos de construções com gerúndio licenciadas pela gramática normativa, Nogueira (2014) utiliza os seguintes contextos para exemplificar:

Gerúndio modal: *Chegou cantando.*

Gerúndio temporal. Indica contemporaneidade entre a ação expressa pelo verbo principal e o gerúndio: *Vi João passeando.*

Gerúndio durativo: *Ficou escrevendo sua redação.*

Gerúndio cuja ação é imediatamente anterior à do verbo principal: *Levantando o peso, deixou-o cair sobre o pé.*

Gerúndio condicional: *Tendo sido publicada a lei, obedeça-se!*

Gerúndio causal: *Conhecendo sua maneira de agir, não acreditei no que me disseram.*

Gerúndio concessivo: *Mesmo nevando muito, iria à festa.*

Gerúndio explicativo: *Vendo que o leme não funcionava, o comandante chamou o mecânico.*

Como regra geral, pode-se dizer que o gerúndio está bem empregado quando:

- a) há predominância do caráter verbal ou adverbial;
- b) o caráter durativo da ação está claro;
- c) a ação expressa é coexistente ou imediatamente anterior à ação do verbo principal.(NOGUEIRA, 2014)¹¹

Como se observa, o desdobramento da oração reduzida com a introdução do conectivo continua sendo o recurso que possibilita a identificação das relações semânticas que podem estar por detrás da forma reduzida gerúndio, cuja diversidade é reconhecida pela tradição gramatical.

Com base nas considerações dos gramáticos referenciados nesta seção, pode-se perceber certo grau de legitimidade no uso de orações reduzidas pela forma nominal gerúndio, além das já reconhecidas orações de valor adverbial. O gerúndio equivalendo a uma oração subordinada adjetiva, por exemplo, é legitimado por Ali (1965) e Cunha & Cintra (1985), desde que essa oração adjetiva não designe “um modo de ser ou uma atividade permanente do substantivo” (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 599). Nesse caso, construções do tipo “chegou à festa portando um chapéu elegante” ou “recebeu uma cesta contendo itens de café da manhã” não seriam licenciadas no português do Brasil por constituírem o que chamam de “decalque” do francês.¹²

Diferentemente de Cunha & Cintra (1985), que reconhecem como legítimo o emprego da forma reduzida gerúndio quando equivale à oração adjetiva introduzida pelo pronome relativo, Castilho (2010) faz consideração interessante para o que se pretende neste trabalho,

¹⁰ Cf. <<http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/modismos-linguisticos.html>>

¹¹ Idem.

¹² O chamado “gérondif” em francês : *Il a reçu un envelope contenant de l'argent.* (Ele recebeu um envelope contendo dinheiro).

ao chamar a atenção para a semelhança que julga ocorrer entre adjetivos e advérbios. Essa semelhança, segundo ele, gera o que ele denomina “gerundiais ambíguas”, constatação que referenda o que Ali (1965, p. 359) fala sobre relações implícitas possibilitadas pelas orações subordinadas encabeçadas pela forma gerúndio. Até que ponto o uso dessas construções podem tornar nubladas as intenções comunicativas é o que se pretende verificar por meio das discussões embasadas nos exemplos que formam o *corpus* que será analisado neste trabalho.

2.3 O gerúndio e seus contextos de uso numa abordagem linguística

Castilho (2010), referenciado por Antonio (2012, p. 63) considera a possibilidade de o gerúndio operar como núcleo de sentenças adverbiais. A esse respeito diz:

CASTILHO (2010, p.382) reconhece que o gerúndio pode também operar como núcleo de sentenças adverbiais. Nesse caso, o autor apresenta um exemplo e sua paráfrase por uma oração adverbial causal: “*Reclamando do barulho*, acabou arranjando encrenca com o vizinho (*Porque reclamou do barulho*, acabou arranjando encrenca com o vizinho).” (Grifo nosso). Perini (2010, p.167), igualmente, considera que as orações reduzidas com gerúndio são “sintaticamente paralelas a sintagmas adverbiais” e ilustra essa afirmativa com exemplo de oração reduzida e sua forma adverbial equivalente, a saber: “O cavalo passou *correndo* = O cavalo passou *rapidamente*.(Grifo nosso).

Ainda sobre as contribuições de linguistas ao estudo investigativo do comportamento das orações com gerúndio no português do Brasil, Antonio (2012) recorre a Braga (2002), que realizou estudo a respeito:

Braga (2002)¹³, em estudo a respeito das orações com gerúndio no português falado no Brasil, no que se refere aos tipos de relações semânticas codificadas por essas orações, considera relações aditivas, adjetivas, causais, concessivas, condicionais, consequenciais, modais, temporais e temporais-condicionais. No entanto, segundo a autora, “[...] a identificação da relação semântica codificada pelas orações de gerúndio é muitas vezes problemática, já que elas tendem a favorecer a superposição de relações proposicionais.” (ANTONIO, 2012, p. 64)

Também menciona a possibilidade de interpretação ambígua da relação semântica estabelecida pelas chamadas gerundiais, aspecto que, vale ressaltar, é relevante para este trabalho, uma vez que o que se pretende aqui é justamente demonstrar como o uso frequente dessas orações em contextos variados tem dado margem para mais de uma interpretação da

¹³ BRAGA, Maria Luiza. Processos de redução: o caso das orações de gerúndio. In: KOCH, Ingedore Gomes Villaça (Org.) *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp. 2002.v. 6. (Série Pesquisas).

relação semântica estabelecida e, conseqüentemente, tem comprometido a clareza na intenção comunicativa dos enunciados. Dois exemplos transcritos de Braga (2002, p. 242) em artigo de Antonio (2012) servem a ilustrar essa assertiva:

a) “[...] mas vocês conseguem manter assim uma regularidade de alimentação assim... horários fixos... *trabalhando* fora... porque é um problema né?, quando a gente trabalha fora.” Aqui, pode-se considerar uma relação polissêmica de concessão, modo ou tempo; b) “[...] tinha-se esperança que Dona Ana Cândida *tendo assumido* a procuradoria Geral do Estado, em ela sendo mulher... que ela defendesse um pouco mais a classe.” Nesse segundo caso, a ambigüidade é entre leitura temporal ou causal. De qualquer forma, em ambos os casos, não sendo possível contar com marcas formais como conectivos ou outros marcadores discursivos, é preciso se levar em conta outros elementos contextuais para se analisar as relações retóricas estabelecidas. (ANTONIO, 2012, p. 64)

Comparani; Guiraldelli (2017), citando Mória e Viotti (2004),¹⁴ ressaltam as questões gerais que os autores abordam sobre a semântica do que denominam orações gerundivas adverbiais, ao investigarem as relações retóricas do gerúndio adverbial no âmbito da semântica do discurso. Segundo as autoras, os linguistas

postulam que as orações reduzidas de gerúndio podem equivaler a orações: causais, concessivas, condicionais, resultativas (consecutivas), modais, de meio ou instrumento.

A abordagem dos autores amplia-se com diferentes classificações temporais, (diferentemente dos outros autores que utilizam apenas um único valor temporal): 1-gerúndio (narrativo) de posterioridade: ao marcar a situação posterior, a oração gerundiva identifica uma situação que ocorre depois da situação expressa na oração principal; 2- gerúndio (narrativo) de anterioridade: ao marcar a situação anterior, a oração gerundiva identifica uma situação que ocorre antes da situação expressa na oração principal; 3- gerúndio de sobreposição (ou paralelismo) temporal: por considerarem que a oração gerundiva identifica uma situação concomitante com a situação expressa na oração principal; 4- gerúndio de sobre-enquadramento: a oração gerundiva identifica uma situação que enquadra temporalmente a situação expressa na oração principal; 5-gerúndio de subenquadramento: a oração gerundiva identifica uma situação que é temporalmente enquadrada pela situação expressa na oração principal. (COMPARANI; GUIRALDELLI, 2017, p. 2608-2609).

Ainda explorando o que dizem Mória e Viotti (2004), sobre a semântica das orações adverbiais reduzidas de gerúndio, Comparani e Guiraldelli, (2017, p. 2609) nos revelam interessante desdobramento dessas relações em valores semânticos que parecem ter estreita aproximação com os usos que se fazem dessas construções no PB contemporâneo e que serão objeto de análise neste trabalho. De acordo com as autoras,

¹⁴MÓIA, Telmo; VIOTTI, Evani. 2004. *Sobre a semântica das orações gerundivas adverbiais*. Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, p.715-729.

[...] também são apresentados por Mória e Viotti (2004:723-724) os seguintes valores:

- 1- elaboração: “a oração gerundiva identifica uma subsituação da situação expressa na oração principal” (A câmara construiu a ponte, *tendo* um arquiteto francês desenhado os planos.);
- 2- opositivo: “a oração principal identifica uma situação que meramente contrasta com a situação expressa na oração principal” (A Ana não foi para Londres, *preferindo* ir para Paris.),
- e 3- neutro: designação provisória em que “a oração gerundiva identifica uma situação que nem se relaciona temporalmente de modo definido com a situação expressa na oração principal nem envolve implicação ou contraste” (A Índia está dividida em 28 estados e sete territórios, *possuindo* mais de mil milhões de habitantes.) (Grifos nossos).

O que se depreende dos posicionamentos dos vários estudiosos citados é que há um consenso entre eles no que se refere à possibilidade de se extrair mais de um sentido das orações reduzidas de gerúndio. Lobo (2001), cujos trabalhos tratam dos aspectos da sintaxe das orações gerundivas portuguesas, defende que a interpretação do que chama de gerundivas pode variar em razão de vários fatores, entre os quais, o fato de geralmente não terem conectores, o que tornaria mais trabalhosa a instauração de significados. Braga (2002), por sua vez, considera que as orações reduzidas com gerúndio tendem a favorecer a superposição de relações semânticas. Ressalta, ainda, que, pela redução a que são submetidas, elas têm maior tendência a esconder esses sentidos, o que, segundo a autora, exige do ouvinte / leitor maior esforço na identificação da intenção comunicativa. A análise que se fará, na próxima seção, dos exemplos que compõem o *corpus* deste trabalho servirá para referendar o que afirmam os autores citados.

Quando se estabelecem comparações entre as abordagens dos gramáticos e o que trazem os linguistas para o campo de discussão sobre a redução de orações por meio do gerúndio, percebe-se como consensual o fato de o gerúndio poder operar, sobretudo, como núcleo de sentenças adverbiais, como afirmam Castilho (2010) e Perini (2010, p. 167). No entanto, os estudos linguísticos avançam em relação à abordagem dos gramáticos quando se veem neles explorados outros tipos de relações semânticas que as orações com gerúndio podem codificar. Braga (2002), por exemplo, fala de relações aditivas, consequenciais, modais, que não aparecem na abordagem de Cunha & Cintra (1985, p. 599). Ao analisarem o valor adverbial das orações reduzidas de gerúndio, esses gramáticos enfatizam, sobretudo, o significado temporal, embora reconheçam a equivalência de algumas orações adverbiais reduzidas de gerúndio com as desenvolvidas adverbiais causais, concessivas e condicionais.

A abordagem linguística parece mais consistente ao alertar para a problemática identificação da relação semântica gerada pelas orações reduzidas de gerúndio, já que, como

afirma Braga (2002, p. 242), elas “tendem a favorecer a superposição de relações preposicionais”. A autora chega a falar de relação polissêmica a que as orações reduzidas de gerúndio podem dar margem. Esse alerta, também o faz Lobo (2001), quando afirma que, entre outras razões, por não terem conectores, as orações reduzidas de gerúndio podem trazer dificuldades na instauração de significados.

Um ponto de interseção é notado entre o que diz Ali (1965, p. 359) e Braga (2002). O gramático chama as ORG de “orações implícitas”, o que parece equivaler ao que diz Braga (2002, p. 242), ou seja, que as orações reduzidas de gerúndio têm maior tendência a esconder os sentidos em virtude da redução a que estão submetidas por meio da exclusão de marcas formais como conectivos ou outros marcadores discursivos de valor semântico mais explícito.

Investigação mais ampliada em relação à abordagem normativa, no que diz respeito aos valores semânticos das orações reduzidas de gerúndio, encontra-se em Mória e Viotti, referenciados por Comparini e Guiradelli (2017, p. 2609), citados neste trabalho. Ao proporem outros valores semânticos para essas orações, como os de elaboração, oposição e neutralidade, os autores parecem encontrar sustentação em usos contemporâneos que não vimos agasalhados pelos gramáticos aqui referenciados nem por Nogueira (2014), em sua relação de contextos favoráveis ao uso do gerúndio em orações reduzidas.

3 METODOLOGIA

Com base no que se falou, até então, sobre o uso recorrente que se tem feito de ORG em contextos não previstos na gramática normativa e as diferentes relações semânticas que podem ser inferidas dessas construções, julgamos coerente buscar exemplos em textos atuais veiculados em portadores de grande circulação no Brasil, nos quais há predominância da norma culta como variante de prestígio, uma vez que o que se pretende, neste trabalho, é abordar o uso contemporâneo dessa forma reduzida do verbo em contextos de escrita formal. Elegemos, então, textos veiculados no jornal *Folha de S. Paulo* e na Revista *Veja* durante o ano de 2017, por considerarmos tratar-se de dois veículos midiáticos que não raro são utilizados como fontes para professores no trabalho com textos em sala de aula ou até mesmo como suporte para autores de livros didáticos ao comporem a seção “Compreensão de texto” ou “Interpretação de textos”. Não optamos por eleger um gênero textual específico, uma vez que um recorte por gênero poderia limitar o campo de análise a ponto de induzir uma suposição de que a ocorrência dessas construções em estudo estaria condicionada ao perfil de um gênero em particular, quando o objetivo aqui é de investigar o uso recorrente nas práticas atuais de escrita, em diversos gêneros que circulam nos suportes escolhidos.

A seleção dos textos foi feita levando-se em conta os gêneros que normalmente são tomados emprestados da esfera jornalística para o trabalho na sala de aula: notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião e resenha. Optou-se por analisar textos veiculados neste ano, uma vez que a contemporaneidade do fenômeno estudado é fundamental na discussão, sem uma obediência à cronologia de publicação (semanal ou mensal).

Os dados utilizados para a análise foram encontrados durante processo de busca intencional por casos que ilustrem a tendência de se empregar ORG, em detrimento de orações desenvolvidas encabeçadas por conectivos subordinativos ou coordenativos, especialmente em contextos não previstos pela gramática normativa. Embora já sejam legitimadas em alguns estudos linguísticos de cunho descritivo, algumas ORG que tomam lugar de orações desenvolvidas (coordenadas ou subordinadas), não previstas na gramática tradicional, podem vir a merecer análise cuidadosa no que diz respeito ao cumprimento da intenção comunicativa e da construção da textualidade, a fim de verificar seu licenciamento ou não. Isso porque, como bem assinala Ali (1965, p. 359), as relações implícitas estabelecidas pelas orações gerundiais podem gerar a polissemia que deve ser evitada em textos nos quais predominem a linguagem em função referencial, como é o caso dos tomados para estudo neste trabalho.

Pretende-se, com base nos casos coletados, retomar a abordagem apresentada no referencial teórico a fim de fazer desses casos exemplos para o que se discutiuna perspectiva dos autores referenciados. Os textos de que retiramos os excertos analisados constarão na íntegra como anexos deste trabalho, de forma a atender ao leitor interessado em ter acesso a contextos mais abrangentes.

4 RESULTADOS

Com base nos critérios explicitados anteriormente, pretendemos, nesta seção, analisar os casos em que a ORG é usada em contextos não previstos na gramática normativa, a exemplo do seu emprego em substituição às chamadas orações apositivas ou resultativas ou ainda quando ocupam o lugar de orações coordenadas. É de igual interesse situações em que o uso da forma reduzida de gerúndio oferece margem para se inferir mais de uma relação semântica, especialmente quando substituem as orações adjetivas, função já agasalhada por alguns gramáticos tradicionais, a exemplo de Cunha & Cintra (1985), mas ainda não licenciada por outros.

Ainda que a articulação das ideias de um texto, como afirma Costa Val (1991, p. 28), não precisem “necessariamente ser explicitadas por mecanismos linguísticos formais”, já que “podem perfeitamente se estabelecer apenas no plano lógico-semântico-conceitual (o da coerência), no plano da coesão, “há recursos específicos para sua expressão formal”. Cabe, ao produtor do texto, reconhecer os contextos em que essas relações devam ser explicitadas por meio dos mecanismos linguísticos formais, no caso, os conetivos que encabeçam as orações desenvolvidas, para que se alcance a clareza necessária em textos escritos de função referencial dominante.

Os dados foram extraídos de 30 textos (20 veiculados na revista *Veja* e 10 no jornal *F. de S. Paulo*) durante o ano de 2017. A análise será feita agrupando-se os casos sob a seguinte classificação:

- a) Contextos em que a ORG ocupa lugar de uma oração apositiva/ resultativa, ou seja, quando o sujeito da oração reduzida é toda a informação contida na oração matriz e o gerúndio indica o resultado do que vem antes dele;
- b) Contextos em que a ORG é empregada em substituição à oração adjetiva;
- c) Contextos em que a ORG ocupa o lugar de uma coordenada sindética.

Nos textos analisados, foram encontrados 16 casos que se enquadram em (1), 18 que representam o grupo 2, e 12 que ilustram o contexto (3).

4.1 Contextos em que a ORG ocupa lugar de uma oração apositiva/ resultativa

Dos casos que se enquadram em (1), tomaremos 6 para ilustrar as discussões a respeito, três extraídos do Jornal *Folha de S. Paulo* e três, da revista *Veja*.

(1)

a) “João Gilberto está sob a curatela de Bebel. Ele apresenta, há alguns anos, um quadro confusional que não lhe permite compreender com clareza os atos jurídicos que lhe são solicitados por terceiros, resultando numa situação atual de absoluta penúria financeira [...]” FSP, 17/11/2017 ¹⁵(Grifo meu)

b. Os resultados da evolução do PIB apresentados na semana passada pelo IBGE são promissores. Estimam um crescimento de 1,4% entre o terceiro trimestre de 2017 e o seu homólogo de 2016, confirmando que o “empurrão” da demanda estimulado pelo governo federal produziu um efeito positivo. FSP, 6/12/2017¹⁶(Grifo meu).

c. “A primeira [seção de patologia] recebe espécimes mortos e realiza exames de histopatologia (em que se observa o tecido e suas características) e de imunohistoquímica (que detecta a presença de antígenos virais), permitindo saber qual vírus contaminou o paciente. FSP, 4/12/2017.¹⁷ (Grifo meu).

d. “[...] posturas expansivas permitiriam uma respiração mais profunda e eficiente, **estimulando** o relaxamento do organismo e **reduzindo** o stress[...]”¹⁸

e. “Assim, a própria seguradora, interessada em conter eventuais perdas, faz toda a fiscalização do andamento do projeto, assegurando que os prazos e os custos previstos sejam cumpridos.”¹⁹

f. “ Partidos de centro-esquerda moveram-se para a direita ao abraçar posições pró-mercado e pró-negócios, **alienando** grande parte de sua base”.²⁰ (Grifo meu)

Se parafraseadas com uma forma verbal flexionada, é possível certificar-se que as construções com gerúndio, nesses exemplos, introduzem um resultado do fato apresentado no

¹⁵ < <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/11/1936147-na-justica-bebel-gilberto-assume-controle-da-vida-do-pai-joao-gilberto.shtml>> em 20 nov. 2017.

¹⁶ <<http://www.folha.uol.com.br/coluna/antioniodelfim/2017/12/1940934-deficit-da-previdencia-ameaca-o-pais.shtml>>. Acesso em: 4 dez.2017.

¹⁷ <<http://www.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/04/1876720--instituto-paraense-e-referencia-em-vacinas-e-alertas-de-epidemias.shtml>>. Acesso em: 4 dez.2017.

¹⁸ BOTELHO, Thais. Cabeça erguida. *Veja*, São Paulo, ano 50, n.16, p. 95, abr. 2017.

¹⁹ ZALIS, Pieter. Modelo perverso. *Veja*, São Paulo, ano 49, n. 3, p.46, abr. 2017.

²⁰ NUBLAT, Johanna. Não passarão. *Veja*, São Paulo, ano 50, n. 40, p. 63, 4 out. 2017.

período antecedente. Em (1a), por exemplo, a ORG *resultando numa situação atual de absoluta penúria financeira* equivale a *e isso resultou numa situação atual de absoluta penúria financeira* [...]. Esse valor semântico de consequência/ resultado que a forma nominal gerúndio pode abrigar é reconhecido por Bechara (2002, p. 514), embora o gramático não atribua a esse tipo de construção a classificação de “apositiva” e a tome como uma consecutiva. Mória e Viotti (2004), citados por Comparani e Guiraldelli (2017), nomeiam-na oração adverbial resultativa, por considerarem que ela é resultado da situação expressa na oração matriz. O valor consecutivo da forma reduzida pode também ser desvelado por meio da chamada construção apositiva da oração antecedente, do tipo *o que resultou numa situação atual de absoluta penúria financeira* [...]. Guaritá (2015, p. 8) adota a nomenclatura “oração gerundiva com sujeito oracional” para classificar esse tipo de oração, apoiada no fato de o tema/sujeito, ao qual está vinculada a ORG, estar representado por toda a oração matriz. Lopes (2004), citado por Guaritá (2015, p. 11), batiza esse tipo de construção de “oração apositiva de foco”. Vê-se, assim, que esse tipo de ORG, reconhecidamente presente no português contemporâneo, não tem ainda uma classificação consensual, mas tem merecido atenção de estudiosos por considerarem que já está incorporada na fala e na escrita do português do Brasil e, pelos exemplos utilizados neste trabalho, também se constata que ela já chegou às situações de escrita em que se privilegia a norma culta, embora muitos manuais de redação não licenciem seu uso e prescrevam o emprego da forma aqui chamada de apositiva.

É fato que a construção apositiva deixaria mais clara a ideia de resultado pretendida pela ORG nesse tipo de contexto, já que o gerúndio nesses casos é um operador discursivo cujo valor semântico depende de fatores contextuais para ser inferido. Tomemos o exemplo (1d): *posturas expansivas permitiriam uma respiração mais profunda e eficiente, estimulando o relaxamento do organismo e reduzindo o stress*. Considerando que a ideia de simultaneidade é inerente à forma nominal gerúndio, podemos concluir que o que torna possível extrair desse enunciado o valor semântico de resultado ou consequência são os fatores contextuais, ou seja, o conhecimento que se tem de que postura e respiração corretas podem ter como resultado o relaxamento e a redução do estresse. Sem esse conhecimento, não seria infundado pensar que as duas ações estariam ocorrendo ao mesmo tempo, ou seja, *posturas expansivas permitiriam uma respiração mais profunda e eficiente, ao mesmo tempo que estimulariam o relaxamento do organismo e reduziriam o stress*. Ou ainda, por que não considerar uma ideia de causa do tipo [...] *posturas expansivas permitiriam uma respiração mais profunda e eficiente, uma vez que estimulariam o relaxamento do organismo e reduziriam o stress*? Diante disso, vale retomar o que disse ALI (1965, p. 359), ou seja, que as

orações reduzidas pela forma gerúndio devem ser interpretadas “segundo o sentido o pedir, em razão das diferentes espécies de relações que podem expressar.” Na esteira dessas considerações, vale mencionar um recurso comum de se ver em algumas construções desse tipo, a inserção de uma conjunção conclusiva na ORG, de forma a explicitar o valor semântico de resultado que se intenciona comunicar. Tomemos (1e) para demonstrar que esse recurso serviria a cumprir essa finalidade: *Assim, a própria seguradora, interessada em conter eventuais perdas, faz toda a fiscalização do andamento do projeto, **assegurando** que os prazos e os custos previstos sejam cumpridos.* Se na ORG for inserido um conectivo, que tem papel essencial para a interpretação semântica, o valor de resultado/consequência ficará mais evidente, pois libertará o gerúndio da ideia de concomitância: *Assim, a própria seguradora, interessada em conter eventuais perdas, faz toda a fiscalização do andamento do projeto, assegurando[**desse modo, portanto, por conseguinte**] que os prazos e os custos previstos sejam cumpridos.*

Diante do exposto, torna-se pertinente a questão: se o gerúndio em si não expressa uma função semântica particular e depende de fatores contextuais e situacionais múltiplos para ter sua relação discursiva definida, esse uso (cada vez mais comum) que se tem feito dele em substituição às orações apositivas deve ser licenciado? Antes de censurar o seu emprego nesse contexto, seria interessante, numa situação de ensino, mostrar ao aluno o porquê da restrição, para que a prescrição não se imponha de forma isolada e sem fundamentação, pois, como defende Costa Val (1991, p. 29), a infração textual deve ser considerada quando “acarretar embaraço à leitura, tendo em mente as expectativas resultantes do tipo de texto analisado”. Assim, se a ausência de conectivo numa determinada situação de uso de uma ORG pode dar margem a mais de uma relação semântica, é fundamental que se reconheça a indispensabilidade dos conectivos como condição de coerência. Essa preocupação deve ter o professor no seu trabalho com produção de texto e, segundo, Charolles (1978, p. 37), citado por Costa Val (1991, p. 30) é legítimo o professor “julgar-se na obrigação de apontar o problema ao aluno, por entender que todo discurso, se não for imediatamente coerente e coeso, deve, pelo menos, ter o sentido facilmente recobrável por qualquer receptor”.

4.2 Contextos em que a ORG é empregada em substituição à oração adjetiva

Outras situações em que vemos se dispensar o conectivo (no caso o pronome relativo) para privilegiar a forma reduzida estão representadas nos exemplos que se enquadram no

grupo (2). Novamente, ilustraremos com três casos extraídos do Jornal *Folha de S. Paulo* e três, da revista *Veja*.

(2)

- a) “No IEC, o processo que leva ao diagnóstico é como um trabalho de investigação, **mobilizando** diversas equipes [...] FSP, 4/12/2017.²¹ (Grifo meu)
- b) “Em março, Trump lançou uma segunda edição [do decreto], excluindo o Iraque devido à cooperação do país árabe com o combate à facção terrorista Estado Islâmico, também suspensa por decisões judiciais de instâncias inferiores.” FPS, 4/12/2017.²²(Grifo meu).
- c) “Em nota enviada à Folha, a Odebrecht afirma que fez uma colaboração ampla e definitiva com autoridades, contendo mais de 900 relatos apresentados pela empresa e 77 executivos.” FPS, 5/12/2017.²³ (Grifo meu)
- d) “Na Rede Aleluia, cadeia de rádios da Universal, os intervalos comerciais são entremeados de depoimentos recomendando o longa.”²⁴ (Grifo meu)
- e) “Cardeais deram entrevistas falando abertamente contra ele [o Papa], grupos anônimos pregaram cartazes críticos em Roma e ativistas antiabortos postaram na internet um vídeo com insinuações e maldades a respeito do pontífice.”²⁵ (Grifo meu).
- f) “Os donos também precisam entender que ética nos negócios vai além de escrever belíssimos textos pedindo desculpas e mostrando como a empresa se preocupa com o país.”²⁶

²¹ <<http://www.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/04/1876720-instituto-paraense-e-referencia-em-vacinas-e-alertas-de-epidemias.shtml>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

²² <<http://www.folha.uol.com.br/mundo/2017/12/1940595-suprema-corte-autoriza-aplicacao-total-de-decreto-anti-imigração-de-trump.shtml>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

²³ <<http://www.folha.uol.com.br/poder/2017/12/1940626-liberdade-de-marcelo-preocupa-odebrecht.shtml>>. Acesso em: 5 dez.2017.

²⁴ PRADO, Thiago. Irás ao cinema. *Veja*, São Paulo, ano 49, n.3, p. 70, jan. 2017

²⁵ TEIXEIRA, Duda. A batalha papal. *Veja*, São Paulo, ano 50, n.9, p. 53, mar. 2017.

²⁶ LAZZARINI, Sérgio. *Veja*, São Paulo, ano 50, n. 40, p. 71, out. 2017.

Em processo de desdobramento, todas as ORG empregadas nos excertos seriam introduzidas por um pronome relativo, o que comprova que se trata do grupo das adjetivas. Não se pode dizer que esse emprego das adjetivas em forma reduzida de gerúndio seja um fenômeno contemporâneo, uma vez que, como vimos, Cunha & Cintra (1985, p. 599) as consideram de uso legítimo desde que expressem a ideia de atividade atual e passageira, não com a finalidade de designar “um modo de ser ou uma atividade permanente do substantivo”. Entretanto, Castilho (2010, p. 382), embasando-se na semelhança que considera ocorrer entre adjetivos e advérbios, batiza esse tipo de ORG de “gerúndiais ambíguas”, aspecto relevante que merecerá nesta seção espaço de discussão apoiada nos exemplos apresentados.

A ambiguidade a que uma ORG como oração adjetiva pode dar margem se explica, segundo Moutella (1995), citada por Guaritá (2015, p. 21), pelo fato de, em alguns contextos, haver, na oração matriz, dois elementos nominais aos quais o gerúndio pode ser associado, frente à inexistência de restrição semântica. Em frases do tipo *Paulo viu José correndo no parque*, tanto Paulo (sujeito da oração matriz) quanto José (complemento verbal da oração matriz) podem ser agentes de “correr”. Castilho (2010, p. 382) afirma que o sujeito da sentença gerúndial é predominantemente o sujeito da oração principal, mas, em casos como o citado, não há restrição semântica em se atribuir a ação de correr também ao objeto direto da oração matriz, como ocorre no excerto (2b), cujo verbo da ORG pode ser vinculado tanto ao sujeito da oração matriz (Trump) como ao objeto dessa oração (decreto). Se desenvolvida, a forma verbal da oração adjetiva só poderia estar vinculada a “decreto” que é retomado pelo pronome relativo: *Em março, Trump lançou uma segunda edição [do decreto], **que exclui o Iraque devido à cooperação do país árabe com o combate à facção terrorista Estado Islâmico.*** Ainda que haja casos como (2e) em que há alguma restrição semântica para vincular a forma gerúndio a dois elementos que lhe poderiam servir como sujeito, há um certo desconforto na construção. Vejamos: *Cardeais deram entrevistas **falando** abertamente contra ele [o Papa]...* No caso, parece óbvio que os cardeais é que falaram em entrevista, mas há um tom meio jocoso na construção “entrevistas falando abertamente”, como se entrevistas falassem. Isso seria evitado se se optasse pela oração adjetiva desenvolvida: *Cardeais deram entrevistas **nas quais falaram** abertamente contra ele [o Papa]...* O mesmo se pode dizer de (2f), em que os verbos “pedir” e “mostrar”, empregados no gerúndio, podem ser vinculados também a “textos” e não exclusivamente a “donos de empresas”.

Cabe, então, numa situação de ensino, chamar a atenção para esses efeitos que podem advir do uso de uma ORG como oração adjetiva, especialmente quando não houver restrições semânticas, e o gerúndio puder ser vinculado, ao mesmo tempo, a dois elementos nominais da

oração matriz, situação propícia para geração de ambiguidades. Isso auxiliaria na construção da coesão e da textualidade.

4.3 Contextos em que a ORG ocupa o lugar de uma coordenada sindética

No que se refere à afirmativa de Castilho (2010, p. 382), ou seja, que o sujeito da sentença gerundial é predominantemente o sujeito da oração principal, alguns casos em que isso não ocorre podem ser exemplificados com determinados usos contemporâneos em que as ORG se aproximam das orações coordenadas. Guaritá (2015, p. 24) cita Moutella (1995) para exemplificar estruturas em que “o sujeito do gerúndio não está coindexado, exclusivamente, ao sujeito da matriz”, pelo menos no aspecto semântico, ao nosso ver. E toma como exemplo a seguinte frase: “O avião caiu, matando 150 pessoas”, que pode ser interpretada como “O avião caiu e matou 150 pessoas”. (Grifo meu). Sob o ponto de vista sintático, podemos falar que o sujeito das duas orações é “avião”, mas, numa análise semântica mais apurada, o agente responsável pela morte de 150 pessoas foi a queda do avião, e não o avião, propriamente dito.

Esses tipos de construção também não libertam o gerúndio da ideia de concomitância e dão margem para que se interprete que as ações expressas pelos verbos da oração matriz e da ORG ocorrem ao mesmo tempo.

Para exemplificar a presença desse tipo de construção em situações de escrita, mais uma vez utilizaremos três excertos de matérias publicadas em cada um dos portadores dos quais tomamos emprestados os exemplos para este trabalho.

(3)

- a) “Para tentar provocar um efeito pró-reforma em outras legendas, a bancada do PMDB encaminhou à cúpula da sigla um “fecha a questão”, ou seja, determinar que todos os deputados do partido votem a favor, estabelecendo para quem não seguir a decisão, punições que podem incluir expulsão. FPS, 5/12/2017.²⁷ (Grifo meu)

²⁷ <<http://www.folha.uol.com.br/mercado/207/12-governo-intensifica-pressao-para-aprovar-reforma-da-previdencia.shtml>>. Acesso em 5 dez. 2107.

- b) “Uma lei de 1992 transformou os presidentes de tribunais em superjuízes, permitindo que eles derrubem liminares ‘em caso de manifesto interesse público ou de flagrante ilegitimidade’[...]”²⁸
- c) “Desde o nascimento, o clube teve identidade operária, contando com ferroviários entre seus atletas e torcedores.”²⁹ (Grifo meu)
- d) “A empreiteira, que cresceu inigualáveis 520% nos dez anos anteriores à Lava-jato, superando de longe mamutes como a Microsoft, literalmente comprou a cúpula do governo, a cúpula da câmara, a cúpula do senado, a cúpula dos principais estados brasileiros.”³⁰ (Grifo meu)
- e) “Maduro recuou, dizendo à Corte para reconsiderar as decisões. Em apenas algumas horas, ela voltou atrás em suas ofensivas, deixando claro que permanece sob o controle do presidente.”³¹
- f) “O acordo de colaboração dos 77 executivos da Odebrecht recebeu o apelido de ‘delação do fim do mundo’ porque atinge os maiores partidos do país – do PT ao PSDB, passando pelo atual inquilino do poder, o PMDB.”³²

Se recorrermos ao já citado método de desdobramento será possível resgatar, nos excertos apresentados, a relação sintático-semântica pretendida entre a ORG e a oração-matriz. E, ao fazer isso, podemos perceber que a coordenação é o processo de organização dos períodos em que o gerúndio funciona como um conector entre orações. Em (3a) (3c) (3d) (3e) e (3f), esse desdobramento possibilita recuperar a relação de adição entre as orações, e o conectivo “e” explicitaria essa intenção. Embora os fatores contextuais e situacionais sejam responsáveis por esse desvelamento, ainda insistimos na margem que o emprego da ORG, nesses casos, pode dar para se extrair uma ideia a que Mória e Viotti (2004), citados por Guaritá (2015, p. 37), chamam de “sobreposição (ou paralelismo) temporal”. Tomemos o caso

²⁸ <<http://www.folha.uol.com.br/colunas/bernardomellofranco/2017/12/1940643--a-caneta-salvadora.shtml>>. Acesso em: 5 dez 2017.

²⁹ <<http://www.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1940385-estadio-do-nacional-na-barragem-e-tombado-apos-espera-de-14-anos.shtml>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

³⁰ PEREIRA, Daniel. República da Odebrecht. *Veja*, São Paulo, ano 50, n.16, p.47, abr. 2017.

³¹ Idem, p.71.

³² BRONZATTO, Thiago. “Fui mula do Padilha”. *Veja*, São Paulo, ano 50, n. 9, p. 41, 1º mar. 2017.

(3e): *Maduro recuou, **dizendo** à Corte para reconsiderar as decisões [...]* A ação de dizer foi concomitante à de recuar? Ou, depois de recuar, o presidente solicitou à corte que reconsiderasse?

O caso (3b), particularmente, oferece duas possibilidades de interpretação semântica e, em operação de desdobramento, a oração desenvolvida poderia ser uma coordenada aditiva ou uma apositiva / resultativa. Vejamos: *Uma lei de 1992 transformou os presidentes de tribunais em superjuízes e permitiu que eles derrubem liminares ‘em caso de manifesto interesse público ou de flagrante ilegitimidade’[...] Uma lei de 1992 transformou os presidentes de tribunais em superjuízes, **o que** permite que eles derrubem liminares ‘em caso de manifesto interesse público ou de flagrante ilegitimidade’ [...]*

Mais uma vez atestamos o que disse Ali (1965, p. 359) sobre as “relações implícitas estabelecidas pelas orações gerundiais”, que possibilitam que sejam interpretadas “segundo o sentido o pedir, em razão das diferentes espécies de relações que podem expressar”.

Constata-se, com base nos casos que serviram de exemplos nesta seção, que o uso que se tem feito das ORG, em diferentes contextos, constitui terreno fértil para enriquecedoras discussões em sala de aula, a fim de que se estabeleçam critérios seguros para seu emprego, de acordo com a precisão que se queira imprimir nos atos de comunicação, sobretudo quando neles predominem a função referencial da linguagem.

Muitos manuais que orientam as correções de redação, em situações de avaliação, não recomendam o uso desses tipos de construção, mas a presença deles em textos veiculados em portadores de prestígio no meio midiático, não criaria uma incoerência entre prescrição e uso? Isso vale uma reflexão.

5 CONCLUSÃO

Intencionou-se, neste trabalho, comprovar a tendência contemporânea do PB em empregar – em textos produzidos em situações formais de escrita – orações reduzidas com gerúndio, em detrimento do emprego de orações desenvolvidas introduzidas por conectivos coordenativos ou subordinativos, que se prestam a explicitar a relação semântica entre ideia principal e secundária. E para formar o *corpus* de análise, elegeu-se textos veiculados na mídia impressa brasileira, especialmente em dois veículos de grande circulação nacional – revista *Veja* e o jornal *Folha de S. Paulo* –, os quais, normalmente, servem de fonte para professores no trabalho com textos em sala de aula.

Nos resultados encontrados, foi possível perceber tendências no uso de ORG em substituição a orações apositivas, também chamadas por alguns estudiosos de resultativas, orações adjetivas e orações coordenadas sindéticas (aditivas, conclusivas, adversativas, explicativas), empregos que, embora não agasalhados consensualmente por gramáticos tradicionais, já são considerados por alguns linguistas, a exemplo dos referenciados neste estudo.

Alguns critérios adotados em situações de avaliação formal de textos têm sustentado a não aceitação desses usos, levando-se em conta o fato de não constarem na gramática normativa. Entretanto, a discussão promovida neste trabalho, principalmente a que se apoia em estudos de autores nele citados, é um convite para se repensar a rigidez dessa proibição. E aqui vale retomar o que diz Costa Val (1991, p. 29): “Será considerada infração textual a ocorrência que acarretar embaraços à leitura, tendo em mente as expectativas resultantes do tipo de texto analisado”. E quando se trata do uso de ORG, é bem pertinente o que diz a autora, já que, como se viu nas discussões, há casos em que a ORG dá margem para se inferir mais de uma relação semântica, e isso pode ser um obstáculo para o leitor recobrar a intenção comunicativa de quem escreveu.

Não se trata de defender a indispensabilidade de conectivos para estabelecer relações coesivas entre orações, mas, como afirma Koch (2001, p. 19),

se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos textos [...], a coesão é altamente desejável como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Com base nessas considerações, recomenda-se que o professor abra um espaço maior para o trabalho com as ORG a fim de promover um confronto entre prescrição e uso

contemporâneo no português do Brasil. Assim ele dará ao aluno mais uma oportunidade para reconhecer o dinamismo da língua falada e perceber que esse dinamismo alcança às vezes a escrita, que não pode ser absolutamente engessada pela norma.

Aos revisores de língua e estilo cabe o discernimento em acatar ou não o uso de ORG nos diferentes contextos aqui apresentados, levando em conta, sobretudo, a função predominante nos textos analisados, pois, em casos de textos formais, de função referencial dominante, há que se ficar mais atento à fluidez nas relações semânticas a que as orações reduzidas de gerúndio podem dar margem e, em caso de polissemia, optar pelo resgate do conectivo.

REFERÊNCIAS

- ALI, M. Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- ANTONIO, Juliano Desiderato. Relações retóricas estabelecidas por orações gerundiais adverbiais. *Alfa, São Paulo, ano 56, v.1, p.55-64, 2012*.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de Português pela análise sintática*. 10 ed. Rio de Janeiro: Grifo, 2002.
- BRAGA, Maria Luiza. Processos de redução: o caso das orações de gerúndio. In: KOCH, Ingedore Gomes Villaça (Org.) *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp. 2002.v. 6. (Série Pesquisas).
- CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COMPARINI, Ana Maria Paulino; GUIRALDELLI, Lisângela Aparecida. Orações adverbiais reduzidas de gerúndio: o ensino do Português e a perspectiva da Gramática discursivo funcional. In: *V SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA*, Università del Salento, Italia. 2017.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português contemporâneo*: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GUARITÁ, Camila Parca. *Sobre as orações gerundivas com sujeito oracional no português do Brasil*. 2015. 60f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Linguística –PPGL, Brasília, 2015.
- KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. 15 ed. São Paulo: contexto, 2001.
- LIMA, Carlos Henrique Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- LOBO, Maria. *Aspectos da sintaxe das orações gerundivas adjuntas do português*. Actas do 17º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa. 2001.
- ALI, M. Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- PERINI, Mário. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- NOGUEIRA, Sérgio. *Modismos linguísticos*. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/modismos-linguisticos.html> Acesso em: 19 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

**Curso de Especialização Lato Sensu em Gramática da Língua Portuguesa:
Reflexão e Ensino**

Carla Antonia Piani de Oliveira

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:

Análises com base nas competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM

Belo Horizonte

2022

Carla Antonia Piani de Oliveira

**TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:
Análises com base nas competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador(a): Junot de Oliveira
Maia

Belo Horizonte

2022

Agradeço

a todas as pessoas que passaram por minha vida e ainda estão nela, ou não, e que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

Sintaxe à vontade

Sem horas e sem dores
Respeitável público pagão

Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto e indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem tão pouco a frase, nem a crase, nem a vírgula e ponto final!
Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas
E estar entre vírgulas pode ser aposto
E eu aposto o oposto
Que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples
Um sujeito e sua oração, sua pressa, sua prece

Que enxerguemos o fato
De termos acessórios para nossa oração
Separados ou adjuntos, nominais ou não
Façamos parte do contexto
Sejamos todas as capas de edição especial
Mas, porém, contudo, entretanto, toda via, não obstante

Sejamos também a contracapa
Porque ser a capa e ser contracapa
É a beleza da contradição
É negar a si mesmo
E negar a si mesmo
É muitas vezes encontrar-se com Deus, com o teu Deus

Sem horas e sem dores
Que nesse momento que cada um se encontra aqui agora
Um possa se encontrar no outro e o outro no um
Até porque

Tem horas que a gente se pergunta
Por que é que não se junta
Tudo numa coisa só?

Fernando Anitelli

RESUMO

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: Análises com base nas competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM é o tema que será tratado neste trabalho. Um cenário peculiar em relação à prova de redação do ENEM foi o que impulsionou o desenvolvimento desta investigação, voltada às dificuldades formais que os alunos têm apresentado ao elaborarem textos dissertativo-argumentativos no primeiro ano do Ensino Médio. Por isso, o material analisado ora apresentado tem como base casos recorrentes de desvios apresentados nas competências I, que avalia questões gramaticais, ortografia, separação silábica, concordância, crase, regência, paralelismo etc, e IV, responsável pela estrutura do texto, isto é, a presença de elementos coesivos (conectivos) ao longo dos textos produzidos conforme padrão esperado no ENEM. O percurso argumentativo aqui trilhado buscar entender os princípios da teoria do texto, conceituar o gênero textual dissertativo-argumentativo, descrever as competências I e IV da matriz de avaliação da redação do ENEM – estes que, como já dito, voltam-se para aspectos formais da produção escrita do candidato – e, por fim, analisar algumas produções de textos dissertativo-argumentativos decorrentes de proposta aplicada pela autora em sua sala de aula de primeiro ano do Ensino Médio. A abordagem aqui priorizada é qualitativa, de caráter interpretativo, explicativo e comparativo, utilizando-se de revisão de literatura e análise de estudo de caso. Quanto aos procedimentos da pesquisa, partimos de revisão bibliográfica interessante aos estudos de gramática e de texto, de modo que um olhar sobre a evolução dos estudos gramaticais com base na linguística textual mostrou-se fundamental. Nesse sentido, o ensino de gramática foi apresentado com base em três momentos: a análise transfrástica, a gramática de texto e a teoria do texto. A partir disso, pontes com o ensino de língua portuguesa passaram a ser valorizadas, principalmente com foco na produção das redações dissertativo-argumentativas, já que elas, hoje, são gênero textual amplamente difundido nas aulas de Português e são de suma importância para o acesso às universidades. Por isso, é importante para o aluno saber produzir sua dissertação ciente de que um resultado satisfatório em tal avaliação vai além do conhecimento de regras da norma culta, pois requer entendimento de que gêneros textuais são práticas sociais produzidas nas diferentes esferas de atividade humana.

Palavras-chave: ENEM; Redação; Gramática; Coesão; Dissertativo-argumentativo.

ABSTRACT

DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE TEXT: Analysis based on competencies I and IV of ENEM's composition evaluation matrix is the theme of this paper. A peculiar scenario in relation to ENEM's writing test was what drove the development of this research, focused on the formal difficulties that students have presented when writing argumentative-dissertative texts in the first year of high school. Therefore, the analyzed material presented here is based on recurring cases of deviations presented in competencies I, which assesses grammatical issues, spelling, syllabic separation, agreement, chronology, regency, parallelism, etc., and IV, responsible for the text structure, i.e., the presence of cohesive elements (connectives) throughout the texts produced according to the standard expected in ENEM. The argumentative path followed here seeks to understand the principles of text theory, to conceptualize the dissertative-argumentative text genre, to describe competencies I and IV of the evaluation matrix of the ENEM essay - which, as already mentioned, are focused on formal aspects of the candidate's written production - and, finally, to analyze some productions of dissertative-argumentative texts resulting from a proposal applied by the author in her first year high school classroom. The approach prioritized here is qualitative, of an interpretative, explanatory, and comparative nature, using literature review and case study analysis. As for the research procedures, we started with a bibliographic review interesting in grammar and textual studies, so that a look at the evolution of grammar studies based on textual linguistics proved to be fundamental. In this sense, grammar teaching was presented based on three moments: transphrastic analysis, text grammar and text theory. From then on, bridges with the teaching of Portuguese language started to be valued, mainly focusing on the production of argumentative essays, since they, today, are a textual genre widely spread in Portuguese classes and are of utmost importance for the access to universities. Therefore, it is important for the student to know how to produce a dissertation knowing that a satisfactory result in such an evaluation goes beyond the knowledge of the rules of the official language, because it requires an understanding that textual genres are social practices produced in different spheres of human activity.

Keywords: ENEM; Writing; Grammar; Cohesion; Dissertative-argumentative.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	13
2.1.1 Evolução.....	13
2.2 GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.....	17
2.3 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO.....	20
2.4 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA I.....	21
2.4.1 A estrutura sintática.....	22
2.4.2 Os desvios.....	22
2.5 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA IV.....	24
3 ANÁLISE DE DADOS.....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), criado em 1988 e renovado em 2009 é, atualmente, o principal caminho para o ingresso nas Universidades Públicas de Ensino Superior no Brasil. Suas estratégias de avaliação, em linhas gerais, consideram o desempenho holístico do aluno-participante em competências que refletem o conteúdo por ele estudado nas várias disciplinas nos anos finais da educação básica.

De acordo com a cartilha do participante do ENEM Inep (2020), o critério de avaliação utilizado para a correção da prova objetiva é a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que busca representar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão, o conhecimento que ele tem em relação à área em que está sendo avaliado e as características (parâmetros) dos itens. Um aspecto importante da TRI é que ela considera a particularidade de cada item. Assim, as notas não dependem do total de questões da prova, mas de cada item que a compõe, o que torna improvável que o aluno-participante atinja nota máxima ou nota zero em qualquer uma das áreas de conhecimento.

Na prova de redação, esse cenário não se repete, já que se trata de uma produção dissertativo-argumentativa cuja correção é realizada por dois avaliadores que atuam de maneira independente, ou seja, cada um deles faz o seu trabalho às cegas e a nota final corresponde à média das duas avaliações. Caso ocorra uma diferença problemática entre elas, entra em cena um terceiro avaliador, cujo julgamento será determinante para o resultado da prova de redação do aluno-participante. Vale lembrar que a prova de redação tem o mesmo peso de todas as outras do ENEM e, portanto, seu resultado é somado ao das demais provas para gerar a nota final do participante. Esse fator, especificamente, é o que justifica a extrema importância que costuma ser dada ao desempenho do candidato na prova escrita do ENEM.

Nela, especificamente, o gênero textual proposto todos os anos é o chamado texto dissertativo-argumentativo escolar, predominante nas salas de aula de língua portuguesa principalmente após o surgimento dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais. Textos desse gênero requerem do aluno a sustentação de uma tese conforme o seu ponto de vista acerca de um determinado tema. (GERALDI, 2011).

Ao final de sua atividade redacional, o ENEM apresenta uma particularidade: a exigência de uma proposta de intervenção contextualizada em relação à situação-problema evocada pelo tema, de modo que, por meio dela, o aluno seja capaz de demonstrar sua

criticidade pertinente ao tema debatido, bem como sua capacidade de sugerir soluções que estejam adequadas à complexa realidade brasileira.

Dito isso, o texto dissertativo-argumentativo solicitado tem sua avaliação dividida em cinco competências, as quais, de acordo com a cartilha do participante, são:

- a) Competência I, demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- b) Competência II, compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de Conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- c) Competência III, selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) Competência IV, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- e) Competência V, elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2020, p. 08).

Mesmo que as propostas busquem estimular a discussão sobre temas que façam parte do universo do estudante, os resultados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre as redações têm sido preocupantes. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), responsável pela organização da prova como um todo, na versão 2021 do exame, dos 2.795.978 participantes do ENEM, 87.567 candidatos – o que corresponde a 3,22% dos participantes – obtiveram nota zero na redação, e apenas 28 participantes conquistaram a nota máxima. Minha experiência como professora de língua portuguesa (produção textual, gramática e literatura) do 1º ano do Ensino Médio em escola privada, somada aos aprendizados adquiridos ao longo do curso de Especialização em Gramática Normativa para o qual apresento esta monografia, me motivou a lançar um olhar de maior atenção para os problemas de escrita que os alunos têm apresentado em suas produções, sobretudo em seus aspectos formais, que são os que mais me interessam, considerando meus interesses de atuação profissional.

A categorização da estrutura redacional conforme propôs Van Dijk (2006) em macro e microestrutural emerge como possibilidade fértil para o desenvolvimento desta monografia. Para o autor, a macroestrutura é uma estrutura subjacente abstrata, o que permite entendê-la como a forma lógico-semântica capaz de representar um texto como uma unidade completa. Por ser uma “reconstrução teórica de noções intuitivas como a de tópico ou a de tema de um discurso” (2006, p.51), é ela a responsável por dar a devida relevância àquilo que é central em relação à temática do texto, permitindo nele reconhecer um sentido global produzido em função da coerência entre os argumentos, que resultam na coerência textual.

De acordo com o mesmo autor, a microestrutura, por sua vez, diz respeito às estruturas das orações e às relações de coerência e conexão estabelecidas entre elas por meio de conectores coesivos. Além disso, as regras sintáticas e o significado das palavras nas frases também constituem a microestrutura de um texto. Assim, em linhas breves, a microestrutura corresponde à superfície da sentença, ao passo que a macroestrutura remete à estrutura profunda do texto. Assim como as estruturas superficiais, a microestrutura possui regras para representar semanticamente a sentença e, assim como a estrutura profunda, a macroestrutura possui natureza semântica abstrata e pode ser especificada pelas regras macrossemânticas que operam nas microestruturas. Então, pode-se dizer que a macroestrutura organiza o texto de forma universal e a microestrutura o organiza no nível da frase.

Esse cenário complexo em relação à prova de redação do ENEM foi, portanto, o que impulsionou o desenvolvimento desta investigação. Especificamente, minha atenção voltada às dificuldades formais que os alunos têm apresentado ao elaborarem seus textos dissertativo-argumentativos no primeiro ano do Ensino Médio determinaram meu recorte analítico. Por isso, dediquei-me a casos recorrentes de desvios apresentados com base nas competências I, que avalia questões gramaticais, ortografia, separação silábica, concordância, crase, regência, paralelismo etc, e IV, responsável pela estrutura do texto, isto é, a presença de elementos coesivos (conectivos) ao longo da redação. O corpus deste estudo, então, é formado por redações produzidas por alguns dos meus alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Considerando o aspecto de mera titulação deste trabalho, que não envolve intenções futuras de publicação ou de ampla divulgação, não foi necessário pedido de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Ainda assim, visando às boas práticas acadêmicas sustentadas por um comportamento ético de todos os envolvidos, conforme orientação da coordenação do CEGRAE, foi acordado com a escola em que atuo e com os estudantes envolvidos na produção dos dados que não haverá divulgação de nomes nesta pesquisa. Não sem razão, todos os alunos participantes e seus responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, em que se registram a garantia de anonimato e as condições de participação na produção dos dados.

Muitos dilemas acerca do ensino dos aspectos formais da língua estão frequentemente em voga dada a tradição que impera nas salas de aula brasileiras de um ensino de gramática descontextualizado. Por muitas vezes, trabalhar o ensino de gramática torna-se um desafio,

principalmente quando o objetivo é a contextualização, a construção dos sentidos do texto em conformidade com a realidade. Como afirma Antunes:

é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objetivo de ensino-aprendizagem (2014, p. 110).

A autora traz, com isso, a ideia de que a gramática não deve ser trabalhada apenas com o objetivo de identificação e classificação, sem qualquer reflexão sobre sua função e sentido no todo textual. Mesmo que um texto esteja sendo usado para análise de aspectos gramaticais, não podemos perder de vista o todo nele apresentado e nunca podemos abrir mão de analisar a importância das categorias gramaticais estudadas para as construções de sentido. A análise formal é importante para o entendimento global do texto, mas costuma ser reduzida a certo automatismo que desconsidera o contexto ao mesmo tempo que reduz o potencial dos aspectos formais de também produzir efeitos de sentido.

Ao longo das aulas de produção textual, observei que os textos com predominância de sequências argumentativas apresentavam muitos obstáculos para os estudantes. A partir da correção e da análise de produções de textos dissertativo-argumentativos produzidos por eles ao longo do 1º semestre do ano letivo de 2022, constatei diferentes problemas de escrita no que diz respeito a desvios de ortografia e de pontuação, ausência de marcadores argumentativos, falta de coesão e de coerência textual, inadequação ao gênero textual, entre outros elementos que são avaliados pelo ENEM através das competências I e IV.

Sob essa ótica, julguei válido analisar de forma mais aprofundada essas duas competências, dada a importância do Exame no cenário educacional brasileiro, bem como o acesso que ele proporciona ao Ensino Superior. Segundo Guimarães (2020), o SISU, Sistema de Seleção Unificada, é uma plataforma em que as pessoas que fizeram a prova do ENEM podem se candidatar para as vagas disponíveis nas diversas universidades públicas brasileiras. Tendo feito o exame, o candidato consegue se inscrever no sistema, incluir suas notas e, com base nelas, buscar uma universidade que tenha o curso por ele desejado. Essa possibilidade de seleção unificada, é importante frisar, democratizou a oferta de ensino superior público no Brasil e reduziu drasticamente o número de vagas ociosas, que, antes, acabavam não sendo ocupadas em função de barreiras socioeconômicas que dificultavam o acesso ao Ensino Superior em diferentes níveis.

Levando em conta essa realidade e a importância do ENEM, este estudo nasceu com o propósito de aprimorar estratégias de ensino e, principalmente, potencializar o aprendizado

dos estudantes no que diz respeito à produção textual dissertativo-argumentativa, de modo que eles possam superar as dificuldades de escrita diagnosticadas e estudarem com vistas a um bom desempenho na prova escrita do Exame Nacional do Ensino Médio.

Um detalhe importante a ser reiterado é o fato de que leciono em quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio em escola privada, totalizando 140 alunos, porém, por uma questão de recorte metodológico, discutiremos, neste trabalho, apenas algumas redações, selecionadas conforme as categorias que materializam os interesses de análise que apresento. Afinal, se, no meu universo de análise, aspectos formais são significativos como problemas apresentados pelos alunos, um olhar sobre eles pode ser considerado como reflexo da realidade brasileira, permitindo que estratégias de ensino relacionadas às competências I e IV possam ser elaboradas ou amadurecidas.

Para cumprir seus propósitos, esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, explicativo e comparativo, utilizando-se de revisão de literatura e do estudo de casos. Uma pesquisa qualitativa, ressaltamos, é caracterizada como aquela que, de acordo com Yin (2010), é um campo multifacetado de investigação, que possibilita estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos que permitem a compreensão do objeto de estudo em suas diversas facetas. Dentre as características da pesquisa qualitativa elencadas por Yin (2010), destacamos a que se refere ao uso de múltiplas fontes de evidência para explicar um fenômeno, fomentando análises que levam em conta um conjunto de informações importantes para conclusões passíveis de generalização sobre a temática abordada.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, foram utilizados a revisão bibliográfica, a análise documental e os estudos comparados. A revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da produção teórica já existente acerca da temática investigada, permitirá acessar os registros de pesquisas e reflexões disponíveis, impressas ou em mídia digital e eletrônica: livros, artigos, teses, revistas, palestras, conferências, vídeos e outros materiais, os quais possibilitaram o acesso à produção acumulada sobre a temática em estudo (SILVA, 2014, p. 37). Tendo presente o exposto, o mapeamento da produção teórica já existente acerca da temática, partirá do “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...] como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2013, p. 122), o que exigirá a realização de um estado do conhecimento, que mapeará teses e dissertações, que possuem relação direta com a temática.

Elegemos, para tanto, materiais produzidos por referências em Linguística com uma abordagem contemporânea, em que a gramática é vista como parte do texto. Produções de Abaurre, Antunes, Costa Val, Koch e Travaglia projetaram-se como importantes referências,

além do material de estudos disponibilizado pelo ENEM a professores interessados nos meandros da correção das produções textuais do exame.

Tendo presente essa dimensão, os estudos comparados envolvendo os descritores das competências I e IV no manual do estudante disponibilizado pelo ENEM, as teorias de ensino de redação em que a gramática deve ser construída com base em seu contexto de uso, no caso, o texto, necessitarão de uma abordagem plurimetodológica, que orienta a produção dos dados: redações elaboradas por meus alunos durante o primeiro semestre de 2022, um corpus que permite a comparação entre textos, contribuindo para maior entendimento relativo ao fenômeno estudado (FERREIRA, 2008).

Importa mencionar ainda que, no que se refere à linguagem epistemológica, os estudos comparados são uma forma de análise através da qual se observa os estados de dois ou mais objetos sobre uma base comum. Portanto, desse ponto de vista e no caso em questão, a comparação implica produções com alguma similaridade, envolvendo agentes sujeitos às mesmas influências ao longo de um mesmo período (PIOVANI, KRAWCZYK; 201).

Dito isso, a metodologia que elegemos para esta pesquisa, que trabalha com dados produzidos por meio da análise dos documentos, da pesquisa bibliográfica e dos estudos comparados, teremos os elementos necessários para analisar o que foi proposto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual é um segmento da linguística que tem como grande propósito ampliar entendimentos que envolvem o conceito de texto. Devido à intenção deste trabalho, que tem por ideal refletir sobre a gramática normativa e a sua função na construção de sentido no texto, abordar a evolução dos estudos gramaticais com base na linguística textual mostra-se importante.

Estima-se, dessa forma, trazer um sucinto retrospecto do percurso trilhado nesse campo, os principais momentos que marcaram fases distintas, explicações que auxiliam a melhor compreender características de cada período da Linguística Textual. Mais importante, busca-se entender como essas questões epistemológicas se refletem na produção dos textos, especialmente no gênero dissertativo-argumentativo escolar, predominante no Ensino Médio das escolas brasileiras.

2.1.1 Evolução

De acordo com Koch (2004), a Linguística Textual surgiu na década de 1960 na Europa, mais especificamente na Alemanha, como resultado de questionamentos acerca do cenário teórico-metodológico utilizado para a análise de frases, que eram isoladas e descontextualizadas do texto como um todo para servirem de objetos de análise. Sua evolução, ainda que não tenha acontecido de forma linear (BENTES, 2006), pode ser didatizada com base na proposição de três fases distintas: a da análise transfrástica, a da gramática de texto e a da teoria do texto.

A análise transfrástica, de acordo com Koch (2006), é alvo de muitos questionamentos pois traz uma abordagem fragmentada, que considera como objeto de análise da linguagem a frase para o texto, uma percepção notadamente limitada.

[Nesta fase] muitos autores debruçaram-se sobre os tipos de relações (encadeamentos) que se estabelecem entre enunciados, bem como a articulação entre tema-rema (na perspectiva da Escola Funcionalista de Praga), a seleção dos artigos em enunciados contínuos e assim por diante. Assim, as pesquisas se concentravam prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual, a qual, para eles, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto (KOCH, 2006, p05).

As análises transfrásticas nasceram do estruturalismo exagerado que não considerava qualquer estudo que extrapolava o escrito na superfície do texto. Assim, fatores hoje considerados imprescindíveis para a análise textual sob um viés mais holístico eram deixados de lado por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa.

Contrapondo-se a esse viés mais estrito de análise, buscaram-se novos modelos para se entender o texto de forma mais aprofundada. Surgem, com isso, as gramáticas do texto, que tentam transpor as restrições dos fenômenos tratados pelas análises transfrásticas e atender à importância do papel do enunciador e sua função linguística na produção e na interpretação dos sentidos dos enunciados: “a partir da ideia de que o texto seria a unidade linguística mais alta, superior à sentença, surgiu entre os linguistas de formação gerativista a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase (GALEMBECK, 2010, p. 87).

A “gramática de texto”, segundo Koch (2004), nasce a partir de situações em que a “gramática de frases” não conseguia esclarecer, pois é fato que o texto é mais do que frases soltas, é uma unidade linguística que apresenta uma estrutura específica dentro de cada gênero textual. Com isso, surge a necessidade de construir gramáticas textuais com a descrição das categorias e regras de combinação do texto em determinada língua. A autora descreve as tarefas básicas a serem seguidas para uma gramática de texto:

- Verificação de como se faz com que um texto seja texto, isto é, determinação de seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que manifesta a textualidade.
- Levantamento de critérios para a delimitação de textos. Diferenciação de várias espécies de textos. (KOCH, 2004, p. 50)

A ideia chomskyana a respeito da competência linguística é análoga à ideia de competência textual dessa época, já que, para ele, todo falante de uma língua é perfeitamente capaz de reconhecer um texto coerente de um conjunto incoerente de enunciados, competência que também é especificamente linguística. Koch (2004, p 06) reforça essa ideia, dizendo que “qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se ele está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado”.

Dessa forma, a ideia “da frase para o texto”, que a autora citada chama de método ascendente, não faz mais sentido. O texto passa a ser considerado a unidade de sentido mais alta (macroestrutura) e, por meio da sua segmentação, chega-se às unidades menores, (microestrutura) para então, classificá-las. Nesse sentido, Chomsky (1965) e Koch (2006)

concordam que é devido a essa capacidade linguística que o falante consegue identificar se um texto possui coerência ou se é apenas um amontoado de enunciados que não se relacionam para formar uma unidade de sentido.

Apesar de avanços, as gramáticas do texto ainda eram marcadas por restrições, uma vez que suas regras desenvolvidas não podiam ser aplicadas a textos de qualquer gênero, eram impossíveis de serem generalizadas. Mais uma vez, as expectativas criadas pelos linguistas de um modelo analítico totalizante não foram alcançadas, o que fez com a tendência pela análise da competência dos falantes deixasse de ser o enfoque. Dessa frustração, fortalecem-se os esforços direcionados basicamente para a noção de textualidade, que reconhece que “o texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e unidade linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Para se chegar à teoria do texto, é fundamental definir a relação entre texto e coerência. Koch e Travaglia (1992, p. 10) descrevem “texto” como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), produzida pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa, constituindo uma unidade de sentido que preenche uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Os autores apontam sete critérios de textualidade elementares para a construção da teoria do texto:

- 1. Coesão:** “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 40). Para esses autores, a coesão é auxiliar, mas não é condição necessária para a arquitetura do sentido do texto.
- 2. Coerência:** A base da coerência é a continuidade de sentidos entre conhecimentos ativados pelas expressões textuais e pelo resultado de processos cognitivos. A continuidade estabelece uma coesão conceitual entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto e são não só de tipo lógico, mas também dependem de fatores socioculturais diversos e fatores interpessoais (...) (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 25). A construção da coerência decorre, conforme a teoria, de múltiplos fatores: a) elementos linguísticos, que “são pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 59); b) conhecimento de mundo, que corresponde ao

repertório armazenado na memória em blocos denominados modelos cognitivos (frames, esquemas, planos, scripts, superestruturas textuais); c) conhecimento partilhado, comum entre o produtor e o receptor e que permite uma maior ou menor explicitude do texto; d) inferências, que envolvem operações de estabelecimento de uma relação não-explicita entre dois elementos do texto, com a ajuda do conhecimento de mundo; e e) fatores de contextualização, elementos que ancoram o texto em uma situação comunicativa determinada. É por isso tudo que, para Koch e Travaglia (1992, p. 32), “a coerência não é apenas uma simples característica dos textos, mas também é resultante dos processos cognitivos operantes entre falantes de uma determinada língua”.

3. Intencionalidade: configura-se como outro ponto bastante relevante para se entender o texto. Considera-se que, ao se produzir um texto, o falante tem determinadas finalidades ou intenções, de modo que ele pode produzi-lo visando apenas a estabelecer ou conservar o contrato com o seu receptor ou pode também pretender que seu receptor compartilhe de suas opiniões ou que se comporte da forma como ele, produto, deseja. A intencionalidade, desse modo, diz respeito à maneira como os emissores se valem dos textos para “perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”, conforme Koch e Travaglia (1993, p. 79). Em suma, o texto será um meio utilizado para atingir as intenções de seu produtor/emissor.

4. Aceitabilidade: Por conter em si determinadas intenções comunicativas, o texto só será aceito, ou seja, reconhecido pelo receptor se ele, ao acionar os seus conhecimentos, conseguir estabelecer a coerência entre os componentes textuais.

5. Informatividade: a informatividade se refere ao nível da previsibilidade (ou expectabilidade) da informação difundida através do texto. Portanto, se um determinado texto contiver apenas informações óbvias ou for repetitivo, ele será pouco informativo, mas, se exigir um elevado esforço por parte do seu receptor para adquirir coerência, possivelmente por ter trazido muitas informações inesperadas, será considerado como um texto com alto grau de informatividade.

6. Situacionalidade: é um componente essencial para que um texto adquira a coerência necessária para se estabelecer como válido. É, portanto, um elemento fundamental para determinar a textualidade e pode se estabelecer da situação de produção para o texto ou vice versa, visto que um texto pode ser coerente ou não a depender do contexto em que é produzido.

7. Intertextualidade: diz respeito ao diálogo estabelecido entre textos produzidos em diferentes momentos. Ela ocorre quando um determinado texto recorre a expressões já

utilizadas em um outro ou, ainda, quando o produtor faz alusão ao estilo de escrita utilizado por um outro autor. A atividade de produção de textos, como nos ensinou Marcuschi (2008), não é uma atividade unilateral, pois envolve decisões conjuntas. Aliás, Koch e Travaglia (1992, p. 81) enfatizam que a coerência não é apenas um traço ou uma propriedade do texto em si, mas construída na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta, em decorrência dos fatores aqui examinados.

Assim, com esses conceitos estabelecidos, o método ascendente “da frase para o texto” deixa de fazer sentido, pois é a partir do texto que se pode chegar às unidades menores para propor classificações. Além disso, é preciso ter clareza de que a segmentação e a classificação só têm sentido se a função textual não se perder, tendo em vista que o texto não é mera sequência de cadeias significativas.

2.2 GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO ESCOLAR

Durante anos, o modelo de texto dissertativo-argumentativo que não requer qualquer especificidade intervencionista por parte do aluno foi estudado no Ensino Médio das escolas brasileiras somente como elemento preparatório para o vestibular. No entanto, desde 2009, a adoção do novo modelo do ENEM fez surgir um sistema unificado de seleção que dá novos contornos ao ingresso dos estudantes brasileiros nas universidades, principalmente as públicas. Segundo Araújo (2017), a escrita, nesse novo contexto, ganha

ainda mais destaque, por ser o texto requerido pelo ENEM e, também, por ser a única forma de avaliação de escrita de um exame que averigua as habilidades de leitura através de questões objetivas. Assim, podemos dizer que o candidato tem, nessa atividade de produção, a oportunidade de demonstrar efetivamente suas habilidades enquanto usuário da língua (aquele que lê, reflete, posiciona-se sobre determinado assunto e escreve) e não apenas falante (aquele que desempenha habilidades de leitura instrumental) (ARAÚJO, 2017, p. 61).

Conseqüentemente, a atividade de produzir um texto dissertativo-argumentativo escolar não é apenas um pré-requisito para o ingresso no Ensino Superior, mas também uma forma de exercício pleno da cidadania, pois impõe ao aluno reflexões críticas sobre sua realidade que transformam a produção do texto em prática social que vai além da escola.

Para fomentar um olhar crítico sobre sua própria realidade como cidadão brasileiro, o ENEM reflete sobre questões atuais, tanto em questões de múltipla escolha, quanto no texto argumentativo, conectando alunos-participantes ao mundo em que vivem. O papel da escola, diante desse cenário, é fundamental, pois é a responsável por preparar os alunos para a

produção desse gênero, aliando as reflexões do aluno aos seus entendimentos acerca da prática cidadã.

Quanto à estrutura, o modelo pressupõe os seguintes elementos: introdução; desenvolvimento e conclusão. Como apoio, textos motivacionais são apresentados aos participantes da prova de redação do ENEM para ajudá-los a pensar sobre o assunto e orientar sua escrita. No entanto, nota-se alguma dificuldade no processo de leitura desses textos, considerando os casos de paráfrases muito próximas ou de cópia explícita.

De acordo com a Cartilha do Participante (2020), um texto dissertativo-argumentativo escolar deve ser baseado em argumentos, deve expressar e explicar ideias. No que tange aos aspectos formais, os alunos precisam estar atentos a fatores gramaticais, à estrutura do texto e à discussão argumentativa para que possam criar um texto coeso, coerente, consistente e fundamentado. Sobre as características da argumentação, Alencar e Faria (2011, p. 145) destacam que “o aluno deve ser capaz de elaborar textos coerentes, cujas ideias estejam organizadas de forma a permitir a manutenção e a progressão tópica”, demonstrando centralidade e organicidade em suas produções.

Essa primeira propriedade, a centralidade, refere-se à convergência dos textos no assunto em questão, para que as informações sejam relacionadas de forma independente. Quanto à segunda, a organicidade, refere-se à organização de tópicos no texto em ordem de pensamento. Ainda segundo Alencar e Faria (2011, p.150), “uma das abordagens da argumentação está fundamentada na caracterização de diferentes modos de organização textual”. No caso particular da sequência argumentativa, ela é composta pelas seguintes unidades de sentido, nomeadas macroposições: a tese anterior, que é a afirmação que será contestada e que pode estar implícita; os dados, que são afirmações com dado grau de informatividade e dão margem a uma possível conclusão; escoramento de inferências, um conjunto de hipóteses socialmente compartilhadas que servem de argumento; restrição, que é uma contra argumentação, explícita ou implícita, direcionada à conclusão do texto; e, por fim, a conclusão, que é a tese ou ponto de vista defendida pelo autor. Embora outros autores possam elaborar outros modelos capazes de explicar o que é requerido pelo ENEM, minha experiência reconhece essa proposta de Alencar e Faria (2011, p. 150) como válida para uma melhor compreensão do texto dissertativo-argumentativo escolar que compõe a prova.

Deve estar claro que o texto dissertativo-argumentativo escolar pressupõe progressão entre as ideias. Esse ponto está relacionado diretamente ao conceito de parágrafos, entendido por Serafini (1992, p. 55) como “uma quantidade de texto delimitada por um ponto final; o texto continua a se desenvolver na outra linha, afastando da margem.” Segundo ele, que se

ampara nos modelos de Toulmin (1958) e de Moore (1981), há certas características de cada parágrafo que o tornam “persuasivo” para o leitor concordar com a tese defendida. Nesse sentido, sua estrutura apresenta uma ideia principal, sustentada por dados alinhados ao que se afirmação. Além disso, para a argumentação de cada parágrafo ser bem compreendida, o desenvolvimento deve ser construído de três maneiras: por exemplos, por comparação e por contraste, considerando o enquadramento desejado pelo autor (SERAFINI, 1992, p. 55-56).

Nesse sentido, no texto dissertativo-argumentativo escolar, os parágrafos são o “corpo” que formam a estrutura do texto para a persuasão que o escritor projeta sobre seu potencial leitor. Para isso, Serafini (1992) identifica três tipos de parágrafos, que remetem à categorização tipológica dos textos: narrativo, descritivo e argumentativo. No caso do texto argumentativo, Serafini (1992, p. 60) explica que o parágrafo expositivo-argumentativo apresenta uma tese com dados e observações que podem ser úteis para persuadir o leitor sobre sua veracidade. Então, o que prova a tese são os argumentos e o raciocínio lógico entre eles. O autor acrescenta ainda que algumas condições são necessárias para produzir um texto persuasivo:

- 1-Para persuadir um leitor é necessário despertar-lhe o interesse e ganhar simpatia. Aqui há dois conselhos: o primeiro se refere a despertar o interesse do leitor através de uma exposição concreta, o que é concreto interessa mais que qualquer discurso abstrato. O segundo conselho refere-se a ganhar a simpatia e envolver o leitor, procurando fazer com que ele compartilhe dos pontos de vista do autor. [...]
 - 2-Convém por em evidência logo de início os aspectos importantes da tese de um texto, ou seja, convém ir logo ao cerne da questão, evitando preâmbulos, premissas óbvias e já conhecidas do leitor. A importância de um argumento transparece pelo espaço que se reserva a ele vista dos demais argumentos. [...]
 - 3- Poucos argumentos de boa qualidade causam mais efeito que muitos argumentos, alguns dos quais incertos. Se temos muitos argumentos para sustentar uma afirmação é preciso usar sempre os mais fortes e ter a coragem de abandonar os incertos. [...]
- (SERAFINI 1992, p. 61)

Os elementos acima caracterizam o tipo dissertativo-argumentativo escolar clássico: introdução; apresentação da tese; desenvolvimento e conclusão do texto com intervenção contextualizada à realidade brasileira. Em suma, para que o autor se interesse pelo seu conteúdo e para que haja desenvolvimento das ideias principais por meio de argumentos válidos, uma das necessidades fundamentais é a de que o candidato tenha domínio da língua e saiba fazer relações macro e micro textuais, a serem avaliadas nas competências I e IV da prova de redação do ENEM.

2.3 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO

Antunes (2006, p. 163), na tentativa de compreender o que está envolvido na avaliação de textos, parte de três questões gerais: 1) quem avalia?; 2) avaliar o quê?; 3) avaliar como e para quê?. No primeiro ponto, o responsável por essa situação é, sem dúvida, o professor. É ele quem determina o método de avaliação por ele realizado a fim de preparar seu aluno para o ingresso no ensino superior. Não sem razão, as avaliações no Ensino Médio brasileiro costumam ser orientadas pelos parâmetros estabelecidos pelo ENEM.

Sobre o segundo ponto, Antunes (2006) explica que a avaliação de uma redação, por exemplo, fica reduzida à tarefa de apontar os erros, preferencialmente àqueles que se encontram na superfície da linha do texto. Por conseguinte, muitas vezes, o professor de português é identificado como um fiscal de língua diante do qual as pessoas perdem a vontade de falar porque se sentem policiadas diante da possibilidade de um desvio gramatical. Assim, a correção que apenas aponta erros gramaticais é limitada, concentrando-se no nível superficial do texto. Como resultado, os alunos não pensam em suas dificuldades de escrita e pouco progredem em sua aprendizagem, ao passo que o professor perde a oportunidade de utilizar o texto do aluno como fonte para escolher o conteúdo a ser abordado. Tendo isso em mente, cabe ao professor comunicar o quanto é necessário revisar o texto sem perder a motivação para a prática com uma avaliação construtiva que aponta as dificuldades no texto do aluno, já que “nos textos produzidos pelo aluno é possível encontrar elementos que comporão a seleção de conteúdos a serem trabalhados pela disciplina de Língua Portuguesa” (COSTA VAL, 2009, p. 37).

Diante da prática de uma avaliação mais construtiva e propositiva, Antunes (2006) chama a atenção para o fato de o aluno poder se colocar na posição de avaliador de seu próprio texto e enxergar não apenas seus desvios, mas também seus resultados para uma avaliação positiva. Por isso, “a avaliação é uma estratégia fundamental no processo de obtenção de qualquer resultado” (ANTUNES, 2006, p. 166).

Diante do exposto, para avaliar um texto, é preciso saber que a escrita é uma atividade processual, ou seja, que, conforme Costa Val (2009, p. 70), ao trabalhar com ela, o autor combina seu conhecimento de mundo, suas crenças e seu ponto de vista com a linguagem e o conhecimento erigido na escola ou fora dela com vistas a verbalizar textualmente o que deseja. Com base em Geraldi (1997), há duas opções de avaliação de texto: um centrado em uma “linguística mais rígida, mirando para o produto verbal, e sua ordem em termos de textualidade; [já] o outro é menos estritamente linguístico, procura centrar suas observações na relação entre

a linguagem e sua emergência”. Em outras palavras, o texto pode ser avaliado de duas maneiras importantes: a) no nível do microtexto (na superfície), verificando as relações coerentes estabelecidas - ou não - entre as frases dispostas na ordem da sequência; e b) no nível do macrotexto, levando em consideração as relações conceituais criadas entre as sequências planejadas. Vale ressaltar que nossa análise enfatiza as partes macroestrutural e microestrutural, buscando avaliar o nível de adequação das redações escritas pelos alunos aos critérios de correção utilizados pelo ENEM nas competências I e IV, aqui focadas.

2.4 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA I

A primeira Competência da Matriz de Referência do ENEM avalia o domínio que os participantes desse exame apresentam em seus textos quanto à modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Essa avaliação é pautada pelo que dispõe a norma-padrão e deve levar em consideração que o domínio dessa norma está estratificado em níveis que contemplam aspectos de ordem léxico-gramatical e de construção adequada de períodos e frases, garantindo a fluidez da leitura.

Uma das primeiras questões que devem ser consideradas na avaliação da Competência I é que a escrita formal da Língua Portuguesa pressupõe um conjunto de regras e convenções firmadas e trabalhadas já nos primeiros anos de formação escolar. É importante enfatizar que trata-se da escrita formal, modalidade considerada mais adequada a textos dissertativo-argumentativos e cuja exigência fica explícita para os participantes já na proposta de redação.

Dessa forma, destaca-se que, ao analisar as redações nessa competência, é preciso atender-se aos seguintes aspectos: estrutura sintática e presença de desvios. Com relação à estrutura sintática, observa-se de que forma se constrói as orações e os períodos do texto, confirmando se eles estão completos, se contribuem para a fluidez da leitura, se estão bem encadeados, entre outras questões de ordem sintática. Já no que diz respeito aos desvios, estes são determinados pelo que preconiza a gramática normativa. É preciso termos em conta que, muitas vezes, as regras gramaticais oriundas da produção linguística real dos falantes, como aquelas observadas nas gramáticas descritivas, não correspondem ao que se espera da formalidade exigida para um texto escrito solicitado em um exame de seleção, menos ainda para um texto dissertativo-argumentativo escolar.

2.4.1 A estrutura sintática

Uma estrutura sintática convencional pressupõe a existência de determinados elementos oracionais que se organizam na frase e garantem fluidez da leitura e apresentação clara das ideias, organizadas em períodos bem estruturados e completos. Há uma variedade de problemas que podem levar à falha na estrutura sintática. Os mais comuns são: a) o truncamento de períodos, um tipo de falha de estrutura sintática que se refere ao truncamento de períodos em que se separam orações principais de subordinadas, orações coordenadas ou, simplesmente, se isolam, em períodos ou frases, partes de uma oração que deveriam constituir um único período; b) justaposição de orações e/ou períodos, relacionada à estrutura sintática que rege construções que deveriam ser independentes, mas foram justapostas, formando longos períodos; e c) excesso, ausência ou duplicação de elementos sintáticos, quando não relacionados a problemas de regência ou de paralelismo.

2.4.2 Os desvios

Uma vez apresentadas as falhas de estrutura sintática e como são avaliadas, outro elemento que compõe a avaliação da Competência I, são os desvios de convenções da escrita, geralmente os elementos mais evidentes em um texto por causarem estranhamento no leitor – um problema de acentuação ou de grafia, por exemplo. Por outro lado, desvios gramaticais como problemas de concordância, por exemplo, podem não ser tão aparentes, exigindo uma análise mais aprofundada.

A avaliação da escolha de registro, muito relacionada ao estilo de escrita do autor, deve sempre levar em consideração que o participante precisa escrever um texto dissertativo-argumentativo escolar, que requer um registro formal. Além disso, esse registro deve estar adequado ao tipo textual requerido e ao contexto de produção do texto. Parte do registro, os desvios de escolha vocabular dependem, muitas vezes, de uma análise semântica, pois é preciso observar se um determinado vocábulo está sendo empregado adequadamente ao texto e às ideias apresentadas.

Os desvios de convenções da escrita estão relacionados ao modo como se escrevem as palavras. Assim, a falta de um acento ou uma palavra grafada incorretamente são questões avaliadas nesta categoria. Nesse sentido, a correta grafia das palavras, a acentuação e o uso do hífen devem ser avaliados com base no Acordo Ortográfico vigente (doravante, Novo Acordo

Ortográfico), assinado em 1990 e tornado obrigatório no Brasil em 2016, regimentando o uso da acentuação, ortografia, hífen e separação silábica (translineação).

Os desvios gramaticais observados na avaliação da Competência I dizem respeito a questões que estão menos relacionadas à observação das palavras isoladamente e mais relacionadas a problemas gerados pelo descumprimento de regras preestabelecidas pela norma-padrão. Os desvios gramaticais mais comuns costumam ser de regência, concordância, utilização de tempos e modos verbais, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase.

O texto dissertativo-argumentativo escolar, escrito na modalidade formal da Língua Portuguesa, pressupõe que a redação seja redigida sem marcas que apontem para uma influência da oralidade na escrita ou coloquialidades que possam interferir no registro esperado. Essa característica, portanto, distancia o produto textual da informalidade e do uso de marcas de oralidade. Já os desvios de escolha vocabular dizem respeito à escolha lexical imprecisa de uma palavra no contexto em que ela é posicionada. Essa incorreção é gerada, muitas vezes, devido a alguma semelhança entre a palavra adequada àquele contexto e a palavra utilizada, cujo sentido não se encaixa no contexto apresentado e provoca imprecisão.

2.5 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA IV

A competência IV tem o objetivo de abordar a avaliação da coesão textual. De acordo com a Matriz de Referência para Redação do ENEM (2020), ela se destina a avaliar a capacidade que o participante tem em demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Isso significa que, nessa Competência, analisa-se como o participante se vale dos recursos coesivos para articular os enunciados de seu texto.

Por ora, valemo-nos da linguagem poética para despertar nossa compreensão sobre aquilo que Abaurre et al (2000, p. 129) chamam de “argamassa textual”, isto é, certos termos que fazem a ligação entre os elementos de um texto, garantindo sua progressão e sua articulação. Desse modo, no que diz respeito ao seu funcionamento, a coesão atua na superfície textual, ou seja, ela se manifesta por meio de marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto:

[...] por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 47).

Na perspectiva linguística, conforme já comentado, há muitas formas de se construir e se promover as relações coesivas em uma diversidade de textos orais ou escritos. Nessa competência, não há a intenção de apresentar um compêndio gramatical, com exemplos de todos os recursos coesivos. O que se pretende é estabelecer uma base geral dos tipos de relações coesivas, fornecendo algumas indicações de quais são menos e quais são mais desejáveis para a articulação dos argumentos, naquilo que concerne à tipologia dissertativo-argumentativa que caracteriza a redação do ENEM. Algumas estratégias coesivas, como a repetição do mesmo termo e dos mesmos recursos fonológicos (produzindo efeitos de rima, eco etc.), fazem sentido na produção poética, mas, grosso modo, não são valorizadas em textos dissertativo-argumentativos, como o escolar. Tomando as bases teóricas apresentadas como base, destacam-se dois principais tipos de coesão: a referencial, que retoma elementos já mencionados em um texto ou introduz aqueles ainda a serem mencionados (pronomes, por exemplo); e a sequencial, que diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ ou pragmática entre enunciados, à medida que faz o texto progredir (KOCH; TRAVAGLIA 2013, p. 75).

Há relevância dos operadores argumentativos na avaliação da Competência IV. De acordo com Koch e Travaglia (2013, p. 76), os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório linguístico e “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa”. Isso nos permite concluir que esses elementos linguísticos devem estar entre os principais componentes da articulação do texto dissertativo-argumentativo escolar.

É importante esclarecer algumas dúvidas sobre a relação entre a Competência IV e a Competência I, sendo esta última responsável por avaliar o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, que também se encontra na superfície textual (por exemplo, a presença de desvios gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro, de escolha vocabular, além de problemas relacionados à construção sintática).

Uma das questões mais relevantes no que tange à relação entre essas duas competências diz respeito ao uso da pontuação: por exemplo, deve-se analisar a pontuação na Competência I ou na IV? Ainda que uma falha dessa ordem possa afetar a coesão do texto, foi deliberado que

a pontuação será cobrada na Competência I. Essa decisão se deve ao fato de que o uso da pontuação está relacionado a regras de pontuação convencionadas pelas gramáticas (como não se poder separar sujeito e predicado por vírgula), fazendo parte, de maneira mais próxima, dos parâmetros que integram a prática analítica da Competência I, e ao fato de que a falta ou o excesso de pontuação pode trazer problemas relacionados à construção sintática, também avaliada na Competência I.

Outro aspecto que diferencia a avaliação das Competências I e IV é a grafia: a Competência I avalia o cumprimento das normas ortográficas na escrita de palavras que funcionam como conectivos, enquanto a Competência IV examina o funcionamento semântico-argumentativo desses elementos coesivos, ou seja, as relações de coesão propriamente ditas.

Feitos os devidos esclarecimentos sobre os embasamentos teórico-metodológicos deste trabalho, parto, então, para a análise de dados que, proveniente de meu contexto, busca trazer contribuições ao ensino de aspectos formais a serem avaliados na prova de redação do ENEM. A análise é composta por 4 textos produzidos por meus alunos, cada um deles exemplificando uma faixa de nota: alta, média ou baixa. Em anexo a todo o trabalho, trago a grade nivelada que norteia a avaliação dos textos no ENEM, considerando que o contato com ela seja fundamental para o melhor entendimento da pontuação atribuída ao desempenho do aluno.

3 ANÁLISE DE DADOS

Imagem 1: Proposta de Redação - frente

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Um mapeamento feito pela Secretaria da Educação do Estado e pelo Instituto Ayrton Senna revelou que 70% dos estudantes avaliados em contexto de pandemia relataram sintomas de depressão e ansiedade. Do grupo, um a cada três afirmou ter dificuldades para se concentrar na proposta da sala de aula; outros 18,8% relataram se sentir totalmente esgotados e sob pressão; 18,1% disseram perder o sono por causa das preocupações; e 13,6% afirmaram a perda da confiança em si.

Estudos realizados pelo Conselho Nacional da Juventude, em maio de 2021, mostraram que 54% dos adolescentes passaram a sentir ansiedade, 56% utilizaram as redes sociais de forma exagerada e 48% reclamaram de exaustão e cansaço constante. [...]

DELBONI, Carolina. "Temos alunos com sofrimento psíquico em todas as salas". *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2022. (adaptado)

TEXTO III

Nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, na garantia do acesso de cada criança e adolescente à educação. De 2016 até 2019, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no país. [...] Então chegou a pandemia da covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – por falta de acesso à internet, agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia

CENÁRIO da exclusão escolar no Brasil. *Unicef*. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 30 jun. 2022. (adaptado)

TEXTO II

Rendimento educacional – Brasil

Aprendizado dos alunos no ensino remoto com relação ao esperado no presencial*

Matemática	17%
Português	38%

Engajamento dos alunos da rede estadual no ensino médio remoto em 2020



36% da jornada ideal de 25 horas semanais

*Independentemente da idade e da série.
Fonte: Inspere e Instituto Unibanco

agênciasenado

ARAÚJO, Ana Lídia. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. *Agência Senado*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 30 jun. 2022.

TEXTO IV

[...] De acordo com Silva, as escolas precisam trabalhar em parceria com as famílias. Aqui, a ideia é que o professor comunique aos pais ou responsáveis como está o desenvolvimento do aluno e dê dicas de como eles podem auxiliar nesse processo. Nesse sentido, podemos citar, novamente, as atividades extras para serem feitas em casa, de preferência, com apoio da família.

"Nós precisamos entender que os possíveis problemas da pandemia não vão se resolver da noite para o dia", lamenta o diretor educacional. "Algumas pesquisas dizem que os alunos que não conseguiram acompanhar o ensino remoto terão prejuízos de aprendizagem durante toda a vida escolar. Por isso, a escola precisa montar um planejamento de médio e longo prazos", acrescenta. [...] Assim, é essencial que escolas e professores preparem um ambiente acolhedor para receber esses estudantes. Uma ideia é colocar em prática projetos de ambientação e socialização. Além disso, pode ser necessário um cuidado com a sobrecarga de atividades, pelo menos, no início do ano.

COMO recuperar a aprendizagem prejudicada pela pandemia? Disponível em: <https://www.brinkmobil.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2022. (adaptado)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Material didático dos alunos.

Imagem 2: Proposta de Redação - verso

Competências	Níveis
I Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	<p>0 – Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.</p> <p>40 – Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p> <p>80 – Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p> <p>120 – Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p>160 – Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p>200 – Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.</p>
II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, em um texto dissertativo-argumentativo.	<p>0 – Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa</p> <p>40 – Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.</p> <p>80 – Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>120 – Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>160 – Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>200 – Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.</p>
III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<p>0 – Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.</p> <p>40 – Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.</p> <p>80 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>120 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>160 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>200 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.</p>
IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	<p>0 – O participante apresenta informações desconexas, que não se configuram como texto.</p> <p>40 – Articula as partes do texto de forma precária.</p> <p>80 – Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.</p> <p>120 – Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.</p> <p>160 – Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.</p> <p>200 – Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.</p>
V Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	<p>0 – Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.</p> <p>40 – Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.</p> <p>80 – Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.</p> <p>120 – Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p> <p>160 – Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p> <p>200 – Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p>

I. Correção Ortográfico-Gramatical		
A = Acentuação. P = Pontuação. ORT = Ortografia. NL = Notações Léxicas. T = Translineação. RAS = Rasura. FLEXN = Flexão nominal.	FLEXV = Flexão verbal. LEG = Legibilidade. MG = Margem Lateral. MAI = Maiúscula. MIN = Minúscula. RAP = Repetição ou Omissão Acidental de Palavras.	CN = Concordância Nominal. CV = Concordância Verbal. COL = Colocação Pronominal. ORAL = Oralidade/Coloquialismo/Gíria. RN/RV = Regência Nominal ou Regência Verbal.
II. Adequação ao Tema e ao Tipo Textual		
DFT = Desvio do Foco Temático. LSC = Limitação ao Senso Comum.	ITT = Inadequação ao Tipo Textual. PA = Paráfrase.	
III. Seleção e Organização Argumentativa		
ADAEIAIINCCORCSE	ECCITFTIDVISC	PIPSERITAUTRU
IV. Coesão Textual		
AMB = Ambigüidade. COE = Coesão. FS = Falta de Sujeito. FCO = Falta de Complemento.	OST = Ordenação Sintática dos Termos. PSI = Paralelismo Sintático. RIP = Repetição de Ideias ou Palavras. CT = Correlação Temporal (Verbos).	PG = Paragrafação. TME = Trecho Mal Estruturado. DIS = Mudança da Voz Discursiva. FP = Falta de Palavra.
V. Adequação da Proposta de Intervenção		
SNA = Solução Não Articulada. SE = Solução Extrema. SI = Solução Inadequada.	SV = Solução Vaga. DVH = Desrespeito aos Valores Humanos.	DDS = Desrespeito à Diversidade Cultural. SINC = Solução Incompleta.

Fonte: Material didático dos alunos.

Imagem 3: Redação 1

01 A pandemia da COVID-19 tomou o mundo abruptamente quando atingiu escolas que
 02 superaram todos os expectativas, rompendo e tendo como uma das consequências
 03 uma permanente a realidade da medida que os países se relacionam, principalmente no
 04 contexto da digitalização das meios de comunicação, com isso houve uma transformação radical
 05 no ensino e na aprendizagem, em todos os níveis da sociedade e principalmente na educação, que por ser
 06 extremamente fundamental e tradicional levou a uma série de prejuízos, que têm sua
 07 origem pontual na falta de planejamento e nos investimentos, a curto e longo prazo.
 08 Quanto à falta de planejamento preventivo, observa-se os países menos desenvolvidos
 09 como aqueles que mais sofreram, com a falta de infraestrutura necessária para executar
 10 e mediar na educação a distância, principalmente no que se refere à falta de internet
 11 e aparelhos eletrônicos, para todos os alunos. Dados da Agência Brasil, em 2021,
 12 mostram que a maioria dos estudantes brasileiros não tinha condições plenas para o
 13 ensino digital da educação, que acabou por excluí-los do direito de acesso à educação
 14 prevista no 5º artigo da Constituição Federal. Além disso, os pesquisas revelaram o contínuo
 15 aumento desta desigualdade estrutural, que tem como desenvolvimento o retorno da educação
 16 Pós-pandemia, a pandemia teve um grande impacto negativo na aprendizagem dos alunos
 17 a curto e longo prazo, sendo o principal o déficit educacional dos alunos em períodos de
 18 transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior ou mercado de trabalho. Este problema,
 19 pode levar à insegurança de indivíduos, desproporcionais na vida profissional ou acadêmica e
 20 ao inevitável aumento dos custos de desemprego, o que afeta integralmente a sociedade.
 21 Esta desigualdade profissional, também é retratada na obra "Littell" em Titon, quando narra
 22 cinco histórias dos "Tito", no reino principal no "história alemã por contrair-lo quase
 23 inteiramente devido à falta de preparo e experiência do exército humano, e que evidencia
 24 as consequências negativas de uma guerra desproporcional para o mundo profissional adulto.
 25 Portanto, é fundamental que o Ministério da Educação - órgão do Governo Federal responda
 26 vel pela gestão e financiamento do sistema educacional brasileiro - implementando um
 27 programa de educação nacional localizada destinado aos estudantes mais afetados pela
 28 pandemia, para recuperar gradualmente os lacunos deixados, pelo modelo de educação à distância,
 29 us, através de aulas e exercícios presenciais, por oferecerem condições, o que torna
 30 possível a dual gestão em idiomas, competências e autoconhecimento, na era digital do trabalho.

Fonte: Produção textual dos meus alunos

Ao analisar esse texto, podemos perceber que o aluno demonstra um bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, critério avaliado na **Competência I**, uma vez que a estrutura sintática é excelente e o texto apresenta poucos desvios de escrita. A forma como os períodos e as orações são construídas pelo aluno demonstram completude, o que gera fluidez de leitura. No que se refere a desvios, observamos apenas 4 (quatro): **houveram** no lugar de **houve** (concordância verbal), na linha 4; **este** e **esta**, ao invés de **esse** e **essa** (utilização equivocada do pronome demonstrativo) nas linhas 18 e 21, respectivamente; **não uso de vírgula** após um elemento coesivo (pontuação) na linha 18. Dado o excelente domínio da norma culta da língua e os poucos desvios de convenção da escrita, o aluno é avaliado no nível 4, com 160 pontos.

Em relação à articulação das partes do texto, item avaliado na **Competência IV**, encontra-se, na redação apresentada, o uso de coesão referencial e sequencial, além de um repertório diversificado de recursos coesivos – que cumprem a função de operadores argumentativos, inclusive – sem inadequações. Percebe-se a articulação tanto entre os parágrafos (**Quanto à, Desta forma e Portanto**) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo: no 1º parágrafo, são usados **principalmente, como, com isso, que**; no 2º parágrafo, **como para, principalmente, que, além disso**; no 3º parágrafo, **sendo, entre, ou, esse, o que, essa, também, quando devido à, para**; e no 4º parágrafo, **que, pela, para, através, por, o que**), entre outros. Nesse sentido, o aluno demonstra domínio pleno na competência (IV) e atinge o nível máximo em sua avaliação, ou seja, 200 pontos.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo escolar, percebe-se que o participante apresenta uma introdução em que expõe seu ponto de vista, desenvolvimento de justificativas que comprovem sua perspectiva e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa, o que revela uma leitura cuidadosa da proposta de redação. Logo no primeiro parágrafo, ele apresenta o tema ao relacionar as transformações nas esferas sociais e na educação causadas pela pandemia de Covid-19.

Observa-se também o uso produtivo de repertório sociocultural pertinente à discussão proposta pelo participante em mais de um momento do texto. Percebe-se, também, ao longo da redação, a presença de um projeto de texto estratégico, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente e bem organizados em defesa do ponto de vista. Competência II, portanto, avaliado com 200 pontos.

Ademais, no início do texto, o participante, após apresentar o tema que pretende discutir –“Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros”–, propõe

que seja analisada a origem desses impactos, pautada na falta de planejamento preventivo que gera problemas em curto e longo prazo (relação causa-consequência). Ao longo do texto, percebe-se que esse plano inicial foi cumprido com êxito no desenvolvimento do segundo parágrafo, e apenas no terceiro parágrafo uma lacuna argumentativa é apresentada. A conclusão aponta as soluções para um programa de educação destinado aos estudantes mais afetados pela pandemia, uma intervenção que visa a superar gradualmente as lacunas deixadas pelo modelo de educação remota motivado pela pandemia. Por isso, na Competência III, o estudante alcança 160 pontos.

Por fim, o participante elabora uma proposta de intervenção concreta, articulada à discussão desenvolvida no texto, detalhada e que respeita os direitos humanos. Merece destaque o fato de ela conter os cinco elementos necessários, conforme a cartilha do candidato, disponível no site do INEP: a) o **agente**: o Ministério da educação; b) a **ação**: implementação de um programa de educação nacional facultativo; c) o **modo/meio**: aulas e exercícios propostos por professores convidados; d) o **efeito**: transformação da atual geração em cidadãos competentes e autossuficientes na era digital do trabalho; e e) o **detalhamento da ação**: responsabilização de órgão do Governo Federal como financiador do sistema educacional brasileiro. Sendo avaliado na Competência V com 200 pontos, sua nota final no ENEM seria 920, consideravelmente acima da média alcançada pelos outros concorrentes.

Imagem 4: Redação 2

01 A pandemia de Covid-19 surpreendeu a todos com a velocidade que se espalhou
 02 por todo o mundo. O que seriam 15 dias de paralisação nas escolas, que adiantaram
 03 o recenseamento de julho, se transformou em quase 2 anos de
 04 aula remota. Além da surpresa pela situação, o despreparo público para lidar
 05 com os alunos de escolas públicas que não tinham acesso às aulas e
 06 materiais ficou evidente.

07 No início do isolamento devido à pandemia, foi necessária uma rápida
 08 ação do poder público para continuar com a educação no país em
 09 todos os níveis de escolaridade, mas em especial com crianças e adolescen-
 10 tes. Porém, foi uma ação frustrada tendo em vista que grande parte
 11 da população não tem acesso à internet ou dispositivos eletrônicos.

12 Outra ação foi a distribuição de atividades para os alunos realizarem em
 13 casa, o que não foi levado em conta; que muitas crianças e ~~adolescentes~~
 14 adolescentes não tinham acompanhamento dos pais para fazerem ativi-
 15 dade, em especial alunos das áreas rurais.

16 Como consequência dessas ações o resultado foi um déficit de apre-
 17 ndizagem que segundo pesquisas vai levar 15 anos para ser recuperado
 18 ou seja, uma geração de alunos será perdida devido à má gestão
 19 da educação de ~~educação~~ em meio à pandemia. Além das conheci-
 20 mentos em relações sociais foram empobrecidas devido ao distân-
 21 ciamento, o que levou muitos jovens a um mergulho dentro de si mes-
 22 mo, mas sem um acompanhamento para conseguir se entender.

23 Levando em conta o que foi apresentado anteriormente, é necessário uma
 24 parceria entre Governo Federal, Ministério da Educação e Ministério da Saúde pa-
 25 ra que seja realizado um ~~trabalho~~ resgate de conteúdo, bem como um trabalho
 26 com foco na saúde mental dos estudantes por meio de aulas de apoio
 27 e acompanhamento psicológico na intenção de compensar as
 28 perdas durante a pandemia e assim recuperar os estudan-
 29 tes que se perderam no caminho.

30

Fonte: Produção textual dos meus alunos

Ao analisar esse segundo texto, podemos perceber que o aluno demonstra um bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, critério avaliado na **Competência I**, uma vez que a estrutura sintática apresentada é excelente e conta com poucos desvios de escrita. A forma como os períodos e as orações são produzidas pelo aluno demonstra que tais construções estão completas, o que fluidez de leitura. Agora, no que se refere aos desvios, os exemplos tornam-se mais numerosos do que anteriormente. Deles, destacam-se: ausência de vírgula nas linhas 10, 13, 16, 20 e 22 e inserção de ponto final entre dois períodos na linha 13, sendo os dois problemas considerados **equivocos de pontuação; desvios de padronização da escrita**, como um início de frase com letra minúscula na linha 13; **erros de regência verbal**, como quando há ausência de sinal de **crase** nas linhas 05, 07, 11, 18 e 19; **ausência de acentuação**, quando não há acento na palavra “conteúdo”; **erro de grafia**, ao acrescentar uma letra s no primeiro som sibilante da palavra “necessário”; e **concordância nominal incompatível**, devendo o pronome “mesmo” ser substituído por “mesmas”, na linha 22. Embora esse texto apresente mais desvios do que a redação 1, ainda assim, o aluno é avaliado no nível 4 da competência I com 160 pontos, pois seus erros não são variados e não prejudicam a fluidez da leitura.

Em relação à articulação das partes do texto, item avaliado na **Competência IV**, encontra-se, nessa redação, o uso de coesão referencial e também sequencial, embora o aluno faça uso de apenas um articulador argumentativo interparágrafo, o que impossibilita a avaliação dessa competência no nível 4 de pontuação. Percebemos também uso variado de recursos coesivos intraparágrafos – no 1º parágrafo, **com, que, se, por, em, além**; no 2º parágrafo, **para, com, em, mas, tendo em vista, o que**; no 3º parágrafo, **como, para, ou seja, devido a, em, além, mas**; no 4º parágrafo, **que, entre, bem como, por**, entre outros. Com alguns problemas, mas não tão numerosos e prejudiciais holisticamente ao texto, o aluno demonstra um bom domínio nessa competência, a IV, e atinge o nível 3 na grade de correção, somando 120 pontos.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo escolar, percebe-se que o aluno apresenta uma introdução que expõe seu ponto de vista. O desenvolvimento de justificativas que comprovam seu posicionamento, no entanto, está superficial, com repertório sociocultural pouco produtivo mesmo associado a um bom domínio do gênero solicitado. O uso medíocre do repertório sociocultural pertinente à discussão proposta pelo aluno pode ser percebido em sua citação de que levará 15 anos para os agravos educacionais se recuperarem, um argumento que carece de fonte. De qualquer

forma, o tema é abordado de forma completa, o que revela uma leitura cuidadosa da proposta de redação. Considerando uma análise equilibrada entre problemas e acertos, na Competência II, o aluno é avaliado com 120 pontos, correspondentes ao nível 3 da grade de correção.

Quanto à Competência III, há um projeto de texto com fatos e opiniões organizados em defesa de um ponto de vista, ainda que sem fundamentação relacionada ao tema proposto. Em seu início, o participante, após apresentar o tema que pretende discutir – “Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros” –, aponta o despreparo do poder público durante a pandemia para lidar com o novo cenário educacional de aulas remotas e atividades impressas, o que acarretou déficit na aprendizagem dos alunos e relações pessoais enfraquecidas entre eles. Ao longo do texto, percebe-se que o plano inicial foi cumprido, como percebido no desenvolvimento dos segundo e terceiro parágrafos. A conclusão aponta soluções para o problema, sugerindo aulas de apoio e acompanhamento psicológico para compensar as perdas sofridas durante a pandemia, justificando, então, a quantificação da Competência III em 160 pontos.

Por fim, o participante elabora uma proposta de intervenção concreta e detalhada, articulada à discussão desenvolvida no texto e respeitosa em relação aos direitos humanos. Ademais, apresenta os cinco elementos necessários, sendo eles: a) **o agente:** Governo Federal, Ministério da Educação e Ministério da saúde; b) **a ação:** realização de resgate do conteúdo perdido e um trabalho com foco na saúde mental dos estudantes; c) **o modo/meio:** aulas de apoio e acompanhamento psicológico; d) **o efeito:** compensar as perdas decorrentes do período da pandemia, o que transformaria a atual geração em cidadãos competentes e autossuficientes na era digital do trabalho; e e) **o detalhamento do efeito:** recuperação das perdas durante o ano. Considerados todos esses elementos, sua avaliação na Competência V é máxima, atingindo 200 pontos.

Percebe-se, após análise cuidadosa do texto, que, ainda que bem avaliado em termos gerais, a soma final alcançada pelo aluno em questão é 720, o que o enquadra em um perfil mediano de avaliação.

Imagem 5: Redação 3

	I	IV
01	IMPACTO ALARMANTE	
02		
03	<p> O ensino sofreu um grande impacto na aprendizagem por conta da COVID-19, não só muitos alunos passaram a ter muita dificuldade, mas também passaram a ter problemas de saúde, como depressão, ansiedade, insônia, baixa autoestima, dentre outros. Tais problemas não dificultam a leitura e a recuperação leva tempo. O problema é que os alunos não têm infraestrutura para ler com esses problemas, ainda mais com o EAD, no qual muitos alunos tiveram dificuldade em aprender, além de que muitos alunos não conseguiram ler com essa enorme mudança de hábitos, fazendo com que o aprendizado se tornasse muito mais precário, prejudicando e em muitos casos a permanência escolar. </p>	
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14	<p> Sendo assim, é necessário que os alunos recebam o devido apoio da escola e de seu país, com eles sendo mais pacientes e comprometidos para que os alunos tenham uma recuperação gradual e uma conclusão com maior qualidade de aprendizagem. </p>	
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Fonte: Produção textual dos meus alunos.

Ao analisar esse texto, no que tange à **Competência 1**, podemos perceber que o aluno demonstra um domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, uma vez que o texto apresenta muitos desvios de gramática normativa, de escolha de registro e de convenções da escrita. A forma como os períodos e as orações são construídos pelo aluno demonstra que ele apresenta falhas relacionadas à estrutura sintática de seu texto, sendo elas: justaposição de orações (quando coloca vírgula no lugar do ponto final nas linhas 6 e 7 - que deveria indicar o fim da frase); excesso de palavras (elementos sintáticos repetidos, como **muito**, na linha 4). No que se refere aos desvios relativos à norma, observamos a presença de muitos e de diferentes tipos: pontuação (linhas 4, 11 e 16); letra minúscula em início de oração (**o/O, sendo/Sendo** - linhas 3 e 14); ortografia (**muto/muito, alto/auto** - linhas 4 e 6); acentuação (**tambem/também** - linha 5 - **dificeis/difíceis** - linha 6 - **insonia/insônia** - linha 7 - **colegio/colégio** - linha 11 - **habito/hábito** - linha 11 - **precario/precário** - linha 12 - e **necessario/necessário** - linha 14; concordância (**tem/têm**, na linha 7; tempo verbal (**torne/tornasse**, na linha 11); e de escolha de registro (**alunos(a)** - linhas 4, 9 e 16 - e **graduada** - linha 16), entre outros. Diante disso, percebemos que, ao longo desse texto, precisamos interromper a leitura com frequência para retomarmos de pontos precedentes, porque a compreensão foi prejudicada. Os inúmeros problemas fazem com que o texto seja avaliado no nível 2 da **Competência 1**, 80 pontos que apontam para domínio insuficiente da norma culta da língua.

Em relação à articulação das partes do texto, item avaliado na **Competência IV**, a coesão está presente por meio de itens bastante elementares: **como por** - linha 3, **como também** - linha 5, **para** - linha 8, **além** - linha 9, **e** - linha 15, **com** - linha 15, **para que** - linha 16. Ainda que a construção dos períodos e a estrutura sintática não sejam avaliadas na Competência IV, mas na Competência I, é fato que esse texto apresenta uma estrutura sintática pouco organizada, o que faz com que ele seja considerado bem abaixo da média de textos avaliados no Enem. No exemplo em análise, há muitas repetições: **como**, nas linhas 4 e 5; **com**, nas linhas 8, 10, 11 e 15; **e**, nas linhas 15 e 16, além de algumas inadequações, como o inusitado tamanho do texto, 14 linhas no total. O aluno escreve seu texto em dois parágrafos e faz uso de um articulador argumentativo de conclusão no início do segundo parágrafo (**sendo assim** - linha 14). Dessa forma, ele demonstra domínio insuficiente nessa competência IV, pois não atende a todos os elementos necessários para o gênero analisado. Atinge, então, o nível 2 na avaliação, correspondente a 80 pontos.

Surpreendentemente, em 14 linhas e dois parágrafos, o aluno consegue apresentar as três partes do texto dissertativo-argumentativo escolar, com proposição, argumentação e

conclusão, embora não fundamente os seus argumentos com a devida consistência, demonstrando ausência de repertório sócio cultural. Na Competência II, essa falha limita sua pontuação a 120 pontos. Como é de se esperar, não há um projeto de texto bem estruturado. Ainda que o aluno deixe claro seu ponto de vista no primeiro parágrafo (“o ensino sofreu um grande impacto no aprendizado por conta do Covid-19”), ele não consegue sustentar com consistência seus argumentos em defesa de sua tese, desenvolvendo suas ideias de modo superficial e desorganizado. Por isso, na Competência III, é avaliado com 80 pontos.

Por último, o aluno desenvolve precariamente uma proposta de intervenção. Um fator gramatical, aliás, denuncia a falta de qualidade desse item: o modo passivo de construção da intervenção dificulta a identificação dos elementos necessários para essa competência. As inúmeras faltas não permitem que o candidato extrapole os 40 pontos nesse quesito.

Por isso, a sua nota final no ENEM seria 440, uma nota abaixo da média e que dificultaria consideravelmente a aprovação do candidato em boa parte dos cursos disponíveis pelo sistema de seleção unificado.

Imagem 6: Redação 4

	I	IV
01	Como querem que essas crianças estudem de quem	
02	comida na mesa elas tem?	
03	Aula semeto não existe, de sim, pra metodo da po-	
04	pulação.	
05	Ja não tinha como estudar antes, imagina agora	
06	Professores de ditariang e internet, não tem parte	
07	de luz na sua casa ter sinal de internet?	
08	Governo é falho, assim como esse sistema de	
09	realização.	
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Fonte: Produção textual dos meus alunos

A redação 4 é classificada como texto tangente pois não apresenta abordagem completa do tema “Os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes brasileiros”, afinal, em nenhum momento os problemas de aprendizagem dos brasileiros são relacionados à pandemia de Covid-19. É possível identificar as três partes do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, três delas, porém, são embrionárias, com parágrafos de duas ou menos linhas, escritos nas linhas 1 e 2, 3 e 4, e 8 e 9. A caracterização do que foi produzido como tangente ao tema obriga uma avaliação nas competências II e III de 40 pontos.

Embora seja um texto curto, não apresenta sérios problemas formais, a não ser a escolha de registro, item avaliado na competência I. A leitura nos evidencia como o aluno faz uso de palavras e expressões próprias da oralidade, configurando domínio mediano da norma culta da língua, o que o culmina em 120 pontos na avaliação da Competência I.

Já na avaliação da competência IV, fica evidente não só a falta de articulação entre os períodos e parágrafos, como também a ausência de conectivos entre eles. Ao ler o texto, tem-se a impressão de que ele se estrutura em tópicos, pois não consegue dar uma sequência lógica para as ideias, conferindo falta de fluidez na leitura. Por isso, a nota atribuída à Competência IV é de 80 pontos. Na competência V, última a ser avaliada, não é possível atribuir uma nota que não seja o 0 (zero), pois o aluno não apresenta uma proposta de intervenção.

Somadas as avaliações, a nota final do aluno em questão é de 280 pontos, muito abaixo da média nacional e consideravelmente prejudicial para a somatória relativa ao exame como um todo.

Imagem 7: Redação 5

	I	IV
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

nas últimos anos antes da pandemia, Brasil vinha crescendo lentamente
 o número de estudantes. Então chegou a pandemia do COVID-19, com
 a chegada da pandemia houve redução de estudantes, pois a desigualdade é
 a exclusão cada vez mais aumentava. Com escolas fechadas, pessoas
 que estavam matriculados ou na fila de matrícula e tinham baixa condição
 financeiro acabaram tendo o seu direito a educação negado, pois
 não tinham acesso à internet.

Cópia do
 Texto Motivador!

Fonte: Produção textual dos meus aluno

A redação 5 apresenta uma situação problemática bem comum, o “texto insuficiente”, que ocorre quando, na folha de redação, há apenas 7 linhas ou menos ocupadas. No caso ora apresentado, além de haver apenas sete linhas preenchidas, boa parte do que foi escrito refere-se a trechos dos textos motivadores, o que justifica a avaliação total do texto com a nota 0 (zero).

Algumas considerações, contudo, merecem ser feitas. Mesmo em um texto curto, o aluno demonstra sistematicamente domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Além disso, não existe um projeto de texto, pois o tema é desenvolvido com base na cópia de trechos dos textos motivadores, o que comprova domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo escolar, negligenciando a clássica estrutura do gênero, composta por proposição, argumentação e conclusão. Há ausência de articulação: palavras e períodos desconexos ao longo de todo o texto e não existe proposta de intervenção. Sem dúvidas, é um exemplar bastante representativo do tipo de redação que costuma ser avaliado no ENEM com a nota 0 (zero).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar aspectos formais da língua, principalmente no Ensino Básico e na disciplina de Gramática, não é uma tarefa muito fácil, principalmente se pensarmos em uma cultura de ensino normativa que costuma ser posta em prática de forma descontextualizada. Esse desafio não é somente para quem ensina, mas também para quem aprende. Sabemos, como nos ensina Antunes (2009, p.85), que “não existe língua sem gramática”, mas, ainda assim, fazer os alunos entenderem o que de fato é gramática e o papel dos aspectos formais na construção de um texto ainda é um grande desafio. O desenvolvimento da pesquisa sobre produção textual, em particular o gênero dissertativo-argumentativo escolar, deu-se de maneira desafiadora, pois ainda há muito a se elucubrar sobre o ensino de produção textual nas aulas de redação do Ensino Médio.

Para tal, buscamos apresentar brevemente a evolução do ensino de gramática com base em três momentos: a análise transfrástica, a gramática de texto, a teoria do texto – associando esses períodos à evolução a que o texto esteve sujeito na realidade da sala de aula de Língua Portuguesa. A ênfase dada às produções de textos dissertativo-argumentativos escolares torna-se válida, já que, hoje, é uma prática de escrita de suma importância para o acesso às universidades. Nesse sentido, é extremamente necessário dominar e entender o processo de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo escolar, já que alcançar um resultado satisfatório nessa avaliação vai além de apenas conhecer as regras da norma padrão.

O corpus foi escolhido com a intenção de trazer textos que demonstrem níveis de escrita diferentes do gênero dissertativo-argumentativo nas redações escolares, o que fica evidente nas análises efetuadas. Sob essa perspectiva, embora o foco deste trabalho sejam as reflexões sobre as competências I e IV, não podemos dissociá-las das demais – afinal, um entendimento holístico sobre o texto é alicerce para melhor compreender o processo avaliativo como um todo. Consequentemente, é notável como todas as competências avaliadas no texto dissertativo-argumentativo escolar do ENEM estão interligadas, o que motivou neste trabalho a consideração de todas as competências nas redações selecionadas.

Por fim, este trabalho de pesquisa, estudo e análise ganha real relevância quando eu, professora de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, aglutino em minha prática tudo que aprendi ao realizar esta pesquisa, aproximando o conteúdo aqui estudado de quem realmente importa, que são os meus alunos. O grande feito desta produção não é a escrita da monografia em si, mas todas as estratégias didáticas utilizadas para desenvolver as competências em questão juntamente aos meus alunos. Acredito piamente que o estudante-

escritor só poderá dominar plenamente a escrita do texto dissertativo-argumentativo escolar, sobretudo, se compreender as habilidades envolvidas em cada competência e, assim, ser protagonista em seu processo criativo. Nesse sentido, compartilho com vocês o fato de que o trabalho com meus alunos a partir do que foi aqui pesquisado gerou grande satisfação, tanto para mim, que consegui perceber não só o envolvimento deles na prática, mas também como o processo influenciou positivamente na aprendizagem dos próprios estudantes, que puderam se perceber como protagonistas de seu aprendizado – sentimento que, a meu ver, é o combustível para um jovem tornar-se, de fato, estudante.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. **Português: Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

ALENCAR, Elizabeth de; Faria Graça. **Tópicos discursivos e argumentação nos textos escolares**. In: ELIAS, Maria Vanda. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura/ organizadora** Vanda Maria Elias. - 1.ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. pág. 145 à 157.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: MENDONÇA, Márcia. BUNZEN, Clecio (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.163-180.

ARAÚJO, Denis Lino de. **Língua e literatura no ensino médio: proposta didática**. / Denise de Lino Araujo, Elisa Cristina Amorim Ferreira, Aluska Silva Carvalho. - Campina Grande – PB: EDUFCG, 2017. P. 63- 66

BENTES, Anna Christina. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 245-287.

BICHIBICHI, Maria Amélia Santana Lugão. **A argumentação em textos orais e escritos**. Artigo Científico. Curso de Letras, UTFPR, Piraquara, 2008.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Enem 2020, **Inep. Cartilha do participante**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **OCEM. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 04 jul de 2022.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Enem 2020, **Matriz de Referência para o ENEM 2020**. Inep, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> Acesso em: 04 jul de 2022.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts, the MIT Press, 1965.

COSTA VAL, Maria da Graça [et. Al]. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Ed. red. e ampl. – Belo Horizonte: Autentica Editora/ Ceale, 2009.

FERREIRA, António Gomes Ferreira. **O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção da identidade**. Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2764>>. Acesso em: 12 de jul. 2022

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. **A Linguística Textual e Seus mais recentes avanços**. In: *Cadernos do IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. IX:05, p. 68-76 (UERJ-RJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>>; Acesso em: 16/008/2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4º ed. – São Paulo: Martins Fontes. 1997

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GUIMARAES, Augusto. **A importância do ENEM no cenário educacional do Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://crmeducacional.com/importancia-enem-no-cenario/#:~:text=O%20ENEM%20surgiu%20em%201998,escolas%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.>> Acesso em: 26 de jul. de 2022.

PIOVANI, Juan Ignacio; KRAWCZYK, Nora. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. **Educación & Realidade**, v. 42, p. 821-840, 2017.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Ed. São Paulo: Globo, 1992

SEVERINO, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. 2014. 237 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

VAN DIJK, T. A. **Discourse, context and cognition**. *Discourse studies* 8. 2006. Disponível em: <www.discourses.org>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização Lato Sensu em Gramática da Língua Portuguesa:
Reflexão e Ensino

Elisiane Maria Borges Magalhães Brito

NEOLOGISMOS NAS MÍDIAS SOCIAIS

Belo Horizonte
2022

Elisiane Maria Borges Magalhães Brito

NEOLOGISMOS NAS MÍDIAS SOCIAIS

Monografia de especialização apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Maria Cândida Seabra

Belo Horizonte
2022

Folha de aprovação

A Deus que me mantém em pé.
Ao meu marido, Ronaldo que é meu
porto seguro, aos meus filhos Thiago
e Gabriel e a todos que sempre
torceram por mim!

RESUMO

Esta monografia trata-se de uma pesquisa realizada no ano de 2020 sobre a formação de neologismos nas mídias sociais, como Twitter, WhatsApp, Instagram e outros meios digitais. Os neologismos foram coletados nos comentários de conversas do Twitter, do WhatsApp, do Instagram, de revistas e jornais digitais. Em seguida foi realizada análise da origem da formação dessas palavras. Simultaneamente a isso foi realizado também um estudo para investigar como o processo de formação de palavras é abordado nas escolas, nas gramáticas, nos manuais didáticos e de morfologia e em alguns artigos sobre o assunto. O trabalho é uma importante fonte de consulta sobre a criação de neologismos nesse ano, principalmente, porque o período foi muito produtivo por causa da Pandemia do Coronavírus. Enfim, a Composição vocabular produziu mais palavras e a derivação sufixal e os estrangeirismos ficaram quase no mesmo patamar de produção e a sigla mais utilizada foi “covid-19” que entrou na 6ª edição do VOLP publicada nesse ano. Os manuais didáticos e as gramáticas apresentam a parte teórica sobre o assunto. Os manuais de morfologia explanam sobre a teoria e têm bastantes artigos publicados discorrendo sobre os neologismos nas mídias sociais.

Palavras-chave: neologismos – mídias sociais – formação de palavras.

Abstract

This monograph is about a research made in 2020 in order to discover how the neologisms surged in the social media, like twitter,Whatsapp, instagram and others. The neologisms were extrated from the reviews of publications in twitter, Whatsapp, Instagram, magazines and digital newspapers. Afterwards,it was made an analysis of the origin of these words, concerned the way they were formed. As well, it was also made a study to investigate how the process of creating words is tackled in schools, in grammars, in didactic and morphology manuals and in some articles about this subject. This work is an important source of consultation about the creation of neologisms in that year, in view of the coronavirus pandemic and consequently greater productivity in carrying out scientific studies. Finally, the vocabulary composition produced more words and the suffix derivation, as wel as the foreignness, were almost at the same production level,and the acronym most used was " covid-19 ". The didactic manuals and grammars present the theoretical part on the subject. The morphology manuals explain the theory and have published many articles that speech about neologisms on social media.

Keywords: neologisms – social media – word formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – Conceito e origem dos processos de formação de palavras e suas abordagens nas gramáticas, nos manuais didáticos do ensino fundamental e médio e para os linguistas.....	11
1. Significado e origem de neologismo.	
1.1.O significado de neologismo no dicionário.....	11
1.2. Origem dos neologismos.....	11
2. A formação de palavras nas gramáticas.....	13
2.1. Gramática Normativa da Língua Portuguesa – Rocha Lima.....	13
2.2. Moderna Gramática Portuguesa – Evanildo Bechara.....	14
2.3. Nova Gramática do Português Contemporâneo – Celso Cunha e Lindley Cintra.	15
2.4. Aprender e praticar gramática – Mauro Ferreira.....	15
3. Processos de formação de palavras de acordo com os linguistas.....	17
3.1. José Lemos Monteiro: Morfologia Portuguesa.....	17
3.2. Margarida Basílio: Teoria lexical.....	17
3.3. Ieda Maria Alves. Neologismo: <i>Criação lexical</i>	17
3.4. Luiz Carlos de Assis Rocha: Estruturas morfológicas do Português.....	18
4. O processo de formação de palavras nos ensinamentos Fundamental e Médio.....	20
4.1. Abordagem do assunto nas séries.....	20
4.2. Análise dos livros didáticos adotados nas escolas.....	23
4.2.1 Ensino fundamental.....	24
4.2.1.1. Geração Alpha- Língua Portuguesa. Everaldo Nogueira et al.....	24
4.2.1.2. Português: Linguagens – 6º ao 9º ano – William Cereja e Thereza Cochar...26	
4.2.1.3. Português: conexão e uso. Dileta, Delmanto e Laiz B. de Carvalho. 6º ao 9º ano	
4.2.2. Ensino Médio.....	29
4.2.2.1. Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso - William Cereja, Carolina Dias e Christiane Damien.....	29
4.2.2.2. Português: Linguagens – William Cereja e Thereza Cochar.....	31
CAPÍTULO 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS SOBRE NEOLOGISMOS EM MÍDIAS SOCIAIS.....	32

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	34
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS NEOLOGISMOS.....	35
Grupo 1: Composição/cruzamento vocabular e Sigla (COVID).....	35
Grupo 2 - Derivação sufixal.....	43
Grupo 3 – Palavras emprestadas.....	48
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um estudo sobre os neologismos produzidos atualmente nas mídias sociais. O tema já era produtivo entre as pessoas, mas em 2020 devido à pandemia do Coronavírus essa produtividade cresceu consideravelmente.

O neologismo é a criação de uma palavra nova que pode ter significado semelhante ou diferente da palavra de origem. Geralmente é criado por derivação ou composição ou outros modos e classifica-se como sintático, fonológico, semântico, por empréstimo ou por outros processos.

A pesquisa foi realizada a partir de dois questionamentos. Primeiro, como o processo de formação de palavras é apresentado nas escolas, nos manuais didáticos e nas gramáticas e quais foram as contribuições da Linguística para o tema. Em seguida, investigar quais as origens dos processos de formação dos neologismos que surgiram atualmente nas redes sociais, principalmente nos meios digitais Twitter, WhatsApp e Instagram.

Dessa forma, o trabalho pretende listar alguns neologismos que foram produzidos na atualidade nas mídias sociais e fazer uma análise da origem do processo de formação dessas palavras embasados nas gramáticas e nos manuais didáticos e linguísticos e contribuir para a Linguística e para os ensinamentos fundamental e médio agregando esses novos termos aos já existentes.

Estima-se que os processos de formação de palavras mais produtivos encontrados nas redes sociais sejam oriundos de derivação sufixal e de composição originados de um reconhecimento pré-existente do processo de formação de palavras associados aos acontecimentos atuais na sociedade, na política, no esporte, nos programas de entretenimento e que grande parte desses neologismos sejam influenciados pela língua inglesa. Em relação ao ensino, pressupõe-se que os processos de formação de palavras sejam abordados nas séries finais do Ensino fundamental II e Ensino Médio e que as gramáticas e os manuais didáticos apresentem uma parte estrutural teórica sobre o assunto. Já os linguistas produzem artigos para acompanhar a evolução lexical que se renova e se atualiza de acordo com o contexto histórico do momento.

No capítulo 1 será abordado o conceito de processo de formação de palavras nos manuais didáticos do Ensino Fundamental e Médio nas gramáticas tradicionais e na Linguística.

No capítulo 2 será realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre neologismos em mídias sociais.

No capítulo 3 abrange a metodologia estudada na pesquisa.

No capítulo 4 será produzida uma lista com os neologismos nos comentários das conversas do Twitter, do WhatsApp, do Instagram, das páginas de internet, dos programas de televisão nos diversos cenários: político, esportivo, jornalístico, entretenimento e outros e por fim foi feita uma análise dos grupos de formação.

O capítulo 5 fará uma análise dos dados coletados.

As considerações finais apresentarão uma síntese geral do trabalho e por fim, as referências.

CAPÍTULO 1 – conceito e origem dos processos de formação de palavras e suas abordagens nas gramáticas, nos manuais didáticos do ensino fundamental e médio e para os linguistas.

1. Significado e origem de neologismo.

1.1. O significado de neologismo no dicionário.

neologismo

(ne:o.lo.gis.mo) AAAA

Ling.

sm.

1. Uso de palavra ou expressão nova, ger. com base em léxico, semântica e sintaxe preexistentes, na mesma língua ou em outra.

2. P.ext. Qualquer palavra ou expressão resultante desse processo.

[F.: *neolog(ia)* + *-ismo*.]

<https://www.aulete.com.br/neologismo>

1.2. Origem dos neologismos.

Muitas palavras utilizadas usualmente hoje já foram neologismos no passado. Eles existem desde os primeiros relatos de textos da língua portuguesa. São palavras de origem latina acrescidas de outros idiomas.

Diogo Arrais cita seis exemplos de palavras que surgiram como neologismos em português:

TELEFONE - Deriva do inglês “telephone”, que surgiu no ano de 1849. Formado pelos radicais gregos tele (longe, ao longe, à distância) e fone (som, linguagem), este “dispositivo que transmite som a distância” traz no nome sua função.

CINEMA - Importado do termo francês cinéma (criado em 1899), trata-se da forma reduzida do também francês cinematografe. Em grego, kinema, atos significa “movimento”, e grafos é “escrito, grafado”. Trata-se, portanto, do que está escrito em movimento.

TELEVISÃO - O termo vem do francês télévision e designa um “sistema de transmissão de imagens a distância”, que permite que se veja de longe. O elemento grego tele significa “longe” e vision provém do latim vid, que denota o ato de ver, olhar.

FAX - Forma reduzida de “fac-símile”, termo absorvido do inglês e, por sua vez, criado em 1948. “Fac-símile” vem das formas latinas facere (fazer) e similis (semelhante). Trata-se de um aparelho que, literalmente, faz o semelhante.

AVIÃO - Derivado do francês avion, criado em 1875, esse termo vem do radical latino aius, que significa ave, pássaro.

DIGITAR - Esse neologismo foi criado na nova era da informática e veio do latim digitus (dedo). Nessa época, surgiu também a palavra hacker – usada para designar os invasores de computadores alheios. Foi criada a partir de hack, que significa “brecha” em inglês. (ARRAIS, Diogo. Revista Exame, 2016).

Segundo Alves (1991) a língua portuguesa recebe empréstimos desde o início da sua formação de comunidades da fala portuguesa e outros povos (celtas, fenícios, bascas, bárbaras, etc.) e também de outras sociedades (origem provençal, francesa, espanhola e italiana). Atualmente, a língua inglesa é a que mais fornece empréstimos. Ainda de acordo com Alves (1991) os textos literários e jornalísticos difundem as inovações léxicas e que existem estudos sobre essas inovações da língua portuguesa.

2. A formação de palavras nas gramáticas.

As gramáticas de Rocha Lima, Evanildo Bechara e Celso Cunha e Lindley Cintra, foram escolhidas porque são referenciadas em diversas instituições de ensino.

A gramática do Mauro Ferreira foi escolhida porque é adotada nas escolas mais bem avaliadas de Belo Horizonte de acordo com a reportagem de Renata Evangelista publicada no Jornal Hoje em Dia, de 04 de julho de 2018 e consta nas listas de 2020 para o Ensino Fundamental e Médio em três escolas: Santo Agostinho, Santa Marcelina e Colégio Marista Dom Silvério e para o Ensino Médio em duas escolas: Colégio Magnum e Colégio Loyola.

2.1. Gramática Normativa da Língua Portuguesa – Rocha Lima.

Na gramática do Rocha Lima antes de introduzir os processos de formação de palavras tem um capítulo de estrutura das Palavras em que o autor conceitua morfemas, raiz, radical, desinência, vogal temática, tema, afixos e apresenta uma lista de modelos de análise mórfica. No capítulo de Formação de Palavras o autor define derivação e composição:

A derivação é o processo pelo qual de uma palavra formam outras, por meio da agregação de certos elementos que lhe alteram o sentido – referido sempre, contudo à significação da palavra primitiva.

Tais elementos se chamam prefixos ou sufixos, segundo se coloquem antes ou depois da palavra derivante.

Composição é o processo pelo qual se cria uma palavra pela reunião de dois ou mais elementos vocabulares de significação própria, de tal sorte que o conjunto deles passe a formar um todo com significação nova.

(LIMA, Rocha, 1992 p. 200)

Em seguida apresenta os tipos de derivação: prefixal, sufixal, parassintética, regressiva ou deverbal e os tipos de composição: por justaposição ou aglutinação. Apresenta uma lista de prefixos e sufixos latinos, gregos e a correspondência entre eles e de outras procedências e também corradicais de procedência latina e grega, hibridismos e outros tipos de processo de formação de palavras (abreviação, onomatopeia, sigla, hipocorísticos, braquissemia).

2.2. Moderna Gramática Portuguesa – Evanildo Bechara.

A gramática diferencia palavra e morfema para introduzir: estruturas das unidades: análise mórfica. Em seguida, apresenta quais os tipos de morfemas e os elementos mórficos e faz a distinção entre flexão e derivação.

“A flexão consiste fundamentalmente no morfema aditivo sufixal acrescido ao radical, enquanto a derivação consiste no acréscimo ao radical de um sufixo lexical ou derivacional: casa + s: casas (flexão de plural); casa + inha: casinha (derivação)” (p. 341).

Conceitua também raiz, base, palavras cognatas, constituintes imediatos, parassíntese ou circunfixação, haplogia na formação de palavras, variantes dos elementos mórficos, neutralização e outros elementos.

No capítulo 2, Bechara explica como ocorre a renovação do léxico e que os neologismos se originam de palavras, prefixos e sufixos que já existem no idioma. Os processos de formação derivam da composição e derivação. “A composição consiste na criação de uma palavra nova de significado único e constante, sempre e somente por meio de dois radicais relacionados entre si. Isto não impede que um dos elementos do composto seja ele mesmo já um composto, contado como um termo único, pelo princípio dos constituintes imediatos. (...) *peixe-espada, arco-íris, aguardente, surdo-mudo, segunda-feira, sempre-viva, lança-perfume, corre-corre, pisa-mansinho, Os disse-me-disse*”. (p.355).

“A derivação consiste em formar palavras de outra primitiva por meios de afixos. De modo geral, especialmente na língua literária e técnica, os derivados se formam dos radicais de tipo latino em vez dos de tipo português quando este sofreu a evolução própria da história da língua: *áureo* (e não *ouro*), *capilar* (e não *cabelo*) (...) Derivação sufixal: *livraria, livrinho, livresco*. Derivação prefixal: *reter, deter, conter*”. (p. 357).

Na sequência, a gramática apresenta uma lista de sufixos originadores de lugar, naturalidade, coleção, aumentativos, diminutivos, prefixos de origem latina e grega e outros processos de formação de palavras (formação regressiva, reduplicação, conversão e combinação), hibridismo, apresenta uma lista de radicais gregos e família etimológica de radical latino.

2.3. Nova Gramática do Português Contemporâneo – Celso Cunha e Lindley Cintra.

Os autores apresentam o conceito de palavra e morfema, tipos de morfemas e classes de palavras e da parte estrutural das palavras: radical, desinência, afixo, vogal temática e vogal e consoante de ligação, formação de palavras e famílias de palavras.

Em seguida tratam de derivação e composição.

“Chama-se FORMAÇÃO DE PALAVRAS o conjunto de processos morfossintáticos que permitem a criação de unidades novas com base em morfemas lexicais. Utilizam-se assim, para formar as palavras, os afixos de derivação ou os procedimentos de composição”. (CUNHA e CINTRA. 2017, p. 97).

Após a definição de derivação prefixal apresentam uma lista de prefixos de origem latina e de origem grega. A derivação sufixal classifica-se em: nominal, verbal e adverbial. Na derivação nominal destacam-se os sufixos aumentativos e diminutivos que segundo o autor possuem valor mais afetivo que lógico. Em seguida apresenta lista de sufixos originadores de palavras.

“A COMPOSIÇÃO, já o sabemos consiste em formar uma nova palavra pela união de dois ou mais radicais. A palavra composta representa sempre uma ideia única e autônoma, muitas vezes dissociada das noções expressas pelos seus componentes. Assim, *criado-mudo* é o nome de um móvel; *mil-folhas*, o de um doce; *vitória-régia*, o de uma planta.” (CUNHA e CINTRA. 2017, p. 119).

Os compostos eruditos em que fazem parte os radicais latinos e gregos são examinados e listados na gramática. Aparecem ainda recomposição, hibridismo, onomatopeia, abreviação vocabular e siglas.

2.4. Aprender e praticar gramática – Mauro Ferreira.

Antes de iniciar os processos de formação de palavras, a gramática introduz “Elementos estruturais da palavra” em que conceitua e classifica fonemas, radical, afixos, desinências, vogal temática e os elementos estruturais secundários, que são as consoantes e as vogais de ligação. De acordo com o autor:

“As consoantes e vogais de ligação não são morfemas, porque não têm qualquer conteúdo semântico (de sentido) nem exprimem informações gramaticais (gênero, número, tempo etc.). Elas são elementos que apenas tornam mais eufônica, isto é, mais agradável ao ouvido, a pronúncia das palavras em que são utilizadas”. (FERREIRA, Mauro, 2011, p. 188)

Em seguida apresenta um resumo e exercícios de fixação. A unidade “Os processos de formação de Palavras” inicia questionando sobre como nascem as palavras e conceituando palavras primitivas e derivadas. Estuda-se a seguir derivação e composição. Apresenta uma lista de radicais gregos e latinos e outros processos de formação de palavras: hibridismo, onomatopeia, sigla e redução vocabular.

Enfim, a gramática de Mauro Ferreira é bem didática, apresenta conceitos, exemplos, observações, remissivas, resumos, ilustrações, charges, tirinhas e exercícios no final de cada assunto. No final do livro tem uma sessão chamada “Se você quiser mais” que tem mais exercícios sobre o assunto.

3. Processos de formação de palavras de acordo com os linguistas:

São vários os estudiosos da língua portuguesa que fazem abordagens sobre o processo de formação de palavras. A pesquisa destacou alguns e seus manuais:

3.1. José Lemos Monteiro: Morfologia Portuguesa.

Neste manual o autor explica as unidades que fazem parte da estrutura morfológica da palavra. Os nomes, pronomes e verbos são palavras de forma livre e as conjunções e preposições são formas dependentes. Os vocábulos que não se enquadram nessa relação são instrumentos gramaticais e servem para estabelecer relações entre as palavras. Os morfemas são unidades mínimas dotadas de significado e podem ser lexicais, derivacionais, categóricos, relacionais e classificatórios. O autor explica ainda morfes e alomorfes, afixos, as flexões, as derivacionais, os processos de composição e outros processos.

3.2. Margarida Basílio: Teoria lexical

O livro aborda a formação de palavras e sua estrutura. Explica também sobre os critérios das classes de palavras: semântico, morfológico e sintático e que a formação de palavras não envolve somente uma categorização padronizada.

(...) temos duas funções básicas no jogo da comunicação linguística: a formação de palavras e a formação de enunciados. A formação de palavras pode ter uma função exclusivamente cognitiva, como categorização. Mas, e termo de comunicação, a palavra se forma em função do enunciado. Este, por sua vez, tem nas palavras a substância em que se estrutura.”

(BASÍLIO, 1987, p.80).

3.3. Ieda Maria Alves. Neologismo: *Criação lexical*.

O livro é introduzido por conceitos de neologia e neologismo (ALVES, p. 5):

“Ao processo de criação lexical dá-se o nome de *neologia*. O elemento resultante é denominado *neologismo*.”

O neologismo pode ser formado na própria língua ou por outros sistemas linguísticos.

Os próximos capítulos discorrem sobre os tipos de neologismos: fonológicos, sintáticos, semânticos, composição, empréstimos e outros processos.

Exemplo de neologismo fonológico:

“De Vila Isabel a Ipanema, as portas arriadas dos bares não escondiam o burburinho dos frequentadores que bebemoravam escondidos o dia de voto’ 9GL, 16=11-88: 17, c.6)”. (p.12).

Exemplos de neologismo sintático:

“Você sabia que o Brasil é líder de venda no mundo de fala não-inglesa/ (Vi, 06-06-77: 50, e, 1)”. (p.15).

“Nem malufou, nem tancredou; janiou-se” (<políticos p. Mafuf, Tancredo e Jânio Quadros) (F. 29-84: 2, c.2)” (p. 34).

Exemplo de composição:

“A indelicadeza de Darcy foi atenuada pelo *show* do candidato-deputado-cantor. A. Timóteo, veterano dos palcos brasileiros, [...]” (E, 08-08-86: 5, c. 3) (p. 46).

Exemplo de estrangeirismo:

“Ayrton Senna foi o pole-position pela 13ª vez em uma temporada de 16 corridas. Ele conquistou esse direito ao superar seu companheiro de equipe. A. Prost, por 132 milésimos de segundo. Faltavam dois minutos para o final da última sessão classificatória para o final da última sessão classificatória para o GP australiano quando Ayrton fez a sua *flying lap* (volta rápida)” (Fm 13-11-88: D-2, c.1). (p. 73).

3.4. Luiz Carlos de Assis Rocha: Estruturas morfológicas do Português.

O livro apresenta um estudo sistemático da morfologia, apresenta conceitos e os tipos de gramática: descritivismo, historicismo, estruturalismo e gerativismo.

“A gramática gerativa, portanto, representa o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua. Podemos empregar o termo *gramática de uma língua* ambigualmente, com referência não apenas ao conhecimento internalizado e subconsciente do falante, mas também à representação que o linguista

profissional faz desse sistema de regras internalizado e intuitivo.
“(CHOMSKY, 1970 – B: 35) p. 35.

O livro faz um estudo da Morfologia nas gramáticas brasileiras e conclui que a gramática tradicional brasileira apresenta problemas em relação à sufixação, normalmente apresentam listas de sufixos e ausência de critérios para estabelecer um afixo em alguns tipos de palavras.

A partir do capítulo 5 iniciam os estudos de processos de formação de palavras.

“Dá-se o nome de processo de formação de palavras ao mecanismo linguístico que permite a formação de novas palavras “. (ROCHA, Luiz Carlos, p. 97).

O autor propõe o estudo de três processos de formação de palavras no português contemporâneo oriundas da própria língua: derivação, composição e onomatopeia. A derivação apresenta seis tipos: sufixal, prefixal, parassintética, conversiva, siglada e truncada. Ele apresenta ainda conceitos de base, raiz, radical, bases livres, bases presas, basóides, sufixóides e os vários tipos de sufixo.

Nos capítulos subsequentes o autor apresenta um modelo de análise com o sufixo -eiro, os processos de derivação prefixal e outros processos de formação de palavras, flexão e derivação, gênero e grau e o aspecto em português.

4. O processo de formação de palavras nos ensinos Fundamental e Médio.

4.1. Abordagem do assunto nas séries:

Os processos de formação de palavras são introduzidos nas escolas desde o ensino fundamental I através de atividades que envolvem a criação de novas palavras. Mas o conteúdo com definições, exemplos e atividades aparece nas séries finais do ensino fundamental II e no Ensino Médio apenas no primeiro ano.

Exemplos de atividades que envolvem neologismos:

- Ensino Fundamental I 2º ano – atividades remotas 2020.

Complete o quadro escrevendo novas palavras com a palavra base:

PALAVRAS BASE

NOVAS PALAVRAS CRIADAS

CASA

MORA

BONITA

LATA

- Ensino Fundamental II 6º ano.

Criando palavras

1. Criem quatro palavras relacionadas à escola ou ao estudo, usando alguns dos prefixos e/ou sufixos abaixo. Indiquem o significado das palavras criadas e deem um exemplo de uso, estando atentos aos significados dos afixos. Não é preciso usar todos os prefixos e sufixos.

in- des- ante- re-
-mente -eiro -ite -zinho -aria

Exemplo: Leituraria - muita leitura. *O professor pede que a gente faça uma "leituraria"!*

2. Vamos pensar... Se juntássemos algumas palavras, como elas seriam e quais seriam seus novos significados? Vamos usar a criatividade!

- a) lápis + novo: _____, Significa: _____
- b) exercício + família: _____, Significa: _____
- c) comer + livro: _____, Significa: _____
- d) aula + primeira: _____, Significa: _____

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3165/criacao-de-palavras-derivadas-e-compostas>

Ensino Fundamental II 7º ano.

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS: NEOLOGISMO – 7º ANO

Leia:

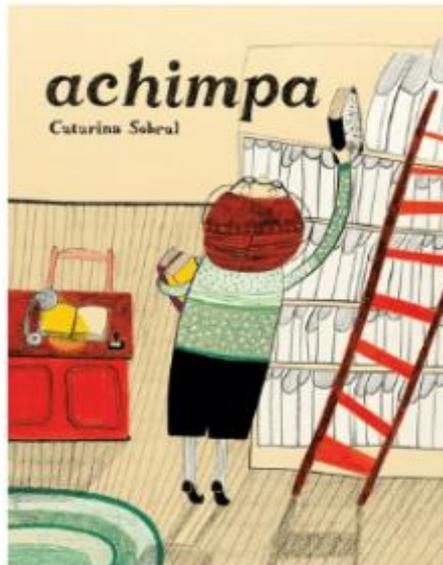
Palavra esquisita

Você sabe o significado de achimpa?

Eu achimpo, tu achimpas, ele achimpa... Que verbo é esse? Não sei, só sei que essa palavra está dando o que falar no livro que leva o mesmo nome: *Achimpa*. Na verdade, ninguém sabe, nem dona Zulmira que tem 137 anos. Ela diz que conhece, mas tenho minhas dúvidas.

Será que achimpa é um elogio do tipo “Você está muito achimpa hoje”? É hora de investigar. Alguns ligaram para lojas e supermercados e perguntaram se vendia achimpa e... Nada! Outros chamaram as indústrias, para comprar achimpa em quantidade. Nada também.

Quanto mistério! Afinal, achimpa parece uma palavra tão comum... Você também acha? Então, descubra logo o significado, pois outra palavra estranha está vindo por aí: *perlinço*! E agora?



Disponível em: <http://chc.org.br/palavra-esquisita>.

Questões

Questão 1 – No trecho “Eu achimpo, tu achimpas, ele achimpa...”, as reticências indicam:

- a) uma continuidade b) uma omissão c) uma interrupção d) uma citação incompleta

Questão 2 – Por que as palavras “achimpa” e “perlinço” aparecem em itálico no texto?

Questão 3 – Em “Ela diz que conhece, mas tenho minhas dúvidas.”, o pronome destacado substitui:

Questão 4 – Em todas as alternativas, as palavras retomam “achimpa”, exceto em:

- a) palavra esquisita b) verbo c) essa palavra d) outra palavra estranha

Questão 5 – Na passagem “Então, descubra logo o significado [...]”, o termo destacado expressa a ideia de:

Por Denyse Lage Fonseca – Graduada em Letras e especialista em educação a distância

<https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-com-neologismo-7o-ano/>

Questão no Enem 2010:

QUESTÃO 2

(Enem 2010)

Carnavália

Repique tocou

O surdo escutou

E o meu corasamborim

Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?

[...]

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. Tribalistas, 2002 (fragmento).

No terceiro verso, o vocábulo “corasamborim”, que é a junção de coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão.

Essa palavra corresponde a um (a)

- a) estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.
- b) neologismo, criação de novos itens linguísticos pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.
- c) gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.
- d) regionalismo, por ser palavra característica de determinada área geográfica.
- e) termo técnico, dado que designa elemento de área específica de atividade.

4.2. Análise dos livros didáticos adotados nas escolas.

Dos livros analisados, as escolas Santo Antônio, Santa Maria e Colégio Marista Dom Silvério adotam o livro **Português: Linguagens** e o Colégio Santa Marcelina adota a coleção **Geração Alpha**.

Segue abaixo lista dos livros selecionados:

	TÍTULO	AUTORES	SÉRIE	EDITORIA/ANO
1.	<i>Geração Alpha- Língua Portuguesa</i>	Everaldo Nogueira Cibele Lopresti Greta Marchetti Maria Virgínia Scopacasa	6º ao 9º ano	SM Educação 2018
2.	<i>Português: Linguagens</i>	William Cereja e Thereza Cochar	6º ao 9º ano	Atual Didático 2018
3.	<i>Português: conexão e uso</i>	Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho	6º ao 9º ano	Saraiva 2018
4.	<i>Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso</i>	William Cereja, Carolina Dias e Christiane Damien	Ensino Médio V. 1 a 3	Saraiva 2016
5.	<i>Português: Linguagens</i>	William Cereja e Thereza Cochar	Ensino Médio V. 1 a 3	Saraiva 2016

4.2.1 Ensino fundamental.

4.2.1.1. Geração Alpha- Língua Portuguesa. Everaldo Nogueira et al.

O 6º e o 8º ano não apresentam conteúdo sobre Processo de Formação de Palavras. O 7º ano define palavras primitivas e derivadas, derivação prefixal e sufixal e algumas atividades e o 9º apresenta conteúdo bem delineado sobre o assunto.

Exemplo de atividade do 7º ano (página 144).

3. Leia a tira a seguir.



Mafalda, de Quino.

- Nessa tira, de que modo a linguagem não verbal provoca o humor?
- Há duas palavras na tira formadas com o mesmo prefixo. Quais são elas?
- Qual é o prefixo das palavras da resposta ao item b e que sentido ele indica?
- Pela resposta aos itens b e c, esse prefixo pode criar antônimos? Justifique.
- Se a expressão *pouco provável* fosse substituída por *improvável*, mudaria o sentido da avaliação dos cientistas sobre o satélite? Explique.

O livro do 9º apresenta orientação sobre a Estrutura das palavras: radicais e afixos (prefixo e sufixo), tem definições, comentários, exercícios para fixar o conteúdo.

A observação abaixo aparece no final da exposição da “Formação de palavra e novos sentidos” (página 237):

Anote aí!

Em qualquer língua, é normal que algumas palavras e expressões deixem de ser usadas e outras sejam criadas. **Novas palavras** surgem por diferentes razões. Uma delas é a invenção de objetos, aparelhos, instrumentos e tecnologias que precisam ser nomeados. Em português, um dos processos de formação é a **redução** ou **abreviação** de uma palavra até o limite em que se pode compreendê-la. Algumas vezes se mantém apenas o radical (ou um dos radicais) da palavra. Exemplo: *micro*, em lugar de *microcomputador*.

Outro processo é aquele em que um **radical perde seu sentido original**, assume o significado de uma das palavras das quais faz parte e, com esse novo sentido, entra na formação de outras palavras. Exemplos: *auto* com sentido original “*por si mesmo*” em *autoestima*, e *auto* com novo sentido “automóvel” em *autoescola*. (NOGUEIRA et al., 7º ano 2018 p. 237)

Na unidade seguinte dando continuidade à Estrutura das palavras: desinência, vogal temática, consoante e vogal de ligação.

Poeminho do contra

Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Mario Quintana. Em: Tania Franco Carvalho (Org.).
Mario Quintana: poesia completa. Rio de Janeiro:
Nova Aquilar, 2005. p. 972.



Rafael Duque/DBR

3. Releia o segundo verso do poema de Mário Quintana e imagine esta situação: um aluno classificou a palavra *caminho*, nesse verso, como substantivo, dividiu-a nos morfemas *caminh-* e *-o* e classificou o morfema *-o* como desinência nominal de gênero. O professor avaliou como incorreta a classificação do morfema.
- a) Que explicação pode ser dada a esse aluno?
 - b) Como se classifica o morfema *-o*, nesse caso?
 - c) Em “Eu caminho todos os dias”, a que classe pertence a palavra *caminho*?
 - d) Nesse caso, o morfema *-o* é uma vogal temática ou desinência verbal?

O livro afirma que os sufixos de grau aumentativo ou diminutivo podem ter significado afetivo ou negativo, eles perderam a noção só de tamanho: “gracinha, fofinho, portão, sacolão, selinho, etc.”

Há uma relação de sufixos com ortografia no capítulo “Grafia de alguns sufixos e de palavras cognatas”.

4.2.1.2. Português: Linguagens – 6º ao 9º ano – William Cereja e Thereza Cochar.

A Coleção é organizada de uma forma que em cada capítulo apresenta os tópicos diferentes. A análise linguística fica na seção: *a língua em foco*.

Nos 6º e 7º anos apresentam uma abordagem interessante sobre variação linguística, com definições, exemplos e atividades. O 9º ano apresenta um capítulo sobre variação linguística: estrangeirismos. E no 8º tem um capítulo: sobre Estrutura das Palavras e Formação das Palavras e apresenta subcapítulos: *Estrutura das palavras, formação das palavras, estrutura e formação das palavras na construção do texto*. Aborda radical, afixos, desinências, vogal temática, tema. Em seguida derivação prefixal, sufixal, parassintética, derivação prefixal e sufixal, regressiva, imprópria. Composição e outros processos de formação de palavras: onomatopéia e redução. Num quadro de observações, empréstimos e gírias são citados como outros processos. Os exercícios apresentam questões relevantes sobre sentido do diminutivo que nem sempre se referem ao tamanho, mas que podem representar também afeto, desprezo, ironia.

O poema abaixo introduz o estudo dos neologismos no 8º ano:

Seu metaléxico

economiopia
desenvolvimentir
utopiada
consumidoidos
patriotários
suicidadãos



(Poesia completa. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 196.)

Enfim, tem uma atividade para exemplificar a estrutura de palavras na construção do texto:



(Caco Galhardo. Folha de S. Paulo, 6/5/2014.)

4.2.1.3. Português: conexão e uso. Dileta, Delmanto e Laiz B. de Carvalho. 6° ao 9° ano.

Em todos os livros da coleção a linguística aparece em *Reflexão sobre a língua*. Primeiro tem atividades com tirinhas, charges, fragmentos de textos, poemas, posts. Em seguida tem a definição do assunto e após mais atividades. Há uma sequência da matéria:

- 6° ano: derivação e composição;
- 7° ano: derivação prefixal, sufixal, parassíntese, imprópria e regressiva;
- 8° ano: composição;
- 9° ano: estrangeirismos e outros processos (onomatopéia e abreviação vocabular)

Alguns trechos relevantes:

7° ano:

Para concluir se uma palavra é formada por derivação, não basta olhar o início ou final dela. Nas palavras **reler** e **paredão**, por exemplo, há derivação, por meio do prefixo re- e do sufixo –ão, respectivamente, indicando repetição e aumento de tamanho. O mesmo não acontece com as palavras **redondo e solução**, em que não há acréscimo de afixos a uma palavra primitiva.

(DILETA e CARVALHO, 2018 p. 29)

8. Usando prefixos, crie palavras que (ainda) não existem e os objetos a que elas poderiam se referir. Para isso, leia sobre o jogo criado pelo escritor e educador italiano Gianni Rodari, em seu livro *Gramática da fantasia*.

Basta um "des" para transformar um "canivete" – objeto cotidiano e negligenciável, porém perigoso e agressivo – em um "descanivete", objeto fantástico e pacifista, que não serviria para fazer a ponta do lápis, mas que, quem sabe, ajudaria a fazê-la crescer de novo, contra a vontade dos donos das papelarias e contra a ideologia do consumo.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982. p. 33.

Rodari propõe também outras palavras como **descabide, descanhão, bicaneta, anti-guarda-chuva, superfósforo**.

Agora, sente-se com um colega. Juntos, desenvolvam as atividades a seguir.

- a) A primeira tarefa de vocês será explicar como seriam e para que serviriam dois dos objetos imaginados por Rodari. Escolham seus favoritos e conversem entre si.
- b) Agora, em uma folha separada, criem palavras formadas com prefixos que deem ideia de negação, como **des-**, **in-** (negação), **anti-** (oposição), e expliquem a que objeto elas se referem e para que ele serve.
- c) Ilustrem os objetos. Pode ser por meio de desenho, fotos, montagens ou imagens de revista.
- d) Depois dessa etapa, escolham uma das criações para apresentar à turma. Todas as duplas deverão apresentar suas ideias. Ao final, a turma pode escolher a palavra mais original e o objeto mais interessante entre os imaginados pelas duplas.

9° ano:

Estrangeirismos são palavras, construções e expressões de outras línguas que nos chegam por empréstimo, incorporadas ao idioma por meio do contato estabelecido entre diferentes povos e culturas. Em alguns casos, são utilizados tal qual se apresentam em seus países de origem, sem alteração de pronúncia ou ortografia (*shopping center*). Em outros, são utilizados com adaptação fonológica e ortográfica, como em **futebol** e **garçom**. (DILETA e CARVALHO, 2018 p. 26)

Neologismos são inovações linguísticas; podem ser de conhecimento coletivo ou de uso particular de um autor. Alguns se fixam na língua, outros, não. Podem surgir de:

- . criações a partir do sistema linguístico: lava-lava, verdacento, sem-teto, sem-terra;
- . palavras antigas como novos sentidos: mala (pessoa inconveniente);
- . criações literárias: abensonhaa (palavra criada pelo escritor Mia Couto);
- . criações populares: pivete.

(DILETA e CARVALHO, 2018 p. 39)

4.2.2. Ensino Médio.

4.2.2.1. Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso - William Cereja, Carolina Dias e Christiane Damien.

A coleção apresenta três volumes, uma para cada série do ensino médio. Os volumes dois e três não têm referência com o assunto abordado apenas no volume um que começa com Estrutura das palavras na seção “Língua e Linguagem” inicia com uma atividade de derivação prefixal. Define e exemplifica os morfemas e seus elementos (Radical, afixos, vogal temática, tema, desinências, vogais e consoantes de ligação) tem atividades sobre o assunto. Uma observação na exposição de desinências merece destaque porque diz para o professor que “O linguista Mattoso Câmara classifica as desinências *a* e *o* de outra maneira. Para ele da mesma forma que *s* é a desinência que indica plural, em oposição à desinência zero (ausência), que indica singular, a desinência *a* de nomes indica feminino, em oposição à desinência zero, que indica masculino.”

O texto “Pequenas virtudes” de Walcyr Carrasco mostra a influência do vocabulário inglês na nossa língua. O tópico “Reflexão sobre a língua” inicia os Processos de Formação de Palavras: Composição (aglutinação e justaposição) e derivação (prefixal, sufixal, prefixal e sufixal, parassintética, regressiva, imprópria), após definições tem uma atividade. Outros processos de formação de palavras: redução, onomatopeia ou reduplicação, empréstimos, gírias, cruzamento de palavras e formação analógica. Em seguida também apresenta uma atividade. No final do capítulo tem questões de Enem e vestibular sobre o assunto e um apêndice com listas de radicais gregos e latinos, prefixos gregos e latinos e o significado de alguns sufixos.

Exemplo de atividade.

■ **APLIQUE O QUE APRENDEU**

1. Leia o anúncio ao lado.

A palavra *cozinhatéria*, utilizada no anúncio, é um neologismo.

a. A partir de que palavras ela foi formada?

Ela foi formada a partir das palavras cozinha e terapia.

b. Que processo de formação de palavras deu origem a ela?

c. Que outras palavras resultantes de um processo de formação similar ao de *cozinhatéria* você conhece?

Resposta pessoal. Sugestão: fitoterapia, cromoterapia, aromaterapia.

2. O anunciante representa uma marca de alimentos. Que sentido o neologismo *cozinhatéria* acrescenta aos produtos dessa marca?

3. A partir de quais palavras provavelmente se originaram, por redução, as que seguem?

a. rebu *reboliço*

b. confa *confusão*

c. curta *curta metragem*

d. proleta *proletário*



produtos da marca.



4.2.2.2. Português: Linguagens – William Cereja e Thereza Cochar.

A coleção de livros didáticos para o ensino médio possui três volumes. Mas somente o primeiro volume apresenta Estrutura e formação das palavras no capítulo *Língua: uso e reflexão*. Na primeira parte apresenta conceito e tipos de morfemas (radical, afixos, vogal temática, tema, desinências nominais/verbiais, vogais/consoantes de ligação; elementos mórficos na construção do texto e semântica no discurso. Após as definições e exemplos seguem atividades com fragmentos de textos, tirinhas, charges. Na segunda parte apresenta os tipos de derivação (prefixal, sufixal, parassintética, prefixal e sufixal, regressiva e imprópria), composição (justaposição e aglutinação), hibridismo, onomatopeias, redução (siglas, abreviações, abreviaturas), empréstimos/gírias e estrangeirismos.

A observação abaixo para o professor sobre desinências é a mesma da coleção Português: Linguagens para o ensino fundamental:

Desinências: são morfemas que se colocam após os radicais.
As **desinências nominais** informam sobre o *gênero* e o *número* dos nomes:



Professor: a classificação dos morfemas *o* e *a* é polêmica. Diferentemente do gramático Evanildo Bechara, para quem as vogais *a* e *o* acumulam nos nomes a função de vogal temática, e, secundariamente, de desinência nominal. Mattoso Câmara Júnior considera que somente *a* é desinência, em oposição ao masculino, que teria desinência zero, assim como *s* é a desinência que indica plural em oposição à desinência zero, que indica singular.

Nesse caso, de acordo com o gramático Evanildo Bechara, o morfema *a* é desinência nominal de gênero e é, cumulativamente, vogal temática. O mesmo ocorre com o morfema *o* da palavra garoto.

CEREJA, William e COCHAR, Thereza, (Volume1)2016 p. 294.

durassolado	solumano
petrificado	corpumano
amargamado	pardumano
agrusurado	servumano
capitalienado	gadumano
massamorjado	desumano

(José Lino Grünwald. In: *Poesia concreta*. São Paulo: Abril Educação, 1982. Literatura Comentada.)



CAPÍTULO 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE PESQUISAS SOBRE NEOLOGISMOS EM MÍDIAS SOCIAIS.

Depois de realizada uma pesquisa sobre o tema, foram encontrados muitos artigos sobre neologismos nas mídias e correlatos, entre 2012 a 2019. No ano de 2020 o assunto também foi muito comentado devido à pandemia do Coronavírus, a produtividade de neologismo foi intensa, muitos estudiosos abordaram o assunto.

O artigo de Carlos Alexandre Gonçalves intitulado “Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro” (2012) é o motivador dessa pesquisa porque ele se mostrou uma fonte interessante de pesquisa ao desenvolver sobre o processo de formação de palavras na atualidade brasileira, a ampliação lexical e de que forma isso acontece na morfologia. De acordo com GONÇALVES (2012), são tendências atuais na formação de palavras as orientações diferentes na criação e na utilização de palavras complexas no português brasileiro contemporâneo. A maioria dos dados do artigo foram retirados de páginas de internet, sites de jornais e revistas, blogs, chats, Orkut e Facebook. Ele define e explica como ocorrem os processos de inovação lexical, cita exemplos de casos de derivação, composição, surgimento de novos formativos e outros processos de formação de palavras, além disso, mostra como está a inovação lexical contemporânea. O autor conclui que qualquer pessoa tem criatividade para produzir um neologismo e como isso é importante para servir de objeto de estudo para os linguistas.

Esse artigo também foi motivador para Carlos Maurício da Cruz que publicou o texto “Contemporâneas tendências em formação de palavras do Brasil na linguagem dos blogs Clube do livro, Blog da Galera e Louca por Séries” (2015) em que o autor observou conteúdo dos blogs para analisar a produção de neologismos.

Outros artigos que merecem destaque porque também discorrem sobre neologismos nas redes sociais, Facebook e outros:

- O uso da rede social Facebook” no processo de formação de palavras da Língua Portuguesa (2016). Adriano Almeida Ramos (SEE/MG – UEMG).

O trabalho faz uma reflexão sobre o uso de analogias para promover o aprendizado utilizando como argumento os processos relacionados à formação de palavras compostas e neologismos no Facebook.

- Memes: a ostentação de neologismo e uma ferramenta de ensino. Letícia Pena Silveira (2019).

O artigo faz uma análise dos neologismos existentes nos “memes” de internet de acordo com a teoria sobre neologia segundo Ferraz (2010) e consegue concluir que a utilização desses memes é uma ferramenta que apoia o professor de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem.

A política é outro tema propício ao surgimento de neologismos. Como mostram os artigos:

- Aspectos semântico-discursivos da renovação lexical em época de Lava jato e governo Bolsonaro. (2019) - André Crim Valente.

O artigo fez uma pesquisa sobre renovação lexical utilizada na mídia jornalística, em matérias e nas colunas políticas (em 2019) sobre a operação Lava Jato e o governo Bolsonaro de acordo com a perspectiva linguístico-discursiva.

- O fenômeno da neologia lexical nas eleições de 2018. (2020). Rove Chishman, Aline Nardes dos santos e Paola Martins.

O artigo fez um estudo do fenômeno da neologia lexical através de análise de neologismos produzidos no período das eleições, em 2018.

Enfim, existem outros trabalhos que abordam esse assunto. Especialmente, no ano de 2020, muitas palestras, reportagens de especialistas discursando sobre neologismos.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.

O trabalho foi realizado inicialmente através de uma pesquisa bibliográfica sobre o Processo de Formação de Palavras em gramáticas, manuais didáticos, artigos científicos e manuais de Linguística. Foi feita uma coleta de novas palavras, através do registro de conversas e comentários em mídias sociais como Twitter, WhatsApp, Instagram, jornais e revistas, que são ambientes políticos, esportivos, telejornais e de entretenimentos mais propícios para o surgimento de neologismos.

A coleta de dados foi realizada no período de março a setembro de 2020. Os neologismos encontrados foram analisados tendo em vista a fundamentação teórica sobre formação de palavras.

Com a análise dos dados foi possível fazer um levantamento sobre quais processos de formação foram mais produtivos. Qual foi a mídia social mais elencada, a que foi menos e as possíveis causas.

Por fim, serão avaliados como surgiram esses neologismos contemporâneos, quais foram os embasamentos teóricos ou pressupostos utilizados para formar essas novas palavras.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS NEOLOGISMOS.

Após realização da coleta dos neologismos foi feito um agrupamento dessas palavras por formação para facilitar a análise.

Grupo 1: Composição/cruzamento vocabular e Sigla (COVID).

Globo-catástrofe	Bolsonero	Coronalouco
Globalixo	Bolsominions	Velhofobia
Caqui-cola	Bolsotróia	<u>Covidiota</u>
Esquerdopata	Bolsomorte	<u>Jornalixo</u>
DoriaLixo	Bolsotrouxas	<u>Bolsotários</u>
Coronavírus	Bolsovírus	Charreatas
Coronavoucher	Zeroglota	Familícia
Bolsodoria	Asnoglota	

Uma médica que atua na cidade de Imperatriz, no Maranhão, fez acusações a políticos e à TV Globo, insinuando que a mídia tem noticiado de forma errônea o número de casos de infecção pelo novo coronavírus no Brasil. Usando de termos como "globalixo" e "globo-catástrofe", a profissional Joselita Aguiar Sousa pediu que os demais colegas filmassem as unidades onde trabalham para "desmascarar essa corja".

Não retuite post dos esquerdopatas, mesmo que sua intenção seja boa. Vamos fazer nossa parte.

8:43 PM · 26 de abr de 2020 · Twitter for Android

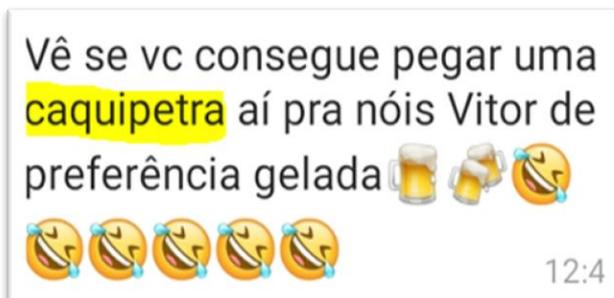
Jornal de Brasília 09/04/2020

Será que você vai receber seu salário esse mês..... vocês são os culpados disso.... vocês jornalistaixos, o Dorialixo e Covascanceroso....não culpem o bolsonaro não.

29/03/2020

Esse grupo é formado por elementos diferentes que se juntam para formar uma nova palavra com significado próprio. Normalmente, utiliza-se uma palavra que é do conhecimento geral a uma outra palavra ou radical, no momento em que passa um fato importante histórico, político ou social, e forma outra palavra com sentido independente. A composição pode ser sem alteração nas formas dos vocábulos, a justaposição ou pode ter acréscimo ou supressão de alguma parte do vocábulo, aglutinação.

A junção entre Globo + lixo, em que Globo é a emissora de televisão, mais lixo para depreciar o conteúdo dessa emissora. O mesmo acontece com Doria + lixo e Globo + catástrofe. Esses neologismos servem para criticar e menosprezar alguém. A palavra “esquerdopata” é uma formado por esquerda mais o sufixo -pata, em que esse sufixo de origem latina significa dor, sofrimento.



WhatsApp 27 /07/2020

As composições “caquicola” e “caquipetra” foram criadas em um grupo de *Whatsapp*. O amigo postou uma foto colhendo caqui e fez uma brincadeira colocando uma garrafa de refrigerante Coca-Cola na árvore e chamando de “caquicola”. O primo pediu uma caquipetra. (Petra é uma marca de cerveja).



No Dia 11 de março de 2020, a OMS anunciou a Pandemia do Novo Coronavírus, conhecido como SARS-CoV2. A doença passou a se chamar oficialmente Covid-19. Covid, que é uma sigla, significa **Corona Virus Disease** (“doença causada pelo vírus Corona”, em tradução literal do inglês) e “19” porque os primeiros casos foram divulgados na China, em Wuhan no final de 2019.

Segundo o dicionário online a etimologia da palavra “coronavírus” tem influência do inglês pelo latim corona, ae “coroa” mais vírus.

O “coronavoucher” é uma formação de coronavírus mais voucher. De acordo com o Dicionário Online voucher é “um documento usado para pagar um produto ou serviço que assegura um desconto no seu preço normal; vale ou ticket de desconto. Etimologia: do inglês voucher.” O “coronavoucher” foi uma medida do Governo para auxiliar financeiramente os trabalhadores informais.



folha.uol.com.br

Maduro chama Bolsonaro de 'coronalouco' - 19/04/2020 - Mundo - Folha

Em entrevista a rádio argentina, ditador disse que há possibilidade de adiamento das eleições legislativas

#CHURRASCODAMORTE

10 mil mortos no Brasil e

Bolsomorte comemora com churrascada e futebol. É só alegria.

Twitter - 08/05/20

Coronavírus é fraco esse é a caso. Se fosse um H1N1 da vida metade daqui já estaria doente. **Coronga** é fraco precisa de mais ódio.

Twitter 08/05/20

Os neologismos formados nesse grupo são bastante produtivos, talvez pela facilidade de se formar uma palavra com bolso e corona com o objetivo de ironizar algum fato ou alguém e até como forma de xingamento. Desde o início da pandemia do coronavírus surgiram vários termos para apelidar o próprio vírus e para quem estava contra as ações governamentais, como “coronalouco”, “bolsovírus”, “coronalouco”, “coronga”.

De acordo com Carlos Alexandre, esse tipo de formação chama-se *blend*:

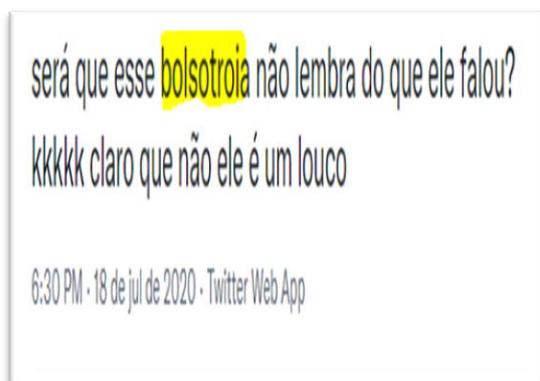
Em português, os *blends* (também chamados de palavras valise (ALVES, 1990) consistem de dois elementos, uma característica que os torna semelhantes a compostos. No entanto, ao contrário da composição, seus constituintes não são morfemas plenos, mas partes de lexemas, como em ‘crentino’ (‘crente’ + ‘cretino’ = “religioso falso”), ‘lixeratura’ (‘lixo’ + ‘literatura’ = “literatura de má qualidade”) e ‘aborrescente’ (‘adolescente’ + ‘aborrece’ =

“adolescente que aborrece”). *Blends* são menos transparentes que compostos e tendem a ser utilizados para chamar a atenção em textos publicitários, jornalísticos e literários, tendo, por isso mesmo, curta duração, em decorrência de sua efemeridade (ADAMS, 2001, p. 141). São bastante populares por causa de sua criatividade (FANDRICH, 2008). (GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. Atuais tendências em Formação de Palavras no Português Brasileiro. Londrina, n. 15;1 p. 169-199, 2012) <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n1p169>



Twitter 03/07/20

O neologismo “bolsodoria” deriva de Jair Bolsonaro (Presidente da República) mais João Dória (Governador de São Paulo). Eles fizeram juntos a campanha para as eleições de 2018. João Dória utilizou na sua campanha esse termo *Bolsodoria*. Segundo Dória, numa reportagem da Revista Veja, 3 out 2019: “Não criei o *Bolsodoria*, mas incorporei.” Ele disse que o slogan foi criado no interior de São Paulo e que o utilizou em 2018 para enfrentar partidos de esquerda. Em meados de setembro de 2019 começou a surgir rumores da dissolução dessa estratégia “Bolsodoria”.



26/03/2020

Os termos bolsonero e bolsotróia foram colocados na mídia para fazer uma comparação com Nero, Imperador romano e Tróia, da mitologia grega.

Não seja cruel. **Zeroglota** só se ele fosse mudo. Como relincha com perfeição jumental, pode enquadrá-lo como **asnoglota...**

18:43 · 17 jun 20 · [Twitter for Android](#)

Nesse post, os neologismos “zeroglota” e “asnoglota” precisam do contexto para ser compreendidos. Em junho de 2020, o Presidente da República anunciou a demissão de Abraham Weintraub do Ministério da Educação, mas o indicou para ser diretor-executivo do Banco Mundial nos Estados Unidos. E alguns questionaram se o candidato sabia falar outra língua.

Pandemia de coronavírus evidencia **'velhofobia'** no Brasil, diz antropóloga

Luis Barrucho - [@luisbarrucho](#)

Da BBC News Brasil em Londres

🕒 02 maio 2020

O termo “velhofobia” ressurgiu durante a pandemia com o isolamento social. Segundo a antropóloga e escritora Mirian Goldenberg “a pandemia de coronavírus que se alastrou pelo mundo e chegou ao Brasil evidenciou a “velhofobia” de parte da população, para a qual os idosos são considerados um peso pra a sociedade.” O sufixo -fobia tem origem grega (de phóbos + -ia) significa medo, horror.

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52425735>

Ei bolsotários!
Sigam a orientação médica, viu?

Twitter 12/05/2021

Os alemães criaram o adjetivo "covidiota", para se referir aos negacionistas da pandemia.

Twitter 18/04/20

Jornalixos e Isentões revoltados após o Presidente informar a população sobre avanços na busca por uma possível cura da Covid-19. Tal informação leva esperança, ameniza o pânico e poderá, caso os estudos confirmem a eficácia da droga, salvar milhares de vidas!

Twitter 21/03/2020

Idiotas mesmo...que imagem tosca dessa família.

17:11 · 25 abr 20 · [Twitter Web App](#)

Os neologismos “bolsotários”, “Covidiotas”, jornalixos e “família” têm um ponto em comum no processo de formação, todas as palavras sofreram alguma alteração. Isso ocorre para que a nova composição tenha uma entonação melhor. Geralmente nessas composições por aglutinação não é tão fácil identificar os elementos, mas nos exemplos acima ficam bem explícitos propositalmente, já que o objetivo é esse mesmo. Como já foi dito

anteriormente, GONÇALVES (2012) denomina esse tipo de formação de “blend” porque é uma combinação de duas partes de lexemas para formar uma palavra com o objetivo de chamar a atenção do público. Enfim, essas formações são efêmeras.



Twitter 29/04/2020

No período da Pandemia, as pessoas não estavam realizando nenhum tipo de reunião, então surgiu a ideia de fazer uma festa, em que os convidados passavam de carros e entregavam as fraldas, numa espécie de carreata (segundo o dicionário online a palavra carreata deriva de carro mais -ata, por analogia a passeata), o termo utilizado foi “charreatas” (chá + carreatas) no lugar de chá de fraldas. De acordo com GONÇALVES é uma formação analógica porque foi criada por espelhamento de chá de fraldas.

Grupo 2 - derivação sufixal

Esquerdalhas

Direitalha

Brigalhada

Petralhada

Sextou

Vtzeira

Esquerdosa

Viralização

Chatozar

Politiqueira

Fanfiqueira

Branquitude

Jornalequismo

Contatinho

Quarentena

Negacionistas

Mourão: Para ser parceiro confiável, deve acabar com **brigalhada** aqui dentro

Mas tudo normal vindo da laia extremista **direitalha**.

05/04/20

Claro que quem pensa assim é uma minoria **esquerdosa**.

3:31 PM · 23 de mar de 2020 · Twitter for Android

Eu faço tt contra a **esquerdalha** porque sou pobre.

Se fosse rica faria um outdoor!

10:53 AM · 29 de set de 2020 · Twitter Web App

Jornaleco praticando seu **jornalequismo**...

6:02 AM · 16 de set de 2020 · Twitter Web App

Enquanto Mandetta se afastou de Bolsonaro e cresceu, Regina Duarte virou **politiqueira** e agora só tem o pum do palhaço. Por Joaquim de Carvalho

Publicado por [Joaquim de Carvalho](#)

15 de abril de 2020

Em resposta a [@TarcianaVascon3](#) e [@folha](#)

Ue! Ue! Ue! Voce votou em
alguem que disse; "vamos
metralhar a 'petralhada' aqui"

Agora quer se fazer de
vitiminha de ataque???

11:28 · 21 abr 20 · [Twitter Web App](#)

A derivação sufixal ocorre quando se juntam a uma palavra um sufixo de diversas origens. Com o objetivo de formar uma palavra com sentido político, social ou de entretenimento.

Segundo CUNHA E LINDLEY (2017) o sufixo -alha tem sentido coletivo-pejorativo. Os neologismos esquerdalhas, direitalha, brigalhada, petralhada, esquerdosa e politiqueira foram formadas com partes de partidos políticos ou seguidores de algum partido ou do próprio político com o objetivo de depreciar, apelidar, menosprezar ou até mesmo discriminar alguém ou alguma coisa. Jornalequismo, nesse contexto deriva de jornaleco (já é um jornal qualquer) mais o sufixo -ismo que formam derivados irônicos-pejorativos (CUNHA E LINDLEY, 2017).

Gringos acham que "sextou" significa "sexo para você" e geram uma verdadeira invasão de conteúdo pornográfico na rede social

O neologismo “sextou” é uma forma de demonstrar que o final de semana chegou. Uma forma derivada de sexta mais o sufixo -ar, sextar, forma conjugada, por isso é um neologismo sintático. O título da manchete acima direciona o sentido da palavra para o sentido sexual para os americanos, provavelmente por causa do radical sex da palavra que em inglês significa sexo e as palavras conjugadas no pretérito têm o sufixo -ed que corresponde a desinência -ou em português. Assim, “sexou” em inglês é sexed, segundou é seconded, sexta-feira é friday e sextou continua sendo friday.

Sobre ser **Vtzeira**:

“Os meus Vts eram completamente inofensivos, nunca fizeram mal a ninguém. Fui eu mesma. A minha personalidade é alegre e vtzeira.” 🍷 - @manugavassi

01/05/20



Rafa Kalimann ✨
@rafakalimann_

Só eu to sem **contatinho** nessa quarentena?

26/04/20

Viralização

A postagem no Facebook com o vídeo e que mais viralizou foi compartilhada, 2,2 mil. No YouTube, o vídeo mais antigo foi postado em 5 de abril, dois dias depois que as imagens foram captadas, e teve 10.704 visualizações até a quarta-feira 8 de abril. O homem que publicou o vídeo no YouTube também postou as imagens no Facebook, mas elas foram compartilhadas apenas 35 vezes até a data.

A **branquitude** está achando que é um paredão falso, para eles um homem Negro não tem força.

11:57 PM · 17 de mar de 2020 · Twitter for iPhone

17/05/2020

Deu uma caída no engajamento e já veio **chatozar**, né moço ?!

6:59 PM · 9 de mai de 2021 · Twitter for iPhone

Algumas dessas palavras foram utilizadas no programa de televisão “Big Brother Brasil 2020” como “Vtzeira”, “contatinho” e “branquitude”.

O neologismo “VTzeira” deriva de VT mais o sufixo -eira. VT é vídeo tape, o sufixo -eiro, de acordo com o Dicionário Etimológico o sufixo -eira:

O sufixo -eiro -eira forma substantivos de cunho popular, oriundos de outros substantivos, com as noções básicas de (i) indivíduo que pratica uma ação (pistoleiro), que está incumbido de uma tarefa (mensageiro) ou que exerce uma profissão (copeira, marceneiro); (ii) indivíduo que fabrica objetos (cuteleiro) ou que os vende (livreiro); (iii) indivíduo que manifesta uma determinada tendência ou demonstra uma tendência (fofoqueira, hospitaleiro)...

(CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

O neologismo refere-se aos participantes do programa que faziam de tudo para aparecer mais que os outros na televisão. Mas não é uma construção inédita já foi utilizada em outros programas televisivos.

“Branquitude” é o título de um livro e sua formação é branco mais o sufixo -itude (sufixo nominal que se documenta em substantivos abstratos, ora de procedência erudita, ora de formação popular).

“Contatinho” deriva de contato + o sufixo -inho (diminutivo). Possui dois significados: um de valor que significa conta pequena e outro que é utilizado para se referir aos contatos que alguém tem para eventuais ocasiões.

O termo “viralização” tem sido muito produzido na mídia, viralizar mais sufixo -ção que é derivado do latim e formam substantivos abstratos deverbais, quase todos formados no próprio latim, com a noção básico de ‘ato’, ‘ação’ O verbo viralizar deriva da junção de viral e do sufixo -izar. De acordo com o dicionário Priberam, “viralizar é espalhar-se de maneira a criar um efeito semelhante ao de um vírus”. Viralizar mais -ção igual ato ou efeito de viralizar. Tudo que é muito visualizado nas redes sociais é motivo para viralizar.

A palavra “quarentena” também foi bastante utilizada durante o período de pandemia. A formação é quarenta mais o sufixo -ena (deriva do latim, significa proveniência, origem). Todas as vezes que as pessoas apareciam com sintomas de covid-19 elas precisavam ficar de “quarentena” para evitar contágio, sinônimo de isolamento. Não é uma construção nova, mas não é uma quarentena de quarenta dias e sim de até quatorze dias.

O termo “chatozar” deriva da forma chato mais o sufixo -ar. Significa uma ação para a palavra chato. A palavra deveria ser chatear que significa aborrecer, importunar, enfadar. Mas quando se utiliza “chatozar”, há uma ênfase de ação da palavra chato.



O termo “fanfiqueira” é formado por “fanfics” + sufixo -eira, segundo o dicionário informal: “Fanfiqueira” é aquela que faz “fanfics”, do inglês: “história inventada”. Este jargão é utilizado para denominar pessoas que gostam de inventar lorotas, propagar mentiras e se gabar com informações falsas”.

<https://www.dicionarioinformal.com.br/fanfiqueira/> acesso 30/11/21



Enfim, a palavra “negacionistas” significa um grupo de pessoas que estão sempre do lado oposto de algum fato ou até mesmo de pessoas. O termo é utilizado, principalmente na política e a respeito da covid-19, como vacina, medicamentos e outros.

Grupo 3 – Palavras emprestadas.

Home office	Tweet	Theread
Lockdown	Shippar	Fishbowl
Fake News	E-commerce	Lopping
Hasthag	Coach	Flopei
Deepweb	Dreads	Stalkeada
Like	aflair	Shitposting

Os neologismos por empréstimo são utilizados com frequência nas mídias digitais, principalmente em conversas do Twitter. De acordo com ALVES (1994 p. 72) “... o elemento estrangeiro, empregado em outro sistema linguístico é sentido como externo ao vernáculo dessa língua. É então denominado estrangeirismo, ou seja, ainda não faz parte do acervo lexical do idioma.”





Esses três termos, denominados estrangeirismos, “Home office”, “Lockdown” e “Fake News”, são de origem inglesa, foram bastante utilizados no ano de 2020. Por causa da Pandemia de covid-19 muitas cidades determinaram o fechamento das lojas, das escolas, dos bares, dos restaurantes, do comércio em geral. Só ficaram abertas as atividades consideradas essenciais. O nome dado para isso foi “Lockdown”. No dicionário on-line:

Significado de Lockdowns

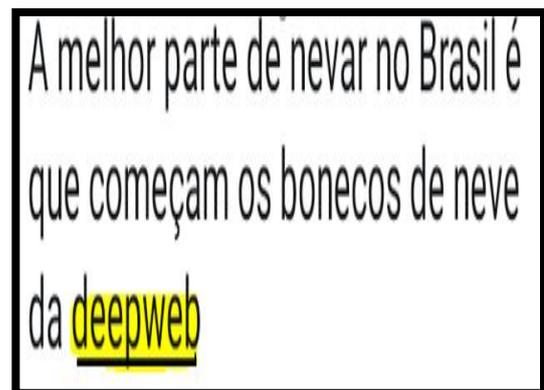
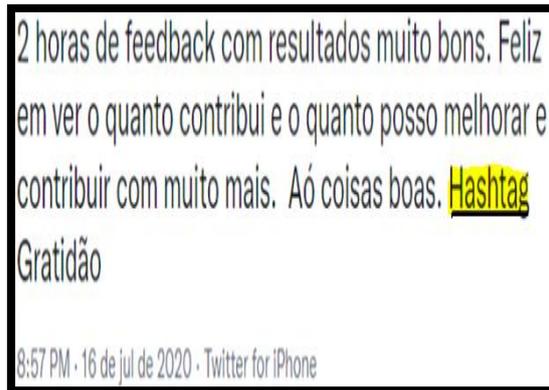
Lockdowns é o plural de lockdown. O mesmo que: bloqueios, confinamentos.

Significado de lockdown

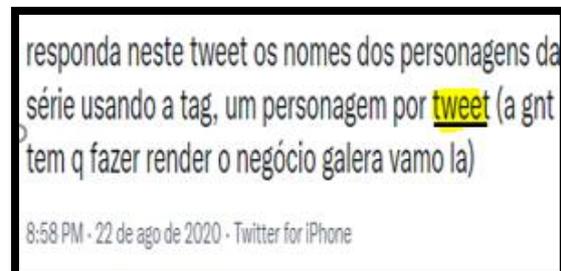
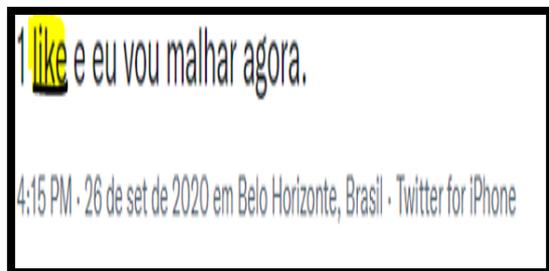
Bloqueio que, imposto pelo Estado ou por uma ação judicial, restringe a circulação de pessoas em áreas e vias públicas, incluindo fechamento de fronteiras, geralmente ocorre em situações de pandemia com o intuito de evitar a disseminação do vírus; confinamento: alguns estados brasileiros já se encontram em *lockdown*. Etimologia (origem da palavra **lockdown**). Do inglês lockdown, "confinamento". <https://www.dicio.com.br/lockdowns/> acesso em 01dez 2021.

Com o Lockdown muitas pessoas tiveram a necessidade de trabalhar de casa, ficou conhecido como Home-office de origem inglesa, que não é um termo novo, mas foi bastante utilizado, significa “escritório em casa”.

Com inúmeras informações durante o período da pandemia sobre a disseminação da doença surgiu a palavra “Fake News” para divulgar falsas notícias sobre o assunto e também sobre pessoas, políticos, vacinas, entre outros. O termo vem do inglês fake (falso) e News (notícias).



17 agosto de 2020



Os termos “Hashtag”, “deppweb”, “like” e “tweet” são amplamente utilizados na mídia digital. “Hashtag” é a utilização do símbolo # e facilita muitas pesquisas no Twitter, Instagram e outras redes sociais. O termo “deppweb” é uma rede anônima da Internet. Segundo uma reportagem do G1:

O termo foi cunhado em 2001 pelo pesquisador Michael Bergman para descrever qualquer conteúdo que não aparecia em mecanismos de pesquisa como o Google ou o Bing, da Microsoft. Isso porque, para chegar ao conteúdo “deep web”, é preciso acessar um site específico, como se fosse um intermediário. Estão na “deep web”, por exemplo, bancos de dados de agências espaciais, processos em tramitação em tribunais, dados de mapas, impostos e documentos em institutos de governo, entre outros conteúdos que não são encontrados em uma simples busca. Uma outra parte da “deep web” é de conteúdo anônimo, conhecida também como “dark web” (“web escura”). Para acessá-la, existem programas próprios. O mais popular é chamado “Tor”. <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/blog/altieres-rohr/post/2019/03/14/deep-web-entenda-o-que-e-e-os-riscos.ghtml> acesso em 03 dez 2021.

A palavra “like” significa curtir, gostar. A maioria dos vídeos exibidos nas redes sociais pede um “like”, ou seja, se a pessoa gostou do vídeo ela clica em cima de uma mãozinha para cima.

O termo “Tweet” significa tuíte em português e significa a publicação em uma conta no Twitter.

1 fav 1 comentário anônimo sobre vc
se **flopar** eu apago

11:50 AM · 15 de jun de 2020 · Twitter for iPhone

usa "**affair**" é tão chique.. só famoso usa haha

5:11 PM · 21 de set de 2020 · Twitter Web App

Se for pra **shippar** o casal real e ser amargurada assim,
eu prefiro shippar um imaginário mesmo

7:37 PM · 29 de set de 2020 · Twitter for Android

PERSEGUIÇÃO

**Aluna da UFMG denuncia
à polícia que está sendo
stalkeada por professor**

Affair é uma palavra de origem francesa que significa caso. Normalmente aparece na mídia para contar os “casos” dos famosos. “Shippar” origina da palavra “relationship” (origem de ship -torcer) que significa relacionamento. Flopar significa fracassar, utilizada nas redes sociais, principalmente quando algum vídeo não faz sucesso. De acordo com o jornal O tempo: “Stalking” é um termo de origem inglesa que significa perseguir uma pessoa de forma obsessiva, coagindo e tirando liberdade da vítima, causando danos emocionais”.

Ja pensou segunda feira começa fina estampa tudo de novo e a gente fica preso nela em **looping** pra sempre?

11:23 PM · 18 de set de 2020 · Twitter for Android

Mas hj a **thread** não é tão a favor do Fogão e favorece o Flamengo.

Tô vendo mta gente zoar, mostrando q a audiência do Botafogo na Globo foi de 8 milhões de média, enquanto o Flamengo ficou em 1,7.

Não é bem assim...

0:54 · 02 jul 20 · Twitter for iPhone

A palavra “looping” origina de “loop” que é aro, laço, círculo e sequência. Na manchete acima significa ouvindo em sequência.

Segundo João Pedro Voltarelli:

Uma thread no [Twitter](#) é um conjunto de tuítes numerados e vinculados uns aos outros para usuários contarem histórias, compartilharem informações e iniciarem debates com os seus seguidores. Esse recurso é útil para trazer detalhes pertinentes a uma grande história, mantendo uma leitura prática e uma comunicação de fácil entendimento. Cada tuíte da thread permite a adição de conteúdos multimídia, como links de outros sites, fotos e vídeos.

O que é thread no Twitter? Veja dicas para fazer uma sequência
A ferramenta permite expandir um tópico que não pode ser escrito apenas em 280 caracteres, o máximo permitido pela rede social
Por João Pedro Voltarelli, para o TechTudo.

04/09/2021 02h00 Atualizado há 2 meses.

<https://www.techtudo.com.br/listas/2021/09/o-que-e-thread-no-twitter-veja-dicas-para-fazer-uma-sequencia.ghtml>

acesso em 03 dez 2020.

CONHEÇA O **FISHBOWL**, TAMBÉM CONHECIDO COMO MÉTODO AQUÁRIO!

O termo “Fishbowl” foi encontrado no Instagram em “Dicas de Ensino”, segundo o post, “fishbowl “é uma técnica que permite colocar o aluno como protagonista no processo educativo em substituição a técnicas tradicionais de ensino.”

Cláudio França, apresentador da SIC, rede de televisão portuguesa, usando **dreads** no ar. ❤️💪👊

29/09/2020

Cara, vc não tá olhando o lado bom. Se um dia vc for exposto vc pode dizer que era só **shitposting**

7:35 PM · 28 de set de 2020 · Twitter for Android

muito obrigada **coach**, agora me sinto muito mais incentivada

8:27 PM · 29 de set de 2020 · Twitter for Android



Twitter 31/08/2020

A formação "e-commerce" significa comércio eletrônico. É uma loja virtual que comercializa diversos produtos e serviços, como alimentos, roupas, livros. Durante a pandemia a lista de produtos comercializados aumentou consideravelmente. As negociações são feitas por meio da internet.

O termo "coach" tem origem inglesa significa treinar, preparar, instruir. É o profissional que conduz o processo de "coaching".

Enfim, dreads significa um estilo de cabelo, de origem inglesa, é uma abreviatura de "dreadlocks" e "shitposting" (a tradução literal do inglês é postagem de merda) deriva de "shitposter (tradução correio de merda) e refere-se a postagens irônicas que são utilizadas para criticar alguma coisa.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

O total de palavras analisadas foram cinquenta e oito. O processo de formação por composição foi a maioria (41 %), palavras emprestadas (31%) e derivação sufixal (28%). A sigla (COVID) foi incluída no grupo de composição porque era o grupo que já existiam palavras relacionadas ao “coronavírus”, que é um vírus, e Covid é uma doença derivado desse vírus.

O grupo que mais formou palavras foi composição, possivelmente pela facilidade de formar novas palavras. Por exemplo, foram encontradas pelo menos oito palavras com significados e contextos distintos a partir de “bolso”: “bolsotários”, “Bolsomorte”, “Bolsodoria”, “Bolsotroia”, “Bolsominions”, “bolsotrouxas”, “bolsovírus”, “Bolsonero”, etc.

Essas palavras possuem caráter efêmero, não serão dicionarizadas e precisam do contexto para serem compreendidas se forem lidas muito tempo após sua formação.

As fontes pesquisadas foram: Twitter (86,21%), Instagram (1,72%), WhatsApp (1,72%) e Revistas e jornais digitais (10, 34%).

O meio que mais apresentou neologismos foi o Twitter, talvez porque as pessoas expressam seus sentimentos de maneira livre e espontânea sem se preocupar com as críticas. É nesse ambiente que se encontra a maioria das palavras emprestadas. No WhatsApp foi encontrado apenas uma palavra, provavelmente porque as conversas são rápidas, aparecem muitas abreviações. No Instagram também apareceu apenas uma formação (estrangeirismo) com explicações didáticas. Nas Reportagens de revistas e jornais on-line encontram-se algumas formações com caráter informativo.

Por fim, a Academia Brasileira de Letras lançou em julho de 2021 a 6ª edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Cerca de mil palavras foram acrescentadas. A última atualização ocorreu em 2009 com a consolidação do acordo ortográfico. A 6ª edição tem uma nota editorial explicando a atualização das palavras:

Muitos acréscimos de vocábulos estão relacionados aos novos termos originados do desenvolvimento científico e tecnológico, às palavras surgidas no contexto da pandemia do novo coronavírus, ao registro mais abrangente de nomes de povos indígenas, língua e família linguística, assim como termos técnicos das diversas áreas do conhecimento, medicina, psiquiatria, psicologia, sociologia, direito, botânica, zoologia, arquitetura e urbanismo, gastronomia, cinema, esportes, etc. Houve também adição de novos

vocábulos de uso comum, muito divulgados na mídia impressa e em textos acadêmicos, sempre de acordo com os critérios de formação de palavras da língua-padrão.

https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/nota_editorial_da_6.a_edicao_ok.pdf

As palavras “home office”, “lockdown” e “negacionismo” (negacionista – adjetivo) foram acrescentadas ao Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa com observações definindo e apresentando exemplos de uso das palavras. Outras palavras que foram incluídas, sem observações: “coach”, “coronavírus”, “covid-19”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre neologismos apresentou um estudo de como a teoria sobre o processo de formação de palavras ocorre nas escolas, nos manuais didáticos, nas gramáticas e segundo os especialistas. Em seguida, foi realizada uma busca de neologismos nas mídias sociais e feita uma análise da origem dessas palavras.

Os neologismos mais produtivos nas redes sociais foram oriundos de composição, mas a derivação sufixal ficou quase no mesmo patamar dos estrangeirismos, estes se confirmaram de influência inglesa.

Outro fator importante que se confirmou foi o conhecimento pré-existente das formações, as pessoas têm noção que estão formando uma nova palavra.

A maioria das palavras precisam de um contexto já que possuem caráter efêmero e estão associadas ao meio político e relacionadas à pandemia do coronavírus.

Em relação ao processo educacional. Concluiu-se o seguinte:

- . Séries que abordam o assunto: séries finais do Ensino Fundamental e Ensino médio.
- . As gramáticas apresentam capítulo de processo de formação de palavras.
- . Os manuais didáticos apresentam teoria e atividades sobre o assunto em poucas séries.
- . Existem muitos materiais de morfologia sobre o assunto e também muitos artigos. Estes são muito importantes para atualização.

Durante o período de realização desse trabalho foi publicada uma atualização de palavras no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa pela ABL e algumas das palavras pesquisadas constam dessa atualização.

Diante do exposto, a pesquisa contribuiu para analisar a origem dessas novas palavras. Como é um tema muito produtivo abre um leque para que sejam feitas novas pesquisas já que as palavras se renovam a todo instante.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Nota editorial da 6ª edição. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:

https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/nota_editorial_da_6.a_edicao_ok.pdf. Acesso em 04 jan. 2022

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Vocabulário ortográfico da língua portuguesa: busca no vocabulário. 6. ed. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:

<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/vocabulario-ortografico>. Acesso em 04 jan. 2022

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo:** criação lexical. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

ARRAIS, Diogo. 6 palavras que surgiram como neologismos em português. Revista Exame, agosto, 2016 Disponível em: <https://exame.com/carreira/6-palavras-que-sao-neologismos/> . Acesso em 24 jun. 2020.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo:** criação lexical. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994. 93 p. (Série Princípios, v. 191)

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical.** São Paulo: Editora Ática, 1987. 94 p. (série Princípios, v. 88)

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática Portuguesa.** 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. 672 p.

CEREJA, William e COCHAR, Thereza. **Português: Linguagens: 6º ao 9º ano.** São Paulo: Editora Atual Didático, 2018.

CEREJA, William e COCHAR, Thereza. **Português: Ensino Médio.** São Paulo: Editora Atual Didático, 2018.

CEREJA, William; DIAS, Carolina e DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.** Ensino Médio. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português Contemporâneo.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DELMANTO, Dileta e CARVALHO, Laiz B. **Português: conexão e uso. 6º ao 9º ano.** São Paulo: Saraiva, 2018.

Diretrizes para normalização de trabalhos acadêmicos da UFMG

[recurso eletrônico]: trabalhos de conclusão de curso, monografias de especialização, dissertações e teses / Izabel Antonina de Araújo ... [et al.]. -- Belo Horizonte: RI-UFMG, 2020. Recurso on-line (32 p.: il., pdf).

<https://repositorio.ufmg.br/static/politica/diretrizes-para-normalizacao-de-trabalhos-academicos-da-ufmg.pdf> Acesso em 07 jan. 22

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**: volume único. São Paulo: FTD, 2011

GONÇALVES, C. A. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina, v.15, n.1, p. 169-199, jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/current>>. Acesso em: 28 mar. 2020

PAIVA, Andressa Munique; COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARQUETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia e CLETO, Mirella L. **Geração Alpha Língua Portuguesa: 6º ao 9º ano**. São Paulo: Editora SM, 2018.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 248p.

VERBETE. In. Aulete Digital. Disponível em:
<https://www.aulete.com.br/neologismo>. Acesso em 14 dez. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização Lato Sensu em Gramática da Língua Portuguesa:
Reflexão e Ensino

Gisele Alves Pinheiro

PLANO DE CURSO:
O ENSINO DO NUMERAL POR MEIO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS

BELO HORIZONTE

2022

Gisele Alves Pinheiro

PLANO DE CURSO:

O ENSINO DO NUMERAL POR MEIO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Gramática da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador(a): do Prof.^a Janayna Carvalho

BELO HORIZONTE

2022

Gisele Alves Pinheiro

PLANO DE CURSO:

O ENSINO DO NUMERAL POR MEIO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Gramática da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Janayna Carvalho

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): do Prof.^a. Janayna Carvalho - Universidade Federal De Minas Gerais

XXXXXXXXXXXXX- Universidade Federal De Minas Gerais

XXXXXXXXXXXXX - Universidade Federal De Minas Gerais

Dedico esse trabalho a todos os meus professores, que me inspiram, que não aceitam menos do que o meu melhor, porque confiam no que realmente posso dar.

“Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia,
tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar.”

Jean – Jacques Rousseau.

RESUMO

O presente estudo aborda a importância do ensino de Língua Portuguesa (LP) no contexto do Ensino Fundamental II. O objetivo foi elaborar um plano de curso para o ensino da classe gramatical Numeral contextualizados em textos jornalísticos para estudantes do Ensino Fundamental II (EFII). O percurso metodológico envolveu o amparo teórico e a elaboração do plano de curso de língua portuguesa, sendo dividido por unidades com o objetivo propor atividades desenvolvidas sobre o ensino da classe gramatical numeral em textos jornalísticos. Verificou-se que o planejamento de aulas é uma grande parte do trabalho e o desenvolvimento desse Plano de Curso demonstrou como os professores podem sintetizar os objetivos de um contexto de ensino específico como foi o caso de se associar a classe gramatical Numeral com textos jornalísticos de modo a criar resultados de aprendizagem bem-sucedidos para os alunos. Mesmo que os Planos de Curso levem tempo e reflexão, é um investimento que pode fornecer retornos de várias maneiras. Ficou evidenciado que são diversas as formas como os números são usados para sustentar um discurso nos textos jornalísticos partindo da premissa de que a quantificação da informação mediante o referido recurso auxilia na construção da versão que se quer do fato. As unidades propostas no Plano de Curso evidenciam como se pode usar os números na interpretação dos fatos sociais e associam dois importantes conteúdos da LP: numeral e texto jornalístico.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de Curso; Ensino Fundamental; Numeral; Texto jornalístico.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Justificativa	9
1.2 Objetivos	10
1.2.1 Objetivo geral	10
1.2.2 Objetivos específicos	11
1.3 Metodologia	11
2 UNIDADE 01	12
4.1 As classes de palavras	12
2.2 Numeral	12
2.3 Classificação dos numerais	16
2.4 flexão dos Numerais	19
2.5 Observações importantes quanto ao emprego dos numerais	20
2.7 Numeral e os efeitos semânticos	21
3. UNIDADE 2 – ATIVIDADE	23
3.1 Exercício	23
4. UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO	27
5. CONCLUSÃO	31
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a história foi atribuindo ao professor o importante papel de ensinar, contemplando os inúmeros desafios de encontrar a melhor forma de dizer algo e também de ouvir o que seus alunos têm a falar. A figura do professor de Língua Portuguesa (LP) representa aquele que conta sobre o mundo e que é, muitas vezes, o primeiro a valorizar a língua materna e como é importante se expressar nas mais diversas formas para transmitir mensagens, entendendo como elas se articulam no mundo contemporâneo. Não há dúvida de que o ensino de LP é um fator chave para a inclusão, além de contribuir com os resultados de aprendizagem e o desempenho acadêmico. Isso é crucial, especialmente na Educação Básica, para evitar lacunas de conhecimento e aumentar a velocidade de aprendizagem e compreensão (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009).

Todavia, o ensino de LP, hoje, dentro da sala de aula, tem sido uma tarefa difícil, pois, a maioria dos alunos estão desinteressados em aprender normas gramaticais por textos antigos, visto que muitos desses textos não refletem a realidade dos educandos.

O ensino da LP consolida a sua importância em práticas que oportunizam a socialização, estimulam o raciocínio, a imaginação, o relacionamento entre ideias, reforçando a capacidade de pensar, refletir sobre os significados e sobre a verbalização. Desse modo, pode-se oferecer aos alunos as condições para antever as sequências de ação, orientar o próprio comportamento e fomentar a participação das práticas com a Língua Portuguesa no Ensino fundamental (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002).

Em relação ao Ensino Fundamental II, contemplando do 6º ao 9º ano, Santos (2021); Ferreira e Abreu (2021) afirmam que muitos ainda são os desafios na educação para esse ciclo que envolvem a inadequação à metodologia de ensino, a infraestrutura das instituições de ensino e, ainda, a ausência de apoio e de reforço escolar que podem implicar, de modo direto, no desenvolvimento da formação educativa. Especificamente, em relação ao ensino da gramática, Perini (2005) assinala que o professor precisa considerar determinadas questões tais como o estudo coletivo, a cooperação e a competição, como aspectos determinantes à aprendizagem, na linha de pensamento de que os alunos com mais facilidade tendem a colaborar com os outros.

Diante desse cenário, percebe-se o grande desafio do professor de LP: ensinar gramática, nos seus mais variados tipos e ao mesmo tempo despertar o interesse do aluno para a leitura e a escrita, respeitando a variação sociolinguística e possibilitando o seu desenvolvimento pessoal. Pensando nessa realidade, a proposta deste trabalho é desenvolver um plano de

curso para o ensino da classe gramatical Numeral contextualizado a partir de textos jornalísticos, tendo como público alvo os estudantes do Ensino Fundamental II (EFII).

1.1 Justificativa

Os textos jornalísticos têm como base a comunicação de um fato ou uma reflexão a partir dele e se desmembram em diferentes gêneros textuais que são carregados de figuras de linguagens, estruturas gramaticais variadas e apresentam assuntos atuais em inúmeros contextos, possibilitando ao aluno o seu desenvolvimento crítico, baseado em informações reais e cotidianas. Como Hamze (2020) argumenta, o ensino-aprendizagem baseado em jornais enriquece as aulas e dá espaço para grandes debates no ambiente escolar.

[...] o uso do jornal em sala de aula prioriza o desenvolvimento acadêmico pela informação e tem como objetivo originar uma leitura mais crítica, assim como, esclarecer ao aluno a realidade dos problemas sociais, propiciar o desenvolvimento do raciocínio, aumentar a capacidade de questionamentos e abranger o conteúdo cultural. [...] O costume da leitura de jornais em sala de aula enriquece a capacidade de entendimento dos alunos, principalmente ao acréscimo e ampliação do vocabulário e compreensão de textos, melhora a qualidade das intervenções verbais, alarga as informações do educando sobre o mundo e também sobre a comunidade onde vive. O jornal, como ferramenta pedagógica, traz uma visão aberta e atualizada, um espaço de divulgação de ideias, de comunicação de opinião e interesses e tem contorno multidisciplinar e interdisciplinar. (HAMZE, 2020)

Com base nisso, a realização deste estudo se justifica diante da própria função principal do ensino da LP que é a de desenvolver nos alunos a competência linguística partindo do texto como elemento essencial, quer lido, ouvido ou produzido no cotidiano de interação. Porém, o que ainda é predominante na prática pedagógica do ensino da língua são atividades focadas na gramática normativa, com maior foco dado às terminologias gramaticais e a utilização de texto como ensejo para o ensino da língua padrão.

Em geral, as atividades muitas vezes são descontextualizadas e fortemente atreladas aos livros didáticos, em que as produções são realizadas com o único propósito de serem meramente checadas pelo professor. E, como reforçam Antunes (2003) e Perini (2005), os desdobramentos do ensino da língua nessa lógica distanciam os alunos da leitura e da escrita, e o desinteresse os impede de aprender a dialogar com o texto de modo crítico e reflexivo.

A maior parte dos alunos do Ensino Fundamental II acaba se desinteressando pela leitura, demonstrando senso crítico vago quando se deparam com alguns textos e demonstram expressiva dificuldade na reorganização de suas ideias. Acredita-se que a

realização deste estudo se constitui como mais uma fonte de informação e orientação acerca de como os professores de LP podem atuar, especialmente no Ensino Fundamental II, trabalhando com diferentes gêneros textuais e suas várias estruturas gramaticais, contextualizando os assuntos vivenciados.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Elaborar um plano de curso contextualizado para o ensino da classe gramatical Numeral a partir de textos jornalísticos para estudantes do Ensino Fundamental II (EFII).

1.2.2 Objetivos específicos

- Conceituar a classe gramatical Numeral;
- Elaborar atividades com textos jornalísticos.

1.3 Metodologia

Os textos jornalísticos estão divididos em diferentes gêneros, sendo eles: notícia, reportagem, entrevista, editorial, carta de leitor, artigo de opinião, tirinha, charge e crônica. O trabalho proposto se apoia em pesquisa bibliográfica, com fundamentos teóricos embasados pela BNCC, PCNs, livros de didáticos do 6º ao 9º ano, livro de gramática descritiva e normativa, artigos científicos e material para análise retirados de sites jornalísticos - G1 e O Jornal O Tempo. O formato do estudo aqui proposto conta com um plano de curso de LP, sendo dividido por unidades com o objetivo propor atividades desenvolvidas sobre o ensino da classe gramatical numeral a partir de textos jornalísticos. As unidades estarão organizadas da seguinte forma:

Unidade 01

1. As classes de palavras
2. O Numeral
3. Classificação dos numerais

4. Flexão dos numerais
5. Observações importantes quanto ao emprego dos numerais
6. O numeral e os efeitos semânticos

Unidade 02

1. Atividades

Unidade 03

1. Avaliação

2 UNIDADE 01

2.1 As classes de palavras

Todas as palavras da LP são categorizadas, ou seja, elas podem ser agrupadas e analisadas por diferentes critérios. A análise pode ser realizada de acordo o contexto ou isoladamente, considerando posição das palavras nas orações, por exemplo, as palavras podem nomear algo ou alguém (substantivos), indicar um processo, uma ação ou estado (verbo), apontar uma característica (adjetivo), indicar uma quantidade ou ordem das coisas (numerais) ou substituir ou acompanhar um nome (pronomes).

Na oração *Criança esperta vai para escola 200 dias por ano*, as palavras criança, escola, dias e ano são nomes, já esperta é um adjetivo. A palavra vai é um verbo e o algarismo 200 (símbolo matemático) é um numeral . Nesta análise classificamos as palavras isoladamente, ou seja, dividimos as palavras em classes.

Na língua portuguesa existem **dez categorias** ou **classes gramaticais**.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. Substantivos | 6. Advérbio |
| 2. Adjetivos | 7. Numeral |
| 3. Verbo | 8. Preposição |
| 4. Artigo | 9. Conjunção |
| 5. Pronome | 10. Interjeição |

Nosso estudo será sobre numeral. A partir da próxima seção, já apresentamos nossa sugestão de plano de curso, com o percurso delineado a partir de nossas pesquisas.

2.2 Numeral

Numeral é a palavra que indica a quantidade dos seres, sua ordenação ou proporção.

O numeral é **variável**.

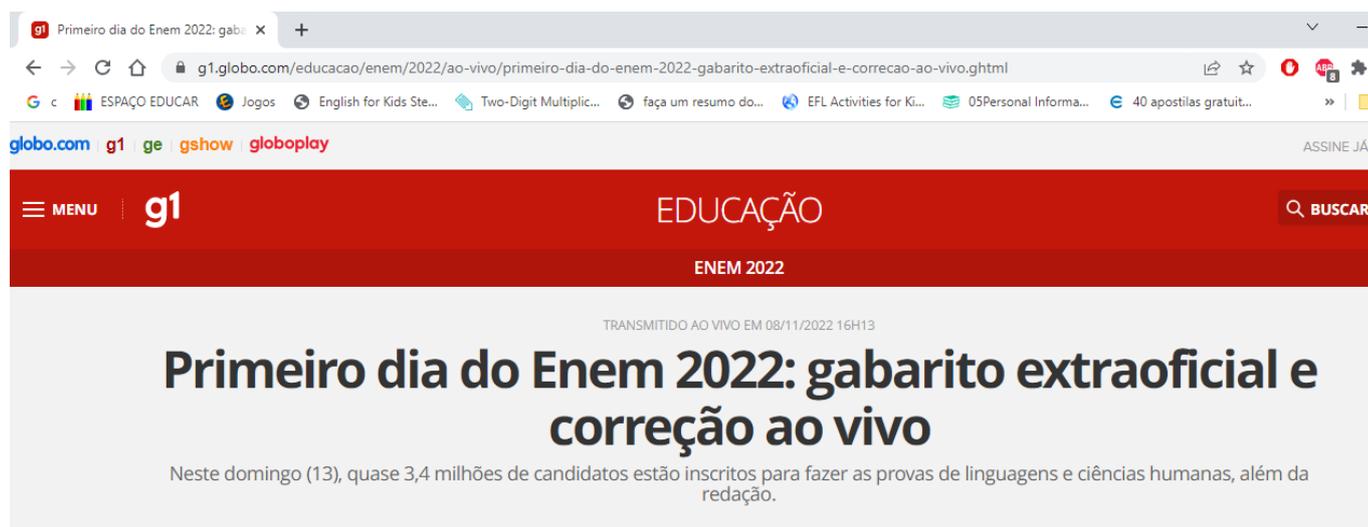
Na frase, o numeral acompanha e antecede o núcleo de uma expressão, constituído por um substantivo. Na análise sintática, os numerais são considerados termos acessórios e exercem a função de adjunto adnominal.

As formas numéricas como *1,2,3* 10^0 , $1/3$, etc., utilizadas na matemática, são algarismos.

Nos textos, sempre que possível, devemos empregar numerais por extenso. Mas para alguns casos, como números de telefone, datas, dados estatísticos e porcentagens o ideal são os algarismos.

Veja o exemplo do título e a linha fina de uma notícia mostrado na Figura 1:

Figura 1 – Exemplo 1- Notícia com numeral no título



Fonte: G1, 2022.

Para representar ordenação foi empregado a palavra *primeiro*, já para indicar data e quantidade, usou-se os algarismos.

Um pouco sobre o gênero textual Notícia

A **notícia** é um relato sobre um fato real, atual e relevante para o público. Os assuntos, a linguagem e os recursos da notícia são definidos de acordo com as características do veículo de comunicação e as experiências de seu público. As notícias precisam ter credibilidade, isto é, gerar confiança no público a respeito do que está sendo noticiado. Para isso, são incluídas falas de especialistas ou de pessoas que acompanham o acontecimento. Com frequência, são usados recursos auxiliares, como fotografias, vídeos, infográficos, mapas, etc., que tornam a notícia ainda mais completa. A notícia é estruturada em **título principal**, também conhecido como manchete, onde sintetiza o assunto que será abordado. A **linha fina** é um **título auxiliar** que aparece depois do título e complementa seu sentido. **Lide** corresponde à introdução da notícia. Trata-se do primeiro parágrafo, que responderá as perguntas: O Quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

No **corpo da notícia**, a notícia será apresentada com descrições mais detalhadas.

Por que precisamos dos numerais?

Constantemente precisamos utilizar as expressões numéricas, seja para expressar uma quantidade, uma ordem ou organizar as coisas que nos cercam. O numeral está presente a todo momento em nossa comunicação, por exemplo, quando o médico diz ao paciente “*Tome **quatro** comprimidos a noite*”, ou uma mãe diz à amiga “*Meu **segundo** filho se chama Juliano, ele nasceu em 28/12/1977*”.

Como podemos perceber, o numeral nos permite expressar com precisão a quantidade, no caso de numerais cardinais, ou a ordem desejada, no caso de numerais ordinais, tornando o enunciado mais eficiente quanto à construção de sentido.

Para retratar a situação da evasão escolar, o chargista Ivan Cabral usa o numeral cardinal Zero para dar humor a charge.



Fonte: site sorriso pensante, <https://www.ivancabral.com/>. 2022.

Um pouco sobre o gênero textual Charge

A **charge** refere-se a fatos de natureza política, social e cultural recentes, que retrata a atualidade, e se origina de notícias que estão circulando em jornais e revistas. O humor produzido pela charge tem como objetivo o riso seguido de reflexão. O gênero exige um leitor que consiga reconhecer os fatos e as ideologias (pontos de vista) envolvidas neles para que possa entender a sátira e a crítica feitas pelo produtor do texto.

Na reportagem especial sobre o racismo, produzida pelo jornal O tempo, quando da campanha pela Consciência Negra em 2021, os numerais aparecem para expressar quantidade e porcentagem, dando ao texto credibilidade e exatidão dos fatos apresentados.



Fonte: Jornal O tempo, 2022.

Um pouco sobre o gênero textual reportagem

A **reportagem** não se limita a relatar um fato novo ou pontual, como faz uma notícia. A reportagem o aprofunda por meio de investigação, que conta com conta com apuração de dados, entrevistas e pesquisa de documentos e resulta em um texto com relatos, exposições, depoimentos, gráficos, fotografias etc.

O nível de subjetividade do texto pode variar: algumas reportagens procuram expor os dados de maneira mais neutra, enquanto outras deixam clara a opinião de quem as produziu. Em geral, seguem as formas usuais das variedades urbanas de prestígio em seu registro formal, mas, dependendo do assunto e do veículo de publicação, podem empregar expressões mais informais e uma linguagem mais criativa.

2.3 Classificação dos numerais

Os numerais são classificados como:

- **Cardinais** – são aqueles que utilizam os números naturais para contagem de objetos, ou designam abstração das quantidades.
- **Ordinais** – são os que indicam a ordem em uma sequência ou sucessão numérica.
- **Multiplicativos** – são os que indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é multiplicada.
- **Fracionários** – são os que indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é dividida.
- **Coletivos** – se referem ao conjunto de algo, indicando o número exato de seres que compõem esse conjunto.

Observação: Ambos/ambas são considerados numerais. Significam "um e outro", "os dois" (ou "uma e outra", "as duas") e são largamente empregados para retomar pares de seres aos quais já se fez referência.

O Quadro 1 sintetiza os principais numerais utilizados e exemplifica as semelhanças e diferenças entre numerais de diferentes subclasses:

Quadro 1 – Principais Numerais

CARDINAIS	ORDINAIS	MULTIPLICATIVOS		FRACIONÁRIOS
0 - zero	-	(simples)		-
1 - um	1.º - primeiro			
2 - dois	2.º - segundo	2x	dobro, duplo, dúplex, dúplice	2 - meio ou metade
3 - três	3.º - terceiro	3x	triplo, tríplice	3 - terço
4 - quatro	4.º - quarto	4x	quádruplo	4 - quarto
5 - cinco	5.º - quinto	5x	quíntuplo	5 - quinto
6 - seis	6.º - sexto	6x	sêxtuplo	6 - sexto
7 - sete	7.º - sétimo	7x	sétuplo	7 - sétimo
8 - oito	8.º - oitavo	8x	óctuplo	8 - oitavo
9 - nove	9.º - nono	9x	nônuplo	9 - nono
10 - dez	10.º - décimo	10x	décuplo	10 - décimo
11 - onze	11.º - décimo primeiro ou undécimo	11x	undécuplo	11 - undécimo ou onze avos
12 - doze	12.º - décimo segundo ou duodécimo	12x	duodécuplo	12 - duodécimo ou doze avos

13 - treze	13.º - décimo terceiro			13 - treze avos
14 - quatorze ou catorze	14.º - décimo quarto			14 - catorze avos
15 - quinze	15.º - décimo quinto			15 - quinze avos
16 - dezesseis	16.º - décimo sexto			16 - dezesseis avos
17 - dezessete	17.º - décimo sétimo			17 - dezessete avos
18 - dezoito	18.º - décimo oitavo			18 - dezoito avos
19 - dezenove	19.º - décimo nono			19 - dezenove avos
20 - vinte	20.º - vigésimo			20 - vigésimo ou vinte avos
21 - vinte e um	21.º - vigésimo primeiro			21 - vinte e um avos
30 - trinta	22.º - vigésimo segundo			30 - trigésimo ou trinta avos
40 - quarenta	23.º - vigésimo terceiro			40 - quadragésimo ou quarenta avos
50 - cinquenta	24.º - vigésimo quarto			50 - quinquagésimo ou cinquenta avos
60 - sessenta	25.º - vigésimo quinto			60 - sexagésimo ou sessenta avos
70 - setenta	26.º - vigésimo sexto			70 - septuagésimo ou setenta avos
80 - oitenta	27.º - vigésimo sétimo			80 - octogésimo ou oitenta avos
90 - noventa	28.º - vigésimo oitavo			90 - nonagésimo ou noventa avos
100 - cem	29.º - vigésimo nono			100 - centésimo
101 - cento e um	30.º - trigésimo			101 - cento e um avos
200 - duzentos	40.º - quadragésimo			200 - ducentésimo ou duzentos avos
300 - trezentos	50.º - quinquagésimo			300 - trecentésimo ou trezentos avos
400 - quatrocentos	60.º - sexagésimo			400 - quadringentésimo ou quatrocentos avos
500 - quinhentos	70.º - septuagésimo ou setuagésimo			500 - quingentésimo ou quinhentos avos
600 - seiscentos	80.º - octogésimo			600 - sexcentésimo ou seiscentésimo ou seiscentos avos
700 - setecentos	90.º - nonagésimo			700 - septingentésimo ou setecentos avos

800 - oitocentos	100.º - centésimo			800 - octingentésimo ou oitocentos avos
900 - novecentos	200.º - ducentésimo			900 - nongentésimo ou novecentos avos
1000 - mil	300.º - trecentésimo ou tricentésimo			1000 - milésimo ou mil avos
2000 - dois mil	400.º - quadingentésimo			1001 - mil e um avos
3000 - três mil	500.º - quingentésimo			10 000 - décimo milésimo ou dez mil avos
4000 - quatro mil	600.º - sexcentésimo ou seiscentésimo;			100 000 - centésimo milésimo ou cem mil avos
5000 - cinco mil	700.º - septingentésimo ou setingentésimo			1 000 000 - milionésimo
6000 - seis mil	800.º - octingentésimo			1 000 000 000 - bilionésimo
7000 - sete mil	900.º - noningentésimo ou nongentésimo			1 000 000 000 000 - trilionésimo
8000 - oito mil	1.000.º - milésimo			
9000 - nove mil	10.000.º - décimo milésimo			
10 000 - dez mil	100.000.º - centésimo milésimo			
100 000 - cem mil	1.000.000.º - milionésimo			
1 000 000 - um milhão	1.000.000.000.º - bilionésimo			
1 000 000 000 - um bilhão	1.000.000.000.000.º - trilionésimo			
1 000 000 000 000 - um trilhão	Quinquagésimo oitavo;			
1 000 000 000 000 000 - um quatrilhão	- Septuagésimo sexto;			
1 000 000 000 000 000 000 - um quintilhão	- Quingentésimo octogésimo segundo;			

1 000 000 000 000 000 000 000 - um sextilhão	- Octingentésimo nonagésimo primeiro;			
1 000 000 000 000 000 000 000 000 - um septilhão	- Milésimo nongentésimo sétimo;			
1 000 000 000 000 000 000 000 000 000 - um octilhão	- Septuagésima quinta milésima quadringentésima décima segunda.			
1 000 000 000 000 000 000 000 000 000 000 - um nonilhão				
1 000 000 000 000 000 000 000 000 000 000 000 - um decilhão				

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2.4 Flexões dos Numerais

O numeral é uma classe de palavras variáveis em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural). Os numerais cardinais que variam em gênero são *um/uma*, *dois/duas* e os que indicam centenas de *duzentos/duzentas* em diante: *trezentos/trezentas*; *quatrocentos/quatrocentas*, etc. Cardinais como *milhão*, *bilhão*, *trilhão*, etc. variam em número: *milhões*, *bilhões*, *trilhões*, mas não em gênero. Os demais cardinais são invariáveis.

Os numerais **ordinais** variam em **gênero** e **número**:

Os numerais **multiplicativos** são **invariáveis** quando atuam em funções **substantivas**. Por exemplo: *Fizeram o dobro do esforço e conseguiram o triplo de produção*. Quando atuam em funções **adjetivas**, esses numerais flexionam-se em **gênero** e **número**. Por exemplo: *Teve de tomar doses triplas do medicamento*.

Os numerais **fracionários** flexionam-se em **gênero** e **número**. Observe:

- um terço/dois terços
- uma terça parte
- duas terças partes

Os numerais **coletivos** flexionam-se em **número**. Veja:

- uma dúzia
- um milheiro
- duas dúzias
- dois milheiros

2.5 Observações importantes quanto ao emprego dos numerais

1. A partir do número 13, até o número 99, os **numerais multiplicativos** são indicados como número ordinal seguido da palavra "vezes":
 - 13x - treze vezes
 - 14x - quatorze vezes
 - 15x - quinze vezes

2. Os **números ordinais** acompanham os símbolos "º" (masculino) ou "ª" (feminino), os quais indicam a forma abreviada dos termos, por exemplo: 2.º ou 2.ª (lê-se *segundo* ou *segunda*). Para que não seja confundido com o símbolo de grau relativo à temperatura (°), o ponto deve sempre vir após o número (1.º/1.ª). Há alguns ordinais como, por exemplo, *último*, *penúltimo*, *antepenúltimo*, respectivos... que não possuem os cardinais correspondentes.

3. Quando o **substantivo estiver depois do numeral**, usam-se sempre os **ordinais**.

4. Para designar papas, reis, imperadores, séculos e partes em que se divide uma obra, utilizam-se os **ordinais até décimo** e a partir daí os **cardinais**, desde que o numeral venha depois do substantivo, como exemplificado abaixo:
 - João Paulo II (segundo)
 - D. Pedro II (segundo)
 - Ato II (segundo)

- Século VIII (oitavo)
- Canto IX (nono)
- Tomo XV (quinze)
- Luís XVI (dezesseis)
- Capítulo XX (vinte)
- Século XX (vinte)
- João XXIII (vinte e três)

5. Para designar leis, decretos e portarias, utiliza-se o **ordinal até nono** e o **cardinal de dez em diante**:

- Artigo 1.º (primeiro)
- Artigo 9.º (nono)
- Artigo 10 (dez)
- Artigo 21 (vinte e um)

6. **Os dias do mês**: na indicação do primeiro dia do mês, deve-se empregar o ordinal: **primeiro** de janeiro. Na indicação dos demais dias usa-se o cardinal: **cinco** de março, **vinte e seis** de agosto. Os nomes dos meses devem ser escritos com letra minúscula.

2.6 Numeral e os efeitos semânticos

Os numerais, como as outras palavras da língua, podem assumir outros significados no texto. A significação dependerá do contexto, da intenção do autor e o sentido de efeito que ele deseja provocar no leitor. Observe:

- a) “Fiquei **de quatro** com essa notícia.” → Ficou surpreso, atônico.
- b) “Estou **de quatro** por este rapaz.” → Está apaixonado.
- c) “A criança pintou **o sete** no parquinho.” → Praticou muitas travessuras, divertiu-se muito.
- d) “Meu coração está **a mil** com tantas emoções.” → Está animado, eufórico, alegre ou agitado.
- e) “Com ele é assim: **oito ou oitenta**.” → Pessoa radical, tudo ou nada, não há meio-termo.
- f) “Troquei **seis por meia dúzia**.” → Não mudou nada.

- g) “O show foi **dez**.” → Foi fantástico, muito bom.
- h) “A garota pediu **mil desculpas** ao senhor por derrubar a banca de frutas.” → Representa exagero.
- i) “As roupas foram compradas de **segunda** mão.” → Indica que as roupas já foram usadas.

Em alguns casos os numerais podem variar em grau com a intenção de indicar afetividade, exagero ou especialização de sentido, veja: *“As mobílias daquela loja são de **primeiríssima** qualidade.”*

Um: artigo ou numeral?

Quando surgir a dúvida se o uso correto é artigo ou numeral, basta colocar a palavra **qualquer** após o substantivo que a palavra **um** está acompanhando, veja: “Comprei **uma** camisa naquela loja.” → “Comprei **uma** camisa **qualquer** naquela loja”, neste exemplo a palavra **um** é classificada como **artigo indefinido**.

Para identificar o **numeral**, podemos colocar antes do **um**, sem modificar os sentidos, as palavras **somente** ou **apenas**. Observe:

“Levei **um** suco para o lanche com os amigos.” → “Levei **apenas um** suco para o lanche com os amigos.”

Ou também substituir o **um** por **dois** para ver se a palavra **um** expressa ou não ideia de quantidade: “Tenho **um** lápis.” → “Tenho **dois** lápis.”

3. UNIDADE 2 – ATIVIDADE

Objetivos específicos: Conhecer e identificar a classe dos numerais no texto e a sua funcionalidade.

Procedimento: Iniciar com a leitura do texto selecionado, realizando a compreensão do assunto abordado e as características do gênero textual notícia. Explicar a importância da pesquisa e quem são os órgãos citados no texto. Em seguida, construir o conceito de numeral através do texto solicitando aos alunos que identifiquem os numerais, suas funções e classificação dentro do texto.

3.1 Exercício

Leia uma pesquisa realizada pelo Ipec – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, ex-Ibope.

11% DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ESTÃO FORA DA ESCOLA NO BRASIL, APONTA PESQUISA DO UNICEF

Levantamento foi realizado pelo Ipec (ex-Ibope) a pedido do Unicef (braço da ONU para a infância). Necessidade de trabalhar fora foi o principal motivo citado por quem deixou os bancos escolares.

Por Emily Santos, G1 — São Paulo

15/09/2022 16h00



Pesquisa mostra que 11% das crianças e jovens brasileiros estão fora da escola —

Foto: Carlos Trinca/EPTV

Pesquisa divulgada pelo Unicef nesta quinta-feira (15) aponta que **11% das crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estão fora da escola no Brasil**. Isso representa cerca de **2 milhões** nessa faixa etária longe dos bancos escolares.

Nas classes A e B, o percentual é de **4%** e, nas classes D e E, chega a **17%** - ou seja, quatro vezes maior.

O levantamento “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes” foi realizado pelo Ipec (ex-Ibope) a pedido do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e reflete o cenário da educação brasileira após mais de dois anos de pandemia.

A chefe de Educação do Unicef no Brasil, Mônica Dias Pinto, faz um alerta para a situação do ensino no país e defende mais investimentos na área para **evitar a evasão escolar e garantir a recuperação da aprendizagem**. “O país está diante de uma crise urgente na educação. Há, pelo menos, 2 milhões de meninas e meninos fora da escola, somente na faixa etária de 11 e 19 anos. Se incluirmos as crianças de 4 a 10 anos, o número certamente é ainda maior. E a eles se somam outros milhões que estão na escola, sem aprender, em risco de evadir”, afirma.

Motivos

Entre aqueles que evadiram, **48%** dizem que o principal motivo para deixar a escola foi a **necessidade de trabalhar fora**. Em segundo lugar, 30% afirmaram que saíram por não conseguirem acompanhar as aulas.

Além disso, 21% dos alunos que frequentam a escola pensaram em desistir nos últimos três meses (em relação a agosto de 2022, quando a pesquisa foi realizada). Entre as razões citadas,

- **50%** dizem que não conseguem acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores;
- **38%** sentem que a escola é desinteressante; e
- **35%** não se sentem acolhidos na sua escola.

Falta de transporte, dificuldade financeira e gravidez também aparecem em menor porcentagem.

Aulas presenciais animam estudantes

Apesar dos obstáculos, segundo a pesquisa, entre os que estão frequentando a escola, **84% dos alunos afirmaram estar interessados** nos estudos, **71% se sentem animados** e **70% estão otimistas** com o futuro.

A volta das atividades presenciais é parte da razão para um índice tão alto, mesmo com as dificuldades de readaptação à rotina de estudos.

Em comparação com o período pré-pandemia, **52% estão frequentando mais as aulas e 46% estão participando das aulas por um tempo maior.**

No entanto, o levantamento mostra que ainda há escolas fechadas, oferecendo apenas aulas remotas. Enquanto 92% dos estudantes dizem que a sua escola só tem aulas presenciais, ainda há 5% que afirmam ter aulas presenciais e remotas, e 3% que têm apenas aulas remotas.

“Não se pode mais aceitar que escolas continuem fechadas no Brasil em meados de 2022. É urgente tomar as medidas necessárias para que cada criança e adolescente possa estar presencialmente na escola, sem exceção”, afirma Mônica.

Sobre a pesquisa

A pesquisa “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes”, foi realizada pelo Ipec a pedido do Unicef. O levantamento foi feito de 9 a 18 de agosto de 2022. A margem de erro é de 3 pontos percentuais para mais ou para menos.

Foram ouvidos estudantes que estão na rede pública de ensino e também aqueles que não completaram o ensino médio e não estão mais frequentando a escola.

Ao todo, foram realizadas 1.100 entrevistas com meninas e meninos de 11 a 19 anos, organizadas de modo a ser representativas da população-alvo do estudo.

SANTOS, Emily. 11% das crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil, aponta pesquisa do Unicef. **G1**, São Paulo, 15 de set. de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/15/11percent-das-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola-no-brasil-aponta-pesquisa-do-unicef.ghtml>>. Acesso em: 25 de set. de 2022.

Após a leitura do texto, recomenda-se que os alunos façam as atividades seguintes:

1. Qual é o objetivo da reportagem? (*Informar o resultado de uma pesquisa sobre o cenário da educação brasileira no ano de 2022.*)
2. Qual é o objetivo da pesquisa reportada no texto? (*Identificar a quantidade e motivos pelos quais alguns estudantes estão fora da escola após o período pandêmico.*)
3. Quais são os órgãos envolvidos na pesquisa? (*Ipec – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, ex-Ibope e UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância*)
4. Para ter credibilidade, é comum a notícia apresentar dados concretos e a opinião de especialistas sobre o assunto. Quem é o responsável pelas informações apresentadas no texto? (*Mônica Dias Pinto, Chefe de educação do UNICEF no Brasil.*)
5. Em relação aos estudantes que abandonaram a escola, qual é o principal motivo apontado pela pesquisa? (*A necessidade de trabalhar fora.*)

6. Como o texto demonstra que há muitas crianças e adolescentes fora da escola? *(O texto apresenta números e porcentagens precisas.)*

7. Como os números são representados no texto? *(Fracionários, representado em porcentagem e cardinal para representar a idade, data e quantidade de entrevistados.)*

8. Leia o trecho:

“Nas classes A e B, o percentual é de **4%** e, nas classes D e E, chega a **17%** - ou seja, **quatro vezes maior.**”

Qual a classificação morfológica da expressão em destaque? *(numeral multiplicativo.)*

9. Uma palavra pode assumir vários significados no texto.

a) Releia os trechos: “Em **segundo lugar**, 30% afirmaram que saíram por não conseguirem acompanhar as aulas[...] e “Apesar dos obstáculos, **segundo a pesquisa**, entre os que estão frequentando a escola[...]

Qual é a classe de palavras dos termos em destaque? *(Na primeira oração, a palavra “segundo” é classificada como numeral ordinal, indicando a posição, já no segundo trecho a palavra “segundo” é classificada como conjunção subordinativa conformativa.)*

4. UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO

Leia o artigo publicado pelo jornal O tempo sobre os nomes das ruas de Belo Horizonte (BH). Esse artigo faz parte de uma reportagem especial VIVA BH 124 anos e foi produzido no ano de 2021.

QUASE METADE DOS ENDEREÇOS DE BH PRESTA HOMENAGEM A HOMENS

Para cada mulher que batiza ruas, avenidas ou praças na capital, cerca de três homens recebem a homenagem, segundo pesquisa da agência Gênero e Número

Por O Tempo

Publicado em 11 de dezembro de 2021 | 05h00 - Atualizado em 13 de dezembro de 2021 | 19h26



Segundo pesquisa da agência Gênero e Número, 47% das ruas e avenidas têm nome de homens — Foto: Flávio Tavares/O Tempo

Quase metade das ruas de Belo Horizonte homenageia homens. De 12.507 logradouros analisados pela agência Gênero e Número, com base em dados dos Correios, cerca de 5.800 recebem nomes masculinos, e pouco mais de 2.000, femininos. Isso significa que, para cada mulher, praticamente três homens são homenageados. Até mesmo os endereços que não estão ligados a pessoas específicas ultrapassam a marca das mulheres:

são 4.471 homenagens de outros tipos, como a etnias, profissões, cidades, Estados e países.

O levantamento não considerou todos os logradouros. Segundo a Superintendência de Geoprocessamento Corporativo da Prodabel, órgão ligado à prefeitura, Belo Horizonte tem hoje 15.992 ruas, avenidas, praças e becos distribuídos em 487 bairros.

Em todas as cidades do país, a atribuição para nomear cada uma dessas vias ou modificar os nomes originais é da Câmara Municipal, que pode optar por homenagear lugares, coisas ou pessoas. A única regra, imposta pela Lei Federal 6.454/1977, é que não sejam usados os nomes de pessoas que ainda estejam vivas ou que tenham ficado famosas pela defesa ou exploração da mão de obra escrava no Brasil.

Para o professor Tarcísio Botelho, do Departamento de História da UFMG, essa desproporção entre o número de homens e o de mulheres que dão nome a ruas de Belo Horizonte está relacionada ao papel subalterno ocupado pelas pessoas do sexo feminino ao longo de séculos. “Se a gente pegar as ruas que estão dentro da avenida do Contorno, só há dois nomes de mulheres: Marília de Dirceu e Bárbara Heliodora. E, mesmo assim, elas entram como musas dos poetas do século XVIII, não enquanto pessoas”, aponta.

Só neste ano de pandemia e troca nos quadros da Câmara foram apresentados pelos vereadores 12 projetos de lei relacionados à nomeação de ruas, praças e avenidas de Belo Horizonte.

Como a cidade foi planejada, as vias que já existiam na data da inauguração de Belo Horizonte, 12 de dezembro de 1897, já haviam sido nomeadas pela Comissão Construtora da capital.

Na planta, a previsão era nomear ruas e avenidas com nomes de pessoas e valores que representassem o momento histórico, pouco depois da Proclamação da República. E também personalidades que foram decisivas para efetivar a construção da cidade, como o governador de Minas Gerais em 1892, Afonso Pena – que em 1906 foi eleito presidente do Brasil –, e o governador Bias Fortes. Foram feitas, ainda, alusões a datas e a elementos que valorizassem o Brasil: nomes de povos indígenas, rios, localidades mineiras e outros Estados.

Segundo dados da Câmara Municipal de Belo Horizonte, a avenida João Pinheiro de hoje, por exemplo, era avenida da Liberdade. A praça Diogo de Vasconcelos (também conhecida como praça da Savassi) era a praça 13 de Maio, dia da assinatura da Lei Áurea. A Francisco Sales era avenida Araguaia.

Botelho lembra que, no perímetro da avenida do Contorno, a lógica de nomeação das ruas é a dos Estados, populações indígenas e heróis do período colonial, como os bandeirantes e os inconfidentes. “Depois, vieram homenagens aos políticos, como Afonso Pena, Augusto de Lima, Alfredo Balena – nomes da Primeira República, quando as mulheres não tinham muito espaço”, completa.

Além de nomear vias novas ou que nunca chegaram a ter uma denominação oficial, os vereadores também podem propor a mudança de nome de vias que reconheçam figuras que, segundo entendimento atual, não devem ser destacadas.

Humberto Castello Branco, primeiro governante do Brasil durante a ditadura militar, batizava um importante elevado da capital, que liga as avenidas Pedro II e Bias Fortes. Em 2014, o viaduto passou a ser denominado Dona Helena Greco, em homenagem à ativista dos direitos humanos e primeira mulher a se tornar vereadora em Belo Horizonte.

Ruas de BH em números

- 47% dos nomes dos logradouros é de homens
- 17% dos nomes são de mulheres
- 36% homenageiam outras coisas como etnias, cidades, Estados, países, profissões, entre outros.

Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/quase-metade-dos-enderecos-de-bh-presta-homenagem-a-homens-1.2581840>. Acesso em 13 nov 2022.

1. O artigo indica que a maioria das ruas de Belo Horizonte homenageia homens. Como foi obtida essa afirmação? *(através de uma pesquisa realizada pela agência Gênero e Número.)*
2. A quem é atribuída a responsabilidade de nomear vias e ruas? *(É responsabilidade da Câmara Municipal.)*
3. Não existem critérios específicos para nomear uma rua ou via, mas há regras imposta por Lei.
 - a) Qual é a Lei que regulamenta a nomeação de ruas? *(Lei Federal 6.454/1977)*
 - b) Quais são as regras para nomear as vias e ruas? *(Não é permitido o uso de pessoas que ainda estejam vivas ou que tenham ficado famosas pela defesa ou exploração da mão de obra escrava no Brasil.)*
4. Qual é a justificativa apresentada pelo professor Tarcísio Botelho para explicar essa diferença apontada pela pesquisa? *(Ele acredita que a desproporção apresentada no artigo está atrelada ao fato que as mulheres assumiam um papel subalterno, sem representação social, ocupado pelas mulheres ao longo de séculos.)*

5. No período em que Belo Horizonte estava sendo construída, quais critérios foram usados pela construtora para nomear as ruas e vias? *(Foi levado em conta o momento histórico e também nomes de políticos que tiveram a participação na construção da cidade, além de alusões a datas e elementos que valorizassem o Brasil.)*
6. O artigo apresenta vários numerais. Identifique as palavras da classe gramatical Numeral e classifique-as. *(dois e três: numeral cardinal; metade: numeral fracionário; primeiro: numeral ordinal)*
7. Qual é a função dos numerais no artigo lido? *(Os numerais cardinais apresentam números precisos para quantificar, para descrever datas e lei, numeral fracionário representado em porcentagem e numeral ordinal para ordenar.)*
8. No trecho “A praça Diogo de Vasconcelos (também conhecida como praça da Savassi) era a praça **13 de Maio**, dia da assinatura da Lei Áurea.” o termo em destaque é classificado como numeral ou substantivo? *(substantivo)*

5. CONCLUSÃO

Lançando um olhar mais atento às novas perspectivas que despontam na educação, o ensino de LP mostra-se cada vez mais presente nas discussões que envolvem o método de uso dos docentes, que, em várias situações, acaba tornando o ensino pouco significativo, prejudicando a aprendizagem dos alunos. É sabido que o ensino da linguagem deve ir além do ensinar mecanizado de regras e normas, é imperativo que o professor tenha capacidade de propor ao aluno um ensino que evidencia a importância do saber falar e escrever na forma culta. Contudo, não se podem desrespeitar e desconsiderar as individualidades do aluno tornando-o capaz de identificar as variadas linguagens e saber utilizá-las em momentos adequados.

No escopo do ensino de LP, a gramática precisa conter uma ampla quantidade de atividades de pesquisa de modo a possibilitar aos alunos a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como instrumento eficaz contra a reprovação maquinal e a crítica do mandamento gramatical normativo. O desafio muitas vezes está centrado em buscar por uma forma coerente dessa disciplina, para que o educando tenha possibilidade e capacidade para criar, inventar, interagir e explorar o mundo.

Sendo assim, um plano de curso se apresenta como recurso essencial para quem ensina. O professor precisa pensar antecipadamente no conteúdo do curso para que não seja apenas uma aula de alta qualidade, mas, principalmente, para que se tenha um alinhamento entre conteúdo, tempo e execução. Sem planejamento, o professor pode não conseguir ensinar tudo o que pretendia.

O presente estudo teve como objetivo elaborar um plano de curso para o ensino da classe gramatical Numeral contextualizados em textos jornalísticos para estudantes do EFII. Foram construídos dois módulos para aulas em que se busca conceituar a classe gramatical Numeral e elaborar atividades com textos jornalísticos.

No desenvolvimento do primeiro módulo, as atividades propostas para o ensino da classe gramatical Numeral envolveram demonstrar como os números são utilizados no cotidiano dos alunos para contar e quantificar elementos. Foi reforçada a classificação do Numeral em

cardinais, ordinais, multiplicativos ou fracionários, evidenciando que cada uma delas tem seu uso em contextos numéricos diferentes.

O propósito central da unidade 1 do Plano de Curso foi a exemplificação números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em situações cotidianas distintas, tomando como exemplo aquelas em que os números não indicam contagem ou ordem, mas o código de identificação. Na avaliação do conteúdo ministrado, espera-se que os alunos aprendam a reconhecer os símbolos numéricos; utilizar números como fonte de informação, fazer a leitura dos números por extenso e ter a percepção de como se lê além de analisar as relações entre série numérica oral e escrita.

No segundo módulo ou Unidade 2, foram propostas atividades que envolvem a classe gramatical Numeral no contexto jornalístico, isto é, explorar textos jornalísticos com exemplos de numerais e assim ampliar seus usos em sala de aula para além das exposições acerca de gêneros textuais mais comuns. Os alunos precisam observar as características da redação jornalística e associá-la com a classe gramatical Numeral e, assim, exercitar o aprendizado em notícias e reportagens sobre as diferentes formas que os números são utilizados nesse tipo de material, fazendo uso de atividades com elementos coesivos.

Foi possível concluir que o planejamento de aulas é uma grande parte do trabalho e o desenvolvimento desse Plano de Curso demonstrou como os professores podem sintetizar os objetivos de um contexto de ensino específico como foi o caso de se associar a classe gramatical Numeral com textos jornalísticos de modo a criar resultados de aprendizagem bem-sucedidos para os alunos. Mesmo que os planos de curso levem tempo e reflexão, é um investimento que pode fornecer retornos de várias maneiras.

Ficou evidenciado que são diversas as formas como os números são usados para sustentar um discurso nos textos jornalísticos partindo da premissa de que a quantificação da informação auxilia na construção da versão que se quer do fato. As unidades propostas no Plano de Curso evidenciam como se pode usar os números na interpretação dos fatos sociais e associam dois importantes conteúdos da LP: numeral e texto jornalístico.

Sugere-se, para pesquisas futuras, que se amplie o estudo aqui apresentado, com novos conteúdos associados, por exemplo, outras classes gramaticais da morfologia e

classificação das palavras nos textos jornalísticos e/ou também o inverso, numerais em outros tipos de textos em seus mais variados gêneros. Outro aspecto importante a ser investigado é validação do Plano de Curso elaborado, tanto por outros professores quanto pelos alunos que vivenciarem a prática da aula proposta.

REFERÊNCIAS

- ANHUSSI, Elaine Cristina. **O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores** / Elaine Cristina Anhussi. - Presidente Prudente: [s.n]. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/FCT - Campus de Presidente Prudente. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92284/anhussi_ec_me_prud.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 mai 2020.
- BARBETA. C. F.; ARAUJO. K. F. Gêneros jornalísticos: práticas em sala de aula mediadas pelo uso das tecnologias digitais. **Odisseia**, Natal, RN, v. 1, n. 1, p. 81-97, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9667>>. Acesso em: 29 abr 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 mai 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 25 mai 2020.
- HAMZE, Amélia. **O uso do jornal na sala de aula. Brasil Escola**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/jornal-sala-aula.htm>>. Acesso em: 29 abr 2020.
- MACHADO. E. O Jornal na sala de aula: da informação ao conhecimento crítico. **Cadernos PDE - Produção Didático Pedagógica**. Paraná. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_pdp_enio_machado.pdf>. Acesso em: 28 abr 2020.
- SILVA, F. M. Gêneros jornalísticos para a prática em sala de aula. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 2, n.2, p. 68-81, 2010. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2853> >. Acesso em: 29 abr 2020.
- TRINDADE. A. A. **O uso do jornal como material educativo**. 1999. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/18521608/Uso-Do-Jornal-Como-Material-Educativo>>. Acesso em: 28 abr 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. Encontro e interação. 8.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- FERREIRA, L. G., & ABREU, R. M. DE A. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED**, 2(5), 1-31, 2021.
- , Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. 1.ed. Erechim RS: Edelbra, 2009.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**. 1.ed. São Paulo: EDUSC, 2002.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Métodos e práticas pedagógicas**: estudos, reflexões e perspectivas. Ponta Grossa: Aya Editora, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino

Maurício Diniz Chara

GRAMÁTICA: Visão panorâmica do passado e do presente

Belo Horizonte
2022

Maurício Diniz Chara

GRAMÁTICA: Visão panorâmica do passado e do presente

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Penna

Belo Horizonte
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino

FOLHA DE APROVAÇÃO

Monografia de conclusão de curso, apresentada à banca do Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, com vistas à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

GRAMÁTICA: Visão panorâmica do passado e do presente

Aprovado em: Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Dr.

Profa. Dra.

À minha esposa, Eliene, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida e a nossos filhos, Júnior e Letícia, presentes de Deus em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por seus propósitos. Aos professores do Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, que nos ensinaram e nos inspiram, em especial, à Professora Dra. Heloísa Penna pelas preciosas orientações que conduziram a bom termo o presente trabalho.

Resumo

O presente trabalho monográfico tem por objeto principal apresentar um olhar panorâmico que, ao começar do passado distante, nos permita entender os caminhos traçados por estudiosos na busca de respostas às questões que sempre envolveram a linguagem humana, configurada nesta capacidade inata a todos nós, presente em todas as épocas, em todas as comunidades linguísticas conhecidas, a qual, independente de condições sociais ou grau de escolaridade, capacita-nos a bem expressar – e a formar em nossos semelhantes – pensamentos complexos que tanto nos diferem de todas as demais espécies. A metodologia empreendida para este fim baseou-se na pesquisa e leitura das obras dos principais estudiosos do assunto, a começar pela Grécia antiga, berço da filosofia e da cultura ocidental, e daí à Idade Média, ao Renascimento até chegarmos aos dias atuais, ao presente, à moderna Ciência Linguística, resultando desta empreitada a constatação de que este tempo presente com sua Ciência nunca esteve desvinculado do seu passado, dos primeiros gramáticos, que ousaram empreender os primeiros passos nessa grande e intrigante jornada: o conhecimento da linguagem e sua gramática que, inevitavelmente, habita em todos nós.

Palavras-chave: Gramática. Linguística. Diacronia. Sincronia. Estruturalismo. Gerativismo.

Abstract

The following monographic research has as its main objective to introduce a panoramic view that, starting from the distant past, allow us to understand the paths traced by researchers on the search to answer the questions that human language has always been involved, depicted on this innate capacity to every human, that's been present in all ages and all known linguistics communities, which, unattached from any social status or level of schooling, make us capable to express – and to form in our peers – complex thoughts that so differ us from all others species. The methodology employed was based on research and reading of the main researchers of the subject, starting from the Ancient Greece, the cradle of the philosophy and western culture, to the Middle Ages, the Renaissance, until the present days, the age of the modern Linguistics Science, coming out of all this work that the present days with its science has never been unattached from its past, the first grammarians, who once venture themselves to give the first steps on this great and intriguing journey: the knowledge of the language and its Grammar that, inevitably, lives in all of us.

Key words: Grammar. Linguistics. Diachrony. Synchrony. Structuralism. Generativism.

SUMÁRIO

1. Introdução	9
2. A gênese do estudo gramatical	11
2.1 O Indo-europeu	11
2.2 Os gregos	13
2.3 A Ars Grammatica	17
2.4 A Idade Média	18
2.5 O Renascimento	20
2.6 A Gramática de Port-Royal	23
3. O nascimento da ciência linguística	26
3.1 O início da Linguística moderna (Ferdinand de Saussure)	27
3.2 Língua e fala	29
3.3 Signo linguístico	30
3.4 Sintagma e paradigma	31
4. A faculdade da linguagem (Avram Noam Chomsky)	33
4.1 Língua-E	34
4.2 Língua-I	35
4.3 O sistema combinatório discreto	36
4.4 Princípios e Parâmetros	38
4.5 Princípio da subordinação	40
4.6 Princípio da dependência de estrutura	41
4.7 Princípio da correferência	42
4.8 Princípio do sujeito	43
4.9 Sujeito inexistente	46
4.10 A harmonia estrutural	49
5. A ordem canônica e a intencionalidade	53
6. Conclusão	57
7. Bibliografia	66

1. Introdução

O presente Trabalho Monográfico pretende uma visão panorâmica dos estudos gramaticais apontando para um *continuum* desse desenvolvimento, que reflete, de certa forma, o conteúdo desenvolvido ao longo do curso de Gramática da Língua portuguesa: reflexão e ensino; ou seja, uma visão dos estudos gramaticais diacrônica e sincronicamente.

Para tal objetivo, tendo a perspectiva de passado e presente, iniciamos o trabalho pela gênese do estudo gramatical – tomando o livro de Gênesis da Bíblia Sagrada, como um dos primeiros relatos sobre a questão das diversas línguas existentes –, passamos então por importantes períodos históricos que incluem, basicamente, a antiguidade grega e romana citando alguns de seus renomados filólogos e também primeiros gramáticos como Dionísio o Trácio, Quintiliano, Marco Terêncio Varrão Lúculo; a Idade Média e seus principais representantes para o desenvolvimento do conhecimento gramatical, como Santo Isidoro de Servilha e Dante Alighieri, cujos pensamentos, veremos, revelam-se adiante de seu tempo; o Renascimento, período em que os estudos gramaticais consolidados na Gramática de Port-Royal (1660), dos monges jansenistas Antoine Arnauld e Claude Lancelot, já apontavam para uma crescente valorização das línguas modernas da Europa em detrimento do latim, que desde a antiguidade serviu de modelo para os estudos gramaticais para, por fim, chegarmos aos tempos modernos, iniciados com a Linguística Histórico-Comparativa, que tem como seu primeiro representante Sir William Jones (1746-1794), ao qual sucederam Franz Bopp (1791-1867), Wilhelm Grimm (1786-1859) e outros importantes pesquisadores. Veremos, no entanto, que apesar dos avanços proporcionados por aqueles estudiosos, a moderna Linguística como a percebemos em nossos dias só se consolidará como ciência, tendo a linguagem como objeto de estudo específico, com a publicação (*post mortem*) do “Cours de linguistique générale”, do suíço Ferdinand de Saussure, no ano de 1916.

Assim, a partir do século XX os estudos gramaticais sofrem uma mudança de perspectiva; se antes o que prevalecia era uma visão diacrônica voltada para questões históricas, pela qual buscava-se, entre outros objetivos, a origem das línguas, o estruturalismo inaugurado por Saussure empreenderá primordialmente uma visão sincrônica, interessada no fenômeno linguístico no momento em que se torna observável, o que independe, até certo ponto, do passado histórico e acrescenta, definitivamente, um cunho científico aos estudos gramaticais, uma trajetória diferente da traçada até então.

Desta forma, conservando um olhar sincrônico, voltado para a uma realidade atual, chegamos finalmente ao que de mais moderno temos concernente aos estudos linguísticos: o Gerativismo, oficialmente inaugurado com a publicação, em 1957, da *Syntactic Structures*, de

autoria de Avran Noan Chowsk. Uma ciência moderna em seu olhar, mas ainda na busca de respostas a velhas questões que sempre indagaram os estudiosos ao longo dos séculos: por que tantas e variadas línguas? Todas têm uma mesma origem? Há entre elas semelhanças? O que gerou tantas diferenças? A base para todos esses questionamentos – e muitos outros – provavelmente está na constatação de que todos nós, seres humanos, somos dotados dessa capacidade inata, a de através de uma língua sermos todos perfeitamente capazes de expressar nosso complexo modo de pensar, resultado da nossa relação com o complexo mundo que nos cerca. O que então nos permitiria tal capacidade? A ciência linguística, como veremos, tem provado que há em todas essas línguas uma “arquitetura singularmente semelhante”, uma gramática comum a toda espécie. Haveria, então, uma Gramática Universal, de alguma forma herdada por toda a espécie humana? Ao que nos parece, talvez seja essa uma das principais questões que envolvem – e sempre envolveram – os estudos da linguagem desde o seu início, na antiguidade.

Por fim, para ilustrar os conhecimentos adquiridos nesse percurso, apresentaremos a análise de um texto epistolar, com características de construções intimistas (uma correspondência entre amigos). Para tanto, partiremos de um recorte da temática do padrão sintático do português, a ordem canônica, pela qual, a organização dos termos da oração tende a ocorrer em determinada sequência [Sujeito-Verbo-Objeto (SVO)], o que nos possibilitará entender que mesmo esta ordem dita padrão ou canônica da língua pode apresentar uma peculiaridade adaptativa, fruto da intencionalidade do autor ao optar, majoritariamente, por tal ordenamento em seu texto.

2. A gênese do estudo gramatical

Entre as diversas características que distinguem o ser humano dos demais seres vivos, encontramos na linguagem algo que, de fato, nos torna especiais. Nas palavras de Steven Pinker (*apud*, Koch, 2002, p. 13): “Enquanto você lê estas palavras, está tomando parte de uma das maravilhas do mundo natural. Você e eu pertencemos a uma espécie dotada de uma admirável capacidade, a de formar ideias no cérebro dos demais com esquisita precisão. ”

Ao longo da história humana percebemos que sempre houve uma certa inquietação a respeito da linguagem. De onde surgiram e por que tantas línguas e modos de falar? Uma primeira explicação para esse fato pode ser encontrada na Bíblia Sagrada, precisamente no seu primeiro livro, Gênesis – cerca de 1445-1405 a.C.: “*E era toda a terra de uma mesma língua e de uma mesma fala*”. (Gn 11.1). Segundo relata o texto sagrado, os descendentes do patriarca Noé encontraram um vale na terra de Sinar e ao o habitarem intencionaram edificar ali uma cidade e uma grande torre “*cujo cume toque nos céus.*” (Gn 11.4). A cidade ficou conhecida como Babel* (confusão), pois Deus, vendo que “*não haverá restrição para tudo o que eles intentarem fazer.*” (Gn 11.6), resolve descer e confundir a sua língua: “*porquanto ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra*”. (Gn 11.9).

Esse relato bíblico sobre a torre de Babel, para além de sua expressão do orgulho coletivo, ilustra a antiguidade da convicção de uma origem comum para as línguas. O Gênesis "não pretende ser um livro histórico ou científico, no sentido moderno do termo [...]. Mesmo assim, o quadro sociorreligioso traçado por ele reflete a vida no Oriente Médio entre os anos 2000 e 1500 a.C. [...] Procura dar resposta aos grandes enigmas da humanidade: cosmo, vida e morte, bem e mal, indivíduo e sociedade, família, cultura e religião". (in Bíblia Sagrada, Vozes, 1983, pp. 26-27).

As causas da multiplicidade das línguas, a sua mutabilidade, a existência duma língua primitiva, os parentescos linguísticos são questões de longa data, que suscitaram nos estudiosos a busca por respostas científicas.

2.1 O Indo-europeu

Os estudos comparativos da linguagem datam, pois, de milênios atrás. Estudiosos da antiga Grécia e de Roma viram em suas línguas semelhanças que estavam muito além da mera coincidência. As especulações eram muitas e muitas eram também as influências religiosas. Supunha-se, por exemplo, que o latim se originava do grego e este do hebraico, “a suposta língua original cujo dialeto mais antigo Adão teria falado.” Gonçalves e Basso (2010, p.12).

A partir do século XV com o início das grandes navegações e a consequente descoberta de novos povos – e suas línguas – o interesse pelas línguas orientais ganhou notoriedade, seja pelo intenso comércio que se instalou ou pelo interesse colonialista por parte dos europeus. Essas similaridades adquiriram forma sistemática quando William Jones (1746-1794), juiz da suprema corte de Bengala, na Índia (na época dominada pela Inglaterra) descobriu pela primeira vez diversas semelhanças entre línguas como o sânscrito, grego, latim, persa, galês entre outras. O seu discurso em 1788, na Sociedade Asiática, marca o início da Linguística Histórico - Comparativa. Para Gonçalves e Basso (2010, p.13):

O sânscrito, sem levar em conta a sua antiguidade, possui uma estrutura maravilhosa: é mais perfeito que o grego, mais rico que o latim e mais extraordinariamente refinado do que ambos. Mantém, todavia, com estas duas línguas tão grande afinidade, tanto nas raízes verbais quanto nas formas gramaticais, que não é possível tratar-se do produto do acaso. É tão forte essa afinidade que qualquer filólogo que examine o sânscrito, o grego e o latim não pode deixar de acreditar que os três provieram de uma fonte comum, a qual talvez já não exista.

A esse conjunto de línguas que guardam entre si similaridades muito fortes deu-se o nome de família das línguas indo-europeias. A língua arcaica, origem de todas essas, foi chamada de proto-indo-europeia (PIE), a qual, na verdade, designa uma língua hipotética, porque não há registro algum que comprove a sua existência como língua de uma comunidade de falantes. Os estudiosos têm constatado que são tantas as semelhanças, como por exemplo, na gramática e no vocabulário das línguas indo-europeias, que o acaso não explica – há teorias que consideram essas semelhanças simples empréstimos e não parentesco – o que provaria uma origem comum. A título de exemplo, há semelhanças quanto à grafia de palavras que denotam parentesco, como “pai”: *pater* (em latim), *pitar* (em sânscrito), *father* (em inglês), *vater* (em alemão) ou “irmão”: *bhratar* (sânscrito), *frater* (latim), *brother* (inglês); em português temos a palavra “fraternal”, de origem latina. No aspecto gramatical, as semelhanças – já de muito conhecidas – ocorrem, por exemplo, entre o latim e o grego que apresentam sistema de caso nominal.

Há, notadamente, muitas diferenças entre tais línguas e, também, entre elas e a sua ancestral. A explicação que se encontra na linguística comparativa seria a ocorrência de um longo período de dialeção ao longo de muitos séculos, o que justifica essas diferenças e igualmente leva à constatação de que o PIE foi uma língua usada há muito tempo, por isso recebe a denominação “arcaica”.

Embora não seja mais falado e nem haja vestígio de textos em PIE – considera-se que

*"Babel" que significa "porta do céu" é interpretado na etimologia popular, como confusão" (Bíblia Sagrada. Ed. Vozes, 1983, p. 39).

os povos que fizeram uso dessa língua eram ágrafos – a sua reconstituição se dá pela comparação e aplicação de regras fonéticas ditas estáveis sobre segmentos sonoros – os possíveis cognatos – encontrados na família de línguas indo-europeias. Esses estudos minuciosos ganharam mais impulso na primeira metade do século XIX, na Alemanha, com as pesquisas e formulações de teorias de Franz Bopp (1791-1867), Friedrich Schlegel (1772-1829), os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786- 1859) entre outros pesquisadores.

Mesmo antes de se ver respondida a questão das famílias linguísticas, o estudo das línguas nacionais e a consequente sistematização de suas estruturas já era uma realidade após a constituição dos Estados Nacionais: "O século XVI, como século em que se constituíram os Estados Nacionais da Europa Ocidental, proporcionou condições histórico-sociais muito favoráveis a um desenvolvimento dos estudos filológicos, com especial relevo para o domínio da linguagem vulgar. Sentiu-se a necessidade de elaborar dicionários e gramáticas das diferentes línguas nacionais recém-estudadas" (IORDAN, 1962, p.13).

A elaboração das gramáticas das línguas nacionais europeias teve como modelo principal a gramática latina, mormente as de Donato (séc. IV) *Ars Grammaticae* e a de Prisciano (séc. V) *Institutiones Grammaticae*. Por sua vez, essas gramáticas seguiram a tradição alexandrina, representada pelos filólogos da Biblioteca de Alexandria (séc. III a.C.), com suas exegeses das obras dos poetas gregos, e por Dionísio de Trácia (II a.C.), autor da primeira gramática do Ocidente, *Techné grammatiké*.

2.2 Os gregos

Inaugurado na Grécia antiga, o estudo do que vem a ser gramática como a percebemos hoje foi inicialmente baseado na lógica filosófica da época, o que, naturalmente, afasta tal estudo de uma visão científica da língua, pois para os gregos a questão filosófica essencial da linguagem estava centrada na distinção entre pensamento e linguagem. Lyons (1979) destaca que:

[...] os filósofos gregos discutiam se o que regia a língua era a “natureza” ou a “convenção”. Essa oposição da “natureza” e da “convenção” era um lugar-comum da especulação filosófica. Dizer que uma determinada instituição era natural equivalia a dizer que ela tinha sua origem em princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem, e era por isso inviolável: dizer que era convencional equivalia a dizer que ela era o mero resultado do costume e da tradição, isto é, de algum acordo tácito, ou contra o social”, entre os membros da comunidade – “contrato” que, por ter sido feito pelos homens, podia ser pelos homens violado. LYONS (1979, p. 4).

A discussão filosófica grega sobre o que regia a língua – natureza ou convenção – reverbera ainda em nossos dias. Os questionamentos sobre o conhecimento humano foram primeiro levantados pelo grande filósofo da antiguidade Platão (Atenas entre 428/427 e 348/347 a.C.) e ficaram conhecidos como “o problema de Platão”. Neles, o mestre filósofo da antiguidade expressa a sua perplexidade diante da capacidade humana de adquirir e acumular conhecimento, apesar de uma vida tão breve.

O filósofo inglês do século XX Bertrand Russel buscou representar com clareza a inquietação de Platão, elaborando algumas questões:

Como é possível a nós humanos adquirirmos tantos conhecimentos, se vivemos tão pouco tempo e temos experiências tão fragmentadas com o mundo?

Por que será que os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, são capazes de saber tanto quanto sabem?

De onde vem a capacidade humana de construir conhecimento de maneira tão rápida e precisa, se as evidências a que somos expostos no mundo são tão difusas e incompletas? BERTRAND RUSSEL (*apud* KENEDY e LIMA, 2013, p. 84).

“O problema de Platão”, portanto, residia na origem do conhecimento humano: como pessoas como nós, individual ou coletivamente, somos capazes de aprender e acumular tanto conhecimento em um tempo de vida limitado? Questões como esta, envolvem também a questão linguística, muito bem identificada no conhecido “diálogo de Crátilo”, no qual Platão estabelece um diálogo entre duas personagens, Teeteto e Hermógenes, entre os quais há o seguinte debate: qual a relação entre a palavra e a coisa? Crátilo, o filósofo, intentar resolver o problema, mas o diálogo não pode chegar a uma conclusão com respeito a aporia (em filosofia, dificuldade ou dúvida racional) da diferença entre linguagem e realidade. No entanto, ainda que não exploremos a resposta que Platão elaborou para seu problema, pois faz parte do sistema místico-filosófico, cabe destacar que elas podem ser encontradas na sua doutrina do mundo das ideias. Kenedy e Lima (2013, p. 85).

A indagação platônica quanto ao que rege a língua é percebida nos dias atuais como a origem da competência linguística nos indivíduos humanos. Como crianças com apenas 2, 3 ou 4 anos de idade, com pouco contato com a língua em seu ambiente social e sem possuir ainda um sistema neurológico completo, são capazes de desenvolver conhecimento, ou melhor, uma competência linguística? Por que essa competência, aparentemente, só se manifesta nos humanos e não em outros seres? Assim, podemos concluir que o problema de Platão nos desperta a atenção para o conhecimento humano compartilhado socialmente – a aquisição da linguagem ocupa apenas uma fatia –, ou seja, este só é possível a um organismo preparado, ou melhor, capacitado geneticamente para aprender.

Voltando ao passado, vemos que o debate sobre esse tema acabou por se estender por vários séculos, influenciando fortemente os estudos sobre a origem da língua, sua natureza e relação entre palavra e significado. Vejamos um pouco sobre esses estudos.

Entre as escolas que mais se dedicaram ao estudo da língua está a dos estóicos. Para eles a língua era fundamental para a lógica, foram eles que fizeram a primeira distinção entre forma e significado; ou seja, *significante* e *significado*, o que seria sistematizado, ganharia forma de estudo científico desvinculado da filosofia, apenas no início do século XX, com os estudos desenvolvidos pelo linguista Ferdinand de Saussure, como veremos mais adiante.

A continuidade dos estudos estóicos ficou a cargo dos gramáticos da escola de Alexandria, a qual nasceu com a criação da sua grande biblioteca, fundada no início do séc. III a.C, sob o reinado de Ptolomeu II. O estudo da língua assumiu um caráter filológico, ou seja, buscavam nos textos antigos - principalmente dos poetas renomados - aquilo que consideravam o “texto original”.

Segundo Lyons (1979), a tradição gramatical da Grécia antiga considerava a língua como simples expressão do pensamento, cujo fim se limitava a nomear objetos no mundo conhecido. Uma gramática que, influenciada pela filologia, buscava nos antigos poetas o que denominavam algo como uma linguagem mais correta. Segundo Saussure (2006):

Esse estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito. SAUSSURE (2006, p. 7):

Ainda segundo Lyons (1979) duas eram as finalidades de seus estudos: estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos e preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e iletrados. Ocorreu aqui o que o citado autor denominou de “erro clássico” no estudo da língua: primeiro, ao interpretar a língua falada relacionando-a diretamente com a escrita, tende-se a considerar a primeira dependente da segunda o que não é verdade, pois encontramos em diversas partes do mundo povos ágrafos que, como é natural a todo ser humano, possuem uma língua perfeitamente capaz de comunicar pensamentos, sentimentos etc.

O segundo erro ocorreu ao suporem que a língua dos antigos escritores tivesse algum grau de pureza, de superioridade em relação à fala do povo (a coloquial), ou seja, consideravam que a “pureza” de uma língua só poderia ser mantida pelo uso de pessoas cultas e que, por outro lado, a “corrupção” da mesma ocorre pelo uso dos iletrados. Uma vez mais citamos Lyons (1979):

A admiração pelas grandes obras literárias do passado encorajou a crença de que a própria língua na qual elas tinham sido escritas eram em si mais ‘puras’, ‘mais corretas’ do que a fala coloquial corrente de Alexandria e de outros centros helênicos. Desde o início, a cultura linguística grega se interessou sobretudo pela língua escrita. [...] na medida em que se percebia alguma diferença entre a língua falada e a língua escrita, a tendência era sempre considerar a primeira como dependente e derivada da segunda. O segundo erro de concepção inerente à abordagem alexandrina do estudo da língua era a suposição de que a língua dos escritores áticos do séc. V a.C. era mais ‘correta’ do que a fala coloquial do seu tempo: e, em geral, a suposição de que a ‘pureza’ de uma língua é mantida pelo uso das pessoas cultas e ‘corrompida’ pelos iletrados”. LYONS (1979, pp. 9 e 10).

A questão envolve primeiramente o prescritivismo, a grande admiração que os gramáticos gregos nutriam pelos poetas da antiguidade, principalmente Homero, símbolo de valores culturais helênicos que deveriam ser divulgados (Conto, 2011). Tal pensamento, de certa forma, induziu os estudiosos a considerar que a natural mudança – não compreendida por eles e que ocorre como sabemos pelo uso no decorrer do tempo e pelo surgimento novas necessidades de expressão – tratava-se de uma “contaminação” linguística que, como julgavam, tinha a sua origem nos iletrados. Posicionamentos como esse podem causar desvio, uma verdadeira “contaminação” no entendimento desse fenômeno tão humano que é a linguagem. Caso optassem pelo entendimento de que o grego – como qualquer outra língua – sofre variações ou mesmo evoluções possivelmente teriam dado início aos estudos da mudança linguística, os quais só foram iniciados no século XIX, com os neogramáticos.

Um contraponto importante aqui é a formação literária latina. Sabemos da influência cultural que a Grécia exerceu sobre Roma e neste quesito está Horácio, ou seja, a modalidade de seus *Sermones*, que viria a influenciar a literatura romana, nesta época, ainda em formação. Como comenta Iannes: “Os primeiros autores, que nem mesmo eram cidadãos romanos, entregavam-se às mais diversas experiências, como que brincando com a linguagem, numa descoberta feita de criatividade e de espírito inovador.” (IANNES, 1998/1999, p. 250). Tal “experiência”, segundo o mesmo autor, concretizada por uma linguagem literária “muitas vezes, bem próxima da fala”, resultaria, na literatura, em uma estilização da própria língua falada. Dessa forma, textos como a sátira romana primitiva acabaram por ser caracterizados como *sermo pedestris*, ou seja, uma linguagem trivial, de uso diário entre os romanos.

Mas a partir do século I a.C., com a efervescência cultural que se instalou em Roma, muito por influência grega – e dos grandes debates acadêmicos, que envolviam a gramática – pouco a pouco a eloquência assumiu papel de relevante importância na literatura, iniciando, assim, as divergências entre língua literária e falada. Citando, ainda, Iannes:

Cícero, por exemplo, levanta e distingue, com acuidade, toda a gama da variedade dos falares: o latim forense, o latim senatorial, o latim cotidiano, entre

outros, e suas modalidades de uso. Noutra direção, Cícero chega mesmo a definir três níveis de enunciação: a prosa quotidiana (*oratio soluta*), a prosa artística (*oratio numerosa*) e a poesia (*oratio uincta*). IANNES (1998/1999, p. 251)

Há, por assim dizer, um ambiente percebido como mais refinado, que faz distinção linguística entre, por exemplo, o latim do homem do campo (*rusticitas*), visto como uma linguagem rústica, um resquício do passado, quando comparado ao *urbanitas*, a fala dos círculos sociais mais elevados em Roma, descrita como culta, correta e educada. Passa-se a construir uma escala de valores que, partindo da *urbanitas* chega à *romanitas* e daí às *latinitas*. É aqui, sob o prestígio da obra de Cícero, que a correção linguística passa a ser associada ao valor estético, logo a literatura passa a ser influenciada e valorizada por um ideal estético, separando-a – como seria natural – da linguagem coloquial.

Retornando aos estudos gramaticais, a Dionísio o Trácio, em sua obra *Techné Grammatiké*, encontramos um bom exemplo do pensamento dominante sobre a linguagem em sua época. Nascido em Alexandria, Dionísio viveu entre 170 e 90 antes de Cristo, aproximadamente. Ocupou-se especialmente com a obra de Homero. Sua gramática, uma das primeiras que se tem conhecimento, datada do final do século II a.C., foi dividida em seis partes. Nela foram acrescentados aos estudos estoicos o advérbio, o particípio, o pronome e a preposição. A sintaxe ainda não fora estudada, o que só ocorreria aproximadamente três séculos adiante, por Apolônio Díscolo. Para Dionísio o conceito de gramática é “[...] o conhecimento prático do uso linguístico comum aos poetas e pensadores”, logo, seria a arte do falar e escrever corretamente (ROBINS, 1979, p. 24). Em seu parágrafo inicial, encontramos a seguinte afirmação: “A Gramática é o conhecimento empírico do que se encontra, na maioria das vezes, nos poetas e nos outros escritores”. Nas palavras de Neves (2002):

[...] trata-se de um estudo que, pelas condições de seu surgimento, se limita à língua escrita, especialmente à do passado, mais especificamente à língua literária, ainda, à grega.”. Tem-se, assim, o surgimento do primeiro manual de gramática, calcado em suas raízes eminentemente literárias, que a distanciavam completamente da língua em seu processo comunicativo. NEVES (2002, p. 49)

2.3 A Ars Grammatica

Como vimos, a *Techné Grammatiké*, de Dionísio, influenciada pelo pensamento prescritivista, tinha como objeto de estudo principal a análise de textos literários da antiguidade. O estudo exaustivo de tais obras levou a uma certa sistematização dos conhecimentos linguísticos (pois ainda influenciada por conceitos filosóficos, restrita ao estudo da língua escrita), originando manuais – como a própria *Techné* – cujo conteúdo atenderia tanto a estudantes como à difusão do conhecimento gramatical e cultural. Para os romanos a expressão

“ars” (trabalho, obra) e daí a *Ars Grammatica*, teria um mesmo sentido que *Techné* para os gregos, ou seja, ambas propõem uma escrita que privilegia definições e exemplos com objetivo didático que, no entanto, diferem no que se refere à estrutura; no modo de abordar temas gramaticais. É nesse espaço, na proposta de criar uma gramática latina, que encontramos Varrão (Marco Terêncio Varrão Lúculo (116–55 a.C) e sua vasta obra (setenta e quatro títulos e seiscentos e vinte livros).

Ao retomar a definição de gramática de Dionísio – “*conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores.*” –, Varrão revela o conservadorismo presente no pensamento dos estudiosos de então, que, como os seus antecessores gregos, tinham na antiguidade o padrão linguístico que deveria ser estudado. Há, portanto, a manutenção do pensamento helenista no anseio por um falar mais correto e superior aos demais, visto que, como seus antecessores, também não se preocuparam com o estudo das línguas de outros povos com quem tiveram contato, como afirma Leroy (1967):

[...] mesmo a confrontação constante do grego e do latim (em Roma, a sociedade culta era, em grande parte, bilíngüe) foi estéril, esforçando-se os latinos em adaptar servilmente o estudo de sua língua às “regras” formuladas pelos teóricos gregos, cujas idéias nada mais faziam senão retomar e propagar. LEROY (1967, p. 19).

No entanto, em sua obra, *De Lingua Latina* (Sobre a Língua Latina), o primeiro tratado linguístico romano, Varrão faz observações inovadoras ao tratar de assuntos como derivação e flexão (*declinatio naturalis* e *declinatio uoluntaria*), sendo o primeiro a estabelecer tal diferença. Trata, também, do aspecto verbal, das classes de palavras e da morfologia do latim. O *De Lingua Latina* funciona como um código linguístico, ou seja, uma espécie de manual que tem por objeto o falar latim corretamente (a *latinitas*), um tratado sobre norma linguística. Há, portanto, a manutenção do pensamento helenista de um falar mais correto.

Assim, na visão dos gramáticos alexandrinos - e também dos romanos - o ideal de uma língua passava obrigatoriamente pelos grandes escritores do passado; as variações ocorriam, “naturalmente”, entre os iletrados sendo, portanto, necessária a criação de propostas normativas, uma barreira contra uma espécie de “contaminação linguística”, que na verdade estigmatizava tudo o que contrariasse tais regras, pois a chamada “contaminação” não tinha sua origem no falar dos iletrados, mas sim numa clara atitude de preconceito linguístico.

2.4 A Idade Média

O período da Alta Idade Média, ou “Idade das Trevas”, como também é conhecido, dá-se entre séculos V e X, posteriores à queda de Roma (476 d.C.). No lado Oriental do Império

há a continuidade do pensamento grego; do outro lado, o Ocidente buscava perpetuar o latim. Os estudos sobre gramática, como estabelecido na antiguidade, se manteve sem muitas alterações. Há, por parte dos escritores da época, interesse na semântica, sendo a gramática a base da erudição, disciplina essencial para ler e escrever latim de forma correta. Gramáticos da antiguidade como Prisciano e Donato eram muito estimados entre os estudiosos da língua, suas teorias e sistematizações do saber linguístico sofreram poucas alterações. Havia interesse sobre a origem das palavras e é neste espaço que encontramos a obra de Santo Isidoro de Servilha (560 – 630 d.C.), um dos principais escritores eclesiástico da Idade Média. Dentre as suas numerosas obras em latim, interessa-nos as que abordaram a etimologia (cerca de 20 livros), nas quais o autor faz uma reflexão sobre a origem do nome das “coisas”, preocupação essa que se estendia desde a Antiguidade Clássica, com, por exemplo, Quintiliano. O mestre da antiguidade considerava que interpretar o correto sentido de uma dada palavra era, por assim dizer, o caminho melhor para entender a coisa por ela designada; portanto, buscava-se de alguma forma entender o mundo que nos cerca.

Uma observação interessante é notarmos a modernidade do pensamento de Quintiliano. Como vimos acima, no final do século XIX houve principalmente na Alemanha um forte desenvolvimento da filologia, baseado no estudo das palavras de línguas indo-europeias. Buscava-se o seu real sentido – correto, justo. No entanto, só encontraremos semelhante estudo ao de Quintiliano em Ferdinand de Saussure, já no século XX, ao definir sistematicamente signo linguístico – significante (palavra) e significado (coisa designada) – como sendo arbitrários.

Finalizamos esta parte com as palavras de Edson Molinari, que sintetizam bem a obra etimológica de Santo Isidoro:

Santo Isidoro de Servilha amplia a definição clássica da etimologia, considerando-a como chave para explicar o mundo em que vivemos, ou seja, através do perfeito conhecimento das palavras, nós conhecemos os seres que elas designam, nós podemos conhecer todo o universo e dominar todos os campos do saber. MOLINARI (*apud* BRAGANÇA JÚNIOR, 2008, p. 27).

Na Idade Média, como vimos, ocorreram alguns avanços no campo gramatical. Citamos agora Dante Alighieri (1265 – 1321), considerado o maior poeta italiano da Idade Média, autor do conhecido poema épico “A Divina Comédia”, obra de ficção, que tem como pano de fundo sua viagem ao inferno, purgatório e paraíso e encontros com ilustres mortos do passado e de sua época, com os quais discute temas como fé e razão, religião e ciência, amor e paixão. Entretanto, é em seu tratado *De Vulgari Eloquentia* (Sobre a Eloquência em Vernáculo) que o autor faz avanços ao distinguir língua natural (*locutio primaria*) de gramática (*locutio*

secundaria). Esta última, uma língua artificial, adotada pelos mais cultos, seria uma resistência à constante e natural mutação porque passam as línguas naturais.

No capítulo 1, do Livro Primeiro do mesmo tratado, o autor define vernáculo como *“aquela língua que, sem o estudo das regras, aprendemos ao imitarmos nossa ama.”* Dante, adiante do pensamento dominante de seu tempo, identifica e define o que hoje sabemos ser verdade. Todo ser humano nasce dotado da capacidade de se comunicar (ao que Saussure definirá, séculos depois, como linguagem) e que tal capacidade, suportada por uma gramática existente em todas as línguas naturais, possibilita a qualquer ser humano, independente de sua condição social, comunicar-se com seus semelhantes expressando e formando em seus interlocutores pensamentos, ideias. Por outro lado, o mesmo autor considera a gramática como “segunda língua”, algo artificial, criado por povos letrados e que “exige tempo e perseverança nos estudos para o domínio de suas regras”. Porém, apesar de tal percepção e talvez influenciado por dogmas de seu tempo, o grande poeta medieval considera a língua italiana a mais nobre entre as três de origem romana (italiana, francesa e espanhola), por estar mais próxima à gramática e por ser aquela em que são compostos os melhores poemas.

A importância de Dante, com seus apontamentos sobre os dialetos italianos de grande sensibilidade linguística e notável poder de observação filológica, permitiu a Iordan (1962, p.11) a afirmar que “na pré-história da linguística românica, Dante teria sido o primeiro a chamar a atenção para o parentesco linguístico existente entre o francês, o italiano e o provençal ou catalão”.

2.5 O Renascimento

O Renascimento é período de profundas mudanças de pensamento do homem em relação a si, aos seus semelhantes, à religião (a Reforma Protestante, a Contrarreforma, a Inquisição), ao “novo mundo” que o cerca. Valores como a razão (tudo poderia ser explicado pela razão, pela ciência) se opõem à fé; o individualismo (direito individual acima do coletivo), o antropocentrismo (o homem - e não Deus - passa a ser o centro do universo) influenciam o comportamento, o posicionamento do homem renascentista diante da realidade da sua própria vida e do seu futuro. Fatos como as grandes navegações que, além de alterar o eixo econômico do Mediterrâneo para o Atlântico - gerando a decadência do sistema político dominante, o feudal - trouxeram além de riquezas com o comércio a descoberta de novos povos, novos “mundos” e com eles novos valores, modos de viver e também de falar. O mundo não mais se resumia à Europa; ele é maior e mais diverso do que se imaginava. Os estudos gramaticais do latim e do grego são ainda referência, porém são necessárias adaptações à nova realidade

imposta pelas línguas vulgares com suas especificidades, já consolidadas em muitas regiões, que mais tarde dariam origem às diversas línguas dispersas pela Europa. Latim e grego já não eram línguas naturais de ninguém.

Assim, a expansão marítima a partir do século XIV e a consequente necessidade de contato com outras civilizações e suas línguas, seja por interesse econômico ou político (como o domínio de outras terras), despertaram o interesse no aprendizado de línguas não clássicas, já nessa época consideradas “línguas mortas”. Nas palavras de Souza Corrêa (2014, p.68): “[...] ao longo dos séculos XVIII e XIX, o latim e o grego clássico perdem espaço rapidamente para o estudo das línguas vivas”. O ensino do latim continua, mas agora como língua da ciência, fato que se destaca no período do Iluminismo (movimento cultural europeu do século XVII e XVIII, que buscava gerar mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade da época.) com sua revolução científica e se estende até meados do século XIX, quando, segundo Gordin (2015), começa a perder prestígio mesmo em meio à comunidade científica, tendo o seu emprego direcionado a algo mais específico, como a nomenclatura na área da botânica.

A partir do século XIV começam a surgir, na Europa, os Estados Nacionais fruto de um longo processo de unificação que pôs fim ao sistema feudal, inaugurando a era das monarquias nacionais em razão de múltiplos interesses convergentes, tanto políticos como econômicos que envolviam reis, nobreza e burguesia. Tais alianças proporcionaram a consolidação de várias monarquias entre os séculos XII e XV, com destaque para Portugal, Espanha, Inglaterra e França. Mas esse processo não foi simples. A consolidação de um Estado centrado no poder real requer, além da unificação política e da demarcação de um território entre outros, a existência e manutenção de uma língua oficial presente em todo o território e que promova unidade e identidade naqueles que ali vivem. A título de exemplo, no período da União Ibérica (1580 a 1640), que envolveu Portugal e Espanha, o desaparecimento do rei D. Sebastião na batalha de Alcácer-Quibir (1578) provocou uma crise de sucessão dinástica. Ele não tinha herdeiros diretos. Após diversos embates na luta pelo poder, com o apoio da nobreza portuguesa, o agora nomeado D. Filipe I, rei da Espanha, foi coroado rei de Portugal, acumulando o trono das duas nações. Uma das consequências desse fato foi o plurilinguismo em terras portuguesas: nas escolas, o latim (como língua clássica; modelo para os estudos gramaticais), entre o povo, o português e na corte, o espanhol. Citando Paul Teyssier, em sua História da Língua Portuguesa:

Entre meados do século XV e fins do século XVII o espanhol serviu como segunda língua para todos os portugueses cultos. Os casamentos de soberanos portugueses com princesas espanholas tiveram como efeito uma certa ‘castelhanização’ da corte. Os sessenta anos de dominação espanhola (1580-1640),

que se situam no período mais brilhante do “Século de Ouro”, acentuaram esta impregnação linguística. TEYSSIER (1982, p. 32).

Enquanto nas ruas e vilarejos se falava o português, o espanhol, nas palavras de Silva Filho (2019) “*ocupa a corte portuguesa e compartilha, em território lusitano, a pena de seus escritores.*”. E é assim que de uma visão filosófica da gramática que contemplava a manutenção de valores de um povo, chegamos à língua como identidade de uma nação. Tal é a importância desse fato que encontramos nos prefácios das primeiras gramáticas da língua portuguesa uma verdadeira defesa da língua e isso em uma época anterior à União Ibérica. Vejamos o posicionamento de alguns dos primeiros e principais autores dessa época:

- 1536 – **Fernão de Oliveira**, *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*. Segundo o autor, a sua gramática era uma "primeira anotação da língua portuguesa". “O objetivo primordial da publicação deste compêndio foi de perpetuar a memória da língua portuguesa.”. Segundo Oliveira (1975, p. 38, apud ARAÚJO e BARBUTO, 2012, pp. 96, 97): “[...] a linguagem é figura do entendimento, e assim é verdade que a boca diz quanto lhe manda o coração, e não outra coisa”, desta forma, a gramática é caracterizada pelo autor como a “a arte que ensina a bem ler e falar”. Fica claro que além de buscar uma sistematização linguística tornando-a mais coesa, está a identidade da nação marcada por um só modo de falar.

- 1540 – **João de Barros**, *Grammatica da Lingua Portuguesa*. Segundo BUESCU (1978), ao posicionar-se a favor da língua portuguesa, o autor lança mão de alguns aspectos, a fim de ratificar a relevância do idioma frente ao castelhano:

A posição de João de Barros no que respeita a este ponto [o louvor da língua portuguesa], parece que se insere na polémica mais ou menos latente durante os séculos XVI e XVII entre os decididos apologistas da língua nacional e os que reconheciam a superioridade da castelhana como língua de maior circulação, expressividade e riqueza. Contra esses, opõe-se vigorosamente João de Barros, atribuindo à língua portuguesa, como qualidades essenciais, riqueza vocabular, conformidade com o latim, gravidade e majestade, sonoridade agradável, capacidade de exprimir ideias abstractas, possibilidade de formação de novos vocábulos. BUESCU (1978, pp. 45 e 46).

- 1574 - **Pero de Magalhães de Gândavo**: *Regras que ensinam a maneira de escrever a hortografia da língua portuguesa com um diálogo que adiante se segue em defesa da língua portuguesa*. O título da obra já revela a intenção do autor de fazer uma defesa da língua portuguesa.

Após a publicação da gramática de Fernão de Oliveira, seguiram-se outras obras com foco na língua portuguesa, mas de modo geral, segue-se o modelo gramatical clássico de influência renascentista, e o latim ocupa lugar de destaque, figurando como ponto de referência. Sobre esse tema, Labourdette (2003), assinala:

Até 1536, a maior parte das suas peças [de Gil Vicente] foram escritas em castelhano, de tal forma que os meios intelectuais portugueses se inquietaram com o facto, no momento em que o país fazia a conquista dos oceanos e eregia [sic] a maior talassocracia (*império de uma nação sobre o mar*) do mundo. Daqui resultou a preocupação de fazer de uma língua vernácula uma língua de cultura que nada tivesse a invejar ao idioma predominante. LABOURDETTE (2003, pp.230-231, *apud* PASSERINI, 2019, p. 79).

2.6 A gramática de Port-Royal

Esse quadro começou a mudar a partir do século XVII, com a publicação, na França em 1660, da Gramática de Port-Royal (GPR), ou Gramática Geral e Razoada (*Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*, i.e. Gramática geral e razoada contendo os fundamentos da arte de falar, explicados de modo claro e natural), de autoria dos monges jansenistas Antoine Arnauld e Claude Lancelot. Já havia a clara percepção de uma crescente valorização das línguas modernas da Europa e o declínio na valorização do latim.

O cunho científico, mesmo que ainda marcado por algumas ideias clássicas como a “arte de falar”, começa a mudar o rumo dos estudos linguísticos. Petter (2002) esclarece que a Gramática de Port-Royal

[...] demonstra que a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua. (PETTER, 2002, p. 12).

A obra centra sua atenção sobre as regularidades das línguas. Para os autores, a gramática é entendida como um compêndio de regras que norteia o uso da língua, resultando daí processos mentais universais. Quatro séculos mais tarde, percebemos a influência deste pensamento na Gramática Gerativo-Transformacional de Noam Chomsky.

Os autores avançam ao proporem não só um estudo filosófico da linguagem, mas também racional. Esse processo, ao que nos parece, tem também um fundo político. Ocorria na França da época a necessidade de fortalecer o Estado, uma vez que a Europa passava por transformações profundas, surgiam novos países, sendo que a institucionalização de uma língua comum era necessária à identificação desses como nação. A criação da Academia da Língua Francesa, por iniciativa do cardeal Richelieu (1545 a 1642), atenderia a essa necessidade uma vez que a elite passou a fazer uso do francês em situações antes reservadas ao latim; era o

avanço das línguas vernáculas que ocorria em toda a Europa. Até então, o latim e o grego, principalmente o primeiro, serviam de parâmetro linguístico, porém, com a constituição dos Estados Nacionais tornou-se inevitável a criação de regras que normatizassem a atividade linguística, visando fortalecer e imprimir ordem ao Estado francês.

Por não se prenderem mais às línguas clássicas (latim e o grego) como modelo para o estudo das línguas vernáculas, os autores rompem com uma tradição milenar e abrem a porta para um estudo da linguagem que, conforme Molina, 2014 (*apud* Paiva, 2021, p. 306) começa a tomar cunho científico, ao aliar a pedagogia do ensino de línguas às noções de lógica passíveis de serem aplicadas por uma gramática geral, a qual, segundo VIEIRA, 2018 (*apud* Paiva, 2021, p. 308) “[...] foi produzida na esteira da renovação pedagógica e ideológica do Iluminismo e tinha como objetivo promover a articulação entre língua e razão por meio da delimitação dos princípios gerais ou universais e dos princípios particulares de cada língua.”

Ao adotarem em sua obra um estudo de base racionalista – influenciados pelo movimento Iluminista – os autores avançam ao vislumbrarem o que mais tarde seria considerado discurso, não se limitando à investigação da escrita como ocorria há séculos. A proposta era de uma gramática que se situava nos usos que os falantes faziam da sua língua. Arnauld e Lancelot debruçaram-se sobre a questão da significação das palavras - caminho oposto ao empreendido até então, cujo interesse limitava-se ao aspecto estilístico, ou seja, um outro modo de descrever os usos de uma língua.

Um outro aspecto que revela o avanço da GPR reside na discordância do conceito de bom uso da língua com ênfase no que era mais superficial - o estilo -, sem considerar os fundamentos da linguagem. Nas palavras de Paiva (2021):

Já no prefácio, os autores demarcam a preocupação com o “bom uso” da língua, encapsulado na palavra. Entretanto, o que eles entendem por “bom uso” diz respeito não ao “bel usage”, mas ao conhecimento das razões que subjazem aos usos, a uma reflexão embasada numa ciência linguística interessada em elucidar, mediante o clima da época, como falar e escrever de modo a não menosprezar a perfeição que convém ao homem. PAIVA (2021, p. 310).

Logo, para os autores da GPR a gramática vai muito além da estilística, uma vez que é ela quem, com seus mecanismos - as suas regras -, torna possível os modos de significar a realidade. Para os autores, a expressão do pensamento segue um padrão normativo que lhe confere o bom uso da linguagem, o que, porém, não está fixado no padrão de uso dos escritores renomados, mas na construção de frases que atendam com clareza ao que se deseja expressar.

A idealização do certo e do errado, do puro e do impuro, de que as contaminações linguísticas residiam em meio aos pobres e iletrados induzem a um entendimento equivocado

do que é linguagem, muito embora, devemos reconhecer, que para os antigos o ensino da gramática tinha objetivo pedagógico, de ensino escolar como forma de manutenção da cultura, daí a preocupação com a manutenção de um determinado padrão estético, entendimento este, que só veio a ser questionado, como vimos, com a GPR.

A influência da GPR ainda repercute nos dias atuais, pois entendemos que as normas são necessárias, não há dúvidas, são elas que descrevem a variedade padrão estabelecida pela sociedade, portanto, essencial à comunicabilidade. Como declara Travaglia:

Por muito tempo a gramática normativa foi baseada exclusivamente na variedade de língua que chamamos “padrão e culta”. Esta variedade foi eleita pela sociedade como sendo a melhor forma de língua não por critérios linguísticos, mas, sobretudo, por um critério *elitista*, porque era o modo como os grupos sociais de maior prestígio (político, econômico e cultural) usavam a língua. TRAVAGLIA (2007, p. 74).

Desta forma, o processo de estudo da linguagem esteve por muito tempo influenciado pelas regras dos gramáticos, que buscavam de alguma forma controlar ou mesmo determinar como deveria ocorrer o uso da linguagem, normatizando-a, de modo a produzir o considerado melhor. Buscava-se a estética – com fim pedagógico, mas não a ciência. Tomamos mais uma vez Travaglia (2007):

Antigamente a gramática normativa era constituída por uma série de recomendações do que usar, de proibições de uso de outros elementos da língua. O que se podia usar era o que estava de acordo com a norma culta e era o “certo” e o que não se podia usar era o que não estava de acordo com a norma culta e era “errado”. Hoje a gramática normativa é mais uma atitude de despertar a consciência de que a língua apresenta muitas variedades e que, devido às regras sociais, é mais adequado ou menos adequado usar a língua de um modo ou de outro, conforme a situação de interação em que estamos. TRAVAGLIA (2007, p. 75).

Desta forma, podemos concluir que os primeiros estudos ligados à gramática contribuíram principalmente para o entendimento de que as línguas não são estáticas. Assim como aqueles que delas fazem uso, há uma constante e inevitável evolução sempre adaptando-se às necessidades comunicativas, logo, uma visão prescritivista carregada de algum grau de estigma a tudo que fugisse a um padrão estabelecido, acabou, como se poderia esperar, por afastar os primeiros gramáticos do conhecimento sistematizado (embora o objetivo primaz não fosse esse, mas o pedagógico), da ciência que estuda e busca entender a linguagem em suas diversas formas de realização, da gramática que, agindo como um mecanismo bem estruturado, suporta a linguagem existente em todos nós.

3. O nascimento da ciência linguística

Retomando ainda um pouco do passado, consideremos que, se por um lado, nos estudos gramaticais da Idade Média predominava o pensamento de que língua era instrumento de análise da realidade, o que justifica a importância que davam à análise do significado contido no signo (palavra) e sua relação com a ideia evocada e aquilo que representa no mundo, por outro (ou em complemento àquele) para os mestres de Port-Royal o “objetivo era demonstrar que a estrutura da língua era um produto da razão, e que as diferentes línguas eram apenas variedades de um sistema lógico e racional mais geral”. Lyons (1979, pp. 17-18).

Desta forma, a Gramática de Port-Royal marca o nascimento da mais importante corrente de estudos linguísticos do século XVII, dando origem à comparação e classificação das línguas. Os estudos históricos da linguagem com um viés comparatista foi se tornando cada vez mais consistente, abrindo caminho para uma ciência linguística. Nas palavras de Saussure (2006):

A matéria da Lingüística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. SAUSSURE (2006, p. 13).

Saussure (2006), ao traçar uma visão geral da história da linguística, destaca três momentos. O primeiro

[...] inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito. SAUSSURE (2006, p. 7).

No segundo momento, ressalta o trabalho histórico comparativo da filologia:

[...] este primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições, etc. SAUSSURE (2006, p. 7).

Impondo, porém, uma questão:

[...], mas nesse domínio a crítica filológica é falha num particular: apega-se muito servilmente à língua escrita e esquece a língua falada; aliás, a Antiguidade grega e latina a absorve quase completamente. SAUSSURE (2006, p. 7).

O último momento diz respeito à publicação, em 1816, da obra intitulada Sistema da Conjugação do Sânscrito, de Franz Bopp, na qual o autor relata semelhanças significativas que unem o sânscrito ao germânico, ao grego e ao latim, dando origem à Gramática Comparada. Entretanto, Saussure (2006) não considera que este seja o campo de investigação da linguística.

Tal escola, porém, que teve o mérito incontestável de abrir um campo novo e fecundo, não chegou a constituir a verdadeira ciência da Lingüística. Jamais se

preocupou em determinar a natureza do seu objeto de estudo. Ora, sem essa operação elementar, uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria. SAUSSURE (2006, p. 8).

Assim, a linguística como ciência tem seu campo de estudo - ou sua tarefa, nas palavras do renomado linguista - relacionado a três aspectos:

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as Línguas mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria. SAUSSURE (2006, p. 13).

3.1 O início da Linguística moderna

No século XX, precisamente em 1916, ano da publicação da obra “Cours de linguistique générale”, do suíço Ferdinand de Saussure, a Linguística Moderna inicia sua trajetória como ciência. Publicada postumamente - a primeira edição foi fruto das anotações de dois de seus alunos (Charles Bally e Albert Sechehaye), gerando aí certo grau de crítica, levando em conta que anotações de alunos podem não expressar todo o pensamento do professor -, viria a ser revolucionária mudando o paradigma de reflexão da linguagem ao mudar a perspectiva teórico-metodológica. Se os estudos até então desenvolvidos buscavam na diacronia o relacionamento externo entre palavras (signos) e aquilo que elas denominavam, Saussure irá buscar na sincronia uma perspectiva teórico-metodológica de investigação, o estruturalismo. Vejamos, então, alguns dos princípios básicos que o norteiam.

Como vimos, até o século XIX o interesse no campo do estudo da linguagem estava voltado para o aspecto histórico. É nessa fase que a comparação com as diferentes línguas focava na descoberta das relações entre elas, qual era o grau de parentesco. Buscava-se a reconstituição de uma “língua mãe”, origem das outras. Assim, o estudo da língua ainda mantinha seus olhos voltados para o passado, numa visão diacrônica, externa ao sistema linguístico, com vistas a entender a sua evolução no tempo, ao que Saussure chama de sucessividade.

A Linguística externa pode acumular pormenor sobre pormenor sem se sentir apertada no torniquete dum sistema. Por exemplo, cada autor agrupará como lhe aprouver os fatos relativos à expansão duma língua fora de seu território. SAUSSURE (2006, p. 31).

Acrescente-se, ainda, as observações de Cortina e Marchezan (2011) que alertam para o fato de que a língua, constantemente, sofreu e ainda sofre influência de fatores externos, logo, também externos ao sistema linguístico:

[...] ao se observar o fenômeno linguístico segundo a perspectiva diacrônica, leva-se em consideração fatores externos ao sistema da língua que acabam agindo sobre ela. O fato, por exemplo, de o português apresentar morfemas e lexemas de origem árabe não é um fenômeno de transformação interna do sistema, mas sim devido à invasão dos povos árabes na Península Ibérica, o que é um fator histórico externo ao funcionamento do sistema. CORTINA e MARCHEZAN (2011, p. 19).

Para Saussure (2006), no entanto, a língua também pode ser estudada por um outro olhar, o da sincronia, sob a perspectiva da simultaneidade. O foco se desloca do que é externo – a evolução de um fenômeno linguístico localizado na linha do tempo – para o que é interno numa língua, para o sistema que a rege. Ou seja, observa-se determinado fenômeno linguístico considerando o conjunto de regras ali existentes num dado momento, o que, naturalmente, elimina o fator histórico evolutivo. Vejamos, ainda, Saussure (2006):

No que concerne à Linguística interna, as coisas se passam de modo diferente: ela não admite uma disposição qualquer; a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. SAUSSURE (2006, p. 31).

A título de exemplo, tomemos o seguinte comentário do professor Franch (1991), sobre o desacordo existente quanto à marca da pluralidade nas modalidades culta e coloquial, referidas nas frases “*os dois irmãos espertos*”, da modalidade culta e “*os dois irmão esperto*”, da modalidade coloquial:

Observa-se que, em um sintagma nominal complexo, a modalidade coloquial se contenta em assinalar morfologicamente a pluralidade em um só de seus constituintes (sem considerar a pluralidade inerente a ‘dois’). Nisso ele se distingue claramente da modalidade culta. Mas também se seguem “regras”; não é qualquer constituinte que pode receber a marca de pluralidade; esta incide, praticamente sem exceções, sobre o primeiro determinante compatível com essa marca.

Por isso, das quatro expressões acima, somente (a) – ‘os dois irmão esperto’ – está autorizada pela gramática do aluno [...]

Estar em desacordo com a regra gramatical não significa, pois, ser uma expressão excluída por não pertencer a uma “norma-padrão”, de natureza social, mas ser excluída pela gramática linguística do falar próprio de uma comunidade. FRANCH (1991, pp. 28 e 29).

Não há dúvida de que ocorrem diferenças entre as modalidades culta e a coloquial. A inquietação gerada por essas diferenças carece de respostas, sabemos não simples, que promovam mudanças de pensamento, de conceitos, de atitudes, a começar pelo necessário reconhecimento da existência de princípios e regras em ambas as modalidades, como nos instrui Saussure (2006, p. 31): “[...] a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria.” As engrenagens, ou as gramáticas, funcionam de outra forma; são diferentes, porém, perfeitamente funcionais.

Assim, o estudo sincrônico para Saussure não despreza a historicidade linguística (a diacronia), aplica-se, antes, ao estudo da língua em seu estado atual, contemporâneo à nossa

atual realidade; são, na verdade, duas formas de abordar um mesmo objeto de estudo, porém, cada uma com o seu objetivo próprio.

As dicotomias que dão base ao estruturalismo não se encerram na sincronia e na diacronia, como vimos acima. Vejamos mais algumas.

3.2 Língua e fala

Para Saussure a linguagem é constituída de língua e fala, as quais não se confundem. Tomemos o seu exemplo, a palavra “nu”, que poderia ser estudada por aspectos diferentes. Como som (aspecto físico e também fisiológico); como expressão de uma ideia (aspecto psicológico); ou como correspondente do latim *nudum* (aspecto histórico). Dessa forma, afirma que “[...] o objeto não precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria objeto”. Saussure (2006, p. 15). Acrescenta, ainda, o fato de que o fenômeno linguístico é constituído, sempre, por duas faces, ou seja, de dualidades, as quais são:

- 1) as sílabas são o resultado da articulação dos órgãos vocais e da impressão acústica percebida pelo ouvido, assim, um não existe sem o outro.
- 2) o som, como descrito acima, é apenas instrumento do pensamento e deste depende para ter sentido. SAUSSURE (2006, p. 16).

A título de exemplo, imaginemos uma “pseudo palavra” como “*asac*” (*casa* grafada ao contrário). Possui som? Com certeza. Mas que é um som sem significado? Nada. Apenas barulho. Daí a necessidade de que junto ao som esteja a correspondente ideia, resultando em sentido, em comunicação. Este é, na verdade, o conceito de signo linguístico e seus constituintes, o significante (som) e o significado (ideia), que veremos mais detalhadamente abaixo.

Há de se acrescentar, ainda, que a linguagem possui:

- 3) um lado individual, a forma como cada indivíduo a realiza, e um lado social, a forma como é produzida (e reproduzida) socialmente, sendo impossível conceber um sem o outro; e finalmente
- 4) a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado. SAUSSURE (2006, p. 16).

Língua também não se confunde com linguagem. Enquanto a linguagem é uma faculdade natural a todos os seres humanos, a língua caracteriza-se por ser produto social, realizável no ambiente social e por meio de regras (um conjunto de convenções) que, ao serem necessariamente adotadas pelo corpo social permitem o exercício daquela faculdade nos indivíduos. Por exemplo, vimos acima que não há correspondência entre a pluralidade na modalidade coloquial e culta; cada uma tem as suas próprias regras. O não gramatical, em

ambas as modalidades, corresponde ao não atendimento às regras gramaticais socialmente aceitas em cada uma.

Se a língua é produto social, essencial, que corresponde ao próprio sistema de regras, o qual determinará o emprego de sons, das relações sintáticas e semânticas resultando na produção de significado - por isso é objeto de estudo da linguística, pois “...somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito.” SAUSSURE (2006, p. 16). A fala, por seu turno, é individual, um produto acessório, fruto da inteligência humana, uma vez que é o falante quem determina quais combinações utilizar com o fim de exteriorizar seu pensamento, sendo esta a sua principal característica que, porém, ao nosso ver, está limitada ao que é lhe é socialmente imposto, às regras sociais.

Acrescente-se, ainda, que ao definir língua como sistema de regras introduz importante ponto de sua proposta teórica: a língua é um sistema de valores; cada elemento é definido em oposição ao outro. Se, por exemplo, considerarmos o sistema fonológico do português, veremos que /b/ e /m/ ocupam a mesma posição quanto ao ponto articulatorio; ambas são bilabiais, diferem ou se opõem, porém, quanto ao modo de articulação, sendo a primeira uma oclusiva e a última uma nasal. Assim, um elemento é tudo o que os outros de seu sistema não são.

3.3 Signo linguístico

Retornando à antiguidade, à discussão entre os filósofos gregos referente ao que regia a língua, se a natureza ou a convenção, lembremos, mais uma vez, Lyons (1979):

[...] os filósofos gregos discutiam se o que regia a língua era a “natureza” ou a “convenção”. Essa oposição da “natureza” e da “convenção” era um lugar-comum da especulação filosófica. LYONS (1979, p. 4):

Este debate, como vimos, acabou por se estender por vários séculos bem como o entendimento de que a relação entre palavra e significado era exterior ao ser humano. Sendo natural “equivale a dizer que ela tinha sua origem em princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem”; sendo convencional “equivale a dizer que ela era o mero resultado do costume e da tradição.” (LYONS, 1979, p. 4). Portanto, também exterior ao homem. Segundo Corrêa (2010):

A Antiguidade Clássica começa no século VIII a. C. e sabe-se que, já nessa época, os gregos reconheciam que as palavras mudavam ao longo do tempo (embora vissem a etimologia como uma busca pelo verdadeiro sentido das palavras, perdido ao longo do tempo).

No Crátilo, de Platão (427–347 a. C.), uma questão de grande importância para os estudos linguísticos é levantada: a arbitrariedade, i.e., se a linguagem é natural ou convencional. CORRÊA (2010, p. 116).

Vemos, portanto, que tal dicotomia (natural ou convencional) já era de conhecimento dos antigos, os quais, ao que parece, percebiam a linguagem como algo externo ao ser humano. Saussure, no entanto, apresenta-nos uma outra visão, a de que a relação entre palavra e significado se situa primeiramente no cérebro, onde se acham conceitos associados às representações dos signos linguísticos, ou imagens acústicas utilizadas para exprimi-los. Para Saussure, o signo linguístico não une uma palavra a uma coisa (exterior), mas um conceito associado a uma imagem acústica (interior), sendo ambos (conceito e imagem acústica) psíquicos, vinculados em nosso cérebro por associação. Uma outra explicação poderia ser dada pela “comparação”, por assim dizer, entre o signo e uma moeda. Semelhante ao signo, a moeda possui duas faces que, associadas, representam um determinado valor dentro de um sistema, o monetário. A retirada de qualquer dessas faces da moeda anula inevitavelmente o seu valor. De forma semelhante, o signo é detentor de um valor dentro de um sistema, o linguístico, no qual cada elemento é definido em oposição ao outro, como vimos. Tal valor é decorrente do vínculo existente entre as suas duas “faces”, o conceito e a imagem acústica, ao que Saussure nomeará de significado e significante. Sobre isto, vejamos o que o mestre genebrino afirma:

O signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces. Propomos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante. Estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição. SAUSSURE (2006, p. 80).

O nosso exemplo, “*asac*” (casa grafada ao contrário), representa bem o pensamento saussuriano do necessário vínculo existente entre significante e significado.

3.4 Sintagma e paradigma

Antes de abordarmos o que vem a ser sintagma e paradigma, convém entender o caráter da linearidade do significante. Segundo Saussure, o significante tem natureza auditiva, a sua realização, portanto, ocorre num espaço de tempo determinado e em uma sequência discursiva, ou seja, uma após a outra; logo, em decorrência dessa linearidade não é possível a ocorrência concomitante de dois ou mais elementos no enunciado ou na fala. Assim, a relação sintagmática ocorre na disposição sucessiva das palavras em uma frase, mediante a relação que cada um dos elementos ali dispostos mantém com o todo de que faz parte. Ao observarmos, por exemplo, a relação de concordância na frase: *A menina gosta de futebol*, fica claro que o artigo definido “*a*” estabelece com o substantivo “*menina*” uma clara relação de concordância (quanto ao gênero, feminino; quanto ao número, singular). O sintagma caracteriza-se então pela presença de um conjunto de elementos - as palavras - que, dispostos lado a lado, conservam entre si relações muito próximas - como a concordância, vista acima - sobre o eixo da horizontalidade.

Desta forma, a propriedade básica do sintagma é a de se constituir por meio da combinação de unidades contrastivas, isto é, que se opõem, no plano do significante.

Quanto à relação paradigmática, a seleção dos elementos disponíveis no sistema linguístico não se manifesta no enunciado; na verdade, eles estão em depósito, na memória do indivíduo. Por outro lado, as relações sintagmáticas ocorrem em presença (*in presentia*) de outro elemento, com o qual se opõe. Desta forma, podemos afirmar que a relação paradigmática ocorre em ausência (*in absentia*) de elemento com o qual se associa. Exemplificando as duas relações em “O gato subiu no telhado”, o significado da frase é obtido justamente pela relação sintagmática (além de sintagmas em um nível inferior; em “telhado” identificamos a união de um radical, *telh*, a um sufixo, *ado*). Poderíamos grafar “No telhado o gato subiu”, mas não “No gato o subiu telhado”. Quanto ao eixo paradigmático podemos apontar as relações semânticas (ou de ideias) existentes entre as palavras “gato” e “pássaro”, “menino”, que naturalmente poderiam integrar o enunciado; são relações entre elementos que não se encontram na oração que, no entanto, mantêm um vínculo de associação virtual (*in absentia*). No esquema abaixo, exemplificamos as relações paradigmáticas (eixo vertical) e sintagmáticas (eixo horizontal).

Relações pragmáticas e sintagmáticas

 Paradigma	 Sintagma				
	O	gato	subiu	no	telhado
	A	menina	correu	na	pista
	Aquele	soldado	caminhou	pela	mata

(Tabela 1. Criação própria)

Nos exemplos acima, as orações estão organizadas segundo a ordem canônica de seus constituintes: SVO (sujeito, verbo, objeto), o que, de certa forma (a ordem canônica não é rigorosa em português), determina a posição das palavras na oração; estas por sua vez ao se oporem no plano significante e também estabelecerem relações sintagmáticas promovem o sentido de toda a oração.

Quanto ao eixo da verticalidade, as palavras elencadas nas colunas representam possibilidades de escolha do interlocutor; estão em depósito, em sua memória, as quais mantêm um vínculo de associação virtual (*in absentia*), como vimos acima.

4. A faculdade da linguagem (Avram Noam Chomsky)

Há nas línguas naturais um componente que torna todos os homens iguais, é o que Chomsky chama de Gramática Universal (GU). Esse conhecimento não é novo. Por exemplo, PAIVA (2021), discorrendo sobre a GPR, nos informa que:

O foco da obra recai sobre as regularidades do uso da língua, trazendo um conceito de gramática como um compêndio de regras norteadoras do uso, as quais resultam, por sua vez, de processos mentais universais. Esta ideia, quatro séculos mais tarde, influenciaria sobremaneira a Gramática Gerativo-Transformacional de Noam Chomsky. PAIVA (2021, p. 306).

Um outro exemplo encontramos em Descartes, o qual considerava que a diferença essencial entre homem e máquina estava na linguagem humana:

[embora se possa] conceber uma máquina de tal modo feita que profira palavras, algumas das quais mesmo a propósito das acções corporais que causam qualquer mudança nos seus órgãos: como por exemplo, perguntar o que se lhe quer dizer, se a tocarem em qualquer órgão, ou gritar que a magoou se a tocarem noutra, e outras coisas semelhantes - não se concebe porém que *combine essas palavras de maneiras diversas para responder com oportunidade a tudo que se disser em sua presença, como podem fazer os homens mais embrutecidos*. (Discours de la Méthode, apud DUARTE, 2008, p. 113).

Ainda sobre a capacidade inata do ser humano de desenvolver comunicação oral, tem-se no texto da professora Inês Duarte (2008) o seguinte relato:

Pensava-se, por volta de 1920, que todas as regiões do mundo já eram conhecidas, que haviam sido exploradas. No entanto, no dia 26 de maio de 1930, o prospector australiano Michael Leahy encontrou um povo desconhecido, que vivia num planalto entre duas cordilheiras na Nova Guiné. Estudos posteriores revelaram que a língua por eles falada era uma das oitocentas dispersas pelas comunidades da região. Os mesmos estudos acabaram comprovando que, embora vivessem em condições semelhantes à Idade da Pedra, a sua língua era constituída de sistema complexo, permitindo a expressão de conceitos abstratos, entidades invisíveis e raciocínio.

...povos da Idade da Pedra não têm língua da Idade da Pedra.
...não foram nunca encontradas comunidades humanas que não dispusessem de uma língua natural para comunicarem; paralelamente, nunca se encontraram línguas naturais que não fossem sistemas complexos de relação entre som e significado com uma arquitectura singularmente semelhante. DUARTE (2008, pp. 107-108).

Se todas as línguas naturais até hoje estudadas são dotadas de um sistema complexo de “relação entre som e significado” e “com uma arquitectura singularmente semelhante” pode-se afirmar a existência de uma Gramática Universal? Essa seria uma das primeiras e talvez mais importantes questões da teoria Gerativista.

A pesquisa, cujo marco inicial se deu com a publicação da *Syntactic Structures* (CHOMSKY, 1957), não tem sua base somente na comparação entre as diversas línguas, como ocorreu no século XIX, com a linguística comparada, que teve como destaque pesquisadores como Franz Bopp. Assim como Saussure ocupou-se do sistema da linguagem, privilegiando o

signo linguístico, Chomsky, assumindo uma postura mais ampla, desenvolve sua pesquisa não do signo linguístico (pois esse não seria suficiente para explicar todos os fenômenos da língua, como veremos abaixo), mas no que rege a linguagem, ou seja, a sintaxe das línguas como um meio para descrever o que mais interessa: a Gramática Universal; i.e., o interesse principal do gerativismo irá recair primeiramente na dimensão objetiva da língua, no código compartilhado por determinada comunidade linguística (ao que Chomsky denominou *Línguas-E, isto é, língua externa), o seu léxico e tudo o que nele se pode identificar (fonemas, morfemas, palavras, expressões, significados e convenções de uso), pois é nele, no léxico e no compartilhamento social de tais elementos que a linguagem existe na mente das pessoas. Dessa forma, descrevendo os traços linguísticos do léxico – a língua-E – o gerativista buscará entender como a mente humana é capaz de compreender e também produzir expressões linguísticas utilizadas na formação de representações mentais, a *Língua-I (Língua interna) de forma a estabelecer teorias que irão afirmar a universalidade da linguagem humana, privilegiando a semelhança existente nos processos gramaticais, comuns em todas as línguas. Vejamos alguns.

4.1 Língua-E

A língua-E caracteriza-se como um fenômeno sociocultural, pois é na sociedade que podemos identificar suas similaridades. Por outro lado, uma língua-E apresenta-se como um código linguístico, materializado pelas palavras compartilhadas na coletividade, com as quais faz referências às mais distintas entidades de seu universo físico e cultural, pelas especificações quanto aos sons na fala (fones e fonemas), aos seus inúmeros componentes, pois o léxico é a grande fonte de informações necessárias à aquisição da língua-I. É dele que extraímos as especificações da relação arbitrária existente entre significante e significado - como vimos no estruturalismo de Saussure -, também é do léxico que extraímos as informações fonológicas, morfossintáticas e semânticas, de suma importância para a aquisição da língua em seu ambiente, melhor dizendo, é no conjunto de informações codificadas do léxico que estão especificados os traços linguísticos das palavras que integram o universo linguístico daquela língua. Como exemplo, a palavra “*menina*”, a sua forma de pronúncia, com três sílabas e seis fonemas; a classe gramatical a que pertence (substantivo); o gênero (feminino) e por fim o seu significado (criança ou adolescente do sexo/gênero feminino). Finalmente, no léxico estão

*Em seu livro, lançado em 1986, com o título de “O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso”, Chomsky propôs o uso do termo “língua-I” para fazer referência à língua em sua acepção cognitiva e, para referir à língua como fenômeno sociocultural, propôs o termo “língua-E”.

estabelecidas também as especificações relativas ao uso, que envolve formas de tratamento(educadas ou ofensivas), linguagem figurada (as diversas figuras de linguagem, a poesia etc.), expressões comuns e raras, dentre outras informações.

4.2 Língua-I

Antes de descrevermos melhor o que vem a ser língua-I, convém entender um outro conceito fundamental ao gerativismo, a universalidade e o inatismo da linguagem.

Na antiguidade considerava-se a existência de uma língua original, por outras palavras, grandes autores, como Homero, eram tomados como modelos por serem considerados os melhores escritores, por isso, representavam o que se tinha de melhor sob o aspecto cultural, uma vez que, como já vimos, o objetivo dos gramáticos da época passava primeiro pelo aspecto didático de ensino da língua escrita, patrimônio do povo grego que deveria ser preservado, o que, naturalmente, não seria alcançado pelos seus estudantes se vivenciassem tão somente a linguagem oral. Tal pensamento, no entanto, influenciou, como sabemos, os estudos gramaticais por muitos séculos. O que a Gramática Gerativa irá postular mudará definitivamente essa visão: a existência de uma linguagem vista como um dom pertencente a toda espécie humana.

Estudos têm revelado que independente do grau de escolaridade, local de nascimento e condições sociais, crianças em todo o mundo quando expostas à língua de sua comunidade são capazes de em prazos semelhantes não só aprenderem a língua ali falada, mas até reinventá-la.

Como já descrito em inúmeras publicações, a exposição ao ambiente linguístico, diferente de como pensava Saussure, não é o fator principal para a aquisição da linguagem, mas um meio que aciona uma estrutura, uma gramática interna comum à espécie humana e, portanto, herdada por todos os indivíduos (em condições normais), a qual, como propõe Chomsky, é biológica, inata, geneticamente transmitida, por meio de quem a linguagem se desenvolve. Como comenta Vitral (1992):

Além disso, a aquisição da linguagem é homogênea, isto é, independe de classe social, grau de estimulação e tem lugar entre 1 e 4 anos; a aquisição também é completa, ou seja, a criança aprende todo o sistema linguístico. Não há casos de aprendizagem parcial: seria uma hipótese absurda a criança aprender as frases interrogativas, mas não saber estruturar nem interpretar as frases relativas porque a mãe trabalha fora e não tem tempo de ensinar. VITRAL (1992, p. 71).

Pode-se, desta forma, afirmar que assim como as instruções genéticas orientam o desenvolvimento dos órgãos, comportamento etc, irão também orientar a faculdade da linguagem que é, por assim dizer, uma herança biológica.

Como vimos, crianças em todo mundo em condições normais são capazes, desde a mais tenra idade e de forma inconsciente, de perceber e processar a língua-E de sua comunidade, extraindo daí (do léxico) as informações necessárias à criação de sua língua-I. Por outro modo, trata-se da aquisição de determinado conhecimento linguístico, “especializado” na língua de sua comunidade, no código linguístico, o qual após processado passa a ter representatividade na mente do indivíduo - a ter sentido -; isso funciona como uma espécie de “cópia particular dessa língua”. Citando Kenedy e Lima (2013):

A noção de língua-I corresponde ao conjunto de capacidades e habilidades mentais que fazem com que um indivíduo particular seja capaz de produzir e compreender um número potencialmente infinito de expressões linguísticas na língua de seu ambiente. Dizendo de outra forma, uma língua-I é o conhecimento linguístico de uma pessoa, aquilo que está presente na sua mente e lhe permite usar uma língua-E para produzir e compreender palavras, sintagmas, frases e discursos. Na acepção de língua-I, uma língua é entendida como parte do sistema cognitivo humano. Trata-se de uma faculdade psicológica ou, por assim dizer, um órgão mental. KENEDY e LIMA (2013, p. 45).

4.3 O sistema combinatório discreto

É muito interessante pensarmos no fato de que crianças antes mesmo de chegarem à escola já sejam detentoras de um conhecimento de sua língua, ao ponto de poderem identificar perfeitamente uma frase bem ou malformada. Como se explica tal capacidade?

A característica fundamental da linguagem humana é fazer associação entre um som e um significado, o que só pode ocorrer pela existência de um sistema, pois seu funcionamento não ocorre de forma aleatória ou desordenada. Tomemos um exemplo simples, na frase: “*Maria ama futebol*”, um primeiro pensamento, diríamos empírico, seria considerar que as palavras, após serem selecionadas, seriam simplesmente alocadas uma ao lado das outras, numa espécie de sequência linear, da esquerda para a direita, o que certamente corresponde a um modelo de estado finito de produção linguística e, claro, muito limitado se considerarmos a complexidade que envolve a expressão do pensamento humano. Não é dessa forma. Vejamos. É no léxico, como aludido acima, que se encontram armazenadas todas as informações necessárias (som e respectivo significado) para nos comunicarmos. No entanto, palavras postas lado a lado de forma aleatória não podem produzir significado, como em “*futebol de gosta Maria*”. Há, portanto, a necessidade de que os elementos que compõem a frase sejam combinados de modo a gerar significado, e é a sintaxe que irá desempenhar este papel, o de combinar na frase, por meio de regras e parâmetros existentes na língua - e cada língua tem os seus, como veremos abaixo -, as informações “retiradas” do léxico e assim produzir expressões complexas de som e significado, que envolvem sintagmas e frases. Emerge daí o também importante caráter

produtivo das línguas naturais, a recursividade, por meio do qual o número de combinações possíveis, a partir das informações do léxico, que é limitado, finito, é potencialmente infinito.

Retornando à nossa questão inicial, o que permite a falantes nativos de uma dada língua serem capazes de identificar uma frase malformada, uma frase agramatical? Segundo a teoria gerativista, a resposta está no sistema subjacente à sintaxe, ou seja, na forma como ocorre a combinação entre palavras, um fenômeno que antecede mentalmente a semântica, à interpretação de significados. O processo ocorreria, basicamente, da seguinte forma. Primeiro constrói-se a estrutura com as palavras originadas no léxico e só após o significado dessas estruturas. Tomemos os seguintes elementos: {*Maria, amar, futebol*}. Para que seja gerada significação serão necessárias uma série de operações. Inicialmente, o sistema combinará os elementos necessários à formação de um predicado, nesse caso [*amar + futebol*], gerando “*amar futebol*”; segue-se à combinação desse predicado a seleção de um sujeito, no caso “*Maria*”, gerando a estrutura [[*Maria*] + [*amar + futebol*]]. Finalmente, o sistema fará a concordância entre esses elementos, sujeito e predicado, determinando tempo, modo e aspecto da frase, resultando em [*Maria ama futebol*]. Podemos então concluir que um sistema estabelecido em parâmetros e regras (a sintaxe) funciona como uma espécie de filtro, não permitindo a produção de frases agramaticais, o que permite aos falantes da língua, mesmo que inconscientemente, identificar facilmente as frases malformadas, agramaticais.

Uma última questão acerca do sistema combinatório discreto recai sobre a ambiguidade de algumas expressões. Por que algumas expressões podem ter significado ambíguo mesmo não sendo formadas por polissemia ou homônimas? Vejamos o seguinte exemplo: “*João entrou na sala de muletas*”. Duas são as interpretações possíveis. 1) João entrou em uma sala apoiado em muletas e 2) João entrou em uma sala que continha em seu interior muletas. A ambiguidade ocorre precisamente por questões estruturais, pela forma como os elementos da frase foram combinados. A expressão “*de muletas*” – em vista da posição em que foi registrada – gera três possibilidades de interpretação: como adjunto adnominal, se interpretarmos que está modificando o termo imediatamente anterior (sala), possibilitando o entendimento de que a sala em que João entrou continha muletas; por outro lado, a mesma expressão pode modificar o verbo (entrar), o que indica o modo de João entrar na sala, ou seja, usando muletas. Nesse caso, “*de muletas*” atua como adjunto adverbial de modo, ou ainda, a mesma expressão “*de muletas*” pode também funcionar como um adjunto adverbial de instrumento, indicando o meio utilizado por João para entrar na sala. Cabe ainda destacar, que se a expressão “*de muletas*” vier ao lado do verbo “*entrar*” a ambiguidade deixa de existir.

4.4 Princípios e Parâmetros

Quando pensamos em linguagem humana algumas questões parecem ser comuns a todos: por que tanta diversidade? Existe algo em comum entre as mais de seis mil línguas espalhadas pelo mundo?

Reflexões semelhantes a essas vêm de longa data. Retomemos mais uma vez ao século XVII, no período do Renascimento, quando os gramáticos Antoine Arnauld e Claude Lancelot, com a publicação da Gramática de Port-Royal (1660), afirmaram que a capacidade de qualquer pessoa normal tanto de produzir como de compreender a sua língua é um fenômeno que deveria ser explicado pelos estudiosos. René Descartes, filósofo também do século XVII, afirmava que “é um fato notável que não existam seres humanos tão embotados e estúpidos que não sejam capazes de arrumar várias palavras juntas, formando com elas uma frase pela qual dão a entender os seus pensamentos.” Podemos inferir que para Descartes linguagem equivale à capacidade que seres humanos normais têm para usar palavras - mesmo com variações individuais - como meio de expressão de suas ideias e, portanto, universal a todos. Outro filósofo, Wilhelm Von Humboldt (séculos XVIII e XIX), afirmou que a principal característica das línguas naturais está ancorada na capacidade de fazer uso infinito de recursos finitos, a recursividade. Assim, as reflexões dos gramáticos de Port-Royal, Descartes, Humboldt, entre outros, estabeleceram as bases para o estudo dos universais da linguagem, influenciando claramente a teoria gerativista que, tendo Chomsky como seu principal precursor, busca, desde meados do século XX, explicitar cientificamente os princípios da universalidade linguística que, assentada em parâmetros previsíveis, possibilita identificar e entender as diferenças entre as milhares de línguas naturais existentes no mundo.

Como mencionado, a GU deve ser entendida não como uma linguagem, mas como uma predisposição biológica comum a todos os seres humanos; é o estágio inicial para a aquisição da linguagem. O processo de aquisição de uma língua-L só será finalizado quando a GU retirar do ambiente sociolinguístico (da língua-E) as informações necessárias à configuração da gramática específica daquela língua, é o chamado *estágio estável*. Parte daí a teoria dos Princípios, pois se todos os seres humanos comungam de uma mesma GU, torna-se inferível que todas as línguas particulares são também formadas a partir de um mesmo ponto, a GU; logo, é natural a presença de muitas semelhanças e afinidades entre essas línguas.

Formulada nos anos de 1980, a teoria dos Princípios e Parâmetros foi configurada em dois conjuntos de elementos. Por Princípios entende-se essencialmente um conjunto de regularidades gramaticais comuns a todas as línguas, previamente especificados pela GU, portanto, biológica, inata e disponível ao indivíduo desde o seu nascimento; por Parâmetros,

um conjunto limitado de variações linguísticas possíveis, especificados de acordo com o ambiente onde ocorre e também disponibilizado ao indivíduo ao longo da sua experiência com sua língua-E. Desta forma, é o conjunto de Princípios universais somado aos Parâmetros consolidados pela experiência linguística do indivíduo, que irão denotar tanto a língua-I como a competência linguística de um indivíduo.

Uma metáfora que poderia ajudar a compreender melhor a GU em sua dualidade, configurada pelos Princípios e Parâmetros, seria considerar a forma como as substâncias são encontradas na natureza: sólido, líquido e gasoso. A diferença entre eles poderá ser observada, basicamente, sob dois aspectos: 1) o químico, considerando a organização das moléculas, sua capacidade de movimentação e 2) o físico, no qual sólidos apresentam forma e volume bem definidos, além da rigidez, que é variável; líquidos apresentam volume definido, mas não a forma, a qual dependerá essencialmente do recipiente em que estiver contido e, por último, gasoso que não possuem nem forma nem volume definidos e que podem ser comprimidos, reduzindo assim o seu volume.

Em nossa metáfora o elemento que poderia ser tomado como comparação é o líquido. Vejamos. A GU, como vimos, é o estado inicial da aquisição da linguagem, uma predisposição biológica de nossa Faculdade da Linguagem ainda informe, assim como o líquido em seu estado natural: a forma (o recipiente) é quem determinará a forma (a aparência) do líquido. Comparativamente, a GU age, por assim dizer, como o líquido: possui volume definido, mas é sem forma (sem aparência) a qual será definida pelo “recipiente”, i.e., pela língua-E, presente no ambiente sociolinguístico. Há ainda um outro aspecto comparativo: o líquido, independente do recipiente em que estiver contido, conservará normalmente as suas propriedades químicas (organização das moléculas, capacidade de movimentação etc.), porém, tem de se adaptar à forma do recipiente. Um exemplo simples são as conhecidas formas de gelo que encontramos no comércio, com formatos que produzem gelo redondo, quadrado, estrela etc. Dito isto, podemos considerar que a GU sempre conservará os seus Princípios, não importando o ambiente sociolinguístico, pois são imutáveis e, logo, comuns, idênticos em todas as línguas. Podemos, ainda, considerar as várias possibilidades de adaptação necessárias ao atendimento das peculiaridades de cada língua (a forma de gelo com seus inúmeros formatos), os Parâmetros, identificados nas especificidades de cada língua e que irão tomando forma no curso da sua aquisição, de acordo com a experiência linguística determinada pelo ambiente social. Assim, cada língua terá a sua forma, a sua “aparência” e nuances, ou seja, os seus Parâmetros. Mas, nesse mar de aparente turbulência (pois são muitas as peculiaridades de cada língua, o que as torna tão especiais), há também calma, naquilo que as une, os Princípios.

A GU, como temos visto, pode ser explicada pela teoria dos Princípios e Parâmetros; estes diferenciam-se por ser o primeiro predeterminado, invariável e universalmente comum a todas as línguas; o segundo, variável, configurado no ambiente linguístico em que ocorre. Em comum, podemos afirmar que ambos especificam a GU e por isso estão presentes já no estado inicial de aquisição da linguagem pela criança. Nas palavras de Kenedy e Lima (2013) “[...] a GU deve ser compreendida essencialmente como um conjunto de regularidades gramaticais universais (os Princípios) e um conjunto limitado de variações linguísticas possíveis (os Parâmetros)”. Vejamos alguns exemplos, que fundamentam essa teoria.

4.5 Princípio da subordinação

Trata-se da inserção, em qualquer língua humana, de uma oração como constituinte de outra oração, a qual se subordina. Na seguinte oração, podemos identificar:

“Você me disse uma vez, há anos, que o sofrimento moral é mais insuportável que o físico.”

1. dois verbos que, respectivamente, expressam:

- a) um evento (verbo *dizer*, na terceira pessoa do singular, do modo indicativo “*disse*”);
- b) um estado (verbo *ser*, na terceira pessoa do singular “*é*”).

Teríamos, então, duas orações desempenhando as seguintes funções gramaticais:

(1) Oração principal: “*Você me disse*”. Como se vê, o verbo que integra este sintagma é do tipo transitivo que, por sua natureza significativa, “requer” dois complementos (quem diz, diz *algo* a *alguém*). Assim, o pronome átono *me* exerce a função gramatical de objeto indireto, na oração principal.

(2) Oração subordinada: “*que o sofrimento moral é mais insuportável que o físico*”. Esta oração desempenha a função de objeto direto, pois completa o significado do verbo da oração principal. Trata-se, então, de uma oração subordinada substantiva objetiva direta.

2. a segunda oração que, como visto, sintaticamente desempenha o papel de objeto direto da oração principal, é constituída por outras orações, gerando uma espécie de “sequência de subordinações”. Dessa sorte, temos:

a) o verbo *ser*, aqui na terceira pessoa do singular “*é*”, introduz o predicativo do sujeito, cujo núcleo está representado pelo adjetivo *insuportável*. Assim, poderíamos considerar, em um primeiro momento, a seguinte frase: *o sofrimento moral é (mais) insuportável*.

b) a omissão do termo *mais*, aqui um modificador do adjetivo *insuportável*, não comprometeria o significado da frase: *o sofrimento moral é insuportável*.

c) no entanto, a introdução do termo modificador, como o próprio nome indica, muda a significação do predicativo, o qual passa a “requerer” um complemento.

d) o modificador aqui (representado por *mais* e *do que*, embora a preposição *de* e o artigo definido *o* tenham sido omitidos) expressa a ideia de comparação entre dois termos, quais sejam, o de ser *o sofrimento moral* mais insuportável (do) que *o sofrimento físico*.

e) se há uma comparação essa deve, claro, ocorrer no mínimo entre dois termos. Por sofrer o processo de comparação, como visto acima, o sintagma *que o físico* complementa o significado do adjetivo (*insuportável*) ao desempenhar a função de oração subordinada adverbial comparativa.

O Princípio da Subordinação é um dos mais importantes da linguagem humana, pois é nele que identificamos a propriedade da recursividade, ou da infinidade discreta, pela qual todas as línguas existentes tornam-se extremamente produtivas. É a possibilidade de poder inserir orações dentro de outras, que confere às línguas a condição de produzir significados infinitos, utilizando para isto meios finitos.

4.6 Princípio da dependência de estrutura

Como vimos acima, ao tratar da linguagem Saussure (2006) aborda a questão do signo linguístico não como algo físico, mas como uma entidade psíquica composta por duas faces que se completam. Por um lado, temos o significante (som), que tem por característica a arbitrariedade, uma vez que qualquer massa amorfa (todos os sons que podemos produzir) pode ser revestida de algum sentido; por outro temos o significado, a ideia ligada ao som. Assim, podemos dizer que a arbitrariedade liga o significante ao significado. Cumpre também sublinhar que a significação de qualquer signo dependerá do seu valor no sistema, dizendo de outra forma, o valor de um signo linguístico só será estabelecido a partir de sua relação com os demais, por essa razão, o significado de um signo isolado nem sempre será o mesmo quando inserido em um sistema. Vejamos isso nas palavras do Saussure (2006):

Além disso, a ideia de valor, assim determinada, nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como uma união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte, seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra (SAUSSURE, 2006, p. 132)

Como vimos, segundo o mesmo autor, as relações sintagmáticas estão estabelecidas no caráter linear da língua, ou seja, os constituintes se alinham um após o outro na cadeia da fala, numa disposição sucessiva de sintagmas (palavras), mediante a relação muito próxima que cada

um mantém entre si e com o todo. Mas como se dá essa relação? Vejamos como o pensamento de Chomsky se une ao de Saussure ao responder esta questão.

Segundo o Princípio da Dependência da Estrutura da GU, há em todas as línguas uma estrutura estabelecida que determinará a organização dos constituintes de uma frase, ou seja, as possíveis operações sintáticas, que incluem a possibilidade de um constituinte poder (ou não) ser deslocado de uma para outra posição na frase, o apagamento de um termo por meio de elipse e/ou ainda a substituição de um termo por um pronome.

No período composto por coordenação a seguir, as duas estruturas formadas por pronomes, *esse episódio* e *nossa conversa*, devem, para conservar a gramaticalidade, seguir o Princípio de Dependência de Estrutura: o deslocamento de qualquer termo deve ser acompanhado de seu respectivo pronome, com o qual forma uma estrutura, o desrespeito a esse Princípio incorrerá em agramaticalidade. Vejamos.

(1) Não vou agora discutir esse episódio e azedar a nossa conversa.

(2) *Esse episódio* não vou agora discutir e a *nossa conversa* azedar.

(3) *Episódio* não vou agora discutir *esse* e *conversa* azedar a *nossa*.

Fica claro que em (2) todo o período conserva a gramaticalidade – as estruturas formadas com os pronomes se mantêm preservadas –, o que não acontece em (3), justamente pela inobservância daquele princípio, gerando, naturalmente, a agramaticalidade.

Finalizando este tópico, lembramos que segundo o pensamento saussuriano a relação sintagmática ocorre na forma como as palavras são dispostas na frase: de forma sucessiva e mediadas por uma *relação muito próxima* de umas com as outras e destas com o todo. Em um mesmo sentido, temos o Princípio da Dependência de Estrutura, pelo qual identificamos que *em nenhuma língua humana os elementos da frase podem atuar isoladamente*. Isto posto, vemos que, neste ponto, há concordância entre estruturalismo e gerativismo, pois se há uma *relação muito próxima* entre os termos de uma frase, dizemos o mesmo quando afirmamos que estes *não podem atuar isoladamente*, sob pena de gerar uma agramaticalidade independente da língua humana em que for aplicado, como visto no exemplo (3) acima.

4.7 Princípio da correferência

Vimos que a relação entre os elementos que compõem a linguagem não se dá somente pela presença desses de uma forma sucessiva, da esquerda para a direita, lado a lado, porém, como destaca Saussure (2006), há entre esses uma relação de proximidade; de dependência. Os significados não são – e nem podem – ser construídos na individualidade de cada elemento, mas na mútua colaboração entre esses. O Princípio da Correferência está inserido neste aspecto,

ou seja, segundo a sua regra um pronome anafórico sempre fará referência a um outro termo citado em outra oração e nunca na mesma oração em que ele (o pronome anafórico) esteja inserido. Vejamos um exemplo: *João ficou doente, por isso Paulo o visitou na semana passada*. Identificamos na oração principal o referente (sujeito da oração) “*João*”, que tem como seu correferente o pronome anafórico “*o*”, presente em outra oração (uma coordenada sindética conclusiva) o que atende à regra do Princípio em pauta: o pronome anafórico não pode referir-se a um antecedente na mesma oração, logo, o pronome “*o*” não pode referir-se ao termo “*Paulo*”, presente na mesma oração.

Assim, a correferência é a possibilidade de uma relação entre dois elementos. Um desses, chamado anafórico, é percebido cognitivamente pelo falante e pelo ouvinte com o mesmo valor semântico de seu referente. Segundo Duarte (2008) este seria um dos mecanismos que possibilita ao usuário de uma língua qualquer “voltar atrás e ser capaz de estabelecer nexos entre elementos não contíguos na cadeia falada”.

4.8 Princípio do sujeito

O Princípio de Sujeitos está na base da composição das orações, que em todas as línguas conhecidas são sempre estabelecidas por meio de sujeitos sintáticos; dizendo de outra forma, as orações de todas essas línguas são construídas por uma articulação que sempre tem como participantes um sujeito e um predicado com o qual se relaciona. Esta relação foi, há muito tempo, descrita pelos antigos gramáticos e na Gramática Normativa são os conhecidos termos essenciais da oração. Citando Cunha (1977, p. 137): “São termos essenciais da oração o sujeito e o predicado. O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração; o predicado é tudo aquilo que se diz do sujeito.” Em uma definição contemporânea, que tem a Gramática Gerativa como referência, temos o seguinte: “O sujeito é um sujeito de um predicado. O predicado é, então, algo que é dito do sujeito. Em outras palavras, podemos dizer que um predicado é “*aberto*” e será “*fechado*” por um sujeito, para que, no final, a gente tenha uma oração.” Vitral (2017, p. 255).

Todavia, essa universalidade do sujeito tem também suas nuances, pois uma língua-E, como sabemos, é resultado da mútua influência entre Princípios e Parâmetros. Dizendo melhor, o Princípio do Sujeito irá se manifestar de formas diferentes a depender das regras do ambiente sociolinguístico ali existentes, pois são essas regras que determinarão o que é ou não gramatical. Mas não é só isso. Essas regras – os valores estabelecidos por Princípios e Parâmetros –, envolvem também imposições de ordem fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica e pragmática específicas de cada língua. A esse respeito, vejamos Kenedy e Lima (2013):

Uma construção é gramatical numa dada língua quando é gerada de acordo com as regras dessa língua. Por contraste, uma construção é dita AGRAMATICAL quando viola alguma regra da língua. Regras são, na verdade, o conjunto de valores dos Princípios, dos Parâmetros e das demais imposições formais que compõem os sistemas fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático de uma língua. KENEDY e LIMA (2013, p. 137).

Um exemplo do efeito dessas regras é que, apesar de todas as línguas humanas construírem suas orações com um sujeito como vimos, apenas algumas podem omiti-lo, dando origem ao chamado sujeito nulo (oculto, indeterminado ou inexistente). Essa possibilidade de omitir o sujeito irá se estabelecer mediante algumas exigências que envolvem condições de ordem sociolinguística e gramatical. Vejamos então. Entendemos que a oração é formada por palavras e partes de palavras – por exemplo, as desinências verbais – e que essas se agrupam para formar blocos de palavras, os sintagmas. A ordenação desses blocos de palavras é atribuição da gramática. Citando Vitral (2017):

Então, para formar uma oração, nossa gramática ou o componente sintático da gramática funciona da seguinte maneira: seleciona, primeiro, um conjunto de palavras; em seguida, “pega” essas palavras e forma blocos dessas palavras, que são os sintagmas; e, por fim, encaixa esses sintagmas para obter a oração. VITRAL (2017, pp. 243, 244).

Os componentes básicos de uma oração são os sintagmas nominal e verbal, que embora não sejam os únicos – uma oração pode também ser composta por sintagma adjetival, adverbial e numeral – representam a maneira mais comum de se formar orações, uma vez que são eles que desempenham as principais funções gramaticais nas orações, as de sujeito e predicado. Há, portanto, a necessidade de *harmonia* entre esses sintagmas de modo que “exercem” suas funções, pois são elas “que viabilizam a formação de uma oração da língua.” Vitral (2017, p. 254). Como combinamos essas funções? Como já estudado, na primeira fase da aquisição da linguagem, aproximadamente, entre 1 a 4 anos as crianças começam a ter contato com a sua língua-E, elas aprendem o significado das palavras, pois é esse conhecimento que nos possibilita combinar as funções dos sintagmas. Sobre esse tema, vejamos mais uma vez Kenedy e Lima (2013):

É no curso da aquisição da linguagem que a GU deverá retirar informações da língua ambiente da criança de modo a formatar os seus Parâmetros. Ao fim do processo de aquisição, no estágio estável, os Parâmetros de uma língua particular encontrar-se-ão completamente assimilados pela GU e, dessa forma, o conhecimento de uma língua específica, como, por exemplo, o português, estará estabelecido na mente da pessoa. KENEDY e LIMA (2013, pp. 134, 135).

Tomemos o seguinte exemplo: “*O João abandonou o trabalho*”. Um falante de língua portuguesa toda vez que ouvir, ou pronunciar, ou ainda ler o verbo *abandonar* irá, em função

de seu conhecimento linguístico (a língua-E adquirida na primeira infância e aperfeiçoada ao longo do tempo), entender intuitivamente que duas “casas” devem ser preenchidas: 1) *há alguém abandonou alguém/algo*. Essa “casa”, composta por sintagmas nominais, funciona como sujeito da oração; e 2) *há alguém/algo abandonado por alguém*. Já esta “casa”, composta por sintagmas verbais, funciona como predicado.

Vimos acima que há a necessidade de harmonia entre os sintagmas, pois “Os padrões linguísticos que emergem de opções paramétricas compõem a harmonia de estrutura de uma língua humana específica”. Kenedy e Lima (2013, p. 146). Assim, segundo a teoria da GU, é possível identificar em todas as línguas o padrão de organização linear entre os principais constituintes de uma frase (sujeito, verbo e objeto), pelo chamado Parâmetro do Núcleo, ou seja, qual a posição linear de um determinado núcleo sintático em relação ao seu complemento. Em português, esse núcleo sintático antecede o seu complemento, obedecendo, normalmente (não é a única), a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (sigla SVO). Como exemplo, na oração “*O João abandonou o trabalho*”, o núcleo é o verbo de ação *abandonar*, cuja ocorrência se dá antes de seu complemento, o objeto direto *o trabalho*. Esse conhecimento internalizado, faz com que o falante de língua portuguesa, normalmente, posicione em seu discurso um sintagma nominal à esquerda do verbo flexionado, ao qual será atribuída a função de sujeito da oração. Cabe ressaltar, que essa não é a única posição que o sujeito pode ocupar, porém é a mais comum. É esta forma de organizar os componentes da oração que confere à língua portuguesa o Parâmetro de Núcleo marcado como [- final], ou seja, em português, geralmente, o núcleo da oração está anteposto ao seu complemento, por imposição do sistema SVO.

Todos esses critérios somados, quais sejam, a forma como as palavras se organizam para formar sintagmas, a sua organização nas orações e, ainda, a presença na língua portuguesa de diversos morfemas, contribuem para a formação de orações com sujeito nulo. São essas regras, por assim dizer, que permitem aos falantes omitir o sujeito das frases. Estabelece-se, assim, uma especificidade da língua portuguesa: o Parâmetro do Sujeito Nulo. No entanto há, como sabemos, línguas em que esse fenômeno não ocorre, por isso marcadas no gerativismo como negativas [- *sujeito nulo*], tal ocorrência torna a frase agramatical; por outro lado, línguas como o português serão marcadas como positivas [+ *sujeito nulo*], a ocorrência do Sujeito Nulo pertence à gramaticalidade da língua. Vejamos na tabela 2, abaixo, um exemplo simples desse fenômeno, compararemos o português, marcado como [+ *sujeito nulo*], com o inglês, marcado como [- *sujeito nulo*]. O sujeito nulo, quando ocorrer, será representado por zero (\emptyset).

Sujeito não pronunciado

Língua	Sujeito	Predicado	Gramatical	Agramatical
Português	Eu	recebi a sua carta.	✓	-
	∅	Recebi a sua carta.	✓	-
Inglês	I	received your letter.	✓	-
	∅	received your letter.	-	✓

(Tabela 2. Criação própria)

Percebemos, primeiro, que em português há duas formas de realização do sujeito: 1) quando realizado foneticamente (sujeito pleno ou explícito): “*Eu recebi a sua carta.*”; e 2) quando não realizado foneticamente (sujeito nulo): “*Recebi a sua carta.*”, o que não exclui a sua realização nem a sua percepção por parte do falante/ouvinte, uma vez que o verbo *receber* atribui papel temático de sujeito, o que permite àquele falante/ouvinte entender que alguém praticou a ação de receber alguma coisa, além do fato de ser muito comum, principalmente na escrita, a utilização de morfemas que flexionam o verbo, os quais permitem ao usuário da língua a recuperação do sujeito da oração. Destacamos, ainda que brevemente, que na gramática, além do componente lexical, temos outros três de suma importância: a sintaxe, a semântica e a fonética. Desse modo, como exemplificado acima entendemos que em português um constituinte da oração, mesmo que não pronunciado – como é o caso sujeito em estudo –, realiza-se sintaticamente, pois desempenha uma função na oração; realiza-se também semanticamente, pois pode ser interpretado por seu papel temático, porém, pode não se realizar foneticamente, isto é, não há sons, ou um conjunto de sons que o representem. Tal possibilidade é inexistente em línguas como o inglês, configurado como [- *sujeito nulo*], cuja estrutura gramatical exige sempre a presença de um sujeito pleno, sob pena de gerar uma agramaticalidade, como explicitado na tabela acima.

4.9 Sujeito inexistente

No início deste capítulo, destacamos que, segundo a teoria da GU, todas as línguas humanas conhecidas são construídas pela articulação de um sujeito e um predicado, com o qual se relaciona. Entendemos, também, que este sujeito pode ser não pronunciado o que, no entanto, não anula a sua existência. Porém, há casos em que o predicado, quando regido por verbos que expressam eventos de fenômenos da natureza ou de existência, não atribui nenhum papel

temático à posição do sujeito. (Vital, 2017, p. 292), sobre o qual encontramos as seguintes definições na Gramática Normativa:

Não deve ser confundido o sujeito indeterminado, que existe, mas não se pode ou não se deseja identificar, com a *inexistência do sujeito* em orações como as seguintes: Chove. Amanhece. Faz calor. Interessa-nos o processo verbal em si, pois não atribuímos a nenhum ser. Diz-se, então, que o verbo é impessoal; e o *sujeito, inexistente*. CUNHA (1977, p. 142) (Grifo nosso).

Pode dar-se o caso de *a oração ser destituída de sujeito*: com ela, referimo-nos ao processo verbal em si mesmo, sem o atribuímos a nenhum ser. Nem há o propósito de esconder o sujeito, atitude psicológica orientadora das construções indeterminadas. *São orações sem sujeito* — entre outras — as que denotam fenômenos da natureza (chove, trovejou ontem, anoitece tarde durante o verão) e as que têm os verbos haver, fazer, ser, empregados impessoalmente [...] ROCHA LIMA (2011, p. 289). (Grifo nosso).

Uma questão se levanta: se a GU afirma o Princípio de que em todas as línguas as orações são sempre compostas por meio sujeitos sintáticos e um respectivo predicado, como explicar a existência de orações sem sujeito, uma vez que este é termo essencial à formação de uma oração?

Talvez uma resposta possa ser encontrada se partimos do conceito de que a oração expressa a forma como interpretamos os eventos no mundo. Em Vital (2017, p. 263) cinco tipos de eventos são considerados: estado, processo, atividade, fenômeno da natureza e existência. Tais eventos estão diretamente relacionados com tudo o que existe no mundo, sejam pessoas ou animais, plantas, objetos, coisas que envolvam estado psicológico, imaginário ou real. Todos esses desempenham um papel diferente no mundo, cuja interpretação depende das circunstâncias em que ocorrem. Assim podemos dizer que o significado presente num sintagma (grupo de palavras que se relacionam) é a representação de nossa concepção de mundo, daí a necessidade de estabelecer aos constituintes da oração um papel temático. Vejamos os seguintes exemplos:

- (1) João corre muito.
- (2) ___ Choveu muito.

Em (1) o verbo “*corre*”, na terceira pessoa do singular, expressa um evento de *atividade* no mundo que, para que tenha existência real, para que se concretize, precisa de um agente que a realize a atividade expressa pelo verbo. Desta forma, vemos que coube ao verbo, núcleo do predicado, atribuir papel temático de agente ao constituinte da oração, o sujeito “*João*”. Há, portanto, uma “*casa*” a ser preenchida (alguém que corre) para que o significado da oração seja pleno. Em (2) o verbo “*Choveu*”, também na terceira pessoa do singular, expressa da mesma

forma um evento no mundo, de *fenômeno da natureza*, mas que, apesar de ter existência real, não atribui papel temático a nenhum sujeito, o que, contudo, não impede que o significado da oração seja pleno. Vejamos sobre este tema, o que nos esclarece Bechara (2009):

Mas a relação predicativa pode ser referida a um sujeito, como em *Eu estudo*, ou não referida, como *Chove*. Por isso, *nem mesmo o sujeito é um constituinte imprescindível da oração* e, por conseguinte, da relação predicativa, embora a sua presença ao lado do verbo pessoal constitua o tipo mais frequente – diríamos até a estrutura favorita – de oração em português. BECHARA (2009, p. 337). (Grifo nosso).

A “casa” estaria, então, vazia? Sim. Mas ela existe. Conforme Vitral (2017) um constituinte da oração, como o sujeito não pronunciado, pode se realizar de três formas: sintaticamente, uma vez que tem uma função de sujeito a desempenhar; semanticamente, pois é interpretado por meio de um papel temático que lhe é atribuído; e foneticamente desde que haja um conjunto de sons que pronuncie. No exemplo (2) vemos que a inexistência do sujeito se deve principalmente ao fato de o verbo não atribuir papel temático a nenhum sujeito, ou seja, ninguém fez ou sofreu nada. Porém, não podemos afirmar que sintaticamente a “casa” do sujeito não exista.

A possibilidade de uma língua formar orações com sujeito nulo, configura, como visto, o que a GU chama de Parâmetro do Sujeito Nulo. Em línguas [+ *sujeito nulo*] a posição sintática deste sujeito permanecerá vazia (\emptyset), já em línguas [- *sujeito nulo*] este “espaço” deverá ser preenchido pelos chamados pronomes expletivos, que na verdade não fazem referência alguma a entidades no mundo, a sua utilização presta-se a tão somente preencher aquela posição sintática do sujeito, evitando, desta forma, a agramaticalidade. Abaixo, na tabela 3, alguns exemplos.

Sujeito não interpretado

Língua	Sujeito	Predicado	Gramatical	Agramatical
Português	\emptyset	Chove muito.	✓	-
	Isto	chove muito.	-	✓
Inglês	It	rains a lot.	✓	-
	\emptyset	Rains a lot.	-	✓
Francês	Il	pleut beaucoup.	✓	-
	\emptyset	Pleut beaucoup	-	✓

(Tabela 3. Criação própria)

O verbo “chover” flexionado na 3ª pessoa do singular marca a posição do sujeito sintático, não pronunciado em português, mas, obrigatoriamente, pronunciado em inglês e francês, mesmo que, nas três línguas exemplificadas, não lhe seja atribuído papel temático. Vejamos sobre este tópico, mais uma vez, Bechara (2009):

Em Chove, o verbo flexionado na 3.ª pessoa – marca o sujeito gramatical, isto é, assinalado apenas gramaticalmente, mas temos uma *relação predicativa não referida, pois não admite sujeito explícito*. Diz-se que o verbo é impessoal e a oração é sem sujeito explícito. A chamada 3ª pessoa é a não pessoa, é a não eu nem meu interlocutor, e assim é a forma utilizada para indicar a relação predicativa não referida, isto é, as orações sem sujeito explícito. BECHARA (2009, p. 337).

Assim, notamos que a impessoalidade do verbo, “*pois não admite sujeito explícito*”, não impede a existência da posição de sujeito sintático (ou gramatical) da oração, a qual é, nas línguas (- *sujeito nulo*), como visto acima, preenchida pelos pronomes expletivos, que mesmo não fazendo referência a nada no mundo, ou seja, não tendo papel temático atribuído pelo predicado, preenchem aquela posição do sujeito sintático. A questão, portanto, gira em torno do aspecto semântico, pois se não se atribui significado (papel temático) a um constituinte da oração – neste caso, o sujeito –, não se pode, também, atribuir-lhe existência e, se não existe, não há, da mesma forma, como atribuir-lhe representação fonética, o que justifica o fenômeno do sujeito nulo nesses casos. Por esse motivo, em português e em línguas (+ *sujeito nulo*), como o espanhol, a “casa”, apesar de permanecer vazia, existe.

O entendimento de tudo isso, pode-se dizer, tem sua origem no conhecimento que temos do mundo, de como ele está organizado e da forma como interpretamos os eventos, por outras palavras, os papéis temáticos contêm os significados “[...] que representam o modo como *concebemos* a participação dos constituintes nos eventos que ocorrem no mundo.” Vitral (2017, p. 263).

4.10 A harmonia estrutural

Estudamos acima, mesmo que brevemente, a questão que envolve o Parâmetro do Núcleo, pelo qual é possível identificar o padrão de organização linear dos constituintes da oração, ou melhor, a posição de um dado núcleo sintagmal em relação ao seu complemento. Línguas marcadas com Parâmetro [- *final*] irão antepor este núcleo ao seu complemento, como é o caso do português que, via de regra organiza os seus constituintes segundo a ordem (SVO); línguas marcadas como [+ *final*] irão pospor o núcleo ao seu complemento. Esse é o caso do japonês, que tem como padrão a ordem Sujeito, Objeto e Verbo (sigla SOV). Kenedy e Lima, (2013, p. 148).

O padrão de ordenação sequencial dos constituintes de uma dada oração, ou melhor, a posição que esses assumem em relação ao núcleo reflete a forma como os falantes dessa língua irão relatar um determinado evento, por exemplo, normalmente, falaremos *João comprou um carro* (ordem SVO) e não *João um carro comprou*, como ocorreria em japonês (ordem SOV). Sabemos, contudo, que este padrão não é rígido, pois há possibilidades de movimentar os constituintes como o verbo e os demais sintagmas (sujeito e objeto) no interior da oração (respeitados os limites da gramaticalidade), o que, portanto, possibilita que novas ordenações sejam constituídas, conforme o interesse ou a intencionalidade do falante.

Em português, normalmente, iremos relatar um evento seguindo a ordem canônica (SVO), pela qual um Sujeito (núcleo do sintagma nominal), posicionado à esquerda do Verbo (núcleo do sintagma verbal), recebe deste um papel temático (agente, paciente etc) e um Objeto que, posicionado à direita (posposto) complementa o sentido daquele mesmo Verbo. É o que verificamos na seguinte oração.

Oração	Recebi, hoje de manhã, a sua carta.			
Ordem (SVO)	S	V	Adj Adv	O
	∅	Recebi	hoje de manhã	a sua carta
Ordem (OSV)	O	S	V	Adj Adv
	A sua carta	∅ (eu)	recebi	hoje de manhã

(Tabela 4. Criação própria)

A oração acima, extraída de nosso texto referência (p. 52) está, originalmente, na ordem direta, dita canônica (S-V-Adj Adv-O), acrescida de um adjunto adverbial de tempo (Adj Adv). A presença de (∅) na posição do sujeito representa, neste exemplo, um sujeito não pronunciado, porém, plenamente interpretado, pois o falante naturalmente o identifica pela desinência número pessoal (1ª pessoa do singular) presente no verbo. Logo abaixo, transcrevemos a mesma oração, movimentando, entretanto, o objeto para a primeira posição. A circunstância em que o sujeito se realiza permanece inalterada, também observamos que a gramaticalidade da frase se manteve preservada e o sentido não foi alterado. Como acima destacamos, este recurso da língua permite ao falante, conforme a sua intenção, topicalizar um termo da oração que se deseje despertar a atenção do ouvinte/leitor, muito usual na fala, pois “[...] é uma maneira de chamar a atenção da pessoa que nos está escutando para o tópico da conversação [...]” (Vital, 2017, p. 350). Identificamos, ainda, a inserção em ambos os exemplos de um adjunto adverbial (aqui uma locução adverbial), que por sua natureza desempenha na oração a função de termo acessório – não essencial –, cujo papel é o de circunstanciar a ação do verbo. Atua, portanto, como um termo “satélite” que, normalmente, ocupa posição no final da frase, após o

complemento verbal que, no entanto, como vemos, pode também ocupar posição entre o verbo e seu complemento ou no início da oração, sem que haja interferência no sentido da oração.

Vejam os um segundo exemplo.

Oração	Afinal, por que “eu” me zanguei tanto com você?					
Ordem (OSV)	Adj Adv	Pronome	S	O	V	Adj Adv
	Afinal	por que	“eu”	me	zanguei	tanto com você

(Tabela 5. Criação própria)

Neste exemplo observamos mais uma possibilidade de movimentação dos constituintes. O núcleo do predicado é um *verbo pronominal* que, normalmente na escrita, aparece acompanhado por um pronome oblíquo, o qual concorda com o sujeito. A inserção deste “*pronome fraco*”, conforme Vitral (2017) tem sua origem no período medieval, vejamos:

A necessidade de inclusão desses pronomes junto ao verbo teve sua origem no período medieval da língua portuguesa: a presença deles servia para reforçar a ideia de que a ação verbal é uma atividade mental ou psicológica do sujeito, isto é, no caso de *lembrar-me*, por exemplo, é como se o interpretássemos, à maneira de um reflexo no espelho, da seguinte forma: “eu lembro a mim mesmo de alguma coisa.” VITRAL (2017, p. 315).

Sabemos que o predicado, cujo núcleo é um verbo, atribui papel temático aos sintagmas nominais, identificados na oração como sujeito e objeto (complemento verbal). Os pronomes, apesar de pertencerem à classe das palavras funcionais, são capazes de substituir (ou ocupar a posição) dos sintagmas nominais, o que faz com que recebam, também, os papéis temáticos atribuídos a esses sintagmas: se sujeito, o papel de agente; se objeto, o de paciente.

Vital (2017) alerta para o caso dos verbos pronominais, que “aparecem, ou devem aparecer, pelo menos na escrita, com um pronome; e esse pronome concorda com o sujeito da oração.” Vital (2017, p. 314). A presença do pronome oblíquo átono “*me*” junto ao verbo é que irá possibilitar a reflexividade deste, por outras palavras, o papel temático atribuído pelo predicado se estende para além do sujeito e do objeto indireto e alcança também o pronome que aparece junto verbo, reforçando a atividade do sujeito (mental ou psicológica). Assim, em concordância com o citado autor, temos a seguinte descrição: *eu me zanguei a mim mesmo com alguém*.

Percebemos, ainda, que ao receber um papel temático o pronome em estudo passa a exercer a função sintática de objeto direto. Conforme afirma Bechara (2003, p. 135): “Em geral, o pronome átono da forma verbal reflexiva portuguesa funciona como objeto direto: *dou-me* (obj. direto) *ao trabalho* (obj. indireto) *de fazer*.”

Por último, vale lembrar que o contexto em que o pronome átono ocorre, a sua posição em relação ao verbo (antes ou depois deste) não se deve a intencionalidade do falante – como

no exemplo anterior, quando tratamos da topicalização do objeto – mas por razões de regras gramaticais. Trata-se, ao nosso ver, de um Parâmetro da língua. Sobre este assunto, vejamos mais uma vez Vitral (2017):

Por outro lado, em alguns contextos de orações, nos quais ocorrem certas palavras que, por sua vez, são também, acentuadas de maneira *mais forte* ou em orações que apresentam um padrão de entonação particular, o pronome fraco, *mesmo nos textos escritos cultos*, são “atraídos” para uma posição antes do verbo. Vamos chamar esses contextos que obrigam o pronome fraco a situar antes do verbo de **contextos atratores**. VITRAL (2017, p. 361).

No caso em apreço, o pronome *me* anteposto ao verbo ocupa esta posição em função da presença de um pronome interrogativo que, como descrito acima, atrai o pronome fraco (átomo) “para uma posição antes do verbo.”

5. A ordem canônica e a intencionalidade

Voltaremos, agora, a nossa atenção para o texto abaixo, uma carta do escritor e jornalista mineiro Otto Lara Resende (1922 – 1992), datada de 21 de fevereiro de 1958, para seu amigo, o historiador e professor – e também mineiro – Francisco Iglésias. O contexto se dá por estarem ambos mutuamente magoados por um desentendimento que ameaçava uma amizade de muitos anos, marcada por uma rica troca de correspondência: foram mais de trezentas cartas. O texto é a resposta do autor à carta de seu amigo.

Bruxelas, 21 de fevereiro de 1958.

Iglésias,

Recebi hoje de manhã a sua carta. Afinal, por que me zanguei tanto com você? Porque você veio a Paris e não se lembrou sequer de me avisar onde estava, em que dia chegava etc. Senti-me frustrado e perdemos uma boa oportunidade para nos encontrarmos e batermos um papo. Admito que minha carta, escrita em cima da bucha, ao primeiro movimento de exaltação, tenha sido antipática, irritante e até grosseira, do que, sinceramente, me penitencio. Foi, porém, uma reação franca, certamente desabrida, mas de amigo, magoado com o que julguei sua indiferença por um possível encontro nosso. É admissível que eu tenha então, até agora, superestimado a sua amizade por mim. Amizade é como esmola: pouca ou muita, não se recusa. Eu contei sempre você entre os meus melhores amigos. Não vou agora discutir esse episódio e azedar a nossa conversa. Fiquei, acredite, sinceramente desgostoso com tudo isso. Poderia responder à sua carta com uma volta aos fatos, que, a meu ver, me dão razão. Você abandonou os fatos e me mandou uma carta que, confesso, me surpreendeu. Seria melhor que você se tivesse zangado abertamente, quem sabe generosamente. Em todo caso, tudo isso se desculpa: você está viajando, deve ter feito a carta também ao primeiro impulso etc. Permita-me apenas que estranhe a desconfiança que você manifestou na minha amizade e no meu interesse por você. Isto me espantou! A minha própria reação nesse episódio não se justificaria, nem teria surgido, se a sua desconfiança tivesse qualquer sombra de veracidade. Pense de cabeça fria e conclua.

Enfim, não faltarão outras oportunidades para que a gente se encontre. De minha parte, julgando com sinceridade que a razão estava de meu lado, esqueço esse incidente e, sem ironia (recurso que eu detesto), se você me permite, até o perdoo. Aconteceu, passou. Você me disse uma vez, há anos, que o sofrimento moral é mais insuportável que o físico. Espero que eu não lhe tenha causado mágoa insanável ou duradoura. A amizade, para mim, vale mais do que Veneza.

Receba, pois, o abraço velho do seu amigo de sempre,
Otto.

Nos quadros abaixo, destacamos 15 orações extraídas do texto. Para cada uma, buscamos representar os respectivos padrões sintáticos tomando por base o sistema linguístico do português, assim representados: **S**: sujeito; **V**: verbo; **O**: objeto; **Adj Adv**: adjunto adverbial; **VL**: verbo de ligação; **Pv S**: predicativo do sujeito e **A**: número de argumentos do verbo. Cada termo da oração foi destacado com uma cor, a fim de facilitar a identificação de sua posição no citado sistema.

Mesmo sendo um texto escrito em primeira pessoa, nos desperta a atenção a constante manutenção da ordem direta (S – V – O) em quase todas as orações, o que acaba por topicalizar (intencionalmente?) o sujeito da oração, nesse caso, quase sempre materializado pela primeira pessoa (Eu). A “movimentação” ocorre basicamente entre os “satélites” (Adj. Adv.), elementos não selecionados pelo verbo.

Oração	Recebi hoje de manhã a sua carta.			
Sistema (Ordem direta)	S	V	Adj Adv	O
A2	"Eu"	Recebi	hoje de manhã	a sua carta.

Oração	Afinal, por que me zanguei tanto com você?					
Sistema (Ordem indireta)	Adj Adv	Pronome	S	O	V	Adj Adv
A2	Afinal	por que	"Eu"	me	zanguei	tanto com você?

Oração	Senti-me frustrado.			
Sistema (Ordem direta)	S	V	O	Pv O*
A2	"Eu"	Senti	me	frustrado.

* Predicativo do Objeto.

Sistema (Ordem direta)	S	V	O	Adj Adv
Nº Argumentos				
A2	"Nós"	Perdemos	uma boa oportunidade para nos encontrar	Ø
		batermos	um papo.	Ø
Sistema (Ordem direta)	S	V	O	Adj Adv
Nº Argumentos				
A2	"Eu"	admito	que minha carta escrita	em cima da bucha ao primeiro movimento de exaltação
A2	"Eu"	julguei	sua indiferença	Ø
A2	"Eu"	contei	você entre os meus melhores amigos.	sempre
A2	"Eu"	vou discutir	esse episódio	não, agora
		azedar	a nossa conversa.	
A2	"Eu"	Poderia responder	à sua carta	com uma volta aos fatos
A3	"Eu"	Espero	que eu não lhe tenha causado mágoa insanável ou duradoura. (O.S.S.O.D.I)*	Ø

* (O.S.S.O.D.I): Oração subordinada substantiva objetiva direta e indireta.

Oração	Fiquei, acredite, sinceramente desgostoso com tudo isso.				
Sistema (Ordem direta)	S	VL	Oração principal	Adj Adv	Pv S
Nº Argumentos					
A2	"Eu"	Fiquei	acredite	sinceramente	desgostoso com tudo isso.

Como sabemos, a faculdade da linguagem não pode ser separada de nossas vidas, marcadas pela constante necessidade de interação, o que resulta na, também constante, expressão e formação de pensamentos sejam em nossas ou nas mentes de nossos interlocutores. Essa "verdadeira propriedade da espécie", nas palavras de Chomsky, tem sua base, em português, no sistema "S – V – O – Adj Adv" e "S – VL – Pv S" (ordem canônica, direta, não marcada).

Por vivermos em uma sociedade letrada, encontramos nos textos a oportunidade de também expressarmos nossos pensamentos, os quais seguirão o mesmo sistema, que, como na língua falada, não é rígido em sua realização, havendo a possibilidade de os termos que o integram assumirem outras posições, por vezes topicalizadas, conforme a intenção de quem

produz o texto. É nesse aspecto que o sentimento humano, a intencionalidade, parece dar forma ao texto.

No texto acima, do gênero carta pessoal, o autor faz uso quase que constante de parágrafos redigidos segundo a ordem canônica, direta, que naturalmente registra a presença primeira do termo sujeito da oração (S). O contexto da carta, como visto antes, deu-se por estarem ambos, autor e destinatário, mutuamente magoados por um desentendimento que colocava em risco uma antiga amizade. A questão é: será que tal sentimento, a mágoa, poderia ter influenciado o autor ao ponto de fazer o seu registro majoritariamente na ordem direta? Lembramos que se trata de um hábil escritor e jornalista, um homem das letras que, claro, sabia muito bem fazer uso dos recursos linguísticos.

É o que de certa forma pode ser percebido na maior parte do texto em apreço: a presença quase constante da ordem direta (SVO), a qual conhecemos também como não marcada, visto que não topicaliza nenhum termo da oração. Entretanto, identificamos, nesse caso, a insistente utilização daquela ordem, na qual o termo sujeito (S), nesse caso representado pela primeira pessoa (o eu ferido, magoado, pois, injustiçado), está sempre "marcando presença" em todos os parágrafos. Não há, praticamente, alteração dessa ordem (a direta) no decorrer de todo o texto, como observado nos exemplos citados acima.

Do que se pode, momentaneamente, concluir é que por sermos plenamente humanos (herdeiros da faculdade da linguagem) não há como desvincular da escrita, que expressa e também forma ideias em nossos semelhantes, uma clara influência dos sentimentos – sejam eles quais forem –, que sempre permeiam nossos pensamentos, influenciam o registro textual e ainda, de certa forma, podem ser percebidos gramaticalmente pelos padrões sintáticos do texto os quais, por fim, irão compor um todo significativo.

6. Conclusão

Especulações, suposições, influência religiosa sobre uma suposta língua primitiva, a origem de todas as outras, marcaram o início dos estudos da linguagem que, complexa como todo ser humano, capacita-nos a expressar de tantas e variadas maneiras como são os modos que cada um de nós interpretar a realidade do mundo.

No século XV pensou-se ter dado um grande passo – e de fato o fizeram – com a descoberta de uma língua arcaica, origem de todas as outras: a proto-indo-européia (PEI). Às especulações e suposições uniram-se as comparações quando William Jones (1746-1794) identificou, pela primeira vez, as diversas semelhanças entre línguas como o sânscrito, grego, latim, persa, galês entre outras, originando daí as chamadas famílias das línguas indo-europeias. Segundo a Linguística Histórico-Comparativa, teriam sua origem numa língua arcaica, nominada proto-indo-europeia, uma língua hipotética, pois sem o devido registro gráfico.

Surgiram em uma mesma região e de fato têm uma mesma origem, mas as grandes navegações e o conseqüente contato com outras civilizações e suas línguas promoveram questionamentos que vinham de “além mar”: o que dizer de povos como os da recém descoberta América do Sul – e outras partes do mundo –, ainda não explorada pelos europeus, terem da mesma forma línguas diversas e também tão complexas como qualquer outra europeia?

Questões como essas tem sua origem num passado mais distante, predominantemente entre os filósofos gregos que, como vimos, já no século V a.C. discutiam sobre o que regia a língua – natureza ou convenção –, sobre a capacidade humana de adquirir conhecimento, “o problema de Platão”. Tais questionamentos, apesar de tão distantes de nós em relação ao tempo, permanecem atuais, pois como explicar, por exemplo, a natural capacidade que têm crianças de desenvolver, desde a primeira infância, uma competência linguística em limitado tempo de contato com o seu ambiente sociolinguístico?

A busca por respostas, no entanto, é fruto de uma longa caminhada. Iniciada com os estóicos (aproximadamente no século III a.C.) os quais, entre diversas contribuições, chamou-nos a atenção a distinção feita por esses entre forma e significado. Ferdinand de Saussure, somente no início do século XX, iria sistematizar tal distinção, base do estruturalismo e início da moderna ciência linguística. O conhecimento moderno da linguística, na verdade, nunca esteve desvinculado do seu passado.

Na Alexandria de Ptolomeu II (século II a.C.) vemos o início de um estudo da língua marcado por um caráter filológico, por um olhar diacrônico, logo, voltado para os escritos antigos – a referência eram os poetas do passado, os mais renomados na sociedade – buscava-se, então, o que consideravam o “texto original”. Tradicionalmente, o estudo gramatical da

Grécia antiga entendia a língua como limitada à expressão do pensamento, com o fim de nomear objetos no mundo, desta forma, claramente influenciada pela filologia, tinha por objetivo a busca por uma linguagem tida como mais correta, a mais original. Retomamos aqui, Lyons (1979), que enfatiza que duas eram as finalidades dos estudos gregos: estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos e preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e iletrados. Havia, com certeza, grande admiração dos gramáticos por seus antigos poetas que, mesmo a despeito de ser percebida como preconceituosa por muitos de nossos pesquisadores, tinha um motivo para eles muito importante: os valores culturais helênicos deveriam ser divulgados (Conto, 2011) para, conseqüentemente, serem preservados. Logo, tratava-se, antes de tudo, da preservação de uma identidade cultural, da identidade de um povo.

Uma observação se faz necessária neste ponto. Como vimos, este pensamento não ficou limitado à Grécia, pois é em Roma, capital do Império, que a influência grega se estabeleceu de forma mais contundente, sobretudo na questão cultural, que naturalmente envolveria a literatura romana a qual, sob a ótica de Horácio e seus *Sermones*, viria os seus textos “saltarem”, por assim dizer, de um *sermo pedestris* – uma linguagem trivial, de uso diário entre os romanos –, para um *sermo urbanitas*, este com *status* de fala culta, correta e educada, adotada nos círculos sociais mais elevados de Roma. Tudo isso em decorrência da efervescência cultural instalada em Roma a partir do século I a.C. que, sob a influência grega e de seus grandes debates acadêmicos, envolvendo também a gramática, acabaram por ensejar que a eloquência assumisse papel de destaque na literatura (e na sociedade) gerando, conseqüentemente, as divergências ainda hoje percebidas entre língua literária e língua falada.

De volta à Biblioteca de Alexandria, nos deparamos com a primeira gramática de que temos conhecimento, a *Techné Grammatiké*, de Dionísio o Trácio, cujo objetivo pedagógico – principalmente a preservação cultural, como vimos – perduraria ainda por muitos séculos. Por isso, a língua literária grega era a sua referência, pois para Dionísio “*A Gramática é o conhecimento empírico do que se encontra, na maioria das vezes, nos poetas e nos outros escritores.*” A jornada estava apenas começando.

A proposta de Varrão para a criação de uma gramática latina, a *Ars Grammatica*, não fugiria aos objetivos de sua antecessora grega de Dionísio. Mesmo que estruturalmente diferente, o prescritivismo, baseado essencialmente na língua escrita, continuou a nortear os estudos linguísticos, motivados pelo pensamento de que haveria um modo de escrever e falar mais correto, superior. Essa atitude do gramático latino revela, mais uma vez, a absorção e manutenção do pensamento helenista em Roma, que privilegia o passado, se sustenta pela pedagogia e pelo ensino transmissor, às novas gerações, da bagagem literária

cultural dos antepassados. Dessa forma, se faziam necessárias – na visão dos antigos gramáticos – um conjunto de regras que normatizassem o estudo gramatical, a fim de preservar a língua de “contaminações” externas, que teriam sua origem nos iletrados ou nos estrangeiros (a língua grega, no século III a.C., sofria influência das línguas estrangeiras, pois estava sob domínio do Império macedônico), uma visão que, ao nosso ver, deve ser percebida à luz de sua época e não da nossa, em vista dos objetivos como descritos acima.

Tal foi a importância da tradição grego/romana na forma de estudar e ensinar gramática cujo modelo de ensino permaneceu na Idade Média com poucas alterações o que justificou, por parte da intelectualidade do medievo, a manutenção da estima por gramáticos latinos da Antiguidade, como Prisciano e Donato. Se Santo Isidoro de Servilha avançou nos estudos etimológicos, pelos quais buscava a origem do nome das “coisas”, o mestre da antiguidade, Quintiliano, já considerava que o correto sentido de uma palavra levaria ao entendimento do que ela designava e a entender o mundo. Vemos, contudo, que tal pensamento ecoou séculos adiante, com o estruturalismo de Ferdinand de Saussure, no início do século XX, e sua sistematização do signo linguístico, entendido como um significante, a palavra, e um significado, a coisa por ela designada, como sendo arbitrários, o que o liga à antiguidade de Quintiliano.

Ainda na Idade Média, não poderíamos deixar de citar Dante Alighieri, cuja visão está notadamente adiante de seu tempo. Primeiramente, pela sua afirmação de que todo ser humano nasce dotado da capacidade de se comunicar, o que será definido mais tarde por Saussure como linguagem; em segundo, ao afirmar que tal capacidade deve ser suportada por uma gramática presente em todas as línguas e comum a todas as pessoas, independente de condição social, ao que Chomsky viria a definir como Gramática Universal. Podemos, assim, afirmar que os estudos gramaticais do passado nunca estiveram desconectados do presente, pelo contrário, há uma continuidade ainda em nossos dias.

Se na antiguidade a tradição considerava que o ensino da gramática tinha por fim a preservação cultural, no Renascimento esse conceito parece não ter mais tanto sentido. Isso aconteceu pelas seguintes razões: o período do Renascimento foi marcado por profundas mudanças do pensamento humano acarretadas, principalmente, pela quebra de antigos paradigmas – a Reforma Protestante, a Contrarreforma, a Inquisição, a mudança de valores. Como consequência, no campo religioso e filosófico, pode-se dizer que a razão se sobrepôs à fé, o individualismo ao bem coletivo, o homem a Deus. Adicione-se a essas rupturas, as consequências produzidas pelas grandes navegações com impactos significativos na economia e na política (decadência do feudalismo), pela descoberta de “novos mundos”, carregados de

novos valores, de diferentes culturas e também de contatos com distintos falares. Enfim, o homem renascentista se deparou com um mundo maior, mais diverso e mais complexo do que jamais se concebeu em toda história.

Assim, no século XIV vemos o nascimento dos Estados Nacionais na Europa e com eles as línguas vulgares que, consolidadas em diversas regiões, viriam a provocar adaptações ao estudo do latim e do grego, justamente por não serem mais línguas naturais de povo algum. Há uma natural decadência em relação ao estudo do latim, agora uma língua morta, a atenção se volta para as línguas vivas o que, conseqüentemente, viria a restringi-lo ao campo científico (principalmente no período do Iluminismo), até que em meados do século XIX volta a perder prestígio, ficando agora restrito às nomenclaturas da área da botânica. (Gordin, 2015).

Estados Nacionais, centrados em um poder real impõem, como já vimos, unidade política, territorial e também linguística. Ressurge, por assim dizer, a necessidade – como na antiguidade – de se preservar a língua, mais uma vez vista como identidade de um povo. Avançando um pouco no tempo, veremos que esse fato ganhou notoriedade no século XVI, momento em que os valores de uma nação (a língua falada ali) foram, por assim dizer, ameaçados. Este foi o caso da União Ibérica (1580 - 1640). A defesa da língua Portuguesa, identidade do povo, veio com gramáticos como Fernão de Oliveira, João de Barros e Pero de Magalhães de Gândavo, mesmo antes da “invasão” do castelhano em “terras lusitanas”. Suas gramáticas, de cunho expressamente normativo, têm para além da “arte que ensina a bem ler e falar” uma defesa da própria língua: enseja-se uma sistematização linguística, cujo objetivo é torná-la mais coesa e, assim, preservar a identidade da nação por um só modo de falar e, de certa forma, livre de “contaminações”, neste caso, as estrangeiras.

Até aqui, vemos que questões políticas, econômicas e sociais parecem ter exercido forte influência sobre o estudo das línguas. A mudança só viria a partir do século XVII, com a Gramática de Port-Royal (GPR). Há nessa gramática uma clara mudança do eixo norteador dos estudos da linguagem até aqui empreendidos. A atenção se volta para as regularidades presentes nas línguas, as regras aqui ainda norteiam o uso da língua, mas já são percebidas como processos mentais universais, imprimindo assim uma evidente influência na concepção presente na Gramática Gerativo-Transformacional de Noam Chomsky, só concebida quatro séculos mais tarde.

Esta nova rota traçada pela GPR lançaria as bases para o nascimento de importante corrente de estudos linguísticos, a Gramática Comparada, de Franz Bopp (século XIX) e outros importantes pesquisadores que, baseada na comparação e classificação das línguas abriria caminho para a formação de uma ciência linguística. Retomamos aqui as palavras de Saussure

(2006): “não só a linguagem correta e a "bela linguagem", mas todas as formas de expressão” passariam a ser a matéria de estudos da Linguística.

Desta forma, a Linguística como a conhecemos iniciou-se com o estruturalismo de Ferdinand de Saussure. Há aqui uma espécie de “divisor de águas”: não um rompimento com o passado, mas uma mudança de paradigma. O prescritivismo com sua visão diacrônica voltada majoritariamente para aspectos históricos não mais seria suficiente para responder os questionamentos sobre a linguagem. Daí a necessidade de uma nova visão, a sincrônica. Há, na verdade, um deslocamento do que é externo ao fenômeno linguístico – a historicidade – , para o que lhe é essencial e interno - o sistema que o rege. Analisa-se, pois, o fenômeno linguístico por um conjunto de regras internas e atuantes num determinado momento, distintas de sua diacronia– o fator histórico. No entanto, pode-se perceber que esse fator histórico não está de todo desvinculado deste tipo de análise, pois, como vimos, gramáticos da Antiguidade, como Quintiliano, e da Idade Média, como Dante Alighieri, além dos franceses da GPR, dentre outros, lançaram as bases e anteciparam muito do que foi descrito pelo estruturalismo e mesmo pelo gerativismo.

Questões como a do Crátilo, de Platão, sobre a arbitrariedade da linguagem (natural ou convencional) é abordada por Saussure por um outro ângulo: o signo linguístico, visto como um conceito associado a uma imagem acústica, vinculada ao nosso cérebro por associação e mediado pelo ambiente sociolinguístico. Chomsky, partindo deste princípio, assumiria uma postura mais ampla, a da sintaxe das línguas, com vistas a descrever a Gramática Universal.

Podemos, ainda, postular que a visão de Saussure no que concerne a signo linguístico, Chomsky a chamará de língua-E (língua externa), ou seja, a dimensão objetiva da língua, o código compartilhado por determinada comunidade linguística, pela qual os gerativistas buscarão também entender como a mente humana é capaz de compreender e produzir expressões linguísticas utilizadas na formação de representações mentais. Vemos aqui, mais uma vez, a questão da arbitrariedade presente no Crátilo de Platão. O Gerativismo, portanto, afirmará a existência de uma linguagem humana universal, baseado nas semelhanças em que esses processos mentais – os gramaticais – ocorrem de forma comum em todas as línguas.

Se fundamentalmente a linguagem humana se caracteriza pela possibilidade de associar um som a um significado, concordamos que tal fenômeno só pode ocorrer sob a regência de um sistema, de forma a produzir uma determinada ordenação dos constituintes da oração, com vistas a se obter um significado. Para Saussure, a relação sintagmática, que resulta em significado, irá se caracterizar pela disposição sucessiva das palavras em uma dada frase, ou melhor, por um conjunto de elementos, as palavras, que dispostas lado a lado em uma oração

necessariamente conservarão entre si uma relação muito próxima – materializada, por exemplo na concordância nominal, verbal – resultando daí um todo significativo. Tal pensamento ecoa também no Gerativismo, precisamente no Princípio do sistema combinatório discreto, pelo qual busca-se entender a capacidade inata que crianças ainda antes do período escolar têm de identificar uma frase bem formada de uma malformada, uma vez que palavras dispostas aleatoriamente lado a lado não podem, como sabemos, produzir significado. Emerge daí a afirmação da existência de uma sintaxe – Saussure chamará de sistema – que, ao desempenhar o papel de combinar na frase os constituintes da oração, por meio de regras e parâmetros existentes na língua, irá produzir sentido. O Gerativismo avança, no entanto, quando afirma que há um número limitado de combinações possíveis entre tais elementos que, porém, podem produzir sempre novos significados e de forma potencialmente infinita, trata-se da recursividade, importante caráter produtivo das línguas naturais.

Como vimos, o século XIV foi marcado pelo movimento Renascentista e, oficialmente, pelo início da expansão marítima, o que promoveria o contato do europeu com outras civilizações e suas línguas. É também no século XIV que, como também vimos, começam a surgir os Estados Nacionais e, conseqüentemente, uma crescente valorização das línguas modernas e o natural declínio na valorização do latim. Fatos como esses, entre tantos outros, estabeleceriam as bases para uma nova forma de pensar a linguagem humana, materializada somente no século XVII com a publicação, em 1660, da GPR. Retomamos aqui Petter (2002) que nos esclarece que a GPR “[...] demonstra que *a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento* e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas *servem a toda e qualquer língua.*” (PETTER, 2002, p. 12). (Grifo nosso).

O entendimento de que “*a linguagem se funda na razão*” e “*é imagem do pensamento*” e que também “*os princípios de análise*” “*servem a toda e qualquer língua*” mantém estreito relacionamento com o pensamento Gerativista. As questões são as mesmas, pois a constatação de que todas as línguas conhecidas são dotadas de sistema complexo, com arquitetura semelhante (Princípios) e relações particulares (Parâmetros) entre som e significado, permite afirmar a existência de uma Gramática Universal e se unem ao pensamento central da GPR. Assim, se a linguagem humana “*se funda na razão*” e “*é a imagem do pensamento*” fica claro o porquê dos gerativistas buscarem entender como a mente humana realiza este processo, ou seja, de que forma somos capazes de produzir e compreender expressões linguísticas a partir de representações mentais, a língua-I. Nasce daí um conceito fundamental ao gerativismo: a universalidade e o inatismo da linguagem humana, vista como um dom pertencente a toda

espécie humana que, como temos visto, fora também percebido pelos antecessores do estruturalismo e do gerativismo.

É fato que, grau de escolaridade, local e condições sociais de nascimento jamais foram condições necessárias à aquisição da linguagem (lembramos de Dante). Crianças em todo o mundo, expostas a um ambiente sociolinguístico qualquer não só aprendem, mas também são capazes de reinventar a sua língua-E de forma criativa (caráter da recursividade). No entanto, o Gerativismo tem provado – e nesse aspecto vemos mais um avanço no estudo da linguagem – que, diferente do pensamento saussuriano, a exposição ao ambiente linguístico não é fator primordial à aquisição da linguagem, trata-se, no entanto, de um meio - uma espécie de “gatilho” – que na verdade aciona a gramática interna, comum a todos, herdada biologicamente por todos e, por isso mesmo, transmitida geneticamente de geração em geração.

Comum a todos, porém, naturalmente específica em sua forma de realização. Se há em todas as línguas Princípios que as tornam semelhantes – as regularidades gramaticais que, sendo comuns a todas as línguas, são previamente especificados pela GU –, os Parâmetros, por sua vez, irão particulariza-las, como visto, em decorrência do ambiente linguístico em que se realiza, por questões sociais e por um conjunto limitado de variações linguísticas, as quais serão, por assim dizer, absorvidas pelo indivíduo ao longo de sua experiência com a sua língua-E.

Tomemos, como exemplo, o Princípio do Sujeito. Como estudamos ao longo deste trabalho, vimos que todas as línguas são sempre estabelecidas por meio de um sujeito sintático, o qual se relaciona com um predicado. Este, no entanto, se estabelecerá de forma diversa, resultado da mútua interferência que Princípios e Parâmetros exercem sobre as línguas, daí a possibilidade de em algumas línguas, como o português, se omitir o sujeito, originando o Parâmetro do Sujeito Nulo.

Condições específicas da língua portuguesa, como a ordem das palavras na oração (SVO), a presença de diversos morfemas verbais e nominais, as regras gramaticais e, ainda, o papel temático atribuído ao sujeito pelo verbo permitem a um falante/ouvinte, em vista de seu conhecimento da língua-E, perceber, ou melhor, identificar o sujeito, mesmo que inconscientemente. Assim, a gramática do português, por seus Parâmetros, apresentará aspectos que estabelecerão as formas como o sujeito poderá ser realizado, pois, como já vimos, um constituinte da oração, neste caso, o sujeito, pode realizar-se *sintaticamente*, pois desempenha uma função na oração; pode realizar-se *semanticamente*, em vista de ser interpretado por seu papel temático, contudo, pode não se realizar *foneticamente*, isto é, não ser representado por sons, ou um conjunto de sons. Assim, a realização do sujeito em português se dará de duas formas: quando sintática, semântica e foneticamente realizado, identificado como sujeito pleno

ou explícito; e quando sintática, semântica, mas não foneticamente realizado, sendo, pois, identificado como sujeito nulo. (VITRAL, 2017).

Princípios universais somados a Parâmetros de uma forma geral serão os responsáveis por denotar a competência linguística de um indivíduo. O Parâmetro do Núcleo, segundo a GU, determinará a organização linear dos principais constituintes de uma frase, ou seja, a posição de um determinado núcleo sintático em relação ao seu complemento. Como estudamos, em português a ordem mais comumente usada (a canônica) está estabelecida na sequência Sujeito-Verbo-Objeto (sigla SVO) que, no entanto, como sabemos, não é a única possível. Um falante, portanto, normalmente posicionará em seu discurso, à esquerda de um verbo flexionado, um sintagma nominal (sujeito) e à direita outro sintagma (complemento) e isto por influência do sistema (SVO), o que em português será identificado como Parâmetro de Núcleo marcado como (- final).

Vimos no estudo sobre a inexistência do sujeito (nos verbos que expressam fenômenos da natureza e de existência) que esse fenômeno se deve ao fato de o verbo não atribuir nenhum papel temático ao sujeito. Logo, entendemos que para expressarmos eventos no mundo - a exceção da oração sem sujeito - necessariamente atribuímos papel temático aos constituintes da oração, pois é através destes que também expressamos nossa concepção de mundo, os eventos ali existentes. O sujeito, como Princípio universal, receberá, por conseguinte, importante papel temático do verbo que o rege. Vejamos mais uma vez.

Um sujeito tematizado pelo verbo e *anteposto* a este será identificado, sob o aspecto gramatical da ordem canônica dos constituintes (SVO), como não topicalizado, por outras palavras, não haveria, teoricamente, por parte do falante a intenção de dar-lhe destaque ou chamar a atenção do interlocutor para este no decorrer do seu discurso. Há de se concordar, porém, que os padrões sintáticos estão irremediavelmente vinculados a toques pessoais de produção linguística, principalmente em se tratando de um hábil escritor, como o que encontramos no texto analisado, uma vez que, como constatamos ao longo de todo este trabalho, a linguagem é *humana*, portanto, também *humanamente* expressiva, pois sempre estará permeada de tudo o que nos caracteriza - sentimentos, emoções, experiências boas ou más, gostos, relacionamentos etc.

Neste interim, não podemos excluir a intencionalidade do escritor/falante que, conscientemente ou não, poderá, como vimos, influenciar ou mesmo direcionar a forma de os constituintes serem ordenados, de modo a obter o sentido pretendido no texto. É o caso do texto da carta analisado, em que as estruturas selecionadas pelo missivista refletem seu estado de espírito e buscam persuadir seu interlocutor da sinceridade de seus sentimentos. Por fim,

pode-se dizer que, como os humanos são seres diversos e complexos por natureza, está plenamente justificada a existência de uma linguagem que, sendo-lhes inata, é também complexa por natureza, capaz de expressar seus pensamentos, os quais os identificam, os tornam semelhantes - humanamente semelhantes.

7. BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Thaís e BARBUTO, Ana. FERNÃO DE OLIVEIRA: HOMEM DO MAR E DAS LETRAS. Revista Villegagnon. 2012. Disponível em: <http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br/vinculos/000005/000005ab.pdf>
- BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37ª edição. Editoras Nova Fronteira e Lucerna. Rio de Janeiro, 2009.
- BÍBLIA SAGRADA. L. Garmus (coordenação geral). Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1982.
- BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. “Sobre os anjos” – Alguns comentários linguísticos-estilísticos acerca do Livro VII, 5, dos “Ethemologiarium Libri” de Santo Isidoro de Servilha. Organon, Porto Alegre, nº 44/45, janeiro-dezembro, 2008, p. 15-38.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão, Gramáticos Portugueses do Século XVI. Instituto de Cultura Portuguesa, M.E.C., Secretaria de Estado da Cultura, 1978.
- CORRÊA, Elisa Figueira de Souza (CNPQ/PUC-RIO). Evolução do Pensamento Linguístico (Mestrado da PUC-Rio). SOLETRAS, Ano X, Nº 19, jan./jun.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/7046/4985>
- CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Princípios gerais em linguística. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultural Acadêmica, 2011, p. 14-25, v. 11.
- CUNHA, Celso Ferreira da. Gramática da Língua Portuguesa, 4ª edição. Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), 1977.
- DUARTE, Inês. Actas do Colóquio. Uso Da Língua e Criatividade. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Departamento de Linguística Geral e Românica, 2008, pp. 107-123.
- FRANCH, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vialati; MÜLLER, Ana Lúcia. Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola Editorial, 2006 Secretária de Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991. [Na Ponta da Língua, 15].
- GONÇALVES, Rodrigo Tadeu e BASSO, Renato Miguel. História da Língua. UFSC. Licenciatura em Letras-Português na Modalidade a Distância, 2010.
- IORDAN, IORGU. Introdução à Linguística Românica. Trad. Júlia Dias Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian, 1962.
- LANNIN, Vicente de P. Conversação e convenções literárias na Sátira II 6 de Horácio. Clássica, São Paulo, v. 11/12, n. 11/12, p. 247-263, 1998/1999.
- OLIVEIRA, Padre Fernando. A arte da guerra no mar: estratégia e guerra naval no tempo dos descobrimentos. Edição com fac-símile. Lisboa: Edições 70, Lda.

- PAIVA, Roberta Soares. O clima da época em torno do conceito de discurso na gramática de Port- Royal: o “bom uso” da língua. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*: vol. 24, n. 48, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/issue/view/1886>

- PASSERINI, Thiago Zilio. Em defesa e louvor da língua portuguesa: uma análise historiográfica do diálogo de Pero Magalhães de Gândavo. *Caderno de Pós-Graduação VERBUM* (ISSN 2316-3267), v. 8, n. 1, p. 74-91, abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/42451>

- ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 49ª edição. Editora José Olympio, Rio de Janeiro, 2011.

- SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. *A língua materna e a tradução no ensino aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC- Rio, 2014. Acesso em: 25/Ago/2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24443/24443.PDF>

- TEYSSIER, PAUL. *História da Língua Portuguesa*, Ed. Martins Fontes, 1982. Obra digitalizada pelo grupo Digital Source. Acesso em: 23/Ago/2022. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/158086/mod_resource/content/1/TEYSSIER_%20HistoriaDaLinguaPortuguesa.pdf

- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A gramática na escola/ Língua Portuguesa: o ensino de gramática*. Salto para o Futuro - Boletim, v. 3, p. 73-97, 2007.

- VIEIRA, F. E. A orientação lógico-filosófica nas Gramáticas do Português. In: _____. *A Gramática Tradicional: História Crítica*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

- VITRAL, Lourenzo. *Structure de la proposition et syntaxe du mouvement en portuguais brésilien*. Tese de doutorado, Universidade de Paris VIII, 1992, pp. 69-72. Acesso em 20/Set/2022. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_lingua_portuguesa/article/viewFile/8045/6961

- VITRAL, Lourenzo. *Gramática Inteligente do Português do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

**Curso de Especialização Lato Sensu em Gramática da Língua
Portuguesa: Reflexão e Ensino**

Rafaela Vicência Pereira

O estudo da formação de palavras e as práticas em sala de aula

Belo Horizonte

2022

Rafaela Vicência Pereira

O estudo da formação de palavras e as práticas em sala de aula

Trabalho de conclusão de curso submetido ao Curso de Especialização em Gramática da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador: Luiz Carlos Travaglia

Belo Horizonte

2022

Resumo:

Este trabalho tem como objeto de estudo os processos de formação de palavras. Primeiramente o estudo partiu da análise teórica dos processos de formação de palavras nas gramáticas normativas e nos livros didáticos. Por conseguinte, foi verificado se há um alinhamento do que é proposto nas gramáticas normativas com o que é apresentado na proposta referente ao ensino de formação de palavras presentes nas componentes curriculares da Educação Básica. A construção argumentativa formulou-se com base na leitura do repertório teórico aqui presente, na observação dos locais (físicos e virtuais) onde as novas palavras aparecem e quais as necessidades que levam os falantes a (re)produzirem estes vocábulos. Também se verificou os processos utilizados nestas palavras e quais são os mais produtivos. O desenvolvimento argumentativo consistiu, inclusive, na montagem de esquemas, na leitura de textos de gêneros diversos compartilhados em ambientes virtuais e no acompanhamento e na análise do levantamento de novas palavras organizados pelo *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Estas observações permitiram concluir que a formação de palavras tem uma abordagem reducionista em sala de aula e destacou-se a necessidade de reestruturações didáticas para que esta temática seja mais bem aproveitada no contexto escolar. Consequentemente, foram feitas sugestões que poderão contribuir para a ampliação e o enriquecimento vocabular dos estudantes, reformulando as práticas tradicionais com a inserção de didáticas mais aprimoradas que possibilitem um ensino analítico e reflexivo sobre a língua materna.

Palavras-chave: ensino; gramática; reflexão; formação de palavras.

Sumário

Introdução	5
1. A formação de palavras e a BNCC	7
2. Ideias iniciais.....	10
3. A formação de palavras nas gramáticas normativas e nos livros didáticos.....	13
3.1 Sobre a coleção <i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem</i> (2019)	18
3.2 Sobre a coleção <i>Português conexão e uso</i> (2018).....	20
4. Os processos de formação de palavras e o estudo da linguagem: reflexões para educação	25
4.1. A produtividade da derivação e da composição	27
4.2. A derivação sufixal e os nomes dos estabelecimentos comerciais.....	31
4.3. O ambiente virtual e a produtividade linguística.....	34
5. As necessidades vocabulares e o perfil sociolinguístico	42
5.1. O perfil sociolinguístico pela composição	42
5.2. O perfil sociolinguístico pela derivação.....	44
6. Os estrangeirismos e a formação de verbos	46
7. A formação dos verbos e a derivação parassintética.....	49
8. Outros processos de formação de palavras no contexto da Educação Básica:	50
8.1. Amálgama lexical.....	50
8.2. Abreviação e siglas.....	51
8.3. Derivação regressiva e a derivação imprópria	54
Considerações finais.....	57
Referências:.....	59

Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo a formação de palavras, com ênfase nos processos de derivação e composição, e o modo como são abordados no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio. As ideias aqui defendidas partem das observações sobre o fato de a formação de palavras ser ensinada medianamente, ou até mesmo precariamente, cuja abordagem tende a se limitar à ideia de que o aluno precisa saber somente a nomenclatura dos processos de formação de palavras, fazendo com que o estudo linguístico seja reducionista e de pouco aproveitamento.

O contexto atual da modernidade tem possibilitado o uso de suportes tecnológicos, que conjugados com uma proposta pedagógica podem resultar em diversas formas de interação comunicativa, como o uso das redes sociais, que têm oportunizado aos usuários da língua um contato com “novas” palavras e, até mesmo, possibilitado a criação de novos vocábulos. Em razão dessa realidade, percebe-se que a internet tem oferecido materiais linguísticos de fácil acesso para a pesquisa docente e a exploração por parte dos discentes. Entretanto, considerando o contexto da educação no Brasil, sabe-se que há uma considerável parcela do público discente que têm muito pouco ou nenhum contato com as ferramentas tecnológicas com objetivos pedagógicos. Conforme dados do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE) 4,1 milhões de estudantes da rede pública não têm acesso à internet¹. E é justamente pensando nisso que as observações aqui presentes serão desenvolvidas considerando também as realidades da educação no contexto brasileiro.

O desenvolvimento argumentativo tem como base a seleção de um repertório teórico presente nas gramáticas normativas, análise das diretrizes e habilidades presentes na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e observações sobre como a formação de palavras é tratada em alguns livros didáticos. As obras analisadas foram: *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, do autor Domingos Paschoal Cegalla; *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, do autor Carlos Henrique da Rocha Lima; *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, do autor José Carlos de Azeredo; *Gramática da Língua Portuguesa*, dos autores Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante; *Conecte: português linguagens*, dos autores Thereza Cochar Magalhães e Wiliam Roberto Cereja; e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens* (volumes 7 e 8), dos autores

¹ Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) Contínua, que investigou no último trimestre de 2019 o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). As informações foram divulgadas no dia 14 de março de 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso: 20 dez de 2022.

Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo e a coleção *Português conexão e uso*, de Laiz Carvalho e Dileta Delmanto. Para trabalhar e citar os conceitos referentes à formação de palavras serão usadas como referência *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, do autor José Carlos de Azeredo (2014), por trazer uma abordagem mais ampliada sobre a formação de palavras; *Morfologia lexical*, de Antônio José Sandmann (1992) e *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia, como suporte teórico sobre os conceitos de gramática. O objetivo é analisar o tratamento dado aos processos de formação de palavras em livros didáticos, relacionando às diretrizes da BNCC e às gramáticas normativas. E também propor sugestões de atividades mais atuais e reflexivas sobre a temática.

Falar sobre formação de palavras é destacar a importância deste processo para o estudo da linguagem, ampliação do vocabulário e compreensão sobre as possibilidades do surgimento de novas palavras, afinal “aparecem palavras novas quando novos fenômenos ocorrem ou quando surge um conceito diferente ou, ainda, um objeto é inventado”. (GONÇALVES, 2016, p.12). Considerando as inúmeras mudanças sociais às quais o ser humano está sujeito, (sejam as comportamentais, tecnológicas, relacionadas à faixa etária, etc.) e que, indubitavelmente, englobam as questões linguísticas, o que torna também uma oportunidade para que o estudante tenha mais contato com o repertório produtivo que a língua disponibiliza.

Se a língua varia, não se pode negar que as variações estão relacionadas também com o surgimento de novos vocábulos. Daí a importância de “pensar nos processos de formação de palavras como padrões de reciclagem de materiais para a produção de novas formas.” (BASÍLIO, 2019, p. 11), ou seja, as palavras não são literalmente inventadas do nada, mas são aproveitadas a partir de outras existentes e este aproveitamento pode tornar a prática docente e discente em sala de aula mais proveitosa. Eis alguns questionamentos iniciais: De que forma esta reciclagem é feita? O que ensinar e o que não ensinar? Quais abordagens são mais pertinentes?

Com a promulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), culminando, vinte anos depois, na *Base Nacional Comum Curricular* (2018) foi necessário outro olhar para a forma como o ensino de língua materna é desenvolvido na Educação Básica. A princípio, os documentos citados foram organizados com o intuito de construir uma base comum para a composição de uma grade curricular visando também melhorar a qualidade educacional. Em contrapartida sabe-se que os referidos documentos estão longe de apresentar a solução para o exercício de uma educação

igualitária. A questão é: a busca de uma solução palpável e imediata ou uma resolução a ser desenvolvida a longo prazo? Obviamente, sabe-se que as soluções, ou melhor, os ajustes virão no decorrer do tempo e na área de Linguagens existem várias considerações necessárias para que o ensino de língua materna contribua positivamente para a formação cidadã dos alunos durante a sua trajetória nos segmentos educacionais.

Destarte, as abordagens aqui apresentadas visam também convidar os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica a pensarem em estratégias para um ensino que amplie e possibilite reflexões sobre os usos da língua a partir dos processos de formação das palavras. E que esta reflexão seja, do mesmo modo, uma oportunidade para o exercício do estudo da língua como um processo relacionado às necessidades do falante conforme o contexto comunicacional de fala e escrita.

1. A formação de palavras e a BNCC

Em 2018 a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) tornou-se o documento de caráter normativo que define um conjunto de diretrizes sobre o que é essencial na trajetória curricular do estudante na Educação Básica. O documento propõe uma organização do ensino de língua portuguesa em cinco eixos: oralidade, leitura, produção de textos, análise linguística e semiótica. Entretanto, a *Base* apresenta lacunas, principalmente no que se refere ao conceito de língua e às práticas de linguagem. No que diz respeito aos estudos gramaticais, de acordo com a BNCC (2018), tem-se a impressão de que a gramática “não precisa” ser abordada em sala de aula, o que tem proporcionado uma série de discussões entre os docentes e estudiosos da Língua Portuguesa.

É importante destacar que na BNCC (2018) é defendido um ensino de Língua Portuguesa diferente dos moldes tradicionais. Qualquer professor de Língua Portuguesa que esteja atuando na Educação Básica nos últimos dez anos está ciente de que, se a língua está em constante mudança, conseqüentemente a forma de estudar/ensinar a língua também está mudando. O ponto a ser discutido é: há questões linguísticas que não têm a atenção que deveriam, como acontece com o estudo de formação de palavras: nas séries finais do Ensino Fundamental, há 4 habilidades que permitem a abordagem sobre formação de palavras; três previstas para o 7º ano e uma para o 8º ano; no Ensino Médio, há apenas 1 habilidade:

- Ensino Fundamental – 7º ano

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. (p. 169).

(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas. (p. 169).

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. (p. 169).

- Ensino Fundamental – 8º ano

(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas. (p. 185).

- Ensino Médio

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (p. 498).

Os verbos de comando “formar”, “distinguir” e “analisar”, se seguidos ao pé da letra, restringem o que pode ser ensinado direcionando, sobretudo, para um ensino pautado em teoria gramatical. Considerar o “produzir” amplia as possibilidades referentes às abordagens sobre o ensino de formação de palavras.

De acordo com a habilidade EF67LP34 há um direcionamento para a elaboração de atividades em que o aluno deverá formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam negação. Vale destacar que há prefixos que expressam outras ideias como *anti-*(ideia contrária), *di-* (duplicidade), *pre-* (anterioridade). Para que a atividade atenda ao que é solicitado na habilidade, o aluno terá acesso, a princípio, às informações sobre os tipos de prefixos e provavelmente o tipo de exercício será uma sistematização para que o aluno saiba identificar em uma palavra o que é o prefixo e qual é o significado que ele atribui à palavra, neste caso, somente os de negação.

Conforme a habilidade EF67LP35, a proposta é que o aluno saiba a diferença entre uma palavra formada por derivação de uma formada por composição, ou seja, a distinção parece ser a ideia mais importante. O aluno saber essa distinção não é errado; o problema será se o professor não se atentar, no momento da elaboração das atividades, em propor questões que oportunizem o aluno a refletir sobre as palavras que são formadas por acréscimos de afixos e aquelas em que há apenas a junção de palavras e radicais, explicitando uma produtividade vocabular na língua.

A habilidade EF07LP03 possibilita um trabalho mais interativo e produtivo em que os alunos deverão usar como base as palavras primitivas e formar derivadas, fazendo o uso dos sufixos e prefixos mais produtivos. Vale ressaltar que a ideia de palavra primitiva, às vezes, torna-se complicada (casamento tem como base a palavra casa; mas casamenteiro será mais uma derivada de casa ou de casamento?). Porém, as palavras derivadas contribuem muito para facilitar as necessidades do falante em termos de inferir a significação de palavras com as quais ainda não teve contato. Por isso, é de suma importância que os professores façam uma abordagem em sala de aula favorecendo o desenvolvimento cognitivo e aproveitável do público estudantil, a partir da leitura e interpretação de textos de diversos gêneros.

Em EF08LP05, tem-se como foco as palavras formadas por composição e qual a relação deste processo no uso do hífen. A abordagem é pertinente, já que o referido sinal gráfico ocorre em algumas palavras compostas, mas o principal objetivo é que o aluno saiba sobre o uso do hífen nas palavras compostas ou que ele saiba apenas as regras básicas para o uso do hífen? Se a atividade abordar somente essa ideia haverá, obviamente, a restrição de outras temáticas, como a função semântica, para o enriquecimento do aprendizado.

Por fim, a partir da habilidade EM13LP06, há possibilidades de um estudo mais amplo sobre as combinações das palavras para a construção de sentido já que, neste segmento, espera-se que o estudante tenha um repertório vocabular mais ampliado. Mas o foco está somente na análise. Assim, é necessário o planejamento de um estudo em que haja um aproveitamento para a análise dos sentidos que as combinações das palavras podem proporcionar, ou seja, levar os alunos a refletirem sobre o uso dessas palavras, oportunizá-los a formar palavras e produzir textos de gêneros diversos, usando o vocabulário trabalhado.

Essas observações mostram que as habilidades presentes na BNCC (2018) poderiam ser formuladas para que os professores vissem outras possibilidades de trabalhos escolares, uma vez que apenas no Ensino Médio há alguma referência à questão da significação que é fundamental para o uso competente da língua. Cabe aos docentes, neste primeiro momento, fazer uma (re)leitura muito atenta das habilidades e observar se elas realmente atendem à proposta que deverá ser levada para a sala de aula. É um risco adotar a ideia de fidelidade, ou seja, se está no referido documento é porque funciona; é necessário o constante questionamento sobre as habilidades presentes na BNCC(2018), sinalizando o que funciona bem ou não. Mais uma vez a área da educação

tem como norteador um documento que ainda necessita de mais ajustes, até porque as habilidades poderiam ser (re)formuladas de modo mais completo, permitindo aos educadores (re)pensarem novas formas de ensino.

2. Ideias iniciais

Os diálogos referentes às práticas de ensino, principalmente na área das Linguagens, têm como foco os estudos gramaticais. Algumas dessas discussões chegaram ao questionamento de ensinar ou não ensinar gramática, no âmbito do ensino pautado nas regras tradicionais e nomenclaturas. O anseio pela busca de uma solução para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula tem se tornado uma das preocupações e desafios dos professores brasileiros. Houve momentos em que ficou nítido que algumas teses foram interpretadas de forma errônea como, por exemplo, docentes defendendo que não se deve ensinar gramática aos alunos, enquanto há aqueles que acreditam ela que deve ser ensinada, sim, e de forma bem sistemática, com ênfase na decoração de regras sem qualquer tipo de reflexão sobre o seu uso.

A problemática começa com a noção de gramática que é defendida quando se discute teorias sobre o ensino de língua. Em *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* (2009), Luiz Carlos Travaglia argumenta:

O que queremos é que fique bem claro que o usuário da língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua, muito mais do que aquilo de que a teoria linguística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente ao ensino de língua materna. [...]. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30).

Percebe-se que não cabe mais abordar o conceito de gramática apenas com ênfase teórica que nos é dada pela gramática descritiva da língua, ainda mais sob o viés de decorar um conjunto de regras, sem levar o aluno a refletir sobre as situações e o uso da língua e o que seus recursos significam nos textos, como propõe Travaglia (2009). Se o falante tem a capacidade de empregar a língua de acordo com as situações comunicativas, torna-se pertinente discorrer como o professor pode auxiliar o aluno a desenvolver a sua competência comunicativa empregando esta competência na

formação de palavras. Não restam dúvidas de que o conceito de gramática vai muito além do conjunto de unidades e de regras da língua e é esta perspectiva que precisa ser desenvolvida na Educação Básica.

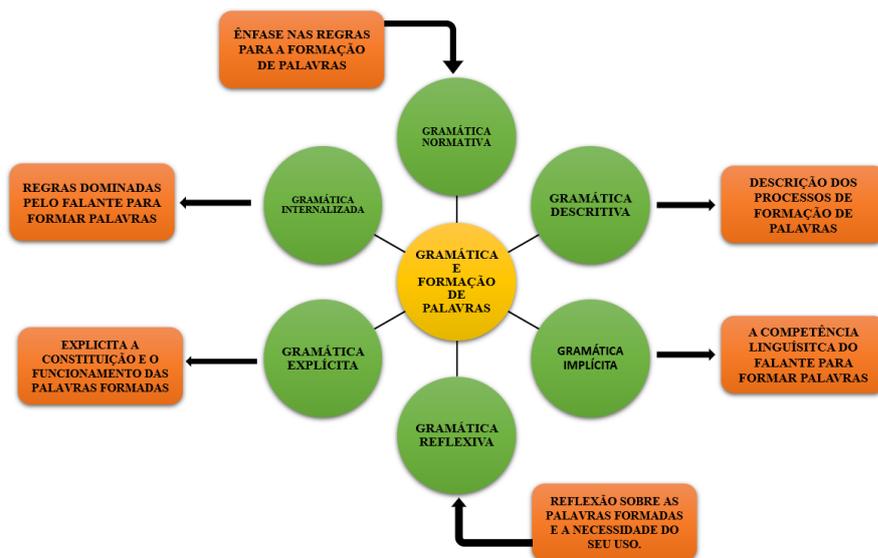
A literatura referente às discussões sobre os conceitos de gramática é vasta e enriquecedora, o que tem possibilitado a nós, professores, reajustar as práticas de ensino. Uma delas é repensar o conceito de gramática e saber como ela deve ser levada para a sala de aula. Travaglia (2009) define oito tipos de gramática divididas em grupos distintos, conforme o parâmetro que as distingue:

- a) a normativa, a descritiva, a internalizada (ou competência linguística internalizada do falante);
- b) a implícita, a explícita (ou teórica), a reflexiva;
- c) a contrastiva (ou transferencial);
- d) a geral.

Para o estudo da formação de palavras, serão considerados os conceitos de gramática normativa, gramática descritiva, gramática internalizada, gramática implícita, a gramática explícita e gramática reflexiva.

De acordo com Travaglia (2009), resumidamente, a gramática normativa mais tradicional é aquela que lida apenas com os fatos da língua padrão, prioriza a língua escrita e desconsidera a variedade linguística; a gramática descritiva considera as variedades linguísticas e as descreve; a gramática internalizada está relacionada com a forma como o falante domina e utiliza as regras da língua; a gramática implícita é a forma como o falante usa a gramática internalizada; a gramática explícita representa os estudos referentes à estrutura, constituição e ao funcionamento da língua; e a gramática reflexiva, que se refere aos processos como o falante utiliza a língua e também representa as atividades que buscam observar e refletir sobre a língua e o seu uso.

Portanto, ampliar a percepção sobre os conceitos de gramática torna-se crucial para repensar as abordagens de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Conjugando os conceitos de gramática citados e a sua aplicabilidade no que se refere à formação de palavras, elaborei e organizei o seguinte esquema:



Esquema 1

No que se refere aos processos de formação de palavra e aos tipos de gramática destaca-se o seguinte: a gramática normativa trata dos nomes dos processos e a forma como estes ocorrem, afinal não se deve ignorar que, ao formar uma palavra, existe um padrão. Logo, as palavras não são formadas aleatoriamente, conforme destacou Sandamann (1992, p. 23) ao afirmar que “o recurso principal de que as línguas se servem para ampliar o léxico é a formação de palavras a partir de palavras/morfemas preexistentes.”. Assim, os afixos têm um lugar determinado para se unir ao radical e as “novas” palavras seguem uma lógica, isto é, um padrão lógico.

A gramática descritiva descreve o modo como as palavras são formadas e estão sendo utilizadas de acordo com a região, faixa etária, grupos sociais, entre outros. A gramática internalizada permite analisar, por exemplo, de que forma o falante entende o conjunto de regras relacionados aos processos para formar palavras (Por que o panetone com pedaços de chocolate recebe o nome de chocotone e não “panetolate”/ “panelate”? Se fosse inventado um panetone com recheio de morango a probabilidade é de que se chamasse “morangotone” ou “panerango?”). A gramática implícita aborda de que forma a língua funciona para a formação de palavras. No caso dos possíveis nomes para os tipos de panetone percebe-se que a tendência é a de que a parte que identifica o sabor seja a estrutura inicial da palavra. Logo, a gramática explícita evidencia o mecanismo dominado pelo falante para criar as palavras. Por fim, a gramática reflexiva oportuniza análise e reflexão sobre a forma como os processos de formação de palavras acontecem, ou seja, por que algumas formas dão certo e outras não; se a aceitabilidade das palavras

se dá por critérios fonéticos, morfológicos, sintáticos ou semânticos, o que leva, em parte, a aspectos descritivo-teóricos e, por outro lado, a uma reflexão sobre as possibilidades significativas das palavras formadas. Tais reflexões são pertinentes, afinal, formar palavras não é um processo acabado; palavras surgiram e continuarão surgindo.

3. A formação de palavras nas gramáticas normativas e nos livros didáticos

A abordagem presente nas gramáticas normativas, livros estes que devem também ser vistos como orientadores para a prática de ensino, apresentam critérios que merecem ser comentados. A relação das abordagens feitas nas gramáticas e nos livros didáticos é para mostrar o quanto são vastos os processos de formação de palavras, possibilitando estudos mais aprofundados sobre o tema. Primeiramente, seguem as abordagens presentes em três gramáticas normativas: *Novíssima gramática da língua portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2008), *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011) e *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos Azeredo (2014).

a) Em Cegalla (2008) estão presentes as seguintes abordagens:

Derivação	Sufixos (nominais, verbais e adverbiais)
Composição	Prefixos latinos
Redução	Prefixos gregos
Hibridismo	Radicais latinos
Onomatopeias	Radicais gregos

b) Em Rocha Lima (2011):

Derivação e composição	Sufixos latinos	Abreviação
Derivação prefixal	Sufixos gregos	Onomatopeia
Prefixos latinos	Derivação parassintética	Sigla
Prefixos gregos	Derivação regressiva	Hipocorísticos
Derivação sufixal	Composição (aglutinação e justaposição);	Braquissemia

c) Em Azeredo (2014) estão presentes as seguintes abordagens:

Composição e derivação	Modos de referência das palavras compostas	Derivação regressiva
Neologia	Recomposição	Parassíntese
Antropônimos	Amálgama lexical	Derivação imprópria
Oneônimos	Derivação (prefixal e sufixal);	Abreviação

Aglutinação e justaposição	Flexão	Representação dos conceitos numéricos
Estrutura semântica das palavras compostas	Sufixos	

Verifica-se que as gramáticas normativas em questão, não apresentam uma padronização, ou seja, não abordam todos os processos, mas todas abordam a derivação e a composição, o que permite deduzir que ambos os processos podem ser considerados de alta produtividade. Dasquelas, observa-se que em Azeredo (2014) há uma explanação mais ampla sobre os processos de formação de palavras; Cegalla (2008) e Rocha Lima (2011) apresentam uma abordagem bem parecida, destacando o estudo dos radicais e prefixos gregos e latinos, assunto que não tem sido o foco principal nas abordagens sobre formação de palavras na Educação Básica. Muitos dos prefixos existentes na língua portuguesa são de origem grega e latina, o que não significa que haja a necessidade de dedicar um tempo extensivo fazendo o aluno crer que ele precisa decorar a lista de prefixos gregos e latinos presentes nas gramáticas normativas, para em seguida realizar exercícios cujo comando é grifar ou circular o prefixo ou dar uma lista de palavras para que o aluno tenha que reconhecer e escrever se o prefixo é de origem grega ou latina.

Essa perspectiva não se torna muito produtiva, afinal as palavras formadas por prefixação não são tão produtivas quanto as formadas por sufixação, como será mostrado mais adiante. Logo, é muito mais pertinente que os professores sejam seletivos e considerem o que é mais viável e o que oportunizará uma reflexão sobre a língua e as formas de uso, privilegiando os prefixos e sufixos mais produtivos na língua no passado e propor uma comparação com as produções atuais. Essas referências devem ser objeto de estudo dos Professores, e elas podem colaborar para ampliar o conhecimento do educador sobre a melhor forma de tratar o assunto em sala de aula. Porém, a objeção é a de que os professores não apliquem os conceitos literais conforme estão destacados nas gramáticas normativas.

A seguir, serão apresentadas e discutidas as abordagens sobre os processos de formação de palavras presentes em alguns livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Estes livros foram escolhidos por serem de ampla circulação na rede privada de ensino e não serem aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). São eles: *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (2008); *Conecte: Português e linguagens*, de William

Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2014); *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2019). A coleção *Português: conexão e uso: ensino fundamental, anos finais*, de Laiz B. Carvalho e Dileta Delmanto (2018) é utilizada na rede pública de Belo Horizonte e foi aprovada pelo PNLD de 2020.

a) Em Paquale e Ulisses (2008):

Morfemas e suas classificações	Derivação regressiva	Composição por aglutinação	Palavra-valise
Derivação sufixal	Derivação imprópria	Composição por justaposição	Onomatopeia
Derivação prefixal	Prefixos gregos e latinos	Abreviação vocabular	Neologismo semântico
Derivação parassintética	Os sufixos e os seus significados	Siglonimização	Empréstimos linguísticos

b) Em Cereja e Cochar (2014):

Estrutura da palavra	Derivação prefixal e sufixal	Hibridismo
Derivação	Derivação parassintética	Onomatopeia
Derivação prefixal	Composição por justaposição	Redução
Derivação sufixal	Composição por aglutinação	Empréstimos e gírias

c) Em *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens* (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2019), nos volumes 7 e 8, há as seguintes abordagens mostradas no quadro a seguir. No volume 8, há as mesmas abordagens presentes no volume 7, porém com ênfase maior para a composição por aglutinação e por justaposição.²

Derivação sufixal	Derivação parassintética
Derivação prefixal	Composição

² Nos volumes 6 e 9 da coleção (voltados, respectivamente, para o 6º e o 9º ano) não há abordagem sobre a formação de palavras.

Assim como foi constatado nas gramáticas normativa, nos livros didáticos citados há também uma abordagem preferencial sobre a derivação e composição. Conforme consta nos livros didáticos da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2019) dos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que a formação de palavras é uma temática tratada somente no 7º e no 8º ano. De acordo com a BNCC (2018), a formação de palavras só deverá ser retomada na 1ª série do Ensino Médio. Devido à amplitude do que pode ser ensinado sobre os processos de formação de palavras, abordar somente a composição e a derivação, como está nos volumes 7 e 8 da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2019) não é suficiente. Por outro lado, uma relação presente em Pasquale e Ulisses (2008) e em Cereja e Cochar (2014) seriam extensivas demais e desnecessárias para aprimorar o conhecimento linguístico do aluno?

Pensando que o livro didático é essencial para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, alguns assuntos são tratados de modo insuficiente, pois estão pautados somente na ideia de identificação e pouco se enfatiza a produção, o que contribuiria muito para a percepção e o desenvolvimento da criatividade do aluno, afinal as propostas de atividades analisadas limitam os estudantes a conhecerem somente o nome dos processos e não oferecem uma oportunidade para que ele perceba “como” os processos de formação de palavras são utilizados e se desenvolvem na língua.

Conforme a coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2019) no volume 7, o aluno do 7º ano precisa saber os tipos de derivação, reconhecê-los através dos exercícios que conjugam leitura e interpretação em que os textos apresentam palavras derivadas (seja por prefixação ou sufixação). Para fazer os exercícios com êxito, o aluno tem que saber identificar os processos apresentados. A mesma ideia prevalece no volume 8, para os alunos do 8º ano: desta vez o aluno deve sistematizar o aprendizado através dos conceitos e do reconhecimento dos tipos de composição (por aglutinação e por justaposição). De acordo com os volumes 6 e 9 da coleção, destinados, respectivamente, aos alunos do 6º e do 9º ano, não haverá nenhum ensinamento sobre o processo de formação de palavras.

Em *Conecte: Português e linguagens* (CEREJA; COCHAR, 2014), a exposição parte da estrutura das palavras, os tipos de derivação, os tipos de composição,

hibridismo, onomatopeia, redução, empréstimos e gírias. Também a estratégia é a leitura e interpretação de texto em que estão presentes palavras formadas pelos processos citados, e, através dos exercícios, os alunos deverão saber identificar quais são, ou seja, a atividade restringe o aluno a conhecer apenas o aspecto teórico, mas não propõe a percepção de como os processos de formação de palavras funcionam na prática. Por fim, em *Gramática da Língua Portuguesa* (Pasquale e Ulisses, 2008) o enfoque é bem próximo ao que ocorre em *Conecte: Português e linguagens* (CEREJA; COCHAR, 2014); a diferença é que naquele há uma abordagem sobre abreviação vocabular, siglificação, palavra-valise, neologismo semântico, que também enfatiza apenas a ideia de reconhecimento das nomenclaturas e não das possibilidades de produção.

É fato que muito pode ser falado sobre os processos de formação de palavras, mas é questionável o modo como são tratados na Educação Básica: as atividades propostas priorizam a identificação dos processos, mas não estimulam os alunos a entenderem que a formação de palavras é também um processo que auxilia e estimula a capacidade criativa do estudante e a competência de entendimento durante o seu desenvolvimento linguístico. Conforme a proposta da BNCC (2018) e a descrição das habilidades para o estudo da formação de palavras é um tema a ser abordado do 6º ao 8º ano. Das coleções analisadas para o desenvolvimento deste trabalho observa-se que em *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2019) o tema é abordado no 7º e no 8º ano; em *Português: conexão e uso: ensino fundamental, anos finais* (CARVALHO; DELMANTO, 2018) a formação de palavras é abordada do 6º ao 9º ano. Em *Conecte: Português e linguagens* (CEREJA; COCHAR, 2014), volume única destinada ao Ensino Médio a temática é abordada somente na parte a ser estudada na 1ª série; logo, de acordo com Cereja e Cochar (2014), os alunos verão a temática somente na série citada.

As competências e habilidades servem como um norte para a organização dos conteúdos e temáticas abordados em cada série escolar, auxiliando também a forma como as atividades devem ser propostas. Mas se a ênfase na ideia da Base Comum era propiciar um ensino mais unificado, considerando obviamente as diversidades, se cada rede de ensino (pública ou privada) opta por um determinado livro e estes não seguem um parâmetro de organização de atividades e de temática, é possível considerar que todos os alunos terão as mesmas oportunidades no que se refere ao aprendizado? É perceptível que não. Eis um dos problemas resultantes da ideia de Base Comum

Curricular. Para exemplificar essa ausência de parâmetro referente à abordagem sobre formação de palavras, a análise a seguir se refere às coleções *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2019) e *Português conexão e uso* (CARVALHO; DELMANTO, 2018). Cada coleção contém 4 volumes e cada um corresponde a uma das séries do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

A coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2019) – será designada adiante como coleção 1 –, é utilizada em uma rede particular de Belo Horizonte, enquanto *Português conexão e uso* (CARVALHO; DELMANTO, 2018) – que será designada como coleção 2 – é utilizada na rede pública da mesma cidade. Se o livro didático é um norte para a condução do ensino na educação básica, percebe-se que os alunos da rede pública terão contato com a formação de palavras antes dos alunos da rede privada em questão; os alunos da rede privada verão o tema no 7º e no 8º ano, enquanto os da rede pública verão do 6º até o 9º ano. Porém, o ponto crucial da discussão aqui não é exatamente o tempo médio de estudo sobre o tema, mas o modo como os livros abordam o assunto.

Na coleção 1, não há abordagem sobre formação de palavras para o 6º ano; este tema é tratado nos volumes 7 e 8, referentes ao 7º e ao 8º ano, respectivamente; a coleção 2 aborda a formação de palavras nos 4 volumes da coleção, isto é, do 6º até o 9º ano, logo, haverá uma abordagem sobre formação de palavras em todas as séries correspondentes ao Ensino Fundamental – Anos Finais, o que é uma percepção positiva por parte das autoras da coleção.

3.1 Sobre a coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2019)

No volume 7, da coleção 1, há a abordagem somente sobre derivação e composição. No capítulo 8, praticamente no final do livro (o que indica que os dois processos de formação de palavras serão estudados no final do ano letivo), há uma breve introdução sobre a formação de dois adjetivos com o acréscimo de um prefixo. Logo a seguir, o livro apresenta uma atividade cujo texto é um meme com a frase “Tô igual a chuveiro velho, tô nem ligando. E quando ligo, nem esquento.” (p. 266). O exercício é composto por 4 questões de leitura e interpretação sobre o meme, em que o aluno deverá mostrar se ele entendeu o que “tô igual a chuveiro velho, tô nem ligando” significa no contexto apresentado, ou seja, um contexto de despreocupação, que está exatamente no trecho “tô nem aí” cujo significado é não se importar, não se preocupar.

Para falar sobre derivação, há um pequeno texto com uma breve abordagem teórica tomando como exemplo a palavra *chuveiro* presente no meme. No referido texto há três palavras que poderiam ser aproveitadas (que não são tratadas na atividade): igual, *chuveiro* e *velho*. Para que os alunos fizessem uma reflexão sobre os usos: perguntar aos alunos de onde vêm as palavras *esquento* (quente) e *chuveiro* (chuva), quais outras palavras podem ser formadas a partir destas e também a partir de *velho* (*velhice*, *velhinho(a)*). Na expectativa de que os alunos responderão “de quente” e “de chuva” poderiam ser propostas questões em que eles relacionassem quais outras palavras podem ser formadas a partir de *chuva*, de *velho* e de *esquentar*, por exemplo.

A próxima atividade tem como ênfase a derivação a partir da leitura do texto “Por que Pelé não é deste planeta” de autoria do blogueiro paulista Wagner de Alcântara, cuja palavra utilizada para falar de derivação é “*extraterrestre*”, que consta no trecho “Desde cedo Pelé mostrou que era *extraterrestre*”. As perguntas presentes na atividade trazem uma proposta em que o aluno deve saber o que motivou a postagem do texto; inferir o motivo que levou o autor a utilizar uma linguagem mais informal na construção do texto; reconhecer informações implícitas no texto; identificar qual é o radical da palavra *extraterrestre* e citar dois termos cognatos; identificar as expressões presentes no texto que tenham o mesmo sentido de *extraterrestre*; explicar o significado presente no prefixo *extra-*. A atividade em questão não oportuniza uma reflexão sobre as possibilidades de formação de palavras. No texto há a palavra “*extraordinária*”, que poderia ser utilizada para que os alunos analisassem a relação entre “*extraordinária*” e “*extraterrestre*” e sugerir que o aluno buscasse outras palavras com o prefixo *extra-*, o que proporcionaria ao aluno ser um investigador da sua língua ao realizar uma proposta que envolvesse uma pesquisa.

A partir das palavras relacionadas pelos alunos poderia ser sugerida uma atividade em que eles explicassem a partir de quais palavras elas surgiram e como foram formadas. Se a ideia era uma atividade a partir do texto, este poderia ser mais explorado com a identificação de mais palavras e que processos de formação podem ser observados como, por exemplo, em *autointitula*, *atacante*, *golaço*, *retrasado*, *interativos*, *imbatível*, que aparecem no texto em questão. A possibilidade de um texto apresentar um *corpus* produtivo para o estudo de formação de palavras é grande, porém nesta atividade não foi tão bem aproveitado.

O mesmo acontece para falar de composição, no volume 8. Há um pequeno texto (p. 270) que utiliza uma postagem contendo o trecho: “E para dias sem cor, guarda-

chuva de flor” e logo abaixo a imagem de um guarda-chuva com uma estampa com vários desenhos bem coloridos. A abordagem teórica gira em torno das palavras “guarda-chuva”, “girassol” e “estrela-do-mar” e, na próxima página, o aluno terá uma lista de atividades sobre derivação e composição em que se prioriza os gêneros tirinha (3 questões) e poema (1 questão). Nesta atividade, o texto acaba sendo um pretexto para fazer uma abordagem teórica reduzida à classificação dos processos de formação, para a distinção de uma palavra derivada ou composta. Aqui também não houve uma proposta de reflexão sobre a significação das palavras para melhor aproveitamento do estudo vocabular; a maioria das questões exigem apenas que o aluno tenha entendido o texto e se há alguma palavra derivada ou composta que ele saiba identificar quais são e reconhecer os processos que as formam.

3.2 Sobre a coleção *Português conexão e uso* (2018)

No volume 6 desta coleção, tem alguns elementos diferenciados que oportunizam mais uma reflexão pelo aluno sobre a derivação e a composição. Para este estudo, os gêneros textuais presentes na atividade são tirinhas (5 questões) e textos jornalísticos, neste caso, trechos de notícias (3 questões). Nestas questões, não é solicitado que seja apenas escrito o nome dos processos, mas a atividade instiga também a observação e a análise da produtividade do processo de formação de palavras. Na atividade presente na página 69, no texto da tirinha há a frase, dita por Armandinho, personagem do quadrinista Alexandre Beck: “Na escola querem fazer um amigo invisível.” Primeiramente, a abordagem é de leitura e interpretação sobre o contexto presente na tirinha; depois há uma análise sobre a palavra “invisível”. Ao invés de ser solicitado que seja informado o nome do processo, há uma breve explicação mostrando o significado do prefixo *in-* (negação) e, por fim, a habilidade de leitura e interpretação é retomada na seguinte pergunta: “Pelo contexto da tira, o que se pode deduzir sobre o que o personagem entende por “amigo invisível?” (p. 69. 2018). Ou seja, a atividade propõe uma abordagem reflexiva e não a decoração e identificação do nome do processo que, neste caso, é a prefixação.

Na questão a seguir, a atividade tem como texto motivador o gênero jornalístico, cujo título é “PRF retém cinco carretas pelo transporte irregular de torres eólicas em São Caetano” (G1 Caruaru; 2017). Nesta atividade, as primeiras duas perguntas também abordam as habilidades de leitura e interpretação e em seguida, propõe uma análise sobre o que acontece com a palavra “irregular”: o que o prefixo *i-* indica e porque foi

necessário acrescentar mais uma letra “r”, reflexão baseada nos aspectos morfológicos e fonológicos. Por fim, a atividade pergunta ao aluno se conhece outras palavras que apresentam a mesma lógica de “irregular”. Logo, são dadas algumas palavras (racional, relevante, responsável), a partir das quais o aluno deverá formar palavras e também informar outras. Assim, a abordagem presente na questão propicia um estudo envolvendo também o aproveitamento vocabular dos estudantes.

No volume 7, destinado ao 7º ano, há abordagem sobre o processo de derivação, na Unidade 1 na seção “Reflexão sobre a língua” (p. 26 a 30). O ponto de partida da atividade é a campanha publicitária chamando a atenção para o desmatamento da Amazônia, em que as palavras *desmatada*, *desmatamento* e *ilegal* serão o objeto de análise sobre a explicitação da formação por prefixação. Nesta questão, o aluno precisa explicar a partir de qual palavra elas são formadas e como se dá a formação. Em seguida, é solicitado que o aluno escreva outras palavras com o prefixo *des-*. As próximas questões apresentam trechos de textos motivadores (gênero dramático, jornalístico e charge) e a partir de palavras como *confiável*, *trabalheira*, *dinheirinho*, *infalível*, *saudável*, *reprodução* e *amamentar*, o aluno deve perceber também como elas foram formadas, objetivando a reflexão e o entendimento da formação por sufixação e os significados que elas assumem, levando em conta, obviamente o contexto apresentado.

Mais adiante, na p. 48, o processo de derivação é retomado, para falar da derivação imprópria e da derivação regressiva. A partir de trechos de manchetes, são apresentadas situações em que o aluno precisa perceber a presença de palavras que mudaram de classe gramatical, explicar como isso ocorreu e o sentido que assumem no texto, fazendo o aluno analisar a derivação imprópria. Para a abordagem da derivação regressiva, mantendo a estratégia de análise a partir do texto, trechos de matéria jornalística e fotorreportagem são utilizados para que o aluno identifique as palavras formadas por derivação regressiva. Neste caso, o aluno deve perceber que a palavra **venda** é uma derivação regressiva do verbo **vender** (presente na matéria), e **rejeito** e **reserva** (presentes na fotorreportagem) são exemplos de derivação regressiva dos verbos **rejeitar** e **reservar**, respectivamente.

No volume 8, destinado ao 8º ano, há abordagem sobre as palavras formadas por composição, presente na Unidade 1 na seção “Reflexão sobre a língua” (p. 27 a 29). Antes da atividade há uma breve explicação sobre o que são as palavras compostas e

exemplos como *porta-retrato*, *porco-espinho* (exemplos em que o hífen aparece), *micróbio* e *agricultura* (como exemplos de palavras formados por elementos de outros idiomas). A primeira questão apresenta 3 fragmentos de matérias jornalísticas em que o aluno deverá voltar a sua atenção e análise para as palavras *biologia*, *fotografia*, *astrologia*, *tecnologia* e *psicólogo*. Não é perguntado qual é o tipo de formação, mas a quais áreas do conhecimento essas palavras estão ligadas. A pergunta seguinte pede que o aluno identifique quais são as palavras formadas do mesmo modo que *biologia* e para a resolução da questão, é orientado a consulta ao dicionário. A partir da palavra *biologia*, é também solicitado ao aluno listar outras palavras que conheça com a terminação *-logia*. Na última questão, sob uma perspectiva reflexiva, o aluno deverá pensar sobre a que se deve a necessidade de formação de palavras em um idioma. Um dos diferenciais desta atividade é que ao aluno é solicitado a busca em seu vocabulário de palavras com terminação parecida, em que se espera, nesta atividade, a citação de termos como sociologia, geologia, psicologia, cardiologia, dermatologia, fonologia, etc.

Conforme a organização do livro, após a realização dessas questões é que as definições sobre composição por aglutinação e justaposição são apresentadas em uma pequena caixa de texto. A seguir, a próxima atividade é composta por questões que oportunizam o aluno a refletir mais sobre os significados que palavras como *planalto*, *hidrográfica*, *pernalta*, *terrícola*, *lobisomem* e *carnívoro* assumem em um texto.

Em uma das atividades, há o trecho de um texto sobre morcegos contendo as seguintes palavras: *insetívoros*, *frugívoros*, *nectarívoros*, *piscívoros* e *carnívoros*. Considerando que a atividade é direcionada a alunos do 8º ano, é provável que desta relação eles conheçam somente o significado de “carnívoros”. A atividade não solicita que eles informem o processo de formação dessas palavras, mas considerando que elas possuem a mesma terminação e se carnívoros se referem “aqueles que comem carne”, o aluno é convidado a pensar quais são os significados dos outros termos, observando o primeiro elemento de composição: *insetívoros*, que se alimenta de insetos; *frugívoros*, que se alimentam de frutas; *nectarívoros*, que se alimentam de néctar; e *piscívoros*, que se alimentam de peixes. Logo, mesmo que aluno não saiba, a princípio, os significados das palavras, pelo contexto ele pode inferir o significado das outras, considerando que as palavras citadas apresentam um padrão que facilita a percepção semântica dos vocábulos em questão.

Mais adiante, na próxima seção, “Reflexão sobre a língua” (p. 40 a 42) é feita abordagem sobre o uso do hífen nas palavras compostas, a partir das palavras

autoestima e *amor-próprio*. Uma das questões pede que o aluno observe a que se deve o uso do hífen em *amor-próprio* e a ausência do sinal em *autoestima*, considerando que há uma breve explicação antes das questões mostrando, de forma esquemática, que *auto* é elemento de composição e que na segunda há uma formação com palavras existentes na língua. A partir dessa percepção, as questões seguintes apresentam trechos de textos com palavras compostas em que o aluno deverá observar o que justifica o uso do hífen e quando ele não é necessário. Algumas pistas são dadas para a realização da atividade, como a caixa de texto informando exemplos de palavras cuja formação ocorre com substantivos, adjetivos, numerais e verbos; quando o elemento de composição termina com a mesma vogal que se inicia a palavra seguinte (como ocorre em *micro-ondas*) e palavras que designam nomes de espécies botânicas e zoológicas. É importante destacar que não há tabelas ou listas com uma relação numerosa de palavras que exemplifiquem as formações citadas. A partir das breves explicações o aluno desenvolve a atividade com base na análise e reflexão sobre o uso do hífen ou não nas palavras compostas.

No volume 9, destinado ao 9º ano, há abordagem sobre empréstimos e estrangeirismo, na Unidade 1 na seção “Reflexão sobre a língua” (p. 24 a 28). O ponto inicial para a realização das atividades é uma observação, a partir do gênero tirinha sobre o uso da palavra *delivery*:



Disponível em: <https://cacogalhardo.wordpress.com/category/personagens/chico-bacon/>. Acesso: 23 set de 2022.

Uma das questões é levar o aluno a refletir sobre a construção do humor presente na tirinha a partir da palavra *delivery* e a crítica presente no texto, de forma irônica, sobre o uso exagerado do estrangeirismo. Ainda aproveitando o contexto da tirinha, a partir da palavra *telepizza*, que tem como elementos de composição palavras de origem estrangeiras, há uma questão que pede que o aluno liste outras palavras com o prefixo *tele-*. Nesta atividade, espera-se que apareçam na lista palavras como *telefone*, *telecomunicação*, *telégrafo*, *televisão*, etc..

A seguir, o texto motivador das próximas atividades é a crônica “Palavras emprestadas”, de Ivan Ângelo, cujas questões oportunizam o aluno a emitir uma opinião

sobre o que o autor do texto pensa sobre o estrangeirismo e sobre as situações em que ele é necessário. Por fim, há uma questão que pergunta ao aluno se ele costuma utilizar estrangeirismos em seu dia a dia e se as palavras que ele usa pode ser substituída por alguma da língua portuguesa. As atividades seguintes abordam o estrangeirismo a partir de gêneros como manchete de jornal, tirinhas, música, artigo de opinião, em que são cobradas, primeiramente, as habilidades de leitura e interpretação de texto e questões para que os alunos reflitam sobre o uso dos estrangeirismos em diversas situações e de que forma eles provocam mudanças na língua.

Observa-se então que, na coleção 2, não há uma explicitação teórica extensa; a ideia é a de que o aluno entenda o processo de derivação e de composição a partir da leitura e interpretação dos textos propostos nas atividades. Porém, há um direcionamento, pois os exemplos de palavras derivadas e compostas estão definidos nas questões, os textos escolhidos apresentam alguma palavra derivada ou composta e estas são utilizadas para que o aluno entenda o processo de formação ali presente. A diferença de abordagem da coleção 1 para a coleção 2 é que esta propõe ao aluno explicar a carga semântica dos prefixos e dos sufixos conforme o contexto dado. As outras questões trabalham a ideia de estimular o aluno a compreender a importância dos afixos nas palavras que servem como destaque para o desenvolvimento da atividade. De modo diferente, as atividades da coleção 1 não oportunizam uma reflexão sobre a importância da formação de palavras no processo comunicativo, pois a análise se restringe apenas ao modo como são formadas, com base em exemplos amplamente utilizados.

Se a língua apresenta uma dinâmica bem ampla para a formação de palavras não é viável que as atividades se pautem somente em exemplos clássicos e prontos, como se estas fossem as únicas alternativas para abordar as possibilidades de novas palavras. Além da importância de pesquisas e observações sobre as mudanças pelas quais a língua está passando, é necessário propor algo que leve o aluno a aproveitar um vocabulário mais acessível e não fazer com que ele se depare com atividades que apenas reproduzam exemplos retirados das gramáticas normativas, que muitas vezes, não fazem parte do contexto de fala do aluno, o que pode dificultar o desenvolvimento da sua capacidade criativa para o uso da linguagem. Por isso, nas próximas seções, serão apresentadas reflexões sobre como a formação de palavras pode ser apresentada aos alunos de forma mais atual e mais reflexiva.

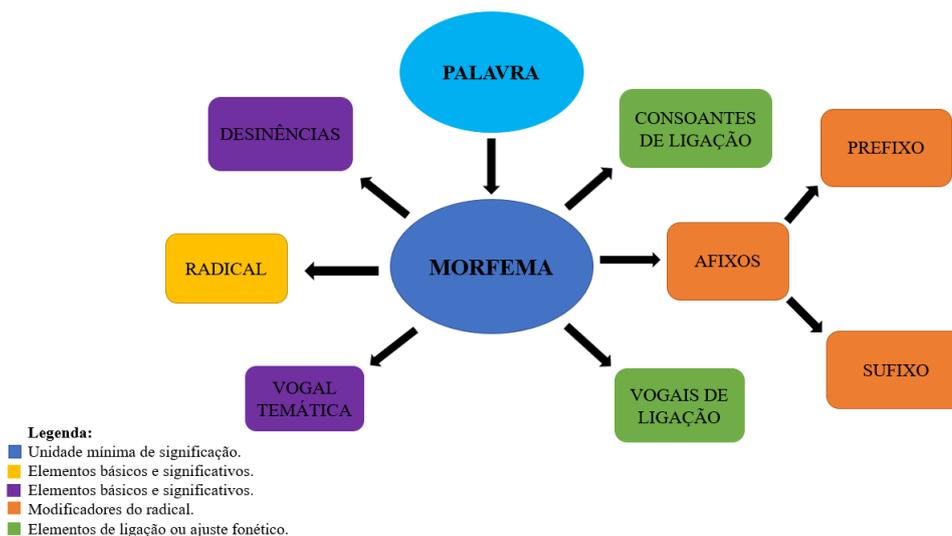
4. Os processos de formação de palavras e o estudo da linguagem: reflexões para educação

A princípio, o estudo dos processos de formação de palavras tem como ponto de partida os conceitos básicos referentes à estrutura da palavra, ou seja, o seu aspecto morfológico. Por esse motivo muitas sequências didáticas propõem um planejamento para que as aulas iniciais sejam sobre a abordagem dos conceitos de *morfema*, *raiz*, *radical*, *tema*, *afixos* (prefixos e sufixos), *desinências*, *vogal temática* e *vogais e consoantes de ligação*. Estes conceitos sobre a estrutura das palavras são relevantes por permitir uma abordagem em que o aluno possa entender onde é e não é possível fazer mudança na forma da palavra. Tal exposição oportunizará ao aluno ampliar a sua capacidade de percepção sobre as possibilidades que a língua oferece para a formação de novos vocábulos o que, de certa forma, pode ser observado a partir dos morfemas, unidades mínimas de significação, responsáveis também pela ressignificação das palavras.

Entretanto, não é viável trabalhar com planejamentos e atividades em que o principal objetivo seja que o aluno decore todos os elementos das palavras. Mas o reconhecimento dos elementos pode ser metodizado com a construção de esquemas a serem apresentados durante a aula ou até mesmo propor, como exercício, que os alunos criem esquemas, mapas mentais ou conceituais em que serão trabalhadas cores e formas, o que auxiliará os alunos na sistematização do conhecimento.

Antes de iniciar uma explanação sobre os elementos das palavras, os professores não devem desconsiderar que o falante, ao formar uma palavra, não recorre exatamente à lógica da nomenclatura abordada nas gramáticas normativas. Aqui, o ponto de partida será do micro para o macro, ou seja, uma abordagem morfológica para chegar ao processo de fato. Desenvolve-se um esquema a seguir exemplificando uma abordagem simples (a partir do que é proposto nas gramáticas normativas) dos conceitos básicos sobre a estrutura das palavras.

ESTRUTURA DAS PALAVRAS – CONCEITOS BÁSICOS



Esquema 2

Esquemas similares podem ser utilizados como material introdutório para mostrar ao aluno o conceito de morfema e quais são os outros elementos que estão relacionados a ele, a partir do conceito de *palavra*, como uma unidade de significação. Em seguida, apresentar quais são os elementos dessa unidade de significação: o **radical**, como um elemento importante por apresentar a base de significação de uma palavra; os **afixos**, elementos que se juntam ao radical para formar novas palavras; a **vogal de ligação** e a **consoante de ligação**, ligam-se ao radical para facilitar a pronúncia; **vogal temática**, liga-se ao radical para receber outros elementos (morfemas) e nos verbos são responsáveis por indicar a qual conjugação pertencem; **desinências**, morfemas colocados no final da palavra e indicam flexões nominais (gênero e número) ou verbais (modo, número, pessoa e tempo), que exprimem categorias gramaticais.

Ao partir do micro para o macro sobre o estudo inicial referente à formação de palavras, é válido que a parte morfológica seja apresentada para que o aluno perceba as possibilidades que um vocábulo oferece para formação de outros; em que parte da palavra ele aceita mudanças e em qual não aceita; e que essas mudanças serão proporcionadas pela utilização dos afixos.

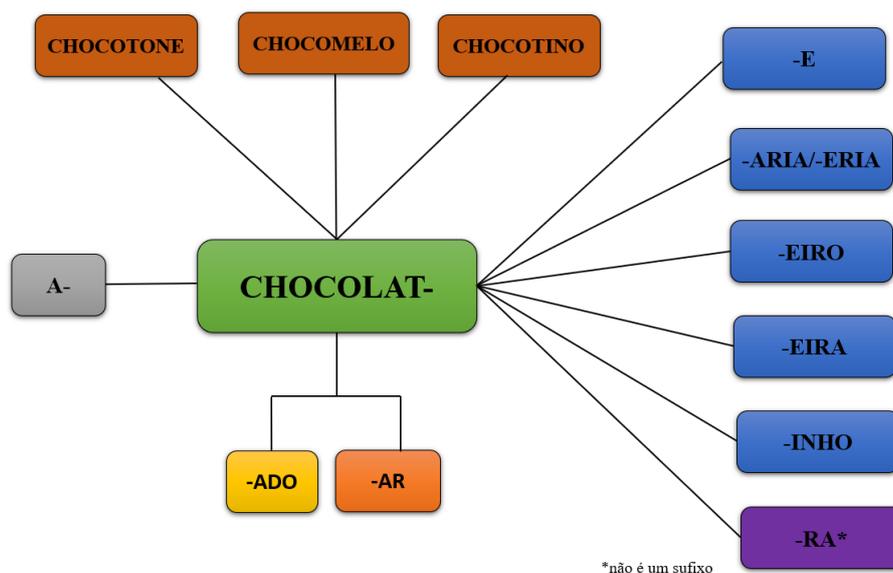


Esquema 3

Os afixos, então, têm a função de juntar-se ao radical da palavra que contém a significação lexical e não sofre modificações. Os afixos serão classificados de acordo com sua posição de inserção: se antes do radical, são denominados de prefixos; após o radical são denominados de sufixos. É no radical que o falante perceberá que uma base significativa permanecerá à medida que outras palavras surgem.

4.1. A produtividade da derivação e da composição

Para uma demonstração de como a ideia de base significativa pode ser apresentada em sala de aula, é aconselhável que os professores selecionem palavras que apresentem uma riqueza significativa, ou seja, várias possibilidades de derivação como ocorre com doce, pastel, sapato, ferro, etc. Para exemplificar essa ideia, desenvolve-se, a seguir, um esquema derivacional e composicional da palavra chocolate (este esquema pode ser utilizado como modelo de atividade em que o aluno pode montar um similar utilizando outras palavras):



Esquema 4

Considere-se as possibilidades a partir do radical *chocolat-*: *chocolate*, *chocolataria/chocolateria*, *chocolateiro*, *chocolateira*, *chocolatinho*, *achocolatado*, *achocolatar*, *chocotone*, *chocomelo* e *chocotino*. Cunha (2010), em seu *Dicionário Etimológico da língua Portuguesa* define o conceito de chocolate: “sm. Produto alimentar, feito de amêndoas de cacau torradas’ XVII. Do cast. chocolate, voc.de origem asteca, mas de formação incerta || **chocolateira** 1706. Do cast. *chocolatera*.” Os

itens de *a* a *k* referem-se a exemplos derivados da palavra *chocolate*. Na língua portuguesa, o radical **chocolat-** tem as seguintes formações:

a) Chocolate: nome de um produto cujo principal ingrediente é o cacau.

Ganhei uma barra de chocolate belga no meu aniversário.

b) Chocolataria: lugar onde se vende chocolate.

Em Ouro Preto tem uma chocolataria muito aconchegante.

c) Chocolateiro: pessoa que ou faz ou vende chocolate (masculino).

Precisa-se de chocolateiro com experiência.

d) Chocolateira: pessoa que faz ou vende chocolate (feminino); nome do recipiente onde se prepara ou serve o chocolate.

Joana é uma chocolateira famosa.

Prefiro usar chocolateira de louça, são mais bonitas.

e) Chocolatinho: forma utilizada em situações onde há manifestações de afinidade ou se identifica uma peça de chocolate pequena.

Mais tarde farei um chocolatinho para você.

Tenho aqui vários chocolatinhos de 5 gramas.

f) Achocolatado: referente ao sabor ou a coloração similar ao do chocolate; nome do produto que é uma mistura de outros ingredientes mais cacau em pó.

Todas as noites as crianças bebem leite com achocolatado.

g) Achocolatar: dar sabor de chocolate; acrescentar chocolate a algo.

Para o brigadeiro ficar perfeito, é preciso achocolatar mais o creme.

h) Chocotone: panetone que contém chocolate na massa ou recheio de chocolate.

Levaremos um delicioso chocotone de sobremesa.

i) Chocomelo: produto que apresenta a mistura de chocolate e caramelo.

Maria está preparando um chocomelo para as visitas.

j) Chocotino: bebida de chocolate quente com *capuccino*.

Este frio está convidativo para tomarmos um chocotino.

k) Chocólatra: pessoa que consome chocolate compulsivamente.

Meu irmão é um chocólatra, por isso está com a glicose alta.

Nos casos de *a* e *e* as palavras foram formadas com o acréscimo de sufixos, mantendo a classe da palavra original, ou seja, a do substantivo. No caso de chocolateira, forma feminina, há uma observação pertinente de duas situações: considerar que chocolateira é a forma flexionada de chocolateiro, a pessoa que faz ou vende chocolate; a mesma forma no feminino dá o nome de um objeto utilizado para servir chocolate; neste caso não será uma flexão, e sim uma derivação.

Nos exemplos de *f* e *g* o radical **chocolat-** aceita também o acréscimo do prefixo *a-* mais o sufixo *ar-* que carrega a significação de origem latina que é a ideia de acrescentamento. As formas de *f* e *g* são exemplos de palavras formadas por acréscimo simultâneo de prefixo e sufixo, processo este denominado de parassíntese: aqui não são possíveis as formas “achocolate” “chocolatado” nem “chocolatar”. Em achocolatado há a forma que adjetiva: *O marrom deste batom é de um tom achocolatado*; a forma substantiva: *Gosto do achocolatado com baixo teor de açúcar*; e a forma verbalizada: *A cozinheira achocolatou mais o recheio do bolo*. Neste exemplo percebe-se que “achocolatou” é a conjugação no pretérito perfeito do verbo achocolatar.

As formações de *h* a *k* resultaram em nome de produtos a partir dos ingredientes que os compõem. Em *chocotone*, há uma referência ao panetone, bolo de massa fermentada muito consumido no período do Natal. Não será explanada aqui a etimologia da palavra panetone, mas as possibilidades de novos nomes a partir do nome do produto. Tradicionalmente, o panetone contém frutas cristalizadas em sua massa. Ao trocar as frutas cristalizadas por pedaços de chocolates viu-se a necessidade de mudar o nome do produto para diferenciá-lo, sendo então formada a palavra chocotone (chocolate + panetone). Em *chocomelo* a lógica é a mesma de chocotone (chocolate + caramelo), exceto pelo fato de aqui se tratar de uma mistura de dois produtos específicos. E em chocotino (chocolate + capuccino) faz-se referência à bebida capuccino com sabor de chocolate. Observa-se que, ao formar a palavra chocotino levou-se em consideração a pronúncia italiana do “cc”, presente em *capuccino*, sendo as duas consoantes substituídas pela letra “t”. Em chocólatra, mesmo o radical *choco-* permanecendo, o seu processo de formação é diferente dos exemplos *h*, *i* e *j*: em chocólatra temos a junção das palavras chocolate e alcoólatra.

A partir da significação desta última, ou seja, consumo compulsivo de bebidas alcóolicas, criou-se o termo *chocólatra* para se referir às pessoas que consomem chocolate de forma demasiada. Os processos presentes nas três formações ocorrem por amálgama lexical, que é “um tipo de composição em que os lexemas podem se misturar de forma arbitrária” (Azeredo, 2014, p. 448). A ideia de arbitrariedade ressalta a não existência de uma ordem fixa para que este tipo de composição ocorra: no caso de *chocólatra* poderia ser “alcóolate”, entretanto o significado desta poderia deixar a carga semântica intensificada no lexema álcool, comprometendo o entendimento de que a referência é a alguém que faz consumo exagerado de chocolate. Afinal, o fato de uma pessoa consumir chocolate não quer dizer que ela obrigatoriamente também faça consumo exagerado de bebidas alcóolicas, o que justifica a fusão lexical ocorrer nesta ordem: *choco(late) + (alcóo)latra*.

Nos exemplos oriundos de chocolate, observa-se que o *choco-* acaba sendo o elemento base, pois a significação recai sobre o referido radical. Agora, considerando a ideia de juntar chocolate com nomes de frutas, por exemplo, o que seria mais adequado: “morangolate” ou “chocorango”; “bananolate” ou “choconana”; “laranjolate” ou “chocolanja”? Na verdade, o que se nota é a presença de uma arbitrariedade que vai se concretizar a partir da ideia que se quer passar ou o que soar melhor aos ouvidos do falante, considerando que todas as formas apresentadas são composições possíveis.

Esta explanação evidencia a existência de uma estrutura que se mostra padronizada quando a formação de palavra tem como um dos lexemas *chocolate*. A partir disso, os professores podem levar outros exemplos para a sala de aula ou estimular os alunos a pesquisarem palavras que possibilitem uma investigação sobre a composição estrutural e as necessidades que levaram ao surgimento de palavras o que pode resultar também na observação daquelas que se apresentam arbitrariamente ou de forma padronizada.

A análise das palavras formadas a partir de chocolate evidencia que de um mesmo radical é possível formar palavras por derivação (prefixal e sufixal), parassíntese e amálgama lexical. Para o exemplo citado, o mais produtivo é a derivação sufixal, porém há uma tendência de que poderão surgir outras palavras pelo processo de composição e por amálgama lexical, este talvez por seu caráter arbitrário, já que essa “mescla” não tem uma ordem definida para ocorrer. Entretanto, há exemplos de palavras que não apresentam essa arbitrariedade, como acontece em fisioterapia e

quimioterapia, que apresentam lexemas que parecem ter um lugar fixo na sua formação (é improvável a formação da palavra “terapiafísio” ou “terapiaquímio”).

4.2. A derivação sufixal e os nomes dos estabelecimentos comerciais

O setor comercial tem apresentado evidências produtivas sobre a formação de palavras na criação dos nomes das lojas. Dentre essas evidências percebe-se que são vários os motivos que levam à criação de um nome. Entretanto, é válida uma análise sobre a presença dos sufixos *-aria* e *-eria*, conforme os exemplos de *l* a *s*:

- l) Açaiteria: açai + eria = lugar onde é vendido açai;
- m) Doceria: doce + eria = lugar onde são vendidos doces;
- n) Dogueria: dog + eria = lugar onde é vendido hot-dog (cachorro-quente);
- o) Esmalteria: esmalte + eria = lugar onde a especialidade são serviços de manicure e pedicure.
- p) Esmaltaria: esmalt- + aria = forma conjugada do verbo *esmaltar* na primeira e na terceira pessoa do singular no futuro do pretérito.
- q) Hamburgueria: hambúrguer + eria = lugar onde são vendidos hambúrgueres.
- r) Paletaria: paleta + eria = lugar onde é vendido paleta (tipo de sorvete mexicano).
- s) Pastelaria: pastel + aria = lugar onde é vendido pastel.

Os exemplos de *l* a *s* mostram uma lógica utilizada pelo usuário da língua que evidenciam a ideia de prevalecer, no início da palavra, o produto comercializado. Em *açaiteria* observa-se duas situações: a palavra ter sido formada seguindo a lógica de sorveteria (lugar onde é vendido sorvete e açai, que é consumido na região sudeste similarmente ao sorvete: gelado e com acréscimo de outros ingredientes, como coberturas caramelizadas, granulados, etc.) ou o “t” aparecer como uma consoante de ligação para ocorrer um ajuste fonético entre o radical e o sufixo *-eria*.

Em *n*, o termo *dogueria* apresenta uma ideia em que a formação da palavra ocorreu a partir do termo *dog*, presente em “hot dog”, nome do sanduíche em inglês, cuja tradução em português é cachorro-quente. Nada impede que fosse formado o nome “cachorroquenteria”, por exemplo, porém há a concepção de que um bom nome para os estabelecimentos comerciais, são aqueles fáceis de serem pronunciados e guardados pelo cliente. Por isso, pode-se considerar que a forma mais fácil para o falante seja

mesmo dogueria, pois ele já internalizou o nome do sanduíche em inglês e o assimila ao principal produto daquele estabelecimento. Comprovação disso é que ninguém vai passar em frente a uma dogueria pressupondo que ali sejam vendidos cachorros.

Em *esmalteria* observa-se que é o nome dado ao lugar especializado em artigos para unhas e onde são oferecidos serviços de manicure e pedicure; o nome foi formado com o acréscimo do sufixo *-eria* ao radical; já *esmaltaria* é flexão do verbo *esmaltar* (futuro do pretérito), tendo como radical *esmalt-* (eu *esmaltaria*; ele/ela/você *esmaltaria*).

No caso de *hamburgueria* e *paleteria* a lógica para a formação das palavras é a mesma das demais: o radical apresenta a base da significação, informando o principal produto daquele estabelecimento e a ideia de comércio presente no sufixo *-eria*. Porém, há duas formas de registros relacionados aos estabelecimentos que vendem hambúrgueres. O *Dicionário Priberam* (versão digital) registra a forma *hamburgaria*; já o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, o *VOLP* (versão digital), registra somente a forma *hamburgueria*. Ambas as formas são sinônimas, entretanto, por uma questão de marketing, pode ser que esteja surgindo uma tendência para que as novas formações ocorram com o sufixo *-eria*, como mostram as imagens a seguir, com exemplos retirados de páginas da rede social Instagram®.

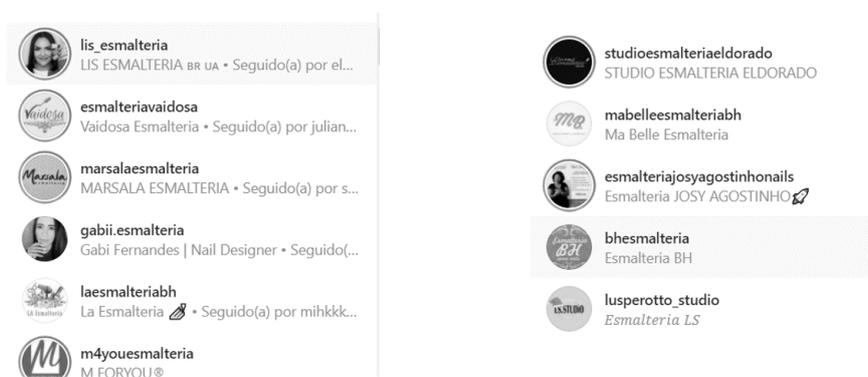


Imagem 1

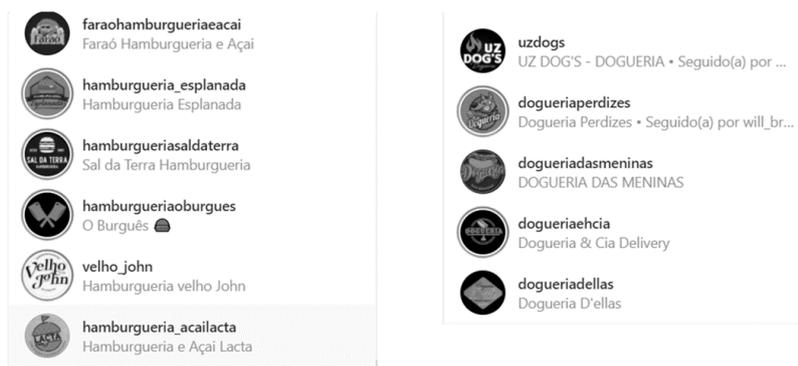


Imagem 2

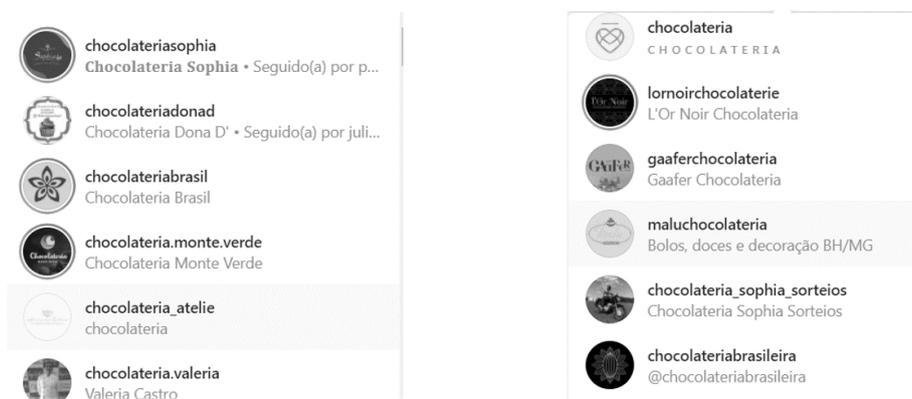


Imagem 3

A princípio, a análise consistiu em verificar o que está acontecendo no processo de formação dessas palavras. A hipótese inicial foi de que haveria uma intenção de especificar, através dos sufixos *-aria* e *-eria*, a diferença comercial dos estabelecimentos: o que só vende o produto e o que vende o produto e oferece outros serviços, diferença esta que não foi confirmada. Alguns nomes apresentam apenas uma forma, enquanto, aquelas que apresentam duas formas tratam-se, na verdade, de sinônimos.

Pode-se deduzir que haja uma preferência para que estas formações sejam feitas com o sufixo *-eria*, entretanto, ainda há uma relação considerável de nomes de estabelecimentos formados com o sufixo *-aria*: padaria, confeitaria, biscuitaria, churrascaria, drogaria, queijaria, mercearia, frutaria, verduraria, etc. Curiosamente percebe-se a existência de nomes de estabelecimento que apresentam a grafia com os dois sufixos: salgadaria/salgaderia; chocolateria/chocolataria; hamburgueria/hamburgaria; leitaria/leiteria; bolaria/boleria. Os nomes de estabelecimentos formam um *corpus* que pode ser trabalhado em sala de aula, pois são vocábulos acessíveis tanto no mundo real (os nomes estão nas placas das lojas, nos

folhetos, cardápios, anúncios...) quanto no mundo virtual (na divulgação das propagandas na *internet* ou nas redes sociais).

Os profissionais da área de *marketing* e propaganda também se valem das possibilidades de formação de palavras. Para ressaltar um novo aspecto de uma cerveja muito consumida pelos brasileiros, foi criado o termo *brahmosidade*:



Imagem 4: Disponível em: <https://www.brahma.com.br/brahmosidade>. Acesso: 09 abr de 2022.

No referido nome, há: a marca da cerveja (Brahma®) + cremosidade, o que evidencia a presença de um amálgama lexical para a formação de um novo substantivo para se referir ao aspecto cremoso da cerveja. É possível ir mais além: a formação da palavra cremosidade, uma derivação sufixal da palavra creme (creme + oso + idade), resultando um nome, que veio de um adjetivo, que inicialmente é um nome. Considerando que a referida bebida é amplamente conhecida pelos brasileiros, pode ser que esta palavra tenha um uso ampliado, porém o padrão parece estar restrito à marca em questão: caso as outras marcas de cerveja resolvam também inovar a receita para deixar a bebida mais cremosa, não serão todas as marcas que aceitarão a fórmula *marca + -osidade*.

4.3. O ambiente virtual e a produtividade linguística

O surgimento de recursos tecnológicos tem proporcionado mudanças na língua em razão da necessidade que os falantes sentem para desenvolverem uma comunicação dinâmica, principalmente nas redes sociais. Inicialmente, as abreviações e a montagem de figurinhas com o uso de símbolos, letras e sinais ortográficos eram pertinentes por permitir um número reduzido de caracteres. Atualmente, essas montagens deram origem aos *emojis* (termo de origem japonesa), que funcionam como um pictograma ou ideograma que transmite a ideia que seria expressa em uma frase. Além do surgimento dos *emojis*, o advento da tecnologia também oportunizou o surgimento de novas palavras, que não se restringem somente aos estrangeirismos, mas evidenciam as possibilidades existentes na língua para a criação/formação de novos vocábulos.

Não há dúvidas de que a evolução tecnológica interfere de forma significativa no comportamento humano. As inúmeras possibilidades de interação social e comunicativa oportunizaram o falante a utilizar sua língua materna de várias formas. O advento das redes sociais proporcionou inúmeras formas de comunicação: mensagens digitadas, gravação de áudios, postagens conjugando linguagem verbal e não verbal, em formatos cujo envio e recebimento está cada vez mais rápido. Essas necessidades são amplamente manifestadas na linguagem do dia a dia, seja na modalidade oral ou escrita.

Na era digital, essas modalidades se apresentam em gêneros textuais diversos (comentários em *blogs*, páginas de redes sociais, notícias, reportagens, artigos, resenhas, resumos, etc.) na modalidade escrita/digitada e na forma oral como *podcasts*, áudios compartilhados nas redes sociais e até mesmos em vídeos amplamente divulgados em canais de vídeos e *streaming* (transmissão, forma de distribuição digital). Além disso, o ambiente virtual não contribui somente para que as mudanças aconteçam, como também oportuniza o falante a perceber e acompanhar o surgimento de vocábulos e o contexto em que são utilizados.

Um exemplo de percepção de mudanças vocabulares e de acompanhamento destas pode ser verificado no site da *Academia Brasileira de Letras* (ABL), onde há, na página inicial, um ícone que direciona os visitantes a acessarem a versão digital do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP), onde é possível encontrar no ícone “Novas Palavras no VOLP”, o registro de novas palavras da língua portuguesa. Até o momento do desenvolvimento deste trabalho, havia o registro de 98 novas palavras, mas aqui constam 86 delas. Os termos *home office*, energia limpa, internet das coisas, kombucha, letramento racial, mãe solo, moscóvio, refugiado climático, trabalhador essencial, umami e vegano ficaram de fora da lista destacada no quadro a seguir, por serem vocábulos cujas características fogem da temática abordada neste trabalho. A seguir, apresentam-se alguns trechos onde aparecem duas das novas palavras registradas pelo *VOLP*:

Na **agrofloresta**, os insumos dão lugar aos processos de produção e manejo, e a monocultura abre espaço para a policultura e para a biodiversidade. Justamente o que faz com que sistemas regenerativos sejam mais rentáveis é o aumento da diversidade e o consórcio com plantas perenes, reduzindo drasticamente o manejo intensivo do solo e o uso de insumos químicos.

(Disponível em: <https://globo.com/Noticias/Opinioao/noticia/2020/08/o-que-e-agrofloresta-e-por-que-ela-vai-mudar-paisagem-produtiva-que-conhecemos.html>. Acesso: 30 set 2022).

A **biossegurança** compreende um conjunto de ações destinadas a prevenir, controlar, mitigar ou eliminar riscos inerentes às atividades que possam interferir ou comprometer a qualidade de vida, a saúde humana e o meio ambiente. Desta forma, a biossegurança caracteriza-se como estratégica e essencial para a pesquisa e o desenvolvimento sustentável sendo de fundamental importância para avaliar e prevenir os possíveis efeitos adversos de novas tecnologias à saúde.

Disponível em:
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/biosseguranca_saude_prioridades_estrategicas_acao.pdf. Acesso: 30 set de 2022.

A princípio, agrofloresta e biossegurança são palavras que não estão registradas nas versões impressas dos dicionários de Língua Portuguesa, mas encontram-se registradas em gêneros textuais publicados nos meios digitais. Um leitor que lê a palavra agrofloresta pela primeira vez pode não saber exatamente o que ela significa, mas percebe que há uma referência a algo relacionado à agronomia e à floresta. O mesmo pode acontecer com biossegurança, em que o leitor vai relacionar a ideia de biologia à segurança, porém, por mais que a palavra apresente um conceito mais complexo, os morfemas e os lexemas presentes dão pistas para que o falante perceba/deduz o significado.

O *VOLP* tem apresentado um monitoramento em que é perceptível o surgimento de palavras em intervalos semanais. Não se pode negar que a internet se torna uma aliada para que essa mudança seja percebida e acompanhada com mais rapidez, o que obviamente, não aconteceria se fosse necessário esperar que as palavras presentes na lista do *VOLP* aparecessem somente nos meios impressos. A tendência é que esta lista esteja em constante crescimento, por isso, neste trabalho, aparecem as palavras que constavam até a última consulta.

	Palavra	Classe de palavra	Elementos de formação	Critério de formação
1	Afrofuturismo	Substantivo	Afro + futurismo	Composição por justaposição
2	Agrofloresta	Substantivo	Agro + floresta	Composição por justaposição
3	Antimanicomial	Adjetivo	Anti + manicômio+al	Derivação prefixal e sufixal
4	Antirracista	Adjetivo	Anti + racista	Derivação prefixal
5	Apneísta	Substantivo	Apneia + ista	Derivação sufixal
6	Aporofobia	Substantivo	Aporo + fobia	Composição por justaposição
7	Astroturismo	Substantivo	Astro + turismo	Composição por justaposição
8	Azeitólogo	Adjetivo	Azeite + logo	Composição por

				justaposição
9	Bioarquitetura	Substantivo	Bio + arquitetura	Composição por justaposição
10	Bioassinatura	Substantivo	Bio + assinatura	Composição por justaposição
11	Biomimética	Substantivo	Bio + mimética	Composição por justaposição
12	Biossegurança	Substantivo	Bio + segurança	Composição por justaposição
13	Bioterrorismo	Substantivo	Bio + terrorismo	Composição por justaposição
14	Caminhabilidade	Substantivo	caminhável + idade	Derivação sufixal
15	Capacitismo	Substantivo	Capacidade + ismo	Derivação sufixal
16	Centro-oestino	Substantivo e adjetivo	Oeste + ino	Derivação sufixal
17	Cibercrime	Substantivo	Ciber + crime	Composição por justaposição
18	Cibersociedade	Substantivo	Ciber + sociedade	Composição por justaposição
19	Ciclável	Adjetivo	Ciclovía + ável	Derivação sufixal
20	Compliance	Substantivo	Do verbo “to comply”	Estrangeirismo (Anglicismo)
21	Coworking	Substantivo	Co + working	Derivação prefixal
22	Criovulcão	Substantivo	Crio + vulcão	Composição por justaposição
23	Criptoarte	Substantivo	Cripto + arte	Composição por justaposição
24	Criptoativo	Substantivo	Cripto + ativo	Composição por justaposição
25	Criptomoeda	Substantivo	Cripto + moeda	Composição por justaposição
26	Cyberpunk	Substantivo	Cyber + punk	Composição por justaposição (anglicismo)
27	Docuficção	Substantivo	Documentário + ficção	Amálgama lexical
28	Ecoduto	Substantivo	Eco + duto	Composição por justaposição
29	Educomunicação	Substantivo	Educação + comunicação	Amálgama lexical
30	Empoderamento	Substantivo	Empoderar + mento	Derivação sufixal
31	Enogastronomia	Substantivo	Eno + gastronomia	Composição por justaposição
32	Etarismo	Substantivo	Etário + ismo	Derivação sufixal
33	Faunoduto	Substantivo	Fauna + duto	Composição por justaposição
34	Favicon	Substantivo	<i>Favorite + icon</i>	Amálgama lexical (anglicismo)
35	Feminicídio	Substantivo	Feminino + cídio	Composição por justaposição
36	Fômite	Substantivo	<i>fomite</i>	estrangeirismo
37	Gentrificação	Substantivo	<i>gentrification</i>	Derivação sufixal gente+ f

				+icar + ção
38	Gerontofobia	Substantivo	Geronto + fobia	Composição por justaposição
39	Gerontocídio	Substantivo	Geronto + cídio	Composição por justaposição
40	Glossofobia	Substantivo	Glossa + fobia	Composição por justaposição
41	Glotofobia	Substantivo	Glota + fobia	Composição por justaposição
42	Gordofobia	Substantivo	Gordo + fobia	Composição por justaposição
43	Idadismo	Substantivo	Idade + ismo	Derivação sufixal
44	Infodemia	Substantivo	Informação + demia	Amálgama lexical
45	Lockdown	Substantivo	Lock + down	Composição por justaposição (anglicismo)
46	Metaverso	Substantivo	Meta + universo	Amálgama lexical
47	Micromachismo	Substantivo	Micro + machismo	Composição por justaposição
48	Microplástico	Substantivo	Micro + plástico	Composição por justaposição
49	Misocinesia	Substantivo	Miso + cinesia	Composição por justaposição
50	Misofonia	Substantivo	Miso + fonia	Composição por justaposição
51	Mixologista	Substantivo	Mixologia + ista	Derivação sufixal
52	Mocumentário	Substantivo	Mock + (doc)umentary	Amálgama lexical
53	Nanoplástico	Substantivo	Nano + plástico	Composição por justaposição
54	Nato-digital	Adjetivo	Nato + digital	Composição por justaposição
55	Necropolítica	Substantivo	Necro + política	Composição por justaposição
56	Negacionismo	Substantivo	Negação + ismo	Derivação sufixal
57	Neurodiversidade	Substantivo	Neuro + diversidade	Composição por justaposição
58	Neuroplasticidade	Substantivo	Neuro + plasticidade	Composição por justaposição
59	Nipônio	Substantivo	nipo + ônio	Derivação sufixal
60	Nomofobia	Substantivo	Nomo + fobia	Composição por justaposição
61	Normose	Substantivo	Norma + ose	Derivação sufixal
62	Oganessônio	Substantivo	A terminação dessa palavra é uma adaptação do sufixo grego <i>-on</i> e no português fica <i>-ônio</i> .	Derivação sufixal

63	Oligossintomático	Adjetivo	Oligo + sintomático	Composição por justaposição
64	Petricor	Substantivo	Petra + cor	Composição por aglutinação
65	Piadina	Substantivo	Diminutivo de piada (italianismo)	Derivação sufixal
66	Podcast	Substantivo	(i)pod + (broad)cast	Empréstimo
67	Pós-verdade	Substantivo	Pós + verdade	Derivação prefixal
68	Psicobiótico	Substantivo	Psico + biótico	Composição por justaposição + o sufixo -ico no final
69	Radiocidadão	Substantivo	Radio + cidadão	Composição por justaposição
70	Ressignificar	verbo	Re + significar	Derivação prefixal
71	Retrofuturismo	Substantivo	Retro + futuro + ismo	Derivação prefixal e sufixal
72	Sororidade	Substantivo	Sóror + idade	Derivação sufixal
73	Startup	Substantivo	Start + up	Composição por justaposição (anglicismo)
74	Streaming	Substantivo	Stream +ing	Derivação sufixal (anglicismo)
75	Sudestino	Adjetivo e substantivo	Sudeste + ino	Derivação sufixal
76	Superalimento	Substantivo	Super + alimento	Composição por justaposição
77	Telemedicina	Substantivo	Tele + medicina	Composição por justaposição
78	Teleofobia	Substantivo	Teleo + fobia	Composição por justaposição
79	Telessérie	Substantivo	Tele + série	Composição por justaposição
80	Tenesso	Substantivo	Tenesso – tenessino	Derivação regressiva
81	Uberização	Substantivo	Uber + ização	Derivação sufixal
82	Ultraprocessado	Adjetivo	Ultra + processado	Derivação prefixal
83	vacinódromo	Substantivo	Vacina + dromo	Amálgama lexical
84	Vestível	Substantivo	Vestir + vel	Derivação sufixal
85	Visuoespacial	Adjetivo	Visual + espacial	Amálgama lexical
86	Webinário	Adjetivo	De “ <i>web based seminar</i> ”	Amálgama lexical

Quadro 1: Consulta feita até 17/09/2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra>.

A partir da relação das palavras presentes na tabela, faz-se as seguintes considerações: a maioria delas são substantivos formados pelo processo de composição por justaposição (total de 45 palavras). Destaca-se que estas palavras não são totalmente inéditas, não foram criadas do nada e, sim, formadas a partir de um aproveitamento

vocabular, seja no aspecto semântico ou morfológico. Este levantamento divulgado pelo *VOLP* torna-se uma ferramenta para que os estudantes utilizem e percebam as necessidades de formação de palavras de acordo com as situações comunicacionais.

No que se refere ao estudo da linguagem, o desenvolvimento tecnológico tem sido um ponto positivo para análises sobre as mudanças que estão ocorrendo na língua como o surgimento de novas palavras, conforme enumerado pela organização do *VOLP*, cuja boa parte do *corpus*, onde os vocábulos foram coletados, está em páginas e sites da *internet*. De certa forma, a era da *internet* tem possibilitado a escrita e o surgimento de vários gêneros textuais e o uso, na Educação Básica, de textos multimodais, o que amplia o contato do público estudantil com textos diversos. Por outro lado, salientar-se que o fato de uma palavra não constar no dicionário não quer dizer que ela não exista; neste caso, a princípio, são consideradas neologismos e é o uso destas palavras pelos falantes que contribuirá para que elas sejam inseridas, ou não, nas próximas edições de dicionários. É válido considerar que das palavras que estão surgindo algumas podem ser consagradas pelo uso e outras não, o que representa outro aspecto para o estudo da linguagem.

De certa forma, não basta que o falante crie palavras e estas fiquem restritas somente ao seu vocabulário; é preciso que elas sejam utilizadas amplamente por outros usuários da língua nas modalidades escrita e falada. É necessário que o seu registro seja feito de alguma forma, e a *internet* tem sido o lugar que facilita o acesso destas mudanças vocabulares, o que também permite analisar o comportamento humano em relação a algumas palavras, em que os falantes consideram o registro vocabular no dicionário como critério de confirmação da existência da palavra; enquanto outros, por uma questão de estranhamento, acreditam que por causa disso, a palavra não exista.

Uma observação pertinente sobre este fato é comportamento de falantes em relação à palavra *desumilde*. Até o momento, esta palavra ainda não se encontra registrada nos dicionários impressos, como o *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2015), no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (2015), no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) e no *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa* (2018). Entretanto, é uma palavra que tem sido bastante utilizada pelo público adolescente e aparece em vários gêneros textuais compartilhados nas redes sociais:



Disponível
em:
<https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/209-audrey-hepburn/16>.
Acesso: 17
set de 2022.



Conforme Azevedo (2014), “uma palavra tende a ser sentida como uma unidade pronta, ‘armazenada’ na memória dos falantes, razão pela qual reagimos frequentemente às criações novas com julgamentos do tipo ‘essa palavra não existe’”. Ao contrário do que se pensa, a palavra *desumilde* não é uma palavra nova, ou seja, não é um neologismo, até porque, já aparece registrada em dicionários na versão online como o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* e *Caldas Aulete* e no *VOLP*. Esta palavra tem sido também usada com frequência pelo público jovem, porém, permeia uma ideia de que a palavra *desumilde* é uma forma incorreta.

Desumilde está sendo utilizada amplamente nos meios digitais, principalmente em memes e mensagens publicadas nas redes sociais. Considerando que esses meios onde a palavra aparece dá ao uso da língua um caráter mais informal, talvez isso explique porque há falantes que sentem um estranhamento em relação à palavra em questão e pressupõem que se trata de uma gíria, ou algo apenas de uso coloquial, daí alguns acreditarem que é “errado” usar. Possivelmente seja este o motivo de dúvidas manifestadas pelos falantes que chegam a contestar a existência ou não dessa palavra. O fato que desperta curiosidade no âmbito linguístico é indagar por que a palavra

desumilde não está registrada nas versões impressas dos dicionários e provocam esse estranhamento.

Mesmo que a palavra fosse considerada um “erro”, a construção da palavra é possível e plausível de justificativa, mostrando que desumilde é também um exemplo de formação de palavras em que se tem: *des-* + humilde (prefixo + palavra) que a princípio é uma derivação prefixal que, em razão de um ajuste ortográfico, a palavra perde o *h*, resultando em um adjetivo, cujo significado é a ausência de humildade. Na língua portuguesa é possível encontrar outros exemplos que seguem essa lógica: desumano, desabitado, desarmonia, desonra, etc. Logo, seria incabível insistir na ideia de que desumilde é uma palavra inexistente e que o seu uso é incorreto.

Para exemplificar as situações em que palavras vão surgindo de acordo com a necessidade do falante, a seguir serão apresentados exemplos de outras palavras, que passaram a ser utilizadas de acordo com a necessidade do falante considerando o seu perfil sociocultural.

5. As necessidades vocabulares e o perfil sociolinguístico

5.1. O perfil sociolinguístico pela composição

Primeiramente, apresento as definições de *afro* presentes no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, no *Dicionário Priberam* e no *VOLP*:

Afro: adj. sm. (1609) **1** diz-se de ou indivíduo dos afros **2** Africano **3** diz-se do que se inspira em modelos típicos da África negra **4** Antigo povo da África, do qual pouco se conhece, que deu origem ao nome do continente. (HOUAISS, 2009, p. 64).

Afro: **1** afro- | elemento de composição; 2.afro | adj. n. m. | adj. 2 g. 2 núm. n. m.; **2** Africano. adjetivo de dois gêneros e dois números e substantivo masculino. **3.** Diz-se de ou cabelo espesso e fortemente encaracolado disposto de forma arredondada e volumosa (ex.: penteado afro; o afro está na moda). (PRIBERAM, 2008-2021).

Afro: adj. s.m. adj.2g.2n. (VOLP, 2021).

A ideia da necessidade comunicativa possibilita ao falante utilizar o seu vocabulário interno de forma enriquecedora, destacando inúmeras probabilidades de formação de palavras. É o que se observa com as palavras oriundas de *afro*, um elemento de composição.

Inicialmente, vale destacar o perfil sociológico da população negra, que tem buscado formas de destacar a sua identidade, seja pelo ativismo social, pela literatura,

pelas redes sociais, entre outros. Em razão do racismo presente e persistente na sociedade brasileira, percebe-se a busca de uma visibilidade que é manifestada pela linguagem. Observe os textos a seguir:

Afronegócios: conheça iniciativas de afroempreendedorismo em Maceió

Imagem 5: Disponível em: <https://www.agenciatau.com.br/noticia/afronegocio-conheca-iniciativas-de-afroempreendedorismo-em-maceio/>. Acesso: 09 abr de 2022.

Afrofuturismo é caminho para inclusão tecnológica

Algoritmos priorizam brancos, e negros ficam à margem da transformação digital

Imagem 6: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2021/11/afrofuturismo-e-caminho-para-inclusao-tecnologica.shtml>. Acesso: 09 abr de 2022.

“Afromoda: o uso das roupas e das aparências em corpos políticos” é tema do último número da revista “dObras”

ARTE & CULTURA

Imagem 7: Disponível em: <https://maputofastforward.com/afromoda-o-uso-das-roupas-e-das-aparencias-em-corpos-politicos-e-tema-do-ultimo-numero-da-revista-dobras/>. Acesso: 09 abr de 2022.

A Afroetnomatemática é a vertente deste programa, que visa o estudo dos aportes africanos e afrodescendentes à matemática. Sendo assim, são abordados temas como o osso de Ishango, o jogo Mancala, fractais, gráficos na areia (também conhecidos como **gráfico de Sona** ) , capoeira e o jogo de búzios. Eles propiciaram aos alunos a construção de situações problemas através da história para o estudo da probabilidade. Este conteúdo faz parte da matriz curricular do segunda série do ensino médio.

Imagem 8: Disponível em: <https://porvir.org/professora-desenvolve-projeto-que-estuda-cultura-afro-na-matematica/#:~:text=A%20Afroetnomatem%C3%A1tica%20%C3%A9%20a%20vertente,e%20o%20jogo%20de%20b%C3%BAzios>. Acesso: 09 abr de 2022.

O surgimento de substantivos como *afronegocio*, *afroempreendedorismo*, *afrofuturismo*, *afromoda* e *afroetnomatemática* evidenciam que há a intenção de especificar assuntos relacionados a negócios, empreendedorismo, futurismo, moda e estudos matemáticos protagonizado por grupos de pessoas negras e, ao invés de usar o termo “negro” tem-se optado pelo termo “afro”, utilizado como elemento de composição destacando a existência de um padrão: há uma tendência de que o termo afro (forma reduzida de africano) apareça no início da palavra, para indicar um público específico, conforme os exemplos: afrodescendente (subst. e adj.): *Nos últimos anos aumentou o número de afrodescendentes nas universidades brasileiras; Os povos afrodescendentes manifestam a sua cultura também através da linguagem*; afrobege (adj.): *Ela não é branca nem negra, era afrobege*; afroidentidade (subst.): *Há estudos*

sobre afroidentidade presente na obra de Jorge Amado; afroafetivo (adj.): *Muita tem-se discutido sobre as relações afroafetivas*; afroescola (subst.): *A secretária de educação apresentou um projeto para a construção de afroescolas*; afroestima (subst.): *É preciso trabalhar a afroestima nas crianças negras enquanto projeto pedagógico*; afrocultura (subst.): *O desenvolvimento da afrocultura no Brasil oportuniza um novo olhar para a identidade dos brasileiros*.

De acordo com os exemplos, estas formações ocorrem por uma composição por justaposição em que o termo afro apenas se junta ao lexema ao qual está se referindo. Entretanto, há ocorrências em que afro funciona como adjetivo especificando um substantivo, aparecendo depois deste: cabelo afro, cultura afro, literatura afro (brasileira, americana, latina), estilo afro, permanente afro. Voltando à ideia da arbitrariedade nada impede que apareçam termos como “afrocabelo”, “afrocultura”, “afroliteratura”, “afroestilo” ou “afropermanente”. As possibilidades de palavras com o lexema afro podem ser numerosas e não causam dificuldades de compreensão. Entretanto, percebe-se que há formas em que o lexema afro é mais aceitável na formação de palavras compostas aparecendo como elemento de composição na parte inicial da palavra; se utilizado depois, apresenta apenas a estrutura sintática de especificador/qualificador de um substantivo.

A partir de termos como afro-brasileiro (afro-americano, afro-germânico, afro-asiático) e afrodescendente, qualquer falante da língua portuguesa conseguirá assimilar a semântica presente nas palavras que poderão ser criadas. Explorar essas possibilidades é uma tarefa que pode ser desenvolvida em sala de aula.

5.2. O perfil sociolinguístico pela derivação

Ainda no contexto das abordagens referentes à população negra nota-se também a ressignificação dada à palavra *palmito*. Em grupos físicos ou em redes sociais, eventos, pesquisas, trabalhos acadêmicos cujo objeto de discussão é relacionamento das pessoas negras, a palavra “palmiteiro” tem sido amplamente utilizada por esse público. Antes de prosseguir, é pertinente uma leitura dos significados dos verbetes a seguir, conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009):

Palmital: sm. Plantação de palmito.

Palmito: sm. Gomo comestível tirado do caule de certas palmeiras, longo de consistência tenra e cor esbranquiçada.

Palmitreiro: angiosperma.

De acordo com o contexto citado e as significações presentes no *Dicionário Informal* (versão online), encontram-se as seguintes acepções:

Palmitreiro: homem negro que se relaciona amorosamente com mulheres/homens brancos.

Palmitar: nome da ação praticada pelo palmitreiro.

Palmitagem: ação ou atitude resultante da preferência de homens negros por pessoas brancas para iniciar um relacionamento amoroso.

A partir da resignificação do termo palmitreiro, observa-se que as assimilações para a nova construção de sentido estão relacionadas às características do palmito, neste caso, a “cor esbranquiçada”. O neologismo não para por aqui: foi possível ainda formar um verbo (palmitar) e nomear a atitude (palmitagem). Nota-se que há uma resignificação pejorativa e, até o momento, este nome se refere somente ao público masculino, ou seja, o termo “palmitreira” não é utilizado para se referir às mulheres negras que optam por ter relações afetivas com pessoas brancas. Logo, por razões socioculturais, o termo “palmitreiro”, hipoteticamente, não sofreria flexão de gênero, mas a flexão é possível. Tal significação, considerada nesta explanação como neologismo semântico, levantou várias polêmicas que não serão abordadas aqui. O termo surgiu do questionamento sobre o motivo que leva uma parcela de homens negros a terem preferências por pessoas brancas em seus relacionamentos afetivos, o que é mal visto por vários integrantes simpatizantes e ativos do movimento negro.

A partir desta situação, mostra-se que houve uma necessidade de buscar termos para referências mais específicas, inclusive quando se trata de um público exclusivo. Observa-se, no trecho abaixo, referente a uma matéria publicada no site *Consultor Jurídico*, onde consta o depoimento do deputado Douglas Garcia (PTB) e o uso do termo “palmitreiro” e o seu contexto:

"Até o momento recebi pelo menos mil perfis com dados e fotos dos criminosos (antifas) e, conforme meu último Tweet, mandei para a Embaixada dos EUA. Não vão poder visitar a *Disney*. Para atrapalhar nas denúncias, mandaram fotos do Vampeta nu. Não faz meu tipo, sou palmitreiro", escreveu o parlamentar nas redes sociais na época em que compilava as informações pessoais dos ativistas antifascistas.

Imagem 9: Disponível em <https://www.conjur.com.br/2020-set-10/juiz-nega-indenizacao-estudante-incluido-dossie-deputado>. Acesso: abr de 2022.

No próximo texto há uma explicitação sobre o que significa o verbo “palmitar” cuja significação é construída a partir da cor do palmito:

A expressão "palmitar" vem do palmito mesmo, relacionado a cor da pele branca. Acontece que, para muitas pessoas, ela está associada a outra questão que faz parte da vida de muitas mulheres negras: a solidão.

Imagem 10: Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/07/29/o-que-e-palmitar-entenda-termo-que-se-usa-para-casais-inter-raciais.htm>. Acesso: 09 abr de 2022.

Os exemplos mostrados destacam que a derivação e a composição são processos que possibilitam um dinamismo no processo comunicativo, principalmente quando o falante sente necessidade de evidenciar o grupo a qual pertence e as ideias defendidas. Considerando que *afro* é um elemento de composição, a probabilidade de surgirem outras palavras com esse elemento torna-se evidente e seguirá o padrão *afro + elemento base*. E se surgirem outros termos a partir de palmito, a tendência é de que o radical permaneça e sejam acrescentados outros sufixos, resultando em uma formação por derivação (*palmit-* + *sufixo*).

6. Os estrangeirismos e a formação de verbos

Outra possibilidade que tem contribuído para o enriquecimento vocabular da língua portuguesa é o surgimento de verbos formados a partir de palavras de origem inglesa, cujo acesso tem sido através da internet e do uso das redes sociais. Palavras como *shippar*, *flopar*, *twittar* (Twitter®), *bipar*, *instagramar* (Instagram®) têm sido utilizadas pelos brasileiros em suas redes sociais. A palavra *shippar*, considerada um neologismo, é, na verdade, uma forma reduzida de *relationship*, que chega ao português brasileiro como uma palavra ressignificada, cujas derivações acontecem a partir de *ship*. Os brasileiros têm utilizado essa palavra de forma reduzida e verbalizada, que se refere à ação de torcer pelo relacionamento amoroso de alguém. Frases como: “*Casais mais shippados*” ou “*Eu shippo muito este casal*” são frases utilizadas pelos jovens que gostam de compartilhar e enfatizar que estão na torcida pela formação de alguns casais, sejam estes amigos próximos ou pessoas famosas. Quanto à grafia, ainda não há uma padronização: a palavra “shippar” e “twittar” aparecem ora com a consoante duplicada ou não, conforme o modelo retirado de uma mensagem publicada no Twitter:



Imagem 11: Disponível em: <https://twitter.com/ivetesangalo/status/4562952079>. Acesso: 09 abr de 2022.

Sob uma perspectiva linguística, nota-se que há uma predisposição para que as formas aportuguesadas e verbalizadas sejam verbos de primeira conjugação, o que facilita a organização de um paradigma de conjugação e a forma que o falante utilizará. Mesmo que esta padronização não seja encontrada nas gramáticas normativas, se fosse para o falante desenvolver um paradigma, seria similar ao que consta no quadro a seguir. Neste caso, *tu* e *vós* seriam as formas menos ou praticamente não utilizadas na linguagem coloquial do português brasileiro.

	shippar	twittar	instagramar
Eu	shippo	twitto	instagramo
Tu	shippas	twittas	instagramas
Ele(a)/ *Você/ *A gente	shippa	twitta	instagrama
Nós	shippamos	twittamos	instagramamos
Vós	shippais	twittais	instagramais
Eles(as)/ *Vocês	shippam	twittam	instagramam

Tabela 2 : *formas utilizadas na linguagem coloquial.

A palavra *Instagram*® tem mostrado algumas possibilidades de derivação por sufixação no português brasileiro. Esta rede social, muito visada comercialmente e como uma das formas mais dinâmicas de propagação de marketing, tem sido também objeto de estudo sobre o modo como pode ser utilizada sob a perspectiva mercadológica e, obviamente, linguística.

LAZER&CULTURA

Conheça o hotel mais instagramado do México

O recém-inaugurado Habitas Tulum une floresta exuberante, praia paradisíaca e decoração local sofisticada

Imagem 12: Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/noticia/2018/06/conheca-o-hotel-mais-instagramado-mexico.html>. Acesso: 14 abr de 2022.

Você já ouviu falar no termo “ambiente instagramável”?

Publicado em maio 28, 2021 por mb8

É uma tendência nova que visa criar ambientes, produtos ou experiência para que os clientes tirem ótimas fotos

Imagem 13: Disponível em: <http://mb8.com.br/blog/voce-ja-ouviu-falar-no-termo-ambiente-instagramavel/>. Acesso: 14 abr de 2022.

Brasília é o 8º patrimônio da humanidade mais 'instagramável' do mundo, diz levantamento

Pesquisa foi feita com locais tombados pela Unesco. Ao todo, 13,2 milhões publicações na rede social mencionam capital federal, segundo empresa britânica; Rio de Janeiro ficou em segundo lugar.

Por g1 DF
17/11/2021 16h55 · Atualizado há um mês

Imagem 14: Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/11/17/brasil-e-o-8o-patrimonio-mundial-mais-instagramavel-do-mundo-diz-levantamento.ghtml>. Acesso: 14 abr de 2022.

Instagramização da vida

Esses e outros processos nos apontam para o papel central que o Instagram vem assumindo nos modos de produção e consumo de imagens assim como na modulação de nossas experiências com o espaço e o visível através de tecnologias digitais nas sociedades contemporâneas. A relevância deste dispositivo nas formas de sociabilidade e produção de subjetividade no presente qualificaria o processo que denominamos *instagramização da vida*.

Imagem 15: Disponível em: <https://medialabufri.net/blog/2018/08/dobras-15-instagramizacao-da-vida-uma-curadoria-do-visivel/>. Acesso: 14 abr de 2022.

Termos como *instagramado(a)*, *instagramável(is)*, *instagramização(ões)* possibilitaram a formação de adjetivos e substantivos cujas flexões seguem o padrão das palavras terminadas em *-ado*, *-ável* e em *-ização*. Até o momento, o *Dicionário Priberam* (versão online) registra as formas *instagramar* e *instagramável*. Na imagem 12 o termo *instagramado* exerce a função de adjetivo caracterizando a palavra *hotel*, ou seja, o hotel possui características próprias ou ideias para serem publicadas nas redes sociais. A mesma ideia irá permanecer em “ambiente *instagramável*” (imagem 13), “patrimônio da humanidade mais *instagramável*” (imagem 14) e “*instagramização da vida*” (imagem 15), neste caso, pode-se deduzir que *instagramização* venha de “*instagramizar*”.

Ao mesmo tempo em que há uma probabilidade de surgirem outros termos que terão como elemento base *instagram-*, é também uma possibilidade de que não surjam outras palavras. As inovações tecnológicas também podem ser efêmeras e o

“nascimento” de outros termos derivados da palavra que dá nome à rede social também dependerá da ampla adesão de usuários e criação de perfis. Caso seja criada outra rede social que agrade mais ao público e uma grande parcela deixe de utilizar o *Instagram*®, pode ser que outros termos não sejam criados a partir de termo analisado em questão.

7. A formação dos verbos e a derivação parassintética

Enquanto as palavras de origem inglesa têm uma forte tendência a serem inseridas na Língua Portuguesa como verbos de primeira conjugação, a formação de verbos a partir de adjetivos tende a formar verbos de segunda conjugação. Tal formação ocorre com o acréscimo do prefixo *e-*, *en-* ou *em-* mais o adjetivo e a terminação *-ecer*, ou seja, *prefixo + radical + sufixo*, resultando, então em uma derivação parassintética, evidenciado o caráter semântico de “tornar-se algo; transformação”.

Palavra	Formação	Palavra	Formação
Empalidecer	em- + <i>pálido</i> + -ecer	Embranquecer	em- + <i>branco</i> + -ecer
Enegrecer	em- + <i>negro</i> + -ecer	Enlouquecer	em- + <i>louco</i> + -ecer
Encarecer	em- + <i>caro</i> + -ecer	Enfraquecer	em- + <i>fraco</i> + -ecer
Emagrecer	em- + <i>magro</i> + -ecer	Entristecer	em- + <i>triste</i> + -ecer
Empobrecer	em- + <i>pobre</i> + -ecer	Enrubescer	em- + <i>rubro</i> + -ecer
Enobrecer	em- + <i>nobre</i> + -ecer	Empretecer	em- + <i>preto</i> + -ecer

Tabela 3

Beija-Flor anuncia título do enredo para carnaval de 2021: 'Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor'

Anúncio foi feito pelas redes sociais da escola neste domingo (7).

Por G1 Rio
08/06/2020 15h47 · Atualizado há um ano



Imagem 16: Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2021/noticia/2020/06/08/beija-flor-de-nilopolis-anuncia-titulo-do-enredo-para-carnaval-de-2021-empretecer-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor.ghtml>. Acesso: 14 abr de 2022.



Projeto de editoras brasileiras
quer enegrecer o acervo literário
de escolas

Imagem 17: Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/12/03/projeto-de-editoras-brasileiras-quer-enegrecer-o-acervo-literario-de-escolas/>. Acesso: 14 abr de 2022.

Sob o aspecto semântico, o sentido expresso pela palavra “empretecer”, na imagem 16, é “tornar o pensamento negro”, ou seja, valorizar, considerar as características referentes à cultura negra. Ideia similar aparece em “enegrecer”, no texto presente na imagem 17, cujo sentido é tornar o acervo literário das escolas mais negro, ou seja, com uma maior referência de temáticas e autores negros. Mais uma vez observa-se que a possibilidade de formação de palavras viabilizou à população negra se reafirmar, revelando o perfil sociolinguístico do falante.

A partir dos exemplos citados observa-se que a derivação parassintética com os prefixos *em-/en-* mais o sufixo *-ecer*, apresentam um padrão que pode ser produtivo na língua, nas situações em que surgirão verbos derivados de adjetivos, sendo válido até pensar em uma fórmula *em-/en-* + adjetivo + *-ecer*. Essa abordagem, no contexto escolar, torna-se favorável para que o aluno perceba e entenda as possibilidades que a padronização da derivação parassintética, conforme o exemplo citado, pode oferecer no estudo linguístico. De acordo com Azeredo (2014, p. 466), “o tipo mais produtivo de derivação parassintética é aquele formado pelos prefixos *a-* (anoitecer, amanhecer, amolecer), *es-* (esclarecer) e *en-*”, entretanto a fórmula *em-/en-* + adjetivo + *-ecer* tem mostrado uma crescente produção, conforme apresentado na tabela anterior.

8. Outros processos de formação de palavras no contexto da Educação Básica:

8.1. Amálgama lexical

A partir da fusão de dois elementos lexicais, resultando em um amálgama lexical, observa-se que este processo também contribui para o surgimento de neologismos. O que interessa neste processo de formação é o modo como se dá a junção dos lexemas e como a semântica pode ser observada em cada uma das partes. É o que acontece em duas produções infantis *Frangoelho e o Hamster das Trevas* (2022), dos diretores Ben Stassen e Benjamin Mousquet, e *Peixonauta* (2018), de Célia Catunda e

Kiko Mistrorigo. Os nomes dos personagens principais, Frangoelho e Peixonauta, apresentam dois elementos que permitem ao telespectador identificar o significado presente nos termos: Frangoelho = frango + coelho e Peixonauta = peixe + astronauta. Naquele, curiosamente, o personagem apresenta mais característica de coelho do que de frango. Pela lógica, esperava-se que ele apresentasse mais características da ave citada; já o Peixonauta é, na verdade, um peixe que usa uma vestimenta de astronauta que permite que ele voe e respire fora da água.

Além da derivação e da composição, observa-se que o amálgama lexical também apresenta uma produtividade considerável em que a intenção pode ser afirmada pela busca de misturar as características implícitas ou explícitas para se referir a um determinado objeto, no caso do exemplo citado, dos personagens. A lógica manifestada em Frangoelho e Peixonauta pode ser trabalhada com os alunos para que eles utilizem, por exemplo, o *corpus* com nomes de animais e desenvolvam a ideia de juntar dois nomes, a probabilidade de surgirem “novos nomes de animais” por amálgama lexical poderá ser mais numerosa do que por composição por justaposição ou por aglutinação, atividade que poderá resultar em um *corpus* evidenciando a criatividade na produção de novas palavras.

8.2. Abreviação e siglas

A abreviação, enquanto processo de formação de palavra, consiste na criação de termos em que a redução mantém o sentido da palavra original. Conforme Azeredo (2014, p. 467), há três modelos principais de abreviação:

- a) Redução, em que permanece o primeiro elemento: foto – fotografia; quilo – quilograma;
- b) Supressão de uma parte fonética, inicial ou final da palavra: São Gonça – São Gonçalo; lipo – lipoaspiração; tetra – tetracampeão;
- c) Representação de um nome composto ou de uma expressão por meio de suas unidades iniciais: USP – Universidade de São Paulo; CTI – Centro de Tratamento Intensivo; SAMU – Serviço de Atendimento Móvel de Urgência.

Possivelmente a abordagem da abreviação na Educação Básica partirá de exemplos existentes e consagrados como *fono*, de fonoaudiólogo(a): *Todas as terças faço acompanhamento com a fono.*; *odonto*, de odontolgia: *Fernando passou em odonto na UFMG.*; Fessor(a) ou Prof: *A fessora disse que a atividade é para hoje.*, *Prof, posso ir ao banheiro?*. A abreviação é um processo que enriquece as possibilidades para o uso

da língua, e também uma alternativa “mais fácil” que o falante encontra para se comunicar, logo, de acordo com Sandmann:

O tipo especial de formação de palavras chamado ‘abreviação’, rótulo que cobre fenômenos variados, também é um processo bastante produtivo hoje. Ele é parte da vida moderna, com sua complexidade burocrática, administrativa, técnica e econômica, colaborando para a brevidade e densidade da comunicação linguística. (SANDMANN, p. 51, 1992).

Assim, nada impede que sejam propostas atividades que resultem na busca de abreviações utilizadas cotidianamente, como ocorre com a palavra *zap* uma abreviação de Whatasapp: *Mais tarde te mando um zap*, que significa uma mensagem enviada pelo referido aplicativo. Entretanto, o *corpus* de abreviações parece um pouco consolidado, mas não está acabado. Os recursos tecnológicos propiciam o uso das abreviações, considerando que a linguagem utilizada no âmbito virtual exige que o envio das mensagens seja rápido, isso obriga o escrevente a recorrer a abreviações como: *vc* (você), *fds* (fim de semana), *vdd* (verdade), *sqn* (só que não), *sdd* (saudade), *pv* (privado), *tmb* (também), *bj* (beijo). Nota-se, no caso citado, que as abreviações são constituídas somente por consoantes, sendo a maioria por consoantes iniciais de cada sílaba; entretanto nota-se que não há a existência de um padrão para que as abreviações sejam com duas ou três letras.

Este é um tipo de *corpus* com o qual o público estudantil está familiarizado, entretanto, há professores que não veem com bons olhos o uso das abreviações oriundas da “linguagem da internet”, por alegrarem que isso está interferindo nas habilidades de escrita, principalmente no que se refere ao uso da norma padrão. É fato que a modalidade escrita digital não será eliminada da vida do estudante, pelo contrário, é uma modalidade que deverá ser agregada ao âmbito escolar. O importante a ser ensinado é quais as situações em que as abreviações são bem-vindas e em quais situações são inadequadas, tendo-se o cuidado de sempre considerar a situação comunicacional exigida. Outra situação a ser destacada em que o falante recorre ao uso da abreviação é a forma como os consumidores, principalmente o público jovem, se refere à rede de fast food McDonald’s®:



Imagem 18: Disponível em: <https://www.mcdonalds.com.br/>. Acesso: 10 out de 2022.

Na situação explicitada a abreviação resultou da forma aportuguesada da pronúncia das consoantes iniciais do nome em inglês, considerando que, sob o aspecto fonético a palavra é pronunciada como “mequidônaldis”. Logo, o trecho “Cola no Méqui”, é um convite para que o consumidor vá lanchar no referido estabelecimento. Com a abreviação, as sílabas iniciais permanecem, em que a sílaba tônica passa a ser o *mé-* e ainda recebe o acento agudo para que não haja alteração da pronúncia do nome. A abreviação, na verdade, resultou no modo como se lê a forma abreviada em inglês.

Não se pode negar que a linguagem utilizada no ambiente virtual traz excelentes contribuições para a maneira como os falantes podem utilizar a língua, não sendo válido considerar que as abreviações seja um erro. É fato que nas atividades manuscritas os alunos levam as abreviações para os seus textos, o que não precisa nem deve ser visto como algo absurdo. Na verdade, tornou-se apenas mais um quesito para que orientemos nossos alunos a utilizarem a língua conforme a situação exigida.

No que se refere às siglas, que consiste praticamente na formação resultante da combinação das iniciais das palavras que constituem um nome, para que haja uma produtividade e reflexão dos processos, os professores podem sugerir que os alunos façam uma busca e formem um *corpus* com as siglas existentes (CEP, CPF, FGTS, IBGE, IPTU, ONU, PIS, SLU, UFMG...) e a partir delas que seja feito um estudo sobre o significado de cada letra até mesmo objetivando uma contribuição para o repertório cultural do aluno, considerando que muitas siglas farão parte da formação cidadã de cada um deles como, por exemplo, o nome das universidades, cuja formação do nome é bem ampla seguindo o padrão Universidade Federal/Estadual + o nome da cidade/estado. Para facilitar a referência, opta-se pela sigloneização no texto escrito.

É possível ainda abordar uma outra situação do uso das siglas para facilitar a comunicação. Um exemplo é a forma como os consumidores se referem à outra rede de restaurante de *fast food*, *Burguer King*®, pela sigla BK:



Imagem: 19: Disponível em: <https://www.burgerking.com.br/>. Acesso: 10 out de 2022.

Neste contexto, *Quer comer um BK...?* faz uma alusão convidando o consumidor a comer um das opções de lanches oferecidas no cardápio do referido estabelecimento. Se a intenção for explorar o processo criativo dos alunos, os professores, então, precisarão criar situações para que as siglas pudessem ser desenvolvidas por eles como, por exemplo, propor uma atividade em que eles criariam nomes de partidos políticos, nomes de instituições educacionais, nomes de associações, de lojas, etc., atividade esta que é mais propícia para as turmas do Ensino Médio, pelo fato de nessa fase o repertório cultural dos alunos estar mais enriquecido.

8.3. Derivação regressiva e a derivação imprópria

A derivação regressiva é um processo para a formação de substantivos a partir de verbos. A estrutura nesse processo de formação, conforme Azeredo (2014, p. 464), “consiste em criar uma palavra mediante a supressão de um elemento final de outra palavra”, que neste caso, se dá a supressão da terminação verbal; a essa terminação são acrescentadas vogais temáticas nominais (-a, -e ou -o): *combater/combate*, *comprar/compra*, *estudar/estudo*, *falar/fala*, *pescar/pesca*. Pode acontecer da vogal temática do substantivo formado ser diferente da vogal temática do verbo, como acontece em *estudar/estudo*, *fugir/fuga*, *saltar/salto*, *vender/venda*, entre outros exemplos. Na derivação regressiva prevalece a ideia de aproveitamento vocabular, ou seja, há um grupo de verbos que possibilitam a derivação resultando em um substantivo. Considerando que a classe dos verbos é abrangente, logo a derivação regressiva permite também uma produtividade considerável sobre o processo de formação de palavras em atividades de observação sobre a função que as palavras podem exercer na progressão textual.

Diferentemente da derivação regressiva, em que a palavra muda de classe, na derivação imprópria “não há qualquer alteração formal aparente” (Azeredo, 2014, p.

466), ou seja, não há alteração na forma da palavra. Da derivação imprópria criam-se substantivos de adjetivos (o velho, o bom, o doente); substantivos de advérbios (o amanhã, o não, o sim); substantivos de verbos (o poder, o criar, o sonhar, o sentir); substantivos comuns que se tornam próprios (Rosa, Violeta, Coelho, Leão, Carvalho e outros nomes de animais e de árvores que empregados como sobrenome (Azeredo, 2014, p 466). Logo, percebe-se que a derivação imprópria possibilita o entendimento de que as palavras podem assumir outras funções sintáticas, pois neste processo fica evidente que um adjetivo ou um advérbio pode exercer a função de um substantivo; um verbo pode ser substantivado; ou um substantivo pode exercer a função de um adjetivo:

- a) *O **velho** passou o dia lendo o jornal.*
- b) *O **bem** sem vence o **mal**.*
- c) *O **olhar** daquela garota expressava muita tristeza.*
- d) *O grupo de rock contratou um baterista **mostro**.*

A percepção da derivação imprópria é uma ótima estratégia para que os alunos percebam que as palavras não têm uma classe fixa e que dependendo do contexto podem assumir outras funções e até mesmo ter mudanças semânticas como acontece, por exemplo, na frase *d*, em que *mostro*, a princípio seria um substantivo, mas exerce a função de adjetivo, caracterizando o termo antecedente, cujo significado é que o baterista é excelente. Assim, a derivação imprópria é um processo de formação de palavra que contribui significativamente para o trabalho e o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de texto, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Os exemplos aqui mencionados e analisados evidenciam que o desenvolvimento do estudo da Linguagem pode ser feito de outras formas que não sejam o modelo tradicional pautado em análise e decoração de regras. É importante considerar as possibilidades envolvendo a análise e a pesquisa vocabular, que levem os alunos a perceberem que eles também são responsáveis pelas mudanças presentes na língua e esta perspectiva é favorável para o aprimoramento do trabalho docente nas salas de aula.

O trabalho com exemplos acessíveis e presentes no cotidiano é uma estratégia produtiva em sala de aula, pois possibilita que os professores elaborem atividades variadas que oportunizem aos alunos a fazerem uma busca de “novos” vocábulos nos meios digitais, o que também proporciona um trabalho com a coleta de *corpus* que poderá ser utilizado em outras atividades envolvendo a leitura diversos gêneros textuais

como notícias, reportagens, charges, tirinhas, poemas, contos, artigo de opinião, anúncios publicitários, propagandas entre outros.

É necessário que sejam desenvolvidas atividades que oportunizem os alunos a analisarem os aspectos morfológicos das palavras e a partir desta análise verificar qual foi o elemento responsável pela formação da palavra (se foi por derivação, composição, amálgama lexical, etc.). Estudar as alterações referentes aos aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos e o que leve à ideia de produção de novos vocábulos, também é uma estratégia que pode contribuir positivamente para o estudo da linguagem.

Considerando a importância de um estudo vocabular mais estruturado e que possa ser mais proveitoso para professores e alunos, propõe-se a seguinte organização do estudo da formação de palavras na Educação Básica:

PROPOSTA DE ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS



Esquema 5

A ideia inicial é que a partir do 6º ano os alunos possam aprimorar o aprendizado tendo em vista a estrutura das palavras para que fique claro como as mudanças ocorrem a partir da análise da produtividade referente ao acréscimo dos prefixos, dos sufixos ou de ambos os morfemas. No 7º ano seria propício, dando sequência ao que foi visto no ano anterior, o estudo da composição semântica dos prefixos e dos sufixos, o que auxilia no conhecimento de mundo concomitantemente ao conhecimento linguístico do aluno, o que contribuirá para a forma como lerá e interpretará as situações do cotidiano, como o observado no sufixo *-inho/-inha*, que

pode indicar diminutivo (*As crianças brincavam na piscina de bolinhas.*) ou afinidade (*Meu cachorro é muito fofinho.*), apreciação (*Que coisinha mais linda!*), ironia (*Nossa, como você é engraçadinho!* – em uma situação em que o emissor não acha graça nenhuma na atitude do interlocutor) ou até mesmo desaprovação (*O romance daquela autora apresenta um enredo bem chatinho*). No 8º ano, seria pertinente a continuidade da ideia presente na derivação, agora para falar das seguintes derivações: regressiva, imprópria e parassintética, o que pode contribuir positivamente para o entendimento das palavras no que se refere às funções sintáticas e também semânticas. No 9º ano, a abordagem sobre a composição (aglutinação e justaposição) e sobre a formação por amálgama lexical, processos estes que contribuem significativamente para a criação vocabular, o que pode ser amplamente desenvolvido na produção e análise de textos jornalísticos, literários e aqueles de ampla divulgação nos meios digitais, como os memes, por exemplo. E, por fim, conforme foi discutido neste trabalho, o estudo da abreviação, das siglas, a retomada sobre os tipos de derivação e sobre os tipos de composição serão pertinentes no Ensino Médio, considerando que neste segmento os alunos têm um repertório vocabular mais ampliado, possibilitando um estudo mais proveitoso sobre os referidos processos.

Considerações finais

Os processos de formação de palavras são um dos fatores que evidenciam as mudanças linguísticas em qualquer idioma e no que se refere à Língua Portuguesa, e a derivação e a composição são os processos que mais contribuem para o surgimento de novas palavras, como pode ser constatado pelo *corpus* disponibilizado pelo *VOLP* e pelos vocábulos analisados neste trabalho. Também é perceptível que os referidos processos possibilitam a elaboração de atividades que exigem análise e reflexão sobre as possíveis mudanças na língua. Assim, Carlos Alberto Faraco afirma que:

Por outro lado, é preciso considerar que o funcionamento da língua se materializa na grande rede de relações sociais constitutivas de uma sociedade. A língua, nesse sentido, é, antes de tudo, uma realidade

sociocultural. E como as sociedades são altamente heterogêneas, as línguas também são. (FARACO, 2022, p. 32).

Logo, a realidade sociocultural do falante está relacionada e contribui de forma significativa para que as mudanças referentes ao léxico sejam analisadas como uma necessidade comunicacional, cujas intenções poder ser de afirmação de pertencimento de um grupo ou classe, de defesa de ideias que se manifestam nas mais variadas formas de comunicação na contemporaneidade.

Os neologismos não foram abordados de forma sistemática, porque na formação deles é possível encontrar outros processos, como foi evidenciado nos verbos formados a partir de termos estrangeiros, neste caso, palavras de origem inglesa que se tornam verbos na língua portuguesa a partir do processo da derivação sufixal. Entretanto, o *corpus* feito pelo VOLP (versão online) mostra-se uma ótima ferramenta para que o estudo da formação de palavras seja feito de forma enriquecedora e não se mostra tão distante do contexto do aluno. Obviamente, dependendo da realidade dos alunos e dos professores, caberá a estes adaptar o ensino de acordo com as possibilidades vigentes: se for possível o uso de recursos tecnológicos haverá mais “facilidade” no quesito acessibilidade; caso não seja possível, deve-se pensar na ideia do que levar ao público sem acesso às tecnologias como, por exemplo, um *corpus* pronto e a partir destes incentivar observações a partir da organização das palavras em tabelas ou da organização em grupos de acordo com as características evidentes.

A partir da crítica efetuada com a análise dos livros didáticos constatou-se que na coleção *Se liga na língua* (2019), faltou a inserção de atividade que levassem os alunos a refletirem mais sobre os processos de formação de palavras. Por outro lado, há autores de livros didáticos que se valeram das possibilidades de reflexões linguísticas e mostraram outras possibilidades mais enriquecedoras sobre a abordagem da formação de palavras, como foram apresentadas na coleção *Português conexão e uso* (2018).

Também foi defendida aqui a importância dos alunos conhecerem a estrutura das palavras, como conhecimento prévio para a compreensão sobre a forma como se dá a formação das palavras, ou seja, onde os afixos são inseridos nas palavras, a carga semântica que possuem, considerando a existência de um padrão (prefixos antes do radical e sufixos depois do radical) que oportunizará o aluno perceber como outras palavras poderão surgir. A partir desta ideia o professor, ao invés de exigir que o aluno decore e identifique os processos, pode desenvolver atividades em que os alunos possam trabalhar o próprio vocabulário ou até mesmo criar/produzir palavras a partir de

situações que evidenciem uma lógica para a criação de outras utilizando os prefixos e os sufixos.

Conforme a relação dos processos de formação de palavras apresentada nas gramáticas normativas observa-se que é bastante numerosa e isso exige escolher o que deve ou não ser abordado na Educação Básica, até porque, ter as gramáticas normativas como parâmetro é um fator dificultador, pois elas não apresentam um padrão de abordagem dos processos de formação de palavras. A desvantagem é que gramáticas normativas abordam termos “clássicos” que podem hoje não fazer parte do repertório do público estudantil, que muitas vezes dificultam o entendimento dos processos. Logo, é válido levar para a sala de aula os seguintes processos: as derivações, a composição, a amálgama lexical e as abreviações, por oportunizarem ao aluno entender, reconhecer e refletir sobre a importância da formação de palavras de acordo com as necessidades do falante e da intencionalidade comunicacional.

Destarte, a abordagem da formação de palavras oferece possibilidades de ensino que podem ser aprimoradas em sala de aula e contribuem de forma significativa para a construção do repertório vocabular dos alunos, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, assim como entender quais são as necessidades que levam os falantes a utilizarem termos que ora parecem reaproveitados, ora novos ou apenas modificados, seja no quesito morfológico, sintático ou semântico. E, além da ideia de analisar, formar e distinguir possam ser acrescentadas a ideia de comparar, organizar e, obviamente, produzir, ações estas que oportunizarão a articulação de um ensino que priorize a reflexão sobre o vocabulário e o seu uso.

Referências:

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. “Novas palavras”. In: *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/sobre-novas-palavras> Acesso: 17 set de 2022.

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcelos; CORREIA, Margarita. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no Português do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 29 mar de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: 29 mar de 2020.

CAMBRAIA, César N. e ROMERO, Silvana C. “Neologismo em uma perspectiva sociolinguística”. *Revista Percursos Linguísticos*, UFES. Vol. 5. Nº 10, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/8462>. Acesso em 02 mai de 2020.

CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. *Português: conexão e uso 6º ano: ensino fundamental, anos finais*. Saraiva: São Paulo, 2018.

_____. *Português: conexão e uso 7º ano: ensino fundamental, anos finais*. Saraiva: São Paulo, 2018.

_____. *Português: conexão e uso 8º ano: ensino fundamental, anos finais*. Saraiva: São Paulo, 2018.

_____. *Português: conexão e uso 9º ano: ensino fundamental, anos finais*. Saraiva: São Paulo, 2018.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Conecte: português linguagens*. Vol. Único. São Paulo: Saraiva, 2014.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso: 05 nov de 2021.

FARACO, Carlos A. “Empréstimos e neologismos: uma breve visita histórica”. In: *Alfa*. Nº 45. São Paulo, 2001. p. 131 a 148. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4190/3788>. Acesso em 10 mai de 2020.

_____. “Por que as línguas mudam?”. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; FLORES, Valdir do Nascimento (org.). *O que sabemos sobre a linguagem: 51 perguntas e respostas sobre a linguagem humana*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 32.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2018.

HOUAISS, Antônio; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MEDEIROS, Alessandro Boechat de e SILVA, Maria Cristina F. *Para conhecer morfologia*. São Paulo: Contexto, 2016.

NETO, Pasquale. INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Vol. 6. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2019.

_____. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Vol. 7. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2019.

_____. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Vol. 8. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2019.

_____. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Vol. 9. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2019.

SANDAMANN, Antônio José. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WINTER, Neumar C. *Reforma Ortográfica 2009*. Curitiba: Juruá, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização Lato Sensu em Gramática da Língua Portuguesa:
Reflexão e Ensino

SARA PEREIRA SILVA

A PRÁTICA DE REVISÃO TEXTUAL NA ESCOLA:
reflexões e possibilidades de ensino

Belo Horizonte
2023

SARA PEREIRA SILVA

**A PRÁTICA DE REVISÃO TEXTUAL NA ESCOLA:
reflexões e possibilidades de ensino**

Monografia submetida ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador(a): Shirlei Maria Freitas de Mello

Belo Horizonte
2023

RESUMO

Este trabalho monográfico tem por objetivo discorrer sobre a revisão textual como prática de processo de ensino aprendizagem, no ensino médio, e incitar a reflexão sobre a importância dessa prática, muitas vezes, negligenciada pelos alunos e profissionais da educação. A prática da revisão textual pode contribuir não só para o processo de escrita na escola, mas também para o desenvolvimento de habilidades como autocrítica, independência e trabalho analítico. Como estratégia de apreensão do fenômeno em análise, será feita uma revisão do tema fundamentada nas concepções teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na Base Nacional Comum Curricular (2017), na abordagem processual da escrita de Ruiz (2010), manual de revisão Malta (2010) e em artigos cujas pesquisas corroboram para esta temática, além da produção de atividades a partir de metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão de texto; Reescrita; Escrita de estudantes; Estratégias de revisão; Ensino básico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
JUSTIFICATIVA.....	6
HIPÓTESE	7
OBJETIVOS	7
Objetivos específicos	7
REFERENCIAL TEÓRICO	8
5.1 Entendendo a nova proposta da BNCC e dos PCNS para o ensino da língua portuguesa no ensino médio.....	8
5.4 BNCC e Linguagens: habilidades e competências	11
5.3 Revisão e correção textual: o mesmo conceito?	15
5.3 Revisão textual: o que dizem a BNCC e os PNCs?.....	17
METODOLOGIA.....	19
ATIVIDADES	21
CONCLUSÃO.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a produção textual é uma atividade complexa, pois requer muito além do que a escrita propriamente dita, englobando várias etapas, desde o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Ademais, a produção textual valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que, por meio de enunciados escritos, o indivíduo pode se inter-relacionar em sua esfera social, manifestar sua opinião e agir sobre o mundo.

Nesse sentido, percebe-se que, ao discutir acerca da revisão e da reescrita de textos, há lacunas sobre tais práticas na sala de aula, principalmente, no ensino básico. Sob essa perspectiva, nota-se que a revisão não é vista pelos alunos como parte essencial do processo de escrita, mas apenas como uma última leitura que se faz do texto para identificar erros de ortografia ou de gramática. Logo, é crucial desconstruir em sala a utopia de que revisar é uma etapa final da produção e que cabe apenas ao professor, visto que os alunos precisam ser capazes de fazer uma leitura crítica do próprio conteúdo produzido. Ademais, vale ressaltar que a revisão neste estudo não está centrada apenas em aspectos formais, normativos, mas também como um procedimento de aprendizagem de escrita.

A revisão é entendida neste trabalho como uma espécie de leitura crítica que coloca o sujeito como protagonista, além de proporcionar o desenvolvimento de competências, como autocrítica e trabalho analítico. Vale ressaltar que revisar a produção escrita é muito diferente de corrigir para ficar “correto”, visto que essa prática promove a articulação da leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua.

Como estratégia de apreensão do fenômeno em análise, será feita uma revisão do tema fundamentada nas concepções teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na Base Nacional Comum Curricular (2017), na abordagem processual da escrita de Ruiz (2010), manual de revisão Malta (2010) e em artigos cujas pesquisas corroboram para esta temática, além da proposta de atividades a partir de metodologias ativas.

Nesse sentido, o exercício de revisão textual parece-nos uma estratégia extremamente útil, uma vez que ele pode ser realizado em diferentes fases do exercício da escrita, não apenas depois de concluída a produção. Desse modo, o

interesse desta pesquisa compreende-se em fazer com que o aluno do ensino médio reflita sobre o processo de criação do texto, por meio da atividade de revisão.

Logo, ao defender a prática de revisão de texto no processo de ensino-aprendizagem, suscita a seguinte questão: como e por que trabalhar revisão textual na escola?

JUSTIFICATIVA

O tema deste trabalho é relevante tanto para os professores de Língua Portuguesa quanto para os alunos que produzem regularmente diferentes textos, seja na escola, em casa, nas redes sociais ou em qualquer outro ambiente social. As experiências vivenciadas em sala pela pesquisadora; as reflexões sobre o ensino de gramática, em especial, sobre a revisão textual propostas no curso de “Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino”; e as reflexões e estudos sobre as mudanças na BNCC e nos PCNs do ensino médio levaram-na a entender a necessidade de pensar estratégias capazes de contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos do ensino médio, não só no que diz respeito à aprendizagem da gramática, mas também sobre o processo de revisão/reescrita no contexto escolar.

Neste trabalho, a proposta é fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema de revisão textual na BNCC e nos PCNs; diferenciar os processos de revisão e correção; instigar a reflexão sobre um diferente olhar acerca da revisão no ensino básico; especificamente o ensino médio, e propor atividades a partir de metodologias ativas.

Neste trabalho monográfico, propõe-se pensar a prática de revisão no contexto escolar, compreendida aqui como uma etapa primordial para a produção escrita. Vale ressaltar que a revisão textual possibilita a reelaboração do conhecimento, a qual proporcionará aos alunos diferentes competências para que atuem de forma mais autônoma frente à produção escrita.

HIPÓTESE

A hipótese a ser verificada neste estudo é a contribuição da prática de revisão textual para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas. Este estudo parte do pressuposto de que a prática da revisão textual no ensino médio pode levar o aluno ao desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a aprendizagem da língua portuguesa, não só no que diz respeito a aspectos gramaticais, mas especialmente no processo de escrita e leitura.

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Refletir acerca do processo de revisão no contexto escolar do ensino médio, observando a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o tema e propor atividades que possam contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Objetivos específicos

- Analisar a proposta da BNCC e dos PCNs para o ensino da língua portuguesa, observando o tratamento dado à prática da revisão textual no ensino médio;
- Fazer uma revisão bibliográfica sobre o conceito de revisão textual;
- Entender a diferença entre revisão e correção/avaliação;
- Refletir acerca da contribuição da revisão de texto para o ensino da língua portuguesa e para o processo de leitura e escrita; e
- propor atividades que possam contribuir para o processo de produção textual no ensino médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 Entendendo a nova proposta da BNCC e dos PCNS para o ensino da língua portuguesa no ensino médio.

Não há como negar que a ideia de que os currículos brasileiros necessitavam de uma base comum não é recente. Nesse sentido, com a aprovação da Lei nº 9394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a democratização da educação ganhou configuração e organização legal. Sob esse viés, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, é um símbolo marcante na história da educação nacional. (BRASIL, 2023)

A Constituição de 1988 determinou educação a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em 1996, a LDB criou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) através de um pacto interfederativo. Após dezoito anos, o Plano Nacional de Educação criou diretrizes pedagógicas para a educação básica. Em 2017, foi criada uma diretriz para a elaboração de currículos escolares: a BNCC – vale ressaltar que ela começou a ser construída em 2015. A Base estabelece o ponto aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2023)

No Brasil, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Além desses, há os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o qual tem como principal objetivo orientar os professores e especialistas em educação (BRASIL, 1998), e a BNCC “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7); ou seja, é um documento normativo, uma política do Estado brasileiro que serve de referência para todas as escolas públicas e privadas. É importante ressaltar que os PCNs são normas orientadoras e não obrigatórias, em regra não são substituídos pela BNCC. A ideia é que sejam direções para os currículos dos sistemas de ensino – a atuação é integrada.

A BNCC e os PCNs organizam os conteúdos e orientações pedagógicas em eixos de aprendizagem conforme o nível escolar, indicando quais são os conteúdos

indispensáveis para os alunos de acordo com o grau de escolaridade em que estão. Entretanto, a BNCC organiza os conteúdos em relação ao ano escolar, ou seja, para cada ano escolar há uma lista de temas a serem trabalhados, os quais deverão ser apreendidos pelos alunos. Já os PCNs são organizados em ciclos, vale salientar que cada ciclo do PCN corresponde a dois anos escolares da BNCC.

A Lei 13.415/ 2017, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio, também apresenta alterações para o currículo do Ensino Médio. Com sua sanção em 2017, foram estabelecidos cinco itinerários formativos que deverão ser disponibilizados aos alunos, organizados em quatro áreas do conhecimento: *Linguagens e suas Tecnologias*; *Matemática e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*.

Nesse sentido, a disciplina de língua portuguesa está inserida na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Esta foca nas competências gerais que deverão ser desenvolvidas, ao longo de todo o ensino médio, no processo de ensino/aprendizagem. Ao todo são dez competências que estão associadas à disciplina, (1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania), tais competências abordam a ideia de que a linguagem carrega consigo uma concepção de mundo cheia de significação. Esta vai além do ponto de vista normativo da língua, pois o estudo isolado desse aspecto faria com que o aluno se desassociasse do seu comportamento de acordo com os valores sociais e humano. À vista disso, a língua materna funcionaria como um meio de oportunizar a compreensão e a comunicação nos diferentes contextos das relações sociais. (BRASIL, 2017)

Vale ressaltar que as Orientações Curriculares Nacional para o Ensino Médio (OCNEM) foram modificadas, buscando atender ao Novo Ensino Médio no país, de modo que cada unidade escolar, em consonância com “[...] o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades” (BRASIL, 2018, p.4), visto que essa organização deve ser assegurada pelas competências gerais e específicas da BNCC. (BRASIL, 2023)

Os PCNs, apoiados na LDB, também organizam esse nível de ensino a partir das quatro grandes áreas. No caso da LP (Língua Portuguesa), os documentos afirmam que:

[...] o melhor domínio da língua e seus códigos se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. Da mesma forma, as competências da área de Linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial (BRASIL, 2000, p.78).

Percebe-se que o ensino da LP está indicado na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o qual prevê um ensino interdisciplinar: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão no uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16). No caso específico da LP, o Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais destaca que:

[...] para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55)

Assim, observa-se que o PCN assevera que o ensino deve ser pautado para “além da memorização mecânica das regras gramaticais” (BRASIL, 2002), modo que predominou e ainda é evidenciado na maioria das escolas brasileiras. Ademais, esse ensino deve estar em consonância às muitas situações de uso da língua.

O desenvolvimento de competências e habilidades é visto pela BNCC como indispensável para o processo educativo. Tais competências resumem-se em “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018). Nesse sentido, no ensino médio, o currículo é composto pela formação geral básica, vinculada aos itinerários formativos, nas condições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, alcunhado por “Novo Ensino Médio”.

O Novo Ensino Médio demonstra uma reforma na estrutura do sistema de ensino brasileiro atual. Consoante o MEC (Ministério da Educação), o propósito que se pretende alcançar é estabelecer relação entre os alunos e as mudanças do mercado de trabalho, proporcionando-lhes uma formação mais atualizada. Sob essa

ótica, a proposta fundamental da reforma do ensino médio é estabelecer uma estrutura curricular comum a todas as escolas, a qual uma será determinada pela Base e outra mais flexível, organizada pelo estudante. Ademais, o MEC assevera que isso oportunizará maior autonomia para os alunos decidirem sobre o seu futuro, conforme suas predileções e afinidades pessoais.

Sob essa perspectiva, o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio baseia-se em reflexões, vivências e saberes que viabilizam o progresso de certas circunstâncias da vida do estudante. O foco da área de *Linguagens e suas Tecnologias* está no desenvolvimento da autonomia, “do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2018, p. 471).

Em suma, depreende-se que, de acordo com o Novo Ensino Médio, deve-se trabalhar em sala de aula conteúdos pertinentes e que façam parte da realidade do aluno, dando autonomia necessária para ele percorrer esse caminho com a mediação do professor, suscitando em uma aprendizagem que se esquivava da valorização da nota nas avaliações.

5.4 BNCC e Linguagens: habilidades e competências

A Base Nacional Comum Curricular é um documento governamental, de cunho normativo, que deve ser seguido pelas escolas brasileiras - públicas e privada - desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tal documento é destinado aos profissionais da área da educação. Esse documento define os conteúdos que deverão ser trabalhados pelos professores e as competências vinculadas a essas matérias que deverão ser desenvolvidas em cada etapa de ensino.

A BNCC do ensino médio possui quatro áreas de conhecimento de acordo com seus componentes curriculares: *Linguagem e suas Tecnologias* (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), *Matemática e suas Tecnologias* (Matemática), *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* (Biologia, Física e Química) e *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). De acordo com a Lei nº 13.415/2017,

as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos⁵⁶ para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2018, p.467)

A BNCC do ensino médio, diferente da do ensino fundamental, propõe a implantação de itinerários formativos, a fim de tornar mais flexível o currículo escolar e proporcionar aos estudantes possibilidades de escolha. Assim, eles podem utilizar o tempo e o espaço escolar de forma dinâmica de acordo com suas preferências e anseios.

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018, p.471)

Nos PCNs, a disciplina de Língua Portuguesa se organizava em três segmentos: Análise e Reflexão sobre a língua, Língua Escrita e Língua Oral. Já a estrutura proposta pela BNCC, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A principal diferença diz respeito à incorporação da análise semiótica, visto que essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, como os *memes*, os *gifs*, vídeos etc.

Considerando que uma semiótica é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioteses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multisemiótica⁵⁹, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. ((BRASIL, 2018, p.478)

Ademais, outra modificação é a proposta que a BNCC faz, em cada um dos eixos, por meio de um quadro que deixa claro como se relacionam as práticas de uso e de reflexão da língua. Isto é, o documento acentua a concepção de como

podemos refletir sobre a língua, para que possamos desenvolver capacidades a partir de seu uso.

Além das dez competências gerais, a área de Linguagens também tem suas competências específicas que devem ser garantidas pelo desenvolvimento das habilidades. São elas:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 481)

A área de Linguagens relaciona-se com a competência geral quatro da BNCC:

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das

linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 481).

Nesse sentido, a área de Linguagens engloba as demais áreas de conhecimento, uma vez que o aprendizado dos conteúdos gramaticais e o aprendizado da leitura e produção de textos estão associados aos diversos contextos sociais, deixando clara a inserção de outros componentes curriculares da Educação Básica, proporcionando a interdisciplinaridade.

As práticas de linguagem de leitura e escrita aparecem no documento em função das áreas de atuação, portanto, as habilidades apresentadas dialogam diretamente com os gêneros propostos nos campos de atuação.

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (BRASIL, 2018, 500)

Os eixos da leitura e da escrita não devem ser vistos desassociados, pois são meios de interação com o mundo - processo de interiorização, leitura; e exteriorização, escrita. Vale salientar que, se o objetivo é fazer com que os alunos desenvolvam as habilidades esperadas, é importante entender quais são as habilidades relacionadas à escrita e à leitura para, então, saber quais são as possibilidades para o aprendizado desses pilares.

Para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC afirma que o objetivo é assegurar aos discentes conhecimentos linguísticos indispensáveis, tendo em vista o contexto social e a cidadania (BRASIL, 2017). “Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade” (BNCC, 2017, p. 62). É importante evidenciar que o ser humano existe em função da linguagem, pois ela é utilizada para produzir conhecimento, desenvolver habilidades, compreender o mundo e, sobretudo, interagir.

5.3 Revisão e correção textual: o mesmo conceito?

A palavra revisão origina-se do latim *revisere*, que significa “validar, examinar, ver de novo, examinar com atenção”. Já o termo correção, do latim *corrigerere*, conforme Assis (2006), significa “endireitar, desentortar o quê estava torto, seguir caminho direto ou reto, colocar em ordem, adequar, tornar certo”.

Nessa perspectiva, é de conhecimento geral que, na atual sociedade, existe uma grande preocupação, muitas vezes exagerada, com o uso linguístico normatizado. Isso se dá devido à busca da perfeição dentro da norma culta, acarretando uma restrição no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois este se limita a um protótipo, um modelo de construção, abstendo-se do desenvolvimento de novas estruturas textuais para representarem a sua escrita.

A revisão de texto passa por etapas e cada uma delas é importante para o aprendizado do professor e do aluno. Consoante Rocha (1999), a revisão pode ser vista como um ensejo de interação que presume o desempenho do escritor como leitor, estabelecendo uma relação com o texto que passa a ser vista não somente em relação à escrita, mas também à leitura, o que desenvolve circunstâncias para que o escritor, conscientemente, considere o ponto de vista do leitor.

Já a correção de texto, ou conferência, é uma atividade mecânica que corresponde aos aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais. Nesse sentido, corrigir textos é uma tarefa de apontar o caminho certo e reparar o que estava errado no texto do aluno, os chamados “erros gramaticais”. O seu parâmetro é o padrão normativo, a gramática tradicional. Então, vale ressaltar que a conferência é um dos elementos da revisão de texto, mas não é o único.

Geraldi (1997) assevera que “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”. Sob essa perspectiva, a revisão faz parte do processo de produção de um texto.

Tal processo, no âmbito escolar, contribui significativamente no desenvolvimento de habilidades e competências discursivas por meio da interlocução, a fim de que os estudantes sejam capazes de potencializar a prática de compreender conceitos e de adquirir elementos importantes pelos textos que circulam socialmente. Essa concepção de produção está em consonância com os

Parâmetros Curriculares Nacionais os quais afirmam que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)

No que diz respeito à revisão, Menegassi (2011, p. 91) assevera que “o produtor atenta para a forma e o conteúdo do texto, em um processo de interação consigo mesmo e com seu próprio texto”. Já Garcez (2010, p. 30) define a revisão “como um procedimento, que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação”, o que demanda o intermédio organizado pelo professor por meio de exercícios que contribuem para a formação do pensamento crítico do aluno abordando os problemas do seu texto.

Consoante Menegassi (2013), a revisão é um procedimento recursivo com o texto em desenvolvimento, e a reescrita se resulta dessa organização. Conforme o autor, “é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 1998, p. 40). Vale ressaltar que tal recursividade da revisão está defasada no sistema escolar, uma vez que os próprios manuais didáticos entendem-na como uma fase que se dá após finalizar o texto. Nesse sentido, a revisão não é vista como processo ininterrupto na construção do texto, mas como um passo necessário da produção dentro do contexto de ensino.

Ademais, o professor, quem deveria compreender a revisão como um dos elementos principais do processo de produção textual, não a entende claramente como parte processo de construção do texto, “nem a noção clara de revisão como um processo recursivo, não-linear, que ocorre nos vários momentos da produção” (MENEGASSI, 1998, p. 42). Sendo assim, observa-se que o texto do aluno acaba permanecendo da mesma forma que escreveu pela primeira vez, e a concepção de que escrever é revisar o seu texto inúmeras vezes, até se obter uma versão mais pertinente ao seu contexto comunicativo, fica prejudicada.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, a revisão é entendida como um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas ver de outro ângulo, já que durante a produção da primeira versão do texto, o aluno se preocupa mais com o que dizer, como dizer, que palavras usar. É durante a revisão que o aluno terá possibilidade de se concentrar nas questões ligadas ao plano textual discursivo, como dizer de outro jeito, corrigir o que foi dito, ampliar as ideias, uma forma de adequar sua comunicação com o presumido leitor (MENEAGASSI, 1998).

Apesar de ser uma prática negligenciada, em grande parte, pelos professores, pode assistir no desenvolvimento da autocrítica, no protagonismo do aluno e no trabalho analítico. Em outras palavras, a prática de revisão deve partir da ideia de ir além da correção ortográfica, compreendendo a escrita como processo, em que o docente atua como um interlocutor, orientando a reescrita e melhoramento do texto do discente.

Logo, o aluno deve ter plena consciência daquilo que falta melhorar em seu texto para que esteja adequado à situação de interação, ou seja, que o próprio aluno deve saber avaliar seu texto e além desse olhar de autoavaliação, o aluno, para produzir um bom texto, deve ter conhecimento do que está escrevendo e qual a finalidade de sua escrita. Então, antes da revisão, é imprescindível que a releitura do texto seja feita e que o aluno responda mentalmente as perguntas que antecederam a produção: Em qual contexto histórico, político, social, econômico ele é produzido? Quem é meu interlocutor? Quais são os objetivos dessa produção? Quais conhecimentos prévios são necessários e quais leituras devo fazer antes da produção? Qual gênero? Qual modalidade de escrita? Em qual espaço de circulação do meu texto?

Desse modo, consoante Rocha (1999), quem revisa torna a visitar o texto, não unicamente para “ver melhor”, “ver mais”, mas para “ver de outro lugar”

5.3 Revisão textual: o que dizem a BNCC e os PNCs?

No ensino médio, no campo referente ao eixo escrita, a BNCC destaca em todos os campos de atuação social as seguintes competências e habilidades:

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (p.509, 2018)

Nota-se que a BNCC corrobora com o pensamento de Antunes (2003). Para a escritora, o trabalho de escrita é composto por três etapas: I) Planejamento:

momento de escolher o tema, os objetivos, o gênero, a ordem das ideias e o nível de linguagem que o texto precisa ter para atingir seu público; II) Escrita: fase de escrever aquilo que foi planejado e III) Reescrita: momento de revisar e reescrever o texto, visando melhorá-lo. Vale ressaltar que a BNCC do ensino fundamental enfatiza mais vezes essas habilidades referentes à revisão textual nos diferentes gêneros textuais.

Ademais, a BNCC orienta que o trabalho com a escrita envolva situações concretas de uso da língua. Ao afirmar que o aluno deve utilizar “a variedade linguística apropriada”, esse documento mostra a relevância do contexto para a produção textual, visto que os textos adquirem sentido quando considerados nas situações de produção.

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (BRASIL, 2018)

Logo, depreende-se que a BNCC, ao orientar o trabalho com a escrita no ensino médio, utiliza-se da concepção de escrita com foco na interação, segundo a qual escrever é um processo que requer o cumprimento de etapas e a ativação de conhecimentos. Essa concepção de escrita leva o texto a ser compreendido como um produto sócio-histórico cultural, produzido de modo interativo em situações de comunicação.

De acordo com os PCNs, o escopo da revisão é fazer com que os alunos desenvolvam a criticidade no que se refere à sua produção. Esse documento salienta que a revisão proporciona um monitoramento da escrita, desde o projeto do texto até a pós-escrita, de tal modo que o autor aperfeiçoe o seu papel de escritor, leitor e avaliador do seu próprio texto: antes, no planejamento; durante, na execução; e depois, na revisão que deve culminar em reescritas (BRASIL, 1998).

[...] se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é

completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. (BRASIL, 1997)

A partir disso, infere-se que o professor precisa começar a pensar em como será sua participação no processo de formação crítica do aluno a partir da produção e revisão textual, a fim de contribuir para o desenvolvimento não só da escrita, mas também da autonomia do discente quanto às produções. É importante destacar que é necessário entender que professor e aluno têm os mesmos objetivos em comum, e, por isso, devem ter uma relação de diálogo, visto que o docente deve ajudar os discentes a vencer seus obstáculos, identificar seus erros e construir uma autonomia por meio da escrita e da avaliação de seu texto.

METODOLOGIA

Como estratégia de apreensão da revisão textual no ensino de Língua Portuguesa, no ensino médio, será feita uma revisão bibliográfica a respeito da revisão textual na escola, com vistas a levantar referências de textos já publicados e analisados, servindo como base para o estudo em questão. Vale ressaltar que a revisão bibliográfica é a base que sustenta qualquer pesquisa científica, Trata-se da leitura de documentos, artigos, teses e outros documentos sobre determinada área com o intuito de discuti-la. É um fio condutor para realizar pesquisas sobre um tema. Buscaremos compreender como os PCNs e a BNCC abordam o tema em análise. Por fim, serão propostas sequências didáticas, a partir de metodologias ativas, como prática de processo de reescrita por meio de atividades de revisão textual.

Não há como negar que o sistema educacional, ao longo do tempo, vem sofrendo inúmeras mudanças, e as metodologias ativas são recursos didáticos significativos no processo de ensino e aprendizagem. Bastos (2006) afirma que “metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”, ele também assevera que esse é um método de ensino em que a aprendizagem depende do estudante.

Sob esse viés, as metodologias ativas vão ao encontro do princípio teórico da autonomia, discutido por dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia

mundial Paulo Freire (2006), o qual expõe o aluno como protagonista de seu processo de formação.

(...) Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (p. 28-29)

As metodologias ativas usam o questionamento como método de ensino/aprendizagem, a fim de atrair e estimular o aluno, pois, diante do problema, ele observa, reflete, relaciona a sua história e atribui um novo significado às suas descobertas, como explicam Mitre et al. (2008). De acordo com os autores, essa indagação faz com que tenham contato com informações e, conseqüentemente, com a produção do conhecimento, com vistas a solucionar desafios e auxiliar seu processo de desenvolvimento.

Análogo a isso, Dewey (1959) afirma que a educação é uma reflexão acerca da ação do homem e seus desdobramentos, considerando as bagagens dos estudantes e dos professores. É importante salientar que o discente não só recebe a informação, mas altera sua posição de quem apenas recebe conhecimento para participante de forma bastante ativa, enquanto é incentivado e instruído por seus professores. A partir da visão de Dewey, nota-se uma educação que se dirige para o estudante, levando em consideração suas inclinações, seus conhecimentos são mais valorizados e sua participação no processo de ensino/aprendizagem ganha destaque incitando o pensamento crítico.

Moran (2007, p.11) afirma que se perde muito tempo devido as formas de ensinar hoje que não se encaixam mais no contexto educacional vigente, logo, aprende-se menos do que o esperado. Nesse sentido, a ideia de “Concepção Bancária” criticada por Freire (1970) - o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento - ainda se faz presente em muitas instituições de ensino.

É importante salientar que se deve pensar nas metodologias ativas dentro da realidade da sociedade atual, pois existe um modelo educacional em que o aluno é receptor de conteúdos transmitidos pelo docente. Mudar tal paradigma significa que o discente passa a ter um papel de sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que ele seja o protagonista, atuando de forma colaborativa e participativa com o professor e os colegas (BACICH; MORAN, 2017).

Chaquime e Mill (2018, p. 442) ressaltam que as “metodologias ativas combinam tempos individuais e coletivos em projetos pessoais e de grupo e, com isso, buscam desenvolver competências cognitivas, pessoais e sociais, exigindo do estudante características como proatividade e colaboração em diferentes situações e contextos”. Logo, além do papel de sujeito atuante a que o aluno é instigado a experimentar, as metodologias ativas favorecem a participação e o engajamento, visto que possibilitam o exercício em grupo de forma colaborativa.

ATIVIDADES

A seguir, seguem sugestões de algumas atividades a fim de contribuir não só para o processo de escrita na escola, mas também para o desenvolvimento de habilidades, como autocrítica, independência e trabalho analítico. Ademais, os exercícios contribuam para o entendimento que revisão não é um processo final responsável pelo professor, mas sim uma prática que se inicia desde o planejamento da escrita, se prolonga na execução do texto e continua na reescrita.

Atividade 1 – Revisar para conhecer o gênero.

PLANO DE AULA	
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
TURMA	1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio
TEMA	Revisão de texto - Conhecendo o gênero
GÊNERO	Texto dissertativo-argumentativo modelo Enem

OBJETIVOS	<p>Saber o conceito de texto dissertativo-argumentativo;</p> <p>Conhecer a estrutura desse tipo de texto;</p> <p>Diferenciar tema de recorte temático;</p> <p>Compreender a definição de tese;</p> <p>Identificar elementos comuns nas redações nota 1000.</p>
DURAÇÃO	100 minutos
RECURSOS DIDÁTICOS	Redações nota 1000 do Enem impressas, marca-textos.
METODOLOGIA ATIVA	Sala de aula invertida. O foco da revisão textual nesta atividade é entender os procedimentos de revisão e os motivos que nos levam a revisar um texto, a partir da identificação de elementos básicos na estrutura do gênero.
HABILIDADE(S) DA BNCC	EM13LP15
REFERÊNCIAS	<p>FAROCCO, Carlos Alberto. A Modalidade Escrita da Língua. In: Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. Brasília: Cebraspe, 2016.</p> <p>SANDOVAL, Alzira Neves. A Avaliação do Domínio da Língua Portuguesa no Enem e a Diversidade do Português Brasileiro. In: Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. Brasília: Cebraspe, 2016.</p>

Orientações:

- Em vez de apresentar o conteúdo e passar uma lição de casa, o professor irá solicitar à turma que estude sobre o gênero e leve no mínimo três redações nota 1000 dos últimos cinco anos.
- Depois, em sala, os estudantes irão discutir em grupo o que há de comum entre os textos que escolheram.
- Por fim, o docente mediará um debate sobre esses elementos estruturais identificados próprios do gênero.

Atividade 2 – Revisar para gerar conhecimento coletivo.

PLANO DE AULA	
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
TURMA	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries do Ensino Médio
TEMA	Repertório sociocultural
GÊNERO	Texto dissertativo-argumentativo modelo Enem
OBJETIVOS	Gerar conhecimento coletivo; aquisição do repertório sociocultural; interagir e dialogar em grupo de forma efetiva; que os alunos sejam protagonistas na comunicação, na idealização e na defesa de ideias de forma inteligente; desenvolver relações de interdiscursividade e intertextualidade.
DURAÇÃO	100 minutos
RECURSOS DIDÁTICOS	Leitura prévia sobre seu tema, papéis, lápis e canetas
METODOLOGIA ATIVA	World Café. O foco da revisão textual nesta atividade é entender que para revisar um texto é necessário

	adquirir conhecimento, a fim de apoiar opiniões e argumentações (exigidos pelo gênero). Além disso, compreender que a revisão começa antes mesmo da produção.
HABILIDADE(S) DA BNCC	EM13LP01, EM13LP04, EM13LP28, EM13LP05
REFERÊNCIAS	MOREIRA, J; RIBEIRO, B. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa : aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, 2016, página 93-114. MORAN, J. Metodologias ativas de bolso : como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Orientações:

- Dividir a turma em grupos de conversação;
- Cada grupo ficará responsável por um eixo temático: meio ambiente, questões sociais, saúde e ciência, arte e cultura, direitos e cidadania, educação, tecnologia e economia;
- Dentro de cada grupo, definir um “anfitrião” que permanecerá na mesa, os outros atuarão como viajantes, trocam de mesa a cada rodada;
- Defina perguntas ou questões que provoquem o pensamento crítico, desenvolvam a argumentação e a importância do repertório sociocultural – principalmente para a produção da redação;
- As rodadas devem durar o tempo suficiente para que o diálogo seja desenvolvido, cerca de 20 minutos;

- É realizada, por vez, uma pergunta que se conecta com o propósito da atividade. Pode ser também uma única pergunta em todas as rodadas. Após cada uma delas, os participantes (chamados de viajantes) mudam de mesa. O ideal é que não se sentem com as mesmas pessoas;
- Depois de diversas rodadas de diálogo, inicie um período de compartilhamento de descobertas e dos registros feitos dos diferentes repertórios em uma conversação entre todo o grupo.

Atividade 3 – Revisar também é planejar.

PLANO DE AULA	
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
TURMA	1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio
TEMA	Planejamento textual e desenvolvimento do texto
GÊNERO	Texto dissertativo-argumentativo modelo Enem
OBJETIVOS	Reconhecer o conteúdo do texto e as características estruturais do gênero; Identificar os elementos do planejamento no texto.
DURAÇÃO	100 minutos
RECURSOS DIDÁTICOS	Planejamento textual impresso, lápis e caneta.
METODOLOGIA ATIVA	Sala de aula invertida. O foco da revisão textual nesta atividade é entender que para revisar um texto é necessário fazer um planejamento textual. Além de ajudar no desenvolvimento do hábito de reler aquilo que escrevem, a fim de aprimorar a comunicação

	escrita.
HABILIDADE(S) DA BNCC	EM13LP01, EM13LP02, EM13LP05, EM13LP15
REFERÊNCIAS	<p>MOREIRA, J; RIBEIRO, B. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, 2016, página 93-114.</p> <p>MORAN, J. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.</p>

Orientações:

- O aluno deverá estar com a folha do planejamento textual preenchida e, a partir dela, produzir na sala um texto dissertativo-argumentativo;
- Depois de pronto, o aluno deverá verificar se seguiu o planejamento, destacando com canetas coloridas os mesmos elementos em ambos;
- Por fim, ele deverá reescrever, fazendo as devidas alterações no texto.



Planejamento Textual

Prof.^a Sara Pereira

TEMA

(Identifique as palavras-chave e analise suas funções no comando)

IDEIAS INICIAIS

(Levante os principais argumentos e conhecimentos acerca do tema)

REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL

(Aponte, com base em seus conhecimentos, dados, citações, alusões que podem fundamentar as discussões do assunto)

INTRODUÇÃO

REPERTÓRIO:

RELACIONAR O REPERTÓRIO AO TEMA:

CONCLUSÃO + TESE 1 e TESE 2:

DESENVOLVIMENTOS

D1:

D2:

CONCLUSÃO

AGENTE:

DETALHAMENTO:

AÇÃO:

MEIO/MODO:

FINALIDADE:

Atividade 4 – Revisar para desenvolver o protagonismo do aluno

PLANO DE AULA	
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
TURMA	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries do Ensino Médio
TEMA	<i>Checklist</i>
GÊNERO	Texto dissertativo-argumentativo modelo Enem
OBJETIVOS	Desenvolver o protagonismo do aluno; identificar elementos no texto; auxiliar na reescrita.
DURAÇÃO	50 minutos
RECURSOS DIDÁTICOS	<i>Checklist</i> impresso, lápis e canetas.
METODOLOGIA ATIVA	Sala de aula invertida. O foco da revisão textual nesta atividade é mostrar que o aluno, a partir do <i>checklist</i> , consegue identificar os problemas em seu texto, fazendo as alterações necessárias, compreendendo a necessidade da reescrita. Além de ajudar no desenvolvimento do hábito de reler aquilo que escrevem e da importância da reescrita.
HABILIDADE(S) DA BNCC	EM13LP01, EM13LP04, EM13LP28, EM13LP05
REFERÊNCIAS	FAROCCO, Carlos Alberto. A Modalidade Escrita da Língua . In: Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. Brasília: Cebraspe, 2016. SANDOVAL, Alzira Neves. A Avaliação do Domínio da Língua Portuguesa no Enem e a Diversidade do Português Brasileiro . In: Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. Brasília: Cebraspe, 2016.

Orientações:

- Os alunos deverão utilizar o *checklist* para identificar em seu texto se seguiram o passo a passo;
- Em seguida, trocarão a redação com um colega e farão a mesma conferência;
- Depois, o professor deverá pedir às duplas que se untem e comparem suas respostas;
- Por fim, o aluno deverá reescrever seu texto a partir dos problemas identificados.

**FAÇA UM CHECK EM TODOS OS CRITÉRIOS QUE VOCÊ
CUMPRIU. QUANTOS MAIS CHECKS, MAIS PERTO DOS 1000!**



Prof.^a Sara Pereira

1º Parágrafo:

- Comecei meu texto por meio de uma estratégia de abertura, com repertório. (PRIMEIRA FRASE)
 - No meio do parágrafo, eu problematizei, relacionando o repertório anterior ao tema. (SEGUNDA FRASE)
 - Na última frase, construí uma tese em uma frase própria, anunciando os DOIS argumentos que escolhi. (TERCEIRA FRASE)
 - Concluí meu parágrafo.
-
- Comecei cada frase - fora a 1ª - com conector argumentativo.
 - Empreguei os conectivos corretamente e/ou utilizei outras estratégias de coesão textual.
 - Fiz recuo em cada começo de parágrafo.
 - Fiz a divisão silábica corretamente, em cada translineação.
 - Inseri todos os acentos necessários.
 - Inseri a pontuação necessária.
 - Questões gramaticais (regência, concordância, crase e colocação pronominal).
 - Empreguei corretamente a vírgula.

2º Parágrafo:

- Fiz tópico frasal, anunciando meu 1º argumento. (PRIMEIRA FRASE)
 - Fiz uma alusão que embasa meu argumento. (SEGUNDA FRASE)
 - Discuti essa alusão, relacionando-a ao tema. (TERCEIRA FRASE)
 - Concluí meu parágrafo.
-
- Comecei cada frase com conector argumentativo.
 - Empreguei os conectivos corretamente e/ou utilizei outras estratégias de coesão textual.
 - Fiz recuo em cada começo de parágrafo.
 - Fiz a divisão silábica corretamente, em cada translineação.
 - Inseri todos os acentos necessários.
 - Inseri a pontuação necessária.
 - Questões gramaticais (regência, concordância, crase e colocação pronominal).
 - Empreguei corretamente a vírgula.

3° Parágrafo:

- Fiz tópico frasal, anunciando meu 1° argumento. (PRIMEIRA FRASE)
 - Fiz uma alusão que embasa meu argumento. (SEGUNDA FRASE)
 - Discuti essa alusão, relacionando-a ao tema. (TERCEIRA FRASE)
 - Concluí meu parágrafo.
-
- Comecei cada frase com conector argumentativo.
 - Empreguei os conectivos corretamente e/ou utilizei outras estratégias de coesão textual.
 - Fiz recuo em cada começo de parágrafo.
 - Fiz a divisão silábica corretamente, em cada translineação.
 - Inseti todos os acentos necessários.
 - Inseti a pontuação necessária.
 - Questões gramaticais (regência, concordância, crase e colocação pronominal).
 - Empreguei corretamente a vírgula.

4° Parágrafo:

- Anunciei a proposta de intervenção. (PRIMEIRA FRASE)
 - Expliciteti pelo menos um agente. (PRIMEIRO ELEMENTO)
 - Acrescenteti uma informação ao agente (DETALHAMENTO)
 - Apresenteti uma ação. (SEGUNDO ELEMENTO)
 - Expliciteti o modo de execução - *por meio de*. (TERCEIRO ELEMENTO)
 - Inseti uma finalidade - *a fim de que, para que*. (QUARTO ELEMENTO)
 - Finalizei meu texto com uma frase de fechamento.
-
- Comecei cada frase com conector argumentativo.
 - Empreguei os conectivos corretamente e/ou utilizei outras estratégias de coesão textual.
 - Fiz recuo em cada começo de parágrafo.
 - Fiz a divisão silábica corretamente, em cada translineação.
 - Inseti todos os acentos necessários.
 - Inseti a pontuação necessária.
 - Questões gramaticais (regência, concordância, crase e colocação pronominal).
 - Empreguei corretamente a vírgula.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou pesquisar sobre a revisão textual como prática de processo de ensino aprendizagem, no Ensino Médio, muitas vezes, negligenciada pelos alunos e profissionais da educação, pois as concepções dos docentes sobre o conteúdo que irão lecionar geram desdobramentos sobre as ações didáticas propostas em sala de aula. Desse modo, neste trabalho abordou-se acerca de temas essenciais, como correção e revisão textual, a produção escrita de textos, metodologias ativas e os documentos imprescindíveis da área da educação – PCNs e BNCC.

A pesquisa foi elaborada com as seguintes finalidades: analisar a proposta da BNCC e dos PCNs para o ensino da língua portuguesa, no ensino médio; foi feita uma revisão bibliográfica sobre o conceito de revisão textual, a fim de entender tal conceito. Ademais, foi observado qual o tratamento dado à revisão nessa etapa de ensino e procuro refletir sobre a contribuição dessa prática para o ensino da língua materna. Por fim, foram propostas atividades, baseadas em metodologias ativas, dentro da proposta do Novo Ensino Médio, a fim de incentivar tal exercício e contribuir para o processo de produção textual no ensino médio.

Consoante o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio), o ensino da língua portuguesa deve empenhar-se em potencializar no aluno uma competência linguística cujo conteúdo não esteja relacionado apenas ao uso da língua “cultura”, mas, especialmente, à aplicabilidade da língua em seus diferentes contextos de interação. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio asseveram a necessidade de se inserir, no meio experienciado pelos alunos, os conteúdos de ensino, com vistas a contribuir para a aprendizagem expressiva.

Portanto, o objetivo das Diretrizes Curriculares é garantir não só a autonomia da instituição de ensino, mas também de sua identidade. Desse modo, as escolas são instigadas a montarem seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos mais compatíveis à sua proposta pedagógica.

Desse modo, por meio da revisão bibliográfica percebeu-se que as habilidades e atividades que viabilizam a produção de um texto passam pelos processos de revisão e reescrita, sendo estes essenciais para a qualidade da produção final. Nesse sentido, é importante salientar que a revisão proporciona a

interação e reflexão não só entre os interlocutores, mas também entre o estudante e o texto. Logo, é extremamente importante trabalhar a revisão em sala de aula, pois ela é entendida neste trabalho como uma espécie de leitura crítica que coloca o sujeito como protagonista. Além de proporcionar o desenvolvimento de competências, como autocrítica e trabalho analítico, promove a articulação da leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Juliana A. *Aprender a ensinar: a correção de textos por professores em formação*. I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores, UFSC, 9 a 11 de novembro de 2006.

BACICH, L.; MORAN, J. M. *Aprender e ensinar com foco na educação híbrida*. Revista *Pátio*, v. 17, n. 25, p.45-47, 2015. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>>

BASTOS, C. C. *Metodologias ativas*. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em jan. 2023,

_____. MEC/Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MECSEF, 1998.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. *Metodologias ativas (verbete)*. In: MILL, D. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papyrus, 2018

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3º. ed. São Paulo: Nacional, 1959

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010.

GERALDI, João Wenderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wenderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MITRE, Sandra Minardi et al. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008.

MORAN, J.M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papyrus Editora, 2007.

_____. *O processo de produção textual*. In: Santos, A. R.; Greco, E. A.; Guimarães, T. B. (orgs). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010.

_____. *A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio*. Calidoscópico, Unisinos, v. 11, n. 1, jan./abr. 2013.

ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papyrus, 1999.

SPINILLO, A. G. *A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças!* Revista Prolíngua, João Pessoa, v. 10, n. 01, p. 230-238, jan/fev. 2015.
SPINILLO, A. G;

CORREA, J. *A revisão textual na perspectiva de professores do ensino fundamental*. Educar em Revista, Curitiba, n. 62, p, 107-123, out./dez. 2016.