UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARCELLE TEIXEIRA SILVA

O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO ITEM *ONDE* EM TEXTOS ESCRITOS FORMAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO FUNCIONAL.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2017

MARCELLE TEIXEIRA SILVA

O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO ITEM *ONDE* EM TEXTOS ESCRITOS FORMAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO FUNCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UESB/UFRN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa

Coorientador: Prof. Dr. Jorge A. Alves da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2017

S581p.

Silva, Marcelle Teixeira.
O processo de gramaticalização do item onde em textos escritos formais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas: uma proposta de ensino funcional. / Marcelle Teixeira Silva, 2017.
208f.
Orientador (a): Drª Valéria Viana Sousa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2017.
Inclui referência F. 103 – 112.
1. Sociolinguistica. 2. Funcionalismo. 3. Língua portuguesa – Gramaticalização. 4. Estratégias pedagógicas. I. Sousa, Valéria Viana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD: 401.9

Catalogação na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

MARCELLE TEIXEIRA SILVA

O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO ITEM *ONDE* EM TEXTOS ESCRITOS FORMAIS DOS ALUNOS DO 9^{O} ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO FUNCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UESB/UFRN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa

Coorientador: Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Valéria Viana Sousa (UESB)

Orientadora

_____

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

Coorientador e Examinador Interno

_____

Prof. Dr. Lucas Santos Campos (UESB)

Examinador Externo

Vitória da Conquista, 20 de julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos a Deus, por ser o Sol, direcionando-me na caminhada, capacitando-me e fortalecendo-me a cada passo e parada, além de me dar alegria para continuar sendo feliz e me alimentar de sonhos.

A Valéria Viana, minha orientadora, que além de ter sido minha bússola nesse percurso, ajudou-me a remover os obstáculos, isso quando não o fez por mim nos momentos em que minha força e resistência não foram suficientes. Que foi tão generosa dando muito do seu tempo, paciência, sabedoria, clareza e cuidado. Tranquilizando-me e animando-me quando, muitas vezes, pensei que não conseguiria chegar até aqui.

A Ivanilde, minha mãe, por ser o meu maior exemplo de tudo de melhor e mais bonito que o ser humano pode ser. Ao meu pai, Iris, por acreditar em mim mais do que eu mesma. E aos meus irmãos, Lidiane e Iris Júnior, por me confortarem com seu amor, neutralizando a angústia dos momentos mais tensos com a doçura de sua amizade.

A Bruno, meu amor, companheiro de todas as horas, que tantas vezes foi aconchego, mas também soube ser a firmeza que me fazia querer chegar ao fim deste trajeto, por sempre dividir o peso das responsabilidades comigo. E a sua família, hoje minha também, por me apoiar sempre.

Aos amigos que, além de compreenderem minhas ausências, me motivaram a estudar com toda a dedicação, dando-me sempre a certeza de que estariam por perto, mesmo que em silêncio. Em especial ao amigo André, pelo quanto me ensinou da língua inglesa e da vida, bem como por sua presteza e generosidade daquele que nunca nega auxílio.

Aos professores Adilson Ventura, Jorge Augusto e Lucas Campos, por oferecerem grande contribuição com seus conhecimentos, dando sugestões preciosas para este trabalho. Aos demais professores do programa por darem tanto de si para nos formar e nos tornar mais capazes.

Às colegas Raquel e Andrea, por serem tão dispostas a compartilhar o conhecimento e a unir forças comigo na busca do sucesso em todas as fases deste trabalho. Aos 18 (dezoito) colegas que sonharam junto comigo e confiaram que eu os representaria em momentos decisivos, pelo quanto aprendi com cada um nestes encontros.

À CAPES por investir em pesquisa, possibilitando que, no Brasil, possamos lutar pela construção de uma educação de qualidade, por meio da formação continuada dos profissionais.

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia e ao NTE 20, por me concederem afastamento das atividades docentes, reconhecendo a importância de que o professor disponha de tempo suficiente para o estudo aprofundado de questões relativas ao seu trabalho.

Ao Instituto de Educação Euclides Dantas, por ser parte do que sou como educadora e facilitar o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial aos alunos participantes e seus responsáveis, por terem autorizado a utilização dos seus textos, na fase de coleta de dados.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse *ONDE* cheguei. Saibam que *ONDE* eu for levarei dentro de mim um “pedacinho” de cada um pelo aprendizado que me possibilitaram.

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
(...)

Cecília Meireles

RESUMO

Embasados em estudos que envolvem variação e mudança linguística e tomando como referencial conceitos funcionalistas, como o de gramaticalização, no presente trabalho, realizamos um estudo acerca do processo de gramaticalização do item *onde* utilizado pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista – BA e sua influência na escrita formal. Para tanto, longe da caracterização do certo e do errado, na recorrente utilização do *onde* por alunos em textos da modalidade oral ou escrita, procuramos, nesta pesquisa, descrever e analisar, a partir da frequência de uso, qual tem sido o padrão do *onde* nos textos orais e escritos do 9º ano. Desse modo, investigamos, em um *corpus* composto por textos descritivos, narrativos e dissertativos dos alunos de uma turma de 9º ano do E.F. do IEED, quais as funções comunicativas que o item exerce nos textos dos estudantes, bem como quais os possíveis fatores condicionantes dos diferentes usos. Diante da análise de dados da pesquisa, notamos que, apesar de predominar o uso prototípico do *onde*, a saber o de valor locativo, função espacial, em alguns casos, o item passa por um deslizamento, assumindo as funções de atribuir valor temporal ou de processo/textual, indicando uma possível ampliação de uso em um percurso que envolve uma escala de abstratização própria do processo de gramaticalização. Notamos, ainda, que a tipologia textual se apresenta como variável condicionante do uso com determinadas funções comunicativas, tendo em vista o fato de que a tipologia narrativa foi a que mais favoreceu o uso do item com valor prototípico espacial, enquanto a dissertativa menos favoreceu o uso do item com tal valor e mais favoreceu o uso com valor de processo/textual. Com a pesquisa, objetivou-se entender se o fenômeno dá-se como fruto da gramaticalização do item, fazendo-o tornar-se mais gramatical, compreendendo as características desse processo e as motivações de usos tão diferentes dos previstos na tradição gramatical. Realizado o estudo, tornou-se possível a criação e aplicação de uma proposta metodológica de trabalho com esse conteúdo em sala de aula, de modo que os discentes desenvolvessem a habilidade de reconhecer as estratégias linguísticas por eles utilizadas, bem como julgar se essas são aceitáveis na norma culta escrita em uso. Assim, buscamos contribuir com a formação de uma consciência linguística no que diz respeito ao uso do termo, de modo

a proporcionar adequação desse item linguístico às variadas situações sociocomunicativas que surgem nas práticas sociais destes indivíduos, sobretudo as de escrita formal.

Palavras-chave: Funcionalismo; Gramaticalização; Onde; Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

Based on studies that involve variation and linguistic change and having functionalist concepts as a referential such as grammaticalization, in this present study, a specific research has been made on the process of grammaticalization about the item *where* used by the 9th grade elementary students of the Instituto de Educação Euclides Dantas in Vitória da Conquista – BA and its influence on the formal writing. Therefore, without characterizing which is wrong or right in the current utilization of the *where* used by the students in oral and writing texts, we focused on describing and analyzing from the frequency of using it and in which place the pattern of *where* has been done in the 9th grade texts. Thereby, we investigated, in a corpus consisting of essay, narrative and descriptive texts written by the 9th grade students from the Institute Euclides Dantas and in what communicative roles the item exerts on the students' texts as well as the possible conditioning factors of the different uses. Given the data analysis of the research we observed that despite the predominance of the prototypical use of where, a knowledge of a local value, space function, in some cases, the item goes through a slip assuming as functions of assigning temporal or process / textual value, indicating a possible expansion of use in a path that involves a scale of *own abstraction* of the grammaticalization process. We also realized that the textual typology presents itself as a conditioning variable of the use with certain communicative functions, considering the fact that the narrative typology was the one that most supported the use of the item with prototypical spatial value, while the dissertation less favored the use of the item with such value and more favored the use with value of process / textual. With that research, we aimed to understand if the phenomenon occurs as a result of grammaticalization of the item making it become more grammatical, understanding the characteristics of this process and the motivations of uses so different from those foreseen in the grammatical tradition. After the study, it became possible to create and apply a methodological working proposal with this content in the class, so that the pupil develop the ability to recognize the linguistic strategies they have used, as well as judging whether these are acceptable in the written standard in use. Thus, we seek to contribute to the formation of a linguistic awareness regarding the use of the term, in order to provide adequacy of this linguistic item to the varied socio-communicative situations that arise in the social practices of these individuals, especially those of formal writing.

Keywords: Functionalism; Grammaticalization; *Where*; Pedagogical Strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Noção de Língua..... 33
Quadro 2 Tipos de Gramática..... 42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mudança semântica de item *onde*..... 59
Figura 2 Abstratização do item *onde*..... 80

LISTA DE ESTUDANTES PARTICIPANTES

ORDEM	PARTICIPANTES	SEXO
1	A.O.S	FEMININO
2	A.O.Q.B	FEMININO
3	B.O.G	MASCULINO
4	C.M.S	FEMININO
5	J.P.L.B	MASCULINO
6	L.V.S.P	FEMININO
7	L.F.M.S.S	FEMININO
8	L.M.N	MASCULINO
9	L.M.S.R.G	FEMININO
10	L.P.S.A	MASCULINO
11	M.K.S.B	FEMININO
12	M.V.R.B	MASCULINO
13	O.R.S	MASCULINO
14	P.R.S.S	MASCULINO
15	S.B.P.R	FEMININO
16	S.L.R.F	FEMININO
17	T.H.S	FEMININO
18	W.Y.S.C	MASCULINO
19	W.S.L	MASCULINO
20	Y.A.R	MASCULINO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1. NOÇÃO DE " LÍNGUA" E DE "GRAMÁTICA" NAS DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS 15
1.1 Noção de Língua 15
1.1.1 Língua para o Estruturalismo 16
1.1.2 Língua na visão do Gerativismo 20
1.1.3 A Sociolinguística no viés da mudança 24
1.1.4 Língua para o Funcionalismo 27
1.2 Tipos de Gramática 31
1.2.1 Gramática Prescritiva 32
1.2.2 Gramática Descritiva 35
1.2.3 Gramática internalizada 37
1.2.4 Gramática Reflexiva 39
2. NORMA E VARIAÇÃO 42
2.1 Norma(s) 42
2.2 Definições necessárias no espaço escolar 47
3. LÍNGUA E GRAMATICALIZAÇÃO 52
3.1 Origens dos Estudos sobre Gramaticalização 52
3.2 Conceito de Gramaticalização 55
3.4 A gramaticalização e a escrita escolar 60
3.5 O item onde 61
3.5.1 Nas Gramáticas Históricas 61
3.5.2 Na Tradição Gramatical 62
3.5.3 Na Tradição Linguística 64
3.6 O item onde nos livros didáticos e no espaço escolar 69
3.6.1 Avaliação na Pesquisa Linguística 72
3.7. Uso e preconceito 74
4. O ITEM ONDE E A PESQUISA QUANTO AO SEU USO NA ESCRITA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 76

4.1 Os diversos usos do item onde no contexto escolar e suas respectivas funções 77
4.2 Fatores condicionantes do(s) usos(s) 79
4.3 Metodologia.....79
4.3.1 Método de análise 80
4.3.2. Justificativa/ Formulação do Problema.....81
4.3.3 Objetivos 81
4.3.3.1 Objetivo Geral 82
4.3.3.2 Objetivos Específicos: 82
4.3.4 Delimitação e construção do corpus 82
4.3.4.1 Descrição do espaço da coleta de dados.....83
4.3.5 Etapas 84
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 86
5.1. Compreensão dos dados da pesquisa a partir do aporte teórico 92
6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....95
6.1.1. Relatório da oficina de Língua Portuguesa.....98
6.2. A oficina e seu impacto no comportamento linguístico dos discentes.....99
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 101
REFERÊNCIAS.....103
ANEXOS 113
Anexo 1. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental- Coleção Universos) 113
Anexo 2. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental- Coleção Universos) 117
Anexo 3. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental- Coleção Para Viver Juntos).....123
Anexo 4. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental- Coleção Para Viver Juntos).....130
Anexo 5. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental- Coleção Para Viver Juntos).....140

Anexo 6. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental – Projeto Teláris) 148

Anexo 7. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental – Projeto Teláris) 153

Anexo 8. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental – Projeto Teláris) 157

Anexo 9. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental- Projeto Teláris) 162

Anexo 10. Texto complementar.....168

APÊNDICES.....170

Apêndice 1 – Termos de Consentimento e Assentimento para coleta de dados 170

Apêndice 2. Teste de Percepção e Avaliação aplicado na turma selecionada. 174

Apêndice 3. Planejamento da Oficina de Língua Portuguesa – Planos de encontros 197

Apêndice 4. Atividades aplicadas na oficina.....201

Apêndice 5. Fotos 219

INTRODUÇÃO

Quando se discute a respeito da formação linguística do cidadão deste século, inúmeros são os desafios enfrentados no espaço escolar. Todavia, por mais que seja difícil, nós professores devemos ser capazes de ir montando este quebra-cabeças. As diretrizes e bases curriculares, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais já haviam sinalizado o caminho a seguir faz tempo. Desde a primeira elaboração de tais documentos alertou-se para a necessidade de incluir as práticas sociais na escola e vice-versa. Entretanto, apesar de termos avançado nas discussões acerca do assunto, não se mudou o suficiente no trabalho com a disciplina Língua Portuguesa.

Neste trilhar em busca de uma educação de maior qualidade, que insira o educando no exercício de uma cidadania plena por meio do trânsito livre pelos espaços sociais diversos, assume papel de grande importância o trabalho com uma gramática reflexiva por meio do qual o educando conheça sua língua em uso, desenvolvendo uma consciência linguística que o faça capaz de optar entre uma ou outra forma de uso, adequando-a à situação sócio comunicativa e às habilidades para o desempenho dos papéis sociais exigidos na atualidade.

Diante dos desafios acima apresentados, propomo-nos, na presente pesquisa, guiados pelo questionamento de quais sejam os motivos da recorrência do uso do termo *onde*, com funções diferentes das previstas pela GT, pelos alunos do 9º ano do EF e tendo como objetivos analisar o processo de gramaticalização[1] pelo qual o item

[1] Fenômeno linguístico que, Segundo Hopper e Traugott (1993), consiste no fato de que itens e construções gramaticais passam, em certos contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais. A partir do momento em que tais itens já foram gramaticalizados, estes continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Para Lopes (2013), a gramaticalização ocorre quando um item lexical passa a assumir, em determinados contextos, o *status* de item gramatical ou quando um item gramatical torna-se mais gramatical ainda. Sousa (2008) defende que tal fenômeno surge, em alguns casos, de uma necessidade de conferir maior expressividade na língua, de modo que é a necessidade discursiva-pragmática que a impõe tendo em vista o objetivo de encontrar um termo que melhor represente o pensamento. Este conceito será tratado em seção posterior do presente trabalho em abordagem mais aprofundada da temática.

passa, tanto no aspecto diacrônico, quanto sincrônico, estudar o atual processo de gramaticalização do item *onde* e os aspectos relacionados ao referido processo. Pretendemos, pois, identificar as estratégias linguísticas inovadoras, no que diz respeito ao uso do item, e compreender suas motivações contextuais, realizando uma descrição do fenômeno de modo a contribuir para sua compreensão por meio de um método de ensino, compreendendo que não se trata de caracterizar os usos enquadrando-os nas categorias de certo ou errado, mas sim de verificar qual tem sido o padrão de uso do termo *onde* pelos alunos participantes, bem como os fatores condicionantes dos referidos usos.

Para tanto, tendo sido fruto de pesquisa aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, mediante o CAAE Nº 54971316.7.0000.0055, essa dissertação será composta por sete seções. Na primeira, intitulada *Noção de " língua" e de "gramática" em diferentes perspectivas teóricas*, baseando-nos nos pressupostos teóricos de Saussure(2006 [1916]), Chomsky (1976), Labov (1963), Jakobson (1973), discutimos algumas concepções de língua, no Estruturalismo, no Gerativismo, na Sociolinguística e no Funcionalismo, e, pautando-nos em estudos de Bakthin (1986), Possenti (1996), Silva (2001), Travaglia (2002), Neves (2003), Perini (2003), Franchi (2006), Martelotta (2013), tratamos sobre o conceito e os diversos tipos de gramática: prescritiva, internalizada e reflexiva. Na seção *Norma e variação*, com o auxílio de estudiosos como Neves (2003), Marcuschi (2005), Bagno (2007), Faraco (2008), buscamos esclarecer as diversas acepções do termo norma, como por exemplo a de norma enquanto preceito, que se relaciona ao padrão da classe dominante, e da norma enquanto conjunto de fenômenos que são habituais em uma comunidade. Partindo da desconstrução de equívocos como o que Faraco(2002) aponta como o de colocar as expressões *norma culta* e *norma padrão* como se fossem sinônimos , buscamos demonstrar a importância da compreensão de tais questões para perceber de que modo ocorre a variação no contexto escolar.

Na terceira seção, *Língua e Gramaticalização,* com base nos estudos de autores como Heine, Claudi e Hunnemayer (1991), Hopper e Traugott (1993), Neves(1997), Sousa (2008) e Lopes (2013), tratamos da temática, abordando as origens dos estudos sobre esse processo, bem como o conceito de gramaticalização, perpassando pela discussão acerca da abstratização do fenômeno estudado e, por fim, mostramos de que forma tal fenômeno se apresenta na escrita escolar. A quarta seção é dedicada a versar sobre o item linguístico pesquisado, tendo como título *O item onde*

e a pesquisa quanto ao seu uso na escrita no 9º ano do ensino fundamental. Nessa parte, inicialmente, enfocamos os diversos usos do item *onde* no contexto escola e suas respectivas funções, depois explanamos os fatores condicionantes desses usos. Posteriormente, fazemos uma abordagem concernente à metodologia de análise de dados, bem como dos objetivos da pesquisa, além de expormos como delimitamos e construímos o *corpus.*

Em seguida, na seção cinco, denominada *Análise e Discussão de Dados,* trazemos a análise de dados, mostrando o impacto da pesquisa e apontando para uma possibilidade de mudança no modo de tratar a temática em sala de aula. A seção seis, *Proposta de Intervenção Pedagógica*, é dedicada a explanar uma proposta didática que, sem se abster do estudo da gramática normativa, contempla os objetivos traçados inicialmente, a exemplo de compreender como a variação e a mudança linguística ocorrem e de como adequar o uso de itens linguísticos ao que a situação sócio comunicativa exige. Na referida seção, explana-se como foi planejada uma oficina de Língua Portuguesa que tem como objetivo tratar a temática em questão, partindo da perspectiva normativa e avançando para a promoção da identificação de variados usos do item, de modo que seja possível perceber funções/valores diferentes dos previstos pela tradição gramatical e abordados nos manuais didáticos, para, por fim, desenvolver uma consciência linguística suficiente para fazer escolhas linguísticas, relativa ao item estudado, adequadas a cada situação comunicativa. Apresentamos, ao final da seção, um relatório da oficina, promovendo uma reflexão acerca do seu impacto na formação linguística e social dos participantes. Enfim, na seção sete, *Considerações Finais*, fazemos as exposições derradeiras a respeito de todo trabalho de pesquisa.

Durante a construção deste estudo fomos guiados por um sonho e uma certeza. Primeiro, pelo sonho de construir uma sociedade mais igual, no sentido de extirpar os preconceitos, neste caso o de natureza linguística, e de oferecer a todos a oportunidade de conhecer sua própria l*íngua* de modo que disponha de estratégias de comunicação eficientes para cumprir todos os propósitos comunicativos e transitar, sem nenhum constrangimento ou privação, por todos os espaços sociais. Depois, a certeza de que conhecer o maior número de possibilidades de como se expressar, aprendendo o caminho para tal, é requisito para a formação de um cidadão que se signifique culturalmente, sendo capaz de exercer os papéis sociais que dele se exige sendo quem se pretende. Acreditamos que um trabalho como este, que agora a você se apresenta, contribua para alcançar tais objetivos, na medida em que, além de mapear

os usos reais de um item linguístico na escrita formal de discentes de uma escola da rede pública, apresenta uma proposta didática de um trabalho cuidadoso e aprofundado enfocando a referida temática.

1. NOÇÃO DE " LÍNGUA" E DE "GRAMÁTICA" NAS DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Quando nos propomos a pesquisar um fenômeno linguístico específico, necessário se faz delinear o ponto de vista epistemológico adotado para que haja coerência na relação estabelecida entre os dados e os conceitos e explicações teóricas utilizados para compreendê-los. Nesse sentido, é importante discorrer a respeito das diferentes abordagens acerca do fenômeno linguístico.

Dessa forma, nesta seção abordaremos as concepções de língua em diferentes correntes teóricas, a saber no Estruturalismo, no Gerativismo, na Sociolinguística e no Funcionalismo, mostrando qual delas se afina com o enfoque e objetivos desta pesquisa. Apresentaremos, ainda, os diversos tipos de gramática: prescritiva, internalizada e reflexiva, demonstrando os motivos de nos filiarmos epistemologicamente a esta última. Ao delinear tal quadro teórico, esclarecemos quais os referenciais utilizados para analisar o *corpus* trazido no presente estudo.

1.1 Noção de Língua

Premente se faz apresentar as mais difundidas concepções teóricas no que se refere à noção de língua, para que justifiquemos a opção de nos filiarmos a uma delas, trazendo o referencial teórico, instruído não só pela conceituação de língua propriamente dita, mas também mostrando as implicações desse para a nossa pesquisa. Aliás, formando o embasamento para que seja viável uma caracterização de um padrão de uso do item *onde,* uma vez que esse, provavelmente, não se identificará, restritamente, com o padrão de uso tradicional, demonstrando, pois, possuir um caráter mutável e heterogêneo na língua em uso.

Apesar de, atualmente, parecer-nos óbvia a necessidade de relacionar língua, sociedade e cultura, isso não foi sempre um consenso. Antes dos estudos e reflexões do século XX, estudiosos, a exemplo de Schleicher, pensavam a linguagem e, por consequência, também a língua, como um organismo natural. De acordo com Alkmim (2004), para Schleicher o desenvolvimento da linguagem poderia ser comparado ao de uma planta que obedece a estágios naturais de acordo com leis físicas, como nascimento, crescimento e morte, aplicando-se a ela os conceitos desenvolvidos no campo das ciências naturais, como o de evolução de Darwin. Desse modo, no século

XIX, ainda perdurava uma abordagem linguística a partir de uma perspectiva biologizante, segundo a qual questões históricas, contextuais e culturais ou tinham pouca ou não tinham relevância.

Conforme Câmara Jr. (1975), Schleicher ambicionava elevar o estudo da linguagem ao *status* de uma ciência. Todavia, a despeito da ambição do linguista Schleicher, quem o faz, de fato, é Saussure ao conceituar a língua como sistema formal a ser descrito pela Linguística. Embora privilegie o caráter formal da linguagem, Saussure, elegendo uma Linguística Interna para seus estudos, não deixa de reconhecer a importância das investigações a serem realizadas por uma Linguística Externa, na qual questões contextuais tem enorme relevância.

Entender outros conceitos e dicotomizações apresentados nessa época, assim como de momentos posteriores, são também fundamentais para estudos como o que nesse trabalho propomos, é o que veremos a seguir.

1.1.1 Língua para o Estruturalismo

Inaugurado no século XX, o Estruturalismo surge como uma grande inovação por evidenciar uma nova maneira de se olhar para a língua. Precedido por uma linguística histórico-comparativa, aventou a possibilidade de estudá-la em um dado momento da História, realizando um recorte sincrônico por meio do qual seria possível realizar uma abordagem da língua enquanto sistema formal que possui regras próprias, proposta inédita até então. O marco inicial desta corrente epistemológica, no campo linguístico, é a publicação do *Curso de Linguística Geral*, obra póstuma de autoria atribuída a Ferdinand Saussure por resultarem de escritos do autor, em 1916.

Tomando como ponto de partida o Estruturalismo Linguístico saussuriano, a língua, distinta dos demais fatos de linguagem e observada em sua complexidade, é um fato social, concebida como um sistema de valores puros estabelecidos por meio da convenção social. Vejamos como esse linguista conceitua língua:

> Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em

> seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006 [1916], p.17)

Os postulados estruturalistas tiveram grande importância no que diz respeito aos estudos sobre língua. Para Saussure (2006 [1916]), a língua é um fato social. O mestre genebrino distingue língua e linguagem, definindo língua como produto social da faculdade da linguagem e conjunto de convenções. Contudo, o autor faz um recorte no qual privilegia aspectos da estrutura do sistema linguístico. Segundo ele, é perfeitamente possível separar os estudos formais dos contextuais, selecionando ele a primeira opção, sem, contudo, deixar de reconhecer a importância da segunda para outros tipos de investigações.

Para Saussure, a língua, enquanto sistema representativo, forma-se com a constituição do “signo linguístico” como fruto da associação arbitrária de uma imagem acústica, denominada significante, e um conceito, chamado significado. Dessa forma, “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.80).

Conforme supra explicitado, o Estruturalismo surge como uma revolução nos estudos linguísticos, pois passa a analisar a língua sob novo ângulo, saindo de uma tendência histórico-comparativa para uma proposta de estudo descritivo dos elementos que estruturam o sistema linguístico. Nessa perspectiva, a arbitrariedade do signo linguístico é explicada pelo fato de não haver relação lógica alguma entre a imagem acústica e o conceito que a ela se associa, gerando uma resistência do signo linguístico.

Dessa corrente linguística deriva, também, o conceito de imutabilidade da língua, uma vez que esta não pode ser modificada por um indivíduo ou grupo devido à arbitrariedade que lhe confere uma durabilidade, pois, segundo Saussure (2006 [1916]), se o signo é arbitrário, não há motivo algum para preferir um signo a outro para designar algo. Apesar de entender que, em seu desenvolvimento, o mestre genebrino afirma que a língua pode sofrer alterações. Mas, segundo ele, essas só ocorrem se houver exposição a duas forças concomitantes, a massa de falantes e o tempo. A primeira força refere-se não apenas aos falantes de uma língua em um dado recorte temporal, mas sim a todos os falantes daquela língua no período em que esta passou

pela mudança. Já quanto à força do tempo, o autor refere-se a muitas gerações. Assim, ainda que essa língua esteja exposta à ação do tempo e da massa dos falantes, a língua, geralmente, conserva seu caráter de imutabilidade, pois é preciso haver coincidência entre essas duas forças para que ocorra a mudança. Ademais, na visão saussuriana, ainda contribuem para a imutabilidade outros fatores como a complexidade do sistema, a resistência da inércia coletiva a toda renovação linguística, bem como o fato de ser a língua composta de um número infinito de signos. Todavia, conforme já explicitado, o autor defende a possibilidade de continuidade da língua pelo fato de o tempo alterar os signos linguísticos ocasionando uma mutabilidade, levando a um deslocamento da relação entre o significado e significante.

Para justificar a ausência de liberdade na constituição de uma língua, Saussure (1916) utiliza dois argumentos: 1) o fato de a língua ser um produto de forças sociais que são herança de uma época anterior; 2) tais forças atuarem em função do tempo, da tradição.

O autor delineia a dicotomia *língua X fala*, caracterizando a primeira como social, psíquica e exterior ao indivíduo e a segunda como individual. Sendo assim, admite ser impossível que o falante crie ou modifique a língua. Tal posicionamento demonstra que na perspectiva de definição estruturalista saussuriana, de língua, o estudo da variação e/ou da mudança não são postos em evidência, pois estes aspectos são considerados como pertencentes apenas à fala, uma vez que, para Saussure (2006 [1916]), esta é a forma como o indivíduo utiliza a língua. O autor, ao recapitular os caracteres da língua, afirma que:

> Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. (SAUSSURE 2006 [1916], p.23).

A conceituação saussuriana de língua pressupõe a delimitação dos estudos linguísticos envolvendo apenas aspectos relacionados à língua, uma vez que a separa de uma “linguística da fala”, da qual não se ocupa em seus estudos. Nesse sentido, é a afirmação seguinte que propõe que se elimine da definição de língua tudo que seja pertencente a uma Linguística externa. Vejamos: “Nossa definição da língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa

palavra: tudo quanto se designa pelo termo “Linguística externa”. (SAUSSURE, 2016[1916], p.29)

Os estudos saussurianos, assim, fixam-se no conceito de língua como sistema de signos estruturados, pois, para o pai da Linguística, os fatos de língua podem ser estudados separadamente dos fatos de fala, não considerando a possibilidade de organizar a fala de acordo com regras que levem em conta leis que envolvam a adequação à situação comunicativa, reconhecendo na fala a não sistematização. A Linguística aqui delineada, então, ocupa-se, por uma questão de opção metodológica considerada mais viável às necessidades da época e mais adequadas para os estudos que se pretendiam realizar, apenas da língua e não da fala que, segundo o mestre genebrino, estudo que deverá ser ocupado pela Estilística ou a Linguística Externa.

Uma outra dicotomia tratada por Saussure, que será relevante para nossa abordagem, é “Sincronia X Diacronia”. Ao estabelecer o objeto de estudo da ciência linguística, o linguista também dividiu os estudos linguísticos em diacrônicos, aqueles que tratavam das mudanças que tivessem ocorrido na língua ao longo do tempo, e sincrônicos, aqueles que levassem em conta a língua em um determinado recorte temporal específico. Nestes, considerava-se uma regularidade de um período, enquanto naqueles eram trazidas sucessões das sincronias.

Para Saussure (2006 [1916]), toda a língua de um momento forma um sistema homogêneo e dinâmico no qual as unidades linguísticas satisfazem a certos princípios de funcionamento, formando um todo coerente. Desse modo, é concebida como estrutura que obedece a leis internas, ou seja, é um sistema que tem sua própria ordem. Tal visão exerceu influência sobre outros estudiosos da linguagem que tomaram as línguas como entidades autônomas, que independiam do uso que se fazia em situações discursivas específicas.

Contudo, estudiosos pós – saussurianos apresentam uma nova visão segundo a qual as línguas não podem ser concebidas como estruturas autônomas, uma vez que a existência delas se justifica no estabelecimento de relações sociocomunicativas. Dentre os que contribuíram para o desenvolvimento desse novo olhar estão os que formaram o *Círculo Linguístico de Praga* (1926), movimento contemporâneo e fruto do Estruturalismo.

Pelo exposto, conclui-se que o Estruturalismo não foi um movimento único essencialmente, ou seja, os autores que o compõem divergem quanto à maneira de conce-

ber a língua, a exemplo dos funcionalistas do *Círculo Linguístico de Praga*, que apresentavam, nessa época, concepções diferenciadas com relação à sincronia e diacronia, compreendendo que os dois eixos são fundamentais para a realização do estudo de um fenômeno linguístico e, também, a respeito da homogeneidade linguística, sobre a qual já afirmavam a existência de códigos e subcódigos, apresentando, assim, o reconhecimento da variação linguística. No entanto, ao falarmos em Estruturalismo, referir-nos-emos aos postulados de Saussure.

Dito isso, podemos sistematizar a concepção de língua, no Estruturalismo Saussuriano, como sistema formal homogêneo, que tem regras próprias, por isso passível de estudo e sistematização, do qual se separa a fala. Não é passível de ser criada ou modificada pelo indivíduo, por lhe ser exterior. Constitui-se como objeto de estudo da Linguística propriamente dita, da qual são afastados aspectos que sejam estranhos ao organismo linguístico interno. Na visão saussuriana, a língua consiste em um sistema de valores puros que são estabelecidos por meio da convenção social sobre os quais o indivíduo não tem nenhum poder, uma vez que a ação individual do falante não pode mudar a língua. Neste sentido, o caráter de imutabilidade linguística se associa à durabilidade do signo pela sua arbitrariedade.

1.1.2 Língua na visão do Gerativismo

A corrente linguística gerativista surgiu no na década de 50, nos E.U.A., com a publicação do livro *Estruturas Sintáticas,* de Noam Chomsky, em 1957. A concepção gerativista deste linguista filia-se à tendência formalista por compreender a língua como uma entidade autônoma, ou seja, sua existência, funcionamento e características independem do uso, da situação comunicativa inserida nas práticas sociais humanas.

Todavia, difere do Estruturalismo saussuriano, pois tem como foco o estudo do funcionamento da faculdade da linguagem enquanto característica biológica da espécie humana. Deste modo, nessa corrente, a língua é conceituada como capacidade mental inata que todo ser humano normal possui. A preocupação deste campo teórico centra-se, assim, em construir um modelo teórico formal, com características matemáticas, capaz de descrever o funcionamento da faculdade mental da linguagem.

Conforme Kenedy (2008), a linguística gerativa despontou como uma resposta ao behaviorismo, que, por sua vez, interpretava a linguagem como um condicionamento social, uma resposta aos estímulos recebidos na interação social, valorizando, pois, a repetição que hipoteticamente se converteria em hábitos linguísticos. Enquanto no modelo behaviorista a linguagem é externa ao indivíduo e baseia-se na repetição, para Chomsky a criatividade é que caracteriza o comportamento linguístico humano.

Nesse sentido, Gonçalves (2007) explica por que motivos Chomsky rejeita os postulados behavioristas para explicar a capacidade humana de adquirir a linguagem, nos seguintes termos:

> A posição chomskiana sobre a impossibilidade de explicar a linguagem humana a partir de moldes puramente empiristas e behavioristas deriva de um dos postulados mais importantes de sua teoria: a Gramática Universal é parcialmente inata e específica da espécie humana, e o que nos permite sustentar essa hipótese é, em grande parte, a incapacidade que teríamos de explicar como todos os falantes normais das línguas naturais atingem o estágio maduro de suas línguas durante um pequeno período de exposição a dados fragmentários, incompletos e inconsistentes. No entanto, é exatamente esse argumento, chamado argumento da pobreza de estímulo, que corrobora a hipótese de que só uma teoria de bases inatas, como a da gramática gerativa, poderia dar conta adequadamente dos procedimentos de aquisição de linguagem. (GONÇALVES, 2007, p.4)

A teoria gerativa passou por muitas reformulações desde o seu surgimento, todavia, a despeito de haver alguns que seguem linhas de argumentação um pouco diferentes, seu principal expoente continua sendo Chomsky. Para este, toda língua é composta de princípios, regras universais válidas para todas as línguas, e parâmetros, regras específicas que variam de língua para língua. Esse esquema de princípios e parâmetros funciona como um sistema computacional em que se marcam as características particulares de cada língua com a sinalização dos parâmetros com [+], para a existência daquele parâmetro, ou [–] para a inexistência dele.

A despeito das reelaborações as quais sofreram sua teoria, desde o início dos seus estudos, Chomsky já defendia a existência de uma capacidade inata que incluía uma Gramática Universal (GU), construindo o que o autor denominou de TA – Teoria da Aprendizagem. Observemos o que o mesmo afirma em uma de suas obras da década de 70:

> Definamos ‘gramática universal’ GU com o sistema de princípios, condições e regras que constituem elementos ou características de todas as linguagens humanas não apenas por acaso, mas por necessidade. Assim, a GU pode ser considerada como exprimindo a ‘essência da linguagem humana’. A GU será invariável para todos os seres humanos. A GU especificará o que a aprendizagem duma língua deve realizar, se for bem-sucedida. A GU será, pois, um componente significativo de TA (H, L). O que se aprende, a estrutura cognitiva alcançada, deverá ter as características da GU, embora possua também outras características, que constituirão as características acidentais. Toda linguagem humana deverá submeter-se à GU; as línguas diferem umas das outras pelas características acidentais. Se construíssemos uma língua violando a GU, chegaríamos à conclusão de que não poderia ser aprendida a TA (H, L), isto é, não poderia ser aprendida em condições normais de acesso e contato com os elementos da experiência. (CHOMSKY, 1976, p. 36).

Segundo a teoria inatista, a criança já nasce pronta para adquirir qualquer língua, por possuir um dispositivo de aprendizagem ativado por um estímulo que Chomsky denomina *input.* Este é formado pela fala dos adultos ou de crianças que já tenham internalizado as regras da língua em questão. Basta que escute muito pouco da língua para que marque os parâmetros. Então, a criança não apenas imita as falas dos adultos, mas sim incorpora as regras por meio dos modelos do *input.*

Sendo assim, apesar de não contrariar o pressuposto estruturalista de que a língua seja um sistema composto de regras, o enfoque dado no Gerativismo é outro, pois, nessa abordagem, há a afirmação de uma predisposição genética humana para a aquisição da linguagem. Assim, à medida que se marcam os parâmetros de uma determinada língua, como aquele número finito de regras, é possível elaborar um número infinito de sentenças.

No referido campo teórico, os conceitos de competência e desempenho são fundamentais. Enquanto o primeiro diz respeito ao conhecimento que o falante tem de sua língua, o último se refere à utilização propriamente dita deste conhecimento. Dessa maneira, se formos considerar as “formas divergentes”, aqui se explicaria sua existência como questões de desempenho, que, por sinal, não é o foco, também, dos estudos inatistas. Portanto, questões relacionadas à variação e/ou mudança, mais uma vez, não encontraram muito espaço nos estudos que se identifiquem com esta perspectiva, pois não há uma busca por explicar como e porque a mudança ocorre, mas, antes disso, como funciona a capacidade linguística humana em seu aspecto genético/biológico.

De acordo com Kenedy (2008), o enfoque das pesquisas nessa seara do gerativismo é a competência, pois o que se pretende é explicar o funcionamento abstrato da linguagem, de modo que, geralmente, não se utilizam dados linguísticos reais. Vejamos, então, a afirmação do autor:

> Em razão desse interesse central na competência linguística, os estudos clássicos do gerativismo não costumam usar dados linguísticos reais (*performance*) retirados do uso concreto da língua na vida cotidiana. O que interessa fundamentalmente ao gerativista é o funcionamento da mente que permite a geração das estruturas linguísticas observadas nos dados de qualquer *corpus* de fala, mas não lhe interessam esses dados em si mesmos ou em função de qualquer fator extralinguístico, como o contexto comunicativo ou as varáveis sociais que influenciam o uso da linguagem. Os gerativistas usam como dados para as suas análises principalmente (1) testes de gramaticalidade, nos quais frases são expostas a falantes nativos de uma língua, que devem utilizar sua intuição e distinguir as frases gramaticais das agramaticais e (2) a intuição do próprio linguista, que, afinal, também é um falante nativo de sua própria língua. (KENEDY, 2008, P.135)

Atualmente, tanto o pai deste campo teórico, quanto outros pesquisadores têm realizado estudos que envolvem a relação entre a capacidade linguística humana e as características genéticas que possivelmente a determinem. Recentemente, mais precisamente no ano de 2001, um pesquisador da Universidade de Oxford, membro do Projeto Genoma Humano, o geneticista Antony Monaco, descobriu um gene que aparentemente está diretamente ligado à linguagem humana, o chamado FOXP2. Tal descoberta poderá conferir às hipóteses chomskianas, da existência de uma estrutura mental responsável pela faculdade da linguagem, envolvendo uma GU, composta de Princípios e Parâmetros, o *status* de fato natural, reforçando o diálogo deste ponto de vista com as ciências naturais (KENEDY, 2008).

A partir do exposto, podemos resumir a concepção de língua gerativista como:

LÍNGUA - Faculdade mental inata, definida biologicamente e por meio de uma GU, composta de Princípios universais e Parâmetros variáveis de uma língua para outra, caracterizada pela criatividade que possibilita ao falante criar um número infinito de sentenças com base em uma quantidade limitada de regras. Interessa, aqui, a definição genética da linguagem e não seus aspectos sociais ou contextuais, utilizando dados não reais (competência) e não ocorrências que demonstrem a linguagem em uso (desempenho), embora, nessa teoria, os dois elementos, competência e desempenho, sejam bem retratados.

1.1.3 A Sociolinguística no viés da mudança

Conforme afirma Alkmin (2004), em um período em que estavam em destaque os estudos gerativistas e predominava a noção de língua enquanto estrutura homogênea, despontava uma perspectiva diferente de abordagem linguística na qual se primava por enfocar as relações entre língua, sociedade e cultura. Com este propósito de relacionar estrutura linguística e estrutura social, surge a Sociolinguística, como subárea da Linguística, fato que ocorreu em 1964, com a realização de um congresso na Universidade da Califórnia em Los Angeles, organizado por William Bright. Em 1966, esse estudioso organiza e publica os trabalhos ali apresentados, acrescentando-lhes um texto de introdução intitulado " As dimensões da Sociolinguística", no qual define o objeto de estudo do novo campo como sendo a variedade linguística, relacionando-a com fatores sociais como: contexto social; identidade social do falante e do ouvinte; julgamento que os falantes fazem de seus próprios comportamentos linguísticos. Marcada por uma interdisciplinaridade, a Sociolinguística relaciona-se com áreas como a Etnografia e a Psicologia.

Todavia, o fomento dessas ideias foi bem anterior a 1964. Desde o surgimento da linguística como ciência, com os postulados saussurianos, algumas lacunas, quanto a relação entre língua, sociedade e cultura, ficaram carecendo de preenchimento. Surgem críticas ao trabalho de Saussure por parte de outros estudiosos como Meillet e Bakhtin. O primeiro discordou do mestre ao afirmar a impossibilidade de separar os estudos linguísticos históricos de estudos de cultura e sociedade. O segundo traz uma discordância ainda mais profunda ao afirmar que a substância da língua é constituída pela interação verbal que se faz por meio da enunciação. Os estudos de Jakobson também delineiam um caminho semelhante no sentido de valorizar o aspecto heterogêneo e funcional da língua. Outro importante linguista nesta trajetória é Marcel Cohen, francês que defende ser primordial a análise dos contextos dos acontecimentos sociais na compreensão dos fenômenos linguísticos, elencando tópicos de estudos sociológicos da linguagem como a relação entre as variedades de linguagem e os contextos de divisões sociais.

A relação entre língua e sociedade também é, conforme Alkmin(2004), ponto central dos estudos de Benveniste (1963), segundo o qual " é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente". Segundo ele, é pela língua

que todo indivíduo constrói sua relação com os outros e com a natureza. Contudo, defende que língua e sociedade se organizam e estruturam de maneiras distintas, de modo que a primeira é instrumento de análise da segunda, pois “sendo a língua uma prática humana, revela o uso particular que grupos ou classes de homens fazem dela”.

Seguindo esta linha, desde o ano de 1963, novos rumos já se anunciavam, sobretudo com o trabalho de William Labov, publicado neste ano, pesquisa realizada na ilha de Martha´s Vineyard, localizada em Massachusetts, que explicita a força decisiva de fatores sociais em questões relacionadas à variação linguística. Tal trabalho serviu como base para o desenvolvimento da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação que seria concretizado em seguida.

Em um período em que predominava uma concepção de língua homogênea, com o advento da década de 60, com os estudos labovianos, altera-se radicalmente o ponto de vista em relação aos fenômenos linguísticos, alçando a variação linguística a uma posição de destaque. Tais trabalhos demonstram o papel decisivo dos fatores sociais como sexo, idade, faixa etária, origem étnica, entre outros, na maneira de se comunicar de cada falante real de uma comunidade.

O papel de Labov é decisivo para a formação deste campo teórico, pois atribui-se a ele a elaboração da Teoria da Variação que, por sua vez, se caracteriza por enfocar a língua falada em suas investigações, por meio da coleta de dados reais da língua em uso. A partir destes estudos, comprova-se não só a existência de variedades linguísticas, mas também de uma regularidade neste padrão, de modo que estas pudessem ser estudadas e sistematizadas.

Pelo quanto exposto acerca deste novo olhar para a linguagem, resta claro que a língua é concebida como heterogênea, dinâmica e dependente do contexto social e da situação sócio comunicativa na qual o falante se insere. Aqui, a fala, que nas teorias anteriores não ocupava o foco dos estudos, é transformada em elemento chave para a caracterização do comportamento linguístico de indivíduos de uma comunidade de fala. Nesse sentido, observemos a explicação de Alkmim (2004) ao destacar o lugar que a variação ocupa na teoria sociolinguística:

> Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades. [...] Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva

> do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente - se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e performance – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total. (ALKMIM, 2004, p. 33)

Os estudos sociolinguísticos da década de 60 tiveram um papel fundamental no sentido de mostrar que a variação era sistemática, e não caótica, sendo, então, possível se traçar um padrão de variação para entender como e porque a mudança linguística ocorre, bem como quais as consequências desta para uma comunidade.

No que diz respeito à relação entre variação e mudança, Tarallo (1997) explica que toda mudança linguística pressupõe uma variação. Segundo o autor, enquanto duas formas variantes convivem, há variação, contudo, quando uma delas prevalece sobre a outra ocorre a mudança.

Na maneira sociolinguística de fazer pesquisa, não há uma supervalorização de um recorte sincrônico ou diacrônico, não se faz um em detrimento do outro, pois de acordo com Sousa (2008),

> [...] a variação linguística é perceptível na sincronia, mas apenas a diacronia é capaz de demonstrar a mudança e, ainda que haja a existência da variação em um dado momento não há a garantia de uma mudança linguística. (SOUSA, 2008, p. 59).

De posse de convicções como as explicitadas acima, os sociolinguistas elegem como espaço adequado para as investigações linguísticas a comunidade real de fala, observando o contexto das relações sociais ali estabelecidas, demonstrando que a escolha que o falante faz entre as formas variantes não é aleatória, uma vez que estão relacionadas à estrutura social a qual pertence. Nas pesquisas sociolinguísticas, o perfil de cada falante é traçado com base em variáveis sociais como sexo/gênero, faixa etária, escolaridade, entre outros. Nesse contexto, é que emergem conceitos como o de variedade padrão, a qual Alkmim (2004) conceitua como sendo resultado de atitude social ante a língua e que define a escolha do falante bem como o que se concebe como modo “correto” de falar.

Portanto, com base no que tratamos a respeito da Sociolinguística, podemos afirmar que esse campo de estudos pressupõe, como conceito de língua, a língua como sistema heterogêneo e mutável que só pode ser compreendido com base na análise dos fatores linguísticos em conjunto com fatores extralinguísticos, uma vez

que as escolhas das formas linguísticas sofrem grande influência de fatores que se relacionam com a estratificação social daquela comunidade de fala em análise. Nessa seara, o objeto de estudo é o vernáculo de uma determinada comunidade de fala, o que se busca é perceber as variações linguísticas presentes na língua, os seus condicionamentos linguísticos (estruturais) e extralinguísticos(sociais) e , assim, investigar como e em que direção ocorre a mudança.

1.1.4 Língua para o Funcionalismo

No Funcionalismo, inscrito na matriz teórica que concebe a língua como não autônoma, há uma defesa de que as funções externas à linguagem são decisivas na formação/compreensão da estrutura gramatical das línguas. Surgido com o *Círculo Linguístico de Praga* (1926), inicialmente no campo da fonologia, difere das correntes formais, que têm como foco o estudo do funcionamento da faculdade da linguagem enquanto característica mental da espécie humana. Na corrente teórica funcionalista, a concepção de língua está focada na interação, de modo que esta reflete uma adaptação às diferentes situações comunicativas.

Desse modo, nessa teoria, as funções externas à linguagem influenciam a estrutura gramatical da língua de maneira que a análise do funcionamento desse sistema só é possível levando-se em conta a interação. Nesse sentido, podemos afirmar, assim como Cunha (2008), que o Funcionalismo é a concepção que " em oposição ao Estruturalismo e Gerativismo, se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. " (CUNHA, 2008, p.157)

Nessa direção, a língua, sob o ponto de vista funcionalista, não pode ser tida como um sistema autônomo, pois, segundo Neves (1997), esta só pode ser entendida se partirmos de noções como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, entre outras. Castilho (2012), a esse respeito, argumenta que:

> O funcionalismo reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos

> sistemas que organizam a gramática de uma língua. (CASTILHO, 2012, p.21)

Enquanto o Polo Formalista concebe a língua como estrutura autônoma, o Polo Funcionalista concentra-se no estudo da linguagem em uso nas situações reais de interação, observando o emprego dos elementos linguísticos, considerando a variação e a mudança, de forma que as condições discursivas nunca sejam desconsideradas. Ao contrário disso, as condições discursivas são tidas como determinantes na escolha de uma forma variante dentre diversas possibilidades que a língua oferece. Explicam-se as regularidades observadas na interação da língua, demonstrando que todo fenômeno linguístico, seja ele sintático ou semântico, por mais caótico que pareça ser, é passível de sistematização por meio das suas motivações linguísticas de expressividade.

O Funcionalismo traz contribuições fundamentais aos estudos linguísticos, a exemplo do reconhecimento do fato de que os estudos sincrônicos e diacrônicos não se opõem, mas se complementam na medida em que os processos de mudança linguística envolvem os dois eixos. Ademais, é nessa linha que desponta a ideia de que, a despeito de um suposto equilíbrio da estrutura do sistema linguístico, a mudança tem o papel de restabelecimento do equilíbrio rompido em fase que antecede a mudança propriamente dita. No entanto, uma mudança pode gerar outras, num efeito cíclico na busca de reequilibrar o sistema. Nesse sentido, trazemos a argumentação de Jakobson (1973):

> Se uma ruptura do equilíbrio do sistema precede uma certa mudança, e uma supressão do desequilíbrio resulta dessa mudança, não temos nenhuma dificuldade para descobrir a função desta mudança: a sua tarefa é restabelecer o equilíbrio. Todavia, quando uma mudança restabelece o equilíbrio em um ponto do sistema, ela pode romper o equilíbrio em outros pontos e, em consequência, provocar a necessidade duma nova mudança. Assim se produz, muitas vezes, toda uma cadeia de mudanças estabilizadoras (JAKOBSON, 1973, p. 334).

Nos pressupostos supra explanados, está evidenciada a importância da função e de sua relação com a estrutura linguística, bem como o processo cíclico de equilíbrio e reequilíbrio em um sistema, que, nessa teoria, é considerado maleável ao desejo de maior expressividade por parte do informante e ao licenciamento por parte do sistema. Para os funcionalistas, a exemplo de Pezatti (2004), a linguagem é tida como uma

ferramenta e sua a forma se adapta às funções que exerce, podendo ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas.

Atualmente, os funcionalistas enfatizam a multifuncionalidade discursiva dos itens linguísticos, demonstrando as circunstâncias discursivas que envolvem seu uso, destacando as condições pragmáticas de produção. Sobre esta questão, Sousa (2008), afirma:

> O olhar do funcionalista, na contemporaneidade, está voltado não apenas para as funções da linguagem em um eixo comunicativo, mas para o item linguístico e a sua multifuncionalidade na estrutura discursiva. Os funcionalistas, influenciados por fatores cognitivos nos atos de fala, direcionam a sua atenção para as situações concretas das atividades linguísticas. Os componentes sintáticos e semânticos, sob esse outro ângulo, são como fantoches que ganham vida na apresentação, nesse caso, na interação verbal, onde ao componente linguístico é acrescido o valor de componente pragmático e daí é analisada a sua atuação na cena discursiva, o seu uso real. (SOUSA, 2008, p.73)

Portanto, no campo epistemológico aqui tratado, a investigação de como se relacionam *forma* e *função,* integra sintaxe, semântica e pragmática, destacando-se esta última como o elemento maior que recobre os demais componentes. Nas análises linguísticas do ponto de vista funcionalista, considera-se a situação real de interação, atribuindo importância a fatores como as intenções comunicativas, os participantes dos atos de fala, bem como a questões extralinguísticas. A escolha que o usuário faz, no que concerne ao item linguístico selecionado, tendo em vista o cumprimento de uma função, serve às suas intenções comunicativas e tem implicação no sentido. Assim, a gramática, em uma acepção funcionalista, consiste não num conjunto de regras, mas numa série de recursos para descrever, interpretar e construir significados.

Segundo Vidal (2009), a estrutura é provisória e negociável, estando ela em movimento contínuo. Logo, a gramática, então, não é concebida como um conjunto de regras as quais o falante segue, uma vez que é o discurso que a produz e não o contrário. Por conta destas pressões que os falantes desempenham na estrutura da língua, é que os itens linguísticos podem passar pelo processo denominado de gramaticalização, pelo qual a função de um item pode ser modificada e/ou ampliada, fazendo com que itens lexicais se tornem gramaticais ou itens gramaticais se tornem mais gramaticais ainda. Tal fenômeno linguístico é impulsionado pela necessidade de atingir o maior nível de expressividade.

Depois das explanações até aqui realizadas, é possível concluir que a língua, no Funcionalismo, é concebida como um sistema com estrutura dotada de um equilíbrio instável, o que possibilita a mudança, que cumpre, justamente, a função de buscar o restabelecimento do equilíbrio. A heterogeneidade, da qual é dotada, deve-se ao papel da língua de servir a propósitos comunicativos de seus falantes. A língua apresenta, pois, diversidade no seu uso, de forma que a estrutura que a compõe sirva a funções cognitivas e comunicativas, sendo, assim, maleável.

No tópico que agora se finda, buscamos delinear, em linhas gerais, as diferentes concepções de língua defendidas em várias correntes linguísticas, conforme demonstrado em quadro resumo a seguir, deixando claro que o trabalho a que nos propomos se afina com as perspectivas que adotam a heterogeneidade, mutabilidade e maleabilidade linguísticas como premissas, uma vez que assumimos a missão de investigar o processo de gramaticalização do item *onde*, pressupondo que a língua, e sua estrutura gramatical, serve aos propósitos comunicativos traçados nas situações reais de interação.

Quadro 1 – Noção de Língua.

NOÇÃO DE LÍNGUA	ESTRUTURALISTA
	Sistema de valores puros, estabelecidos por meio da convenção social, formal e homogêneo do qual se separa a fala, dotado de regras próprias, passível de sistematização, sem contudo ser modificada pelo indivíduo por lhe ser exterior. Constitui-se como objeto de estudo da Linguística.
	GERATIVISTA
	Faculdade mental inata, definida biologicamente e por meio de uma GU, composta de Princípios universais e Parâmetros variáveis de uma língua para outra, que possibilita a criação de um número infinito de sentenças a partir de uma quantidade limitada de regras.
	SOCIOLINGUÍSTICA
	Sistema heterogêneo e mutável compreendido a partir da observação de fatores linguísticos e extralinguísticos, já que as escolhas linguísticas sofrem grande influência de aspectos relacionados com a estratificação social da comunidade de fala em análise.
	FUNCIONALISTA
	Sistema heterogêneo com estrutura dotada de equilíbrio instável, que possibilita a mudança, na busca do restabelecimento do equilíbrio. Exerce o papel de servir a propósitos comunicativos dos falantes, apresentando, pois, diversidade no seu uso, e sendo dotada de maleabilidade.

Fonte: elaborado pela autora.

A parte que apresentaremos a seguir tratará dos tipos de gramática: prescritiva, descritiva, internalizada e reflexiva, mostrando as implicações teóricas de cada uma delas e, ao final, sinalizando qual delas entendemos ser mais pertinente aos objetivos deste trabalho, bem como do desenvolvimento da proposta pedagógica que assumimos a responsabilidade de construir.

1. 2 Tipos de Gramática

Ao nos reportarmos ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, logo se destaca a polêmica discussão acerca do ensino de Gramática. Perguntamo-nos, na maioria das vezes, se o professor de Língua Portuguesa deve ou

não ensinar gramática ou quando se deve iniciar esse processo. Antes de emitir qualquer juízo de valor ou de firmar posicionamentos sobre esse assunto, é primordial esclarecer de que gramática estamos falando, ou seja, qual a concepção de gramática adotada.

Tomando por base as experiências relatadas por pesquisadores que já abordaram especificamente a questão, a exemplo de Possenti (1996), Silva (2001), Perini (2003), entre outros, bem como os posicionamentos de colegas de profissão, o conceito que o senso comum tem de gramática não se distancia da antiga definição grega, assimilada posteriormente pelos romanos, que remonta períodos anteriores à Idade Média. Tal é a concepção trazida nos manuais de gramáticas, também denominados de gramáticas pedagógicas, e na maior parte dos livros didáticos.

Tal opção, de adotar um desses pontos de vista em relação ao ensino e à maneira de conceituar a gramática, implica também em se identificar com uma concepção de linguagem da qual a mesma deriva. No que diz respeito a essa questão, Travaglia (2002) aponta três diferentes concepções de linguagem: linguagem como expressão de pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como forma de interação. A primeira fundamenta-se na existência de regras para a organização lógica do pensamento e estas que embasam o bem falar e escrever. Ao conjunto dessas regras é o que se chama de gramática normativa ou tradicional. A segunda corresponde à concepção estruturalista, saussuriana, de língua como fato social exterior ao indivíduo. No ensino de Língua Portuguesa, essa relaciona-se à ideia de aprendizagem linear, que ocorre a partir da descrição dos fatos da língua, pressupondo uma transmissão de um conteúdo. A terceira concepção de linguagem, por sua vez, concebe a língua como forma de interação sócio comunicativa, relacionada à gramática internalizada. A seguir explicaremos, mais detalhadamente, os tipos de gramática relacionados às diferentes formas de conceber a linguagem e exporemos a nossa orientação no presente estudo.

1.2.1 Gramática Prescritiva

O conceito de gramática prescritiva ainda é o mais difundido e mais adotado em livros e manuais, apesar de não ser suficiente para explicar o funcionamento da língua em uso. Essa noção tem sua origem histórica na tradição gramatical grega.

Conforme Travaglia (2002), essa concepção de gramática relaciona-se com o conceito da linguagem como expressão de pensamento, acima exposta.

Conforme aponta Silva (2001), estudos gramaticais gregos se distribuíram em três períodos: o primeiro, marcado por estudos esparsos em obras de filósofos como Platão e Protágoras (séc. V a.c.), e Aristóteles (séc. IV a.c.); o segundo, com os estoicos (séc. IV a.c.), de cunho eminentemente filosófico, tratava a língua como expressão do pensamento, desenvolvendo teorias no campo da morfologia, etimologia e fonética; o terceiro, dos alexandrinos (fim do séc. IV a.c. e séc. II d.C.), foi o período durante o qual se desenvolveram estudos com a clara intenção de divulgar a obra de Homero e preservar a língua de “deturpações”, trazendo o seu uso “correto”.

A concepção dos alexandrinos foi a que mais influenciou a conceituação de gramática normativa, pois, nesse período grego, é que se concebeu a gramática como “conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que pretendem falar e escrever corretamente. ”, deixando claro que não havia uma distinção nítida entre gramática da língua oral e gramática da língua escrita. Acreditava-se que as pessoas cultas, por conhecerem e difundirem as obras da literatura clássica, é que mantinham “pureza” da língua; já os incultos, iletrados, acabavam por deturpá-la, corrompê-la. Dessa forma, aqueles deveriam, como a sua linguagem, ser valorizados; e o uso da língua feita por estes, ao contrário, deveria ser evitado.

Os romanos, devido a influência que os gregos exerciam, fizeram perdurar a tradição gramatical herdada dos gregos e é, apenas, no século XVII, que surge a ideia de que a língua é reflexo da razão e do pensamento humano, havendo um sistema lógico e racional geral do qual derivam as diversas línguas. Nos séculos XVIII e XIX, os estudos concentraram-se na gramática histórico- comparativa das línguas. E, somente, no séc. XX, é que surgem estudos que, de certo modo, formulam teorias que questionam a tradição gramatical.

Todavia, na atualidade, ainda vemos prevalecer, pelo menos no senso comum, a noção de gramática herdada dos gregos: concebe-se a gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas pelos que desejam falar e escrever corretamente. Nessa concepção, subjaz a ideia de que existe uma única maneira correta de falar e de que é essa que deve ser mantida, desempenhando, então, a função meramente prescritiva. A forma “correta” de se expressar linguisticamente é sempre a utilizada, em situações formais, por uma comunidade linguística privilegiada no que diz respeito ao acesso aos bens culturais. Daí derivam a noção de “erro” e “acerto”, com base

nesta aclamada pureza da língua, equívocos que produziram no nosso país, como grave consequência do cultivo do padrão homogeneizante lusitano, o preconceito linguístico tão danoso para nós.

Para Franchi (2006), a gramática normativa pode ser definida como:

> [...]o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. [...]Dizer que alguém 'sabe gramática' significa dizer que esse alguém 'conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente'. (FRANCHI, 2006, p. 16). (Grifos do autor)

Nessa perspectiva, são desconsideradas as situações reais de interação comunicativa, de modo que as variedades linguísticas que se afastem do padrão prescritivo são consideradas incorretas, tidas como erros. Assim, os professores de Língua Portuguesa que optam por adotar esta visão deixam de ensinar o funcionamento da língua quando acontece o uso de outras variedades como se estas não existissem ou não fossem dignas de serem estudadas, contribuindo para o preconceito e o retrocesso.

O trabalho com os aspectos estruturais da Língua Portuguesa no ambiente escolar brasileiro tem sido dificultado ao longo dos anos pela visão diferente de "língua" e de "gramática". Tal concepção viciada de gramática, como explica Neves (2003), encontra seu embasamento nas concepções tradicionais acima explanadas e precisam ser urgentemente revistas pelos motivos expostos a seguir:

> A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer. E, para o uso da língua nativa, de modo nenhum ocorre que o falante primeiro precise estudar as "regras" que a disciplina gramatical lhe oferece em manuais escritos por eleitos. Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural. Eficiência e excelência são outra conversa, mas isso a nossa disciplina gramatical em voga também não ensina. Ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou escrever melhor. (NEVES, 2003. p. 79-80)

Um outro problema da abordagem gramatical meramente prescritiva é o fato de esta se limitar à frase e à oração e, portanto, não dar conta de explicar a língua em

seu pleno funcionamento nas situações de interação verbal, posto que, conforme Neves (2003, p.80), “ a gramática acionada naturalmente pelo falante de uma língua para organizar sua linguagem não se limita à estrutura de uma oração ou de um período. Esse é o limite de apenas um tipo de estrutura. ”

Martelotta (2013) conceitua o que o próprio autor chama de gramática tradicional/normativa/ escolar, como é abordada na escola, direcionando o trabalho do docente de Língua Portuguesa no qual é priorizado o reconhecimento de elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos, etc.), a análise sintática, entre outros, sempre se baseando no padrão de correção e pureza da língua. Segundo o autor, esse tipo de abordagem não subsidia uma descrição do funcionamento gramatical da língua.

Embora não seja recente essa reflexão acerca da necessidade de rever o conceito tradicional de gramática, de acordo com Perini (2003), o ensino de língua em nosso país ainda se baseia nele, de modo que o ensino escolar é que foi responsável pelo desenvolvimento da crença de que não conhecemos nossa língua e, portanto, não sabemos gramática. Pesquisas, como a de Silva (2001), Barbosa (2015), entre outras, demonstram que, em Vitória da Conquista- Bahia, não temos um quadro diferente, posto que o ensino de Língua Portuguesa ainda se faz com finalidade prescritiva por se acreditar que o ensino de gramática tem o objetivo de ensinar a falar e escrever corretamente. Deste modo, a análise linguística ainda se restringe a uma taxonomia, ou seja, “as aulas de gramática” ainda se baseiam na mera classificação de componentes linguísticos, sem tratar de suas funções comunicativas, sua força expressiva, entre outros aspectos importantes.

Para Possenti (2003, p.74), esta noção pressupõe uma concepção de língua homogênea, que “corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio”, excluindo de sua análise todas as ocorrências que surgem em situações comunicativas reais que divergem do variante padrão, considerando-os “erros”. A preocupação aqui não é centrada no sucesso comunicativo, no que diz respeito a atingir os objetivos traçados, mas sim em correção gramatical e/ou a pureza da língua.

1.2.2 Gramática Descritiva

Embora no senso comum prevaleça a noção grega de gramática, no campo científico/ acadêmico, há outras concepções do que venha a ser a “gramática” de uma língua. Uma dessas noções é a de gramática descritiva que coincide com a noção supra explicitada apenas no aspecto de se tratar de conjunto de regras. Contudo, aqui não há lugar para a separação entre “certo” e “errado”, visto que, dessa perspectiva, gramática consiste em um conjunto de regras que são seguidas pelos falantes de uma língua qualquer. Tal gramática, conforme aponta Travaglia (2002), pressupõe a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e sua preocupação maior é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Assim, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, pois considera que a variação linguística deve ser respeitada e analisada. Portanto, essa é uma maneira mais coerente de se trabalhar com análise linguística.

Diferenciando-se da gramática prescritiva, por não tratar as regras como as que devem ser seguidas, mas, sim, como as que são, efetivamente, seguidas. Possenti (1996) afirma que:

> [...] pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais – ou regras que muitos poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente.(POSSENTI, 1996, p. 65).

A intenção clara é de explicar/descrever a língua como ela é falada, pressupondo que não apenas os cultos e letrados seguem regras, mas todos os falantes de uma língua. Assim, por meio do relato detalhado dos variados usos que os falantes fazem de uma determinada forma linguística, busca-se entender quais as regras que, de fato, funcionam e que determinam esta ou aquela escolha, independente de se tratar de uma forma de prestígio ou não, ou de esta regra coincidir com a da tradição gramatical. É válido ressaltar que o registro da forma como a língua era usada foi a primeira intenção da gramática tradicional, que nasceu com o propósito de “descrever”, mas esse propósito, contudo, foi logo compreendido como “prescrever”. Franchi (2006) corrobora na defesa da gramática descritiva ao afirmar que a gramática descritiva ou sincrônica pode ser definida como o estudo descritivo dos fatos da língua.

Para ele, essa gramática “parece mais neutra, mais científica que a gramática normativa” e que “não se trata de um conjunto de normas para bem falar e escrever, mas de todo um processo descritivo” (FRANCHI, 2006,p.22)

Enquanto, na gramática normativa, verificamos a função de prescrever regras, que, muitas vezes, não são seguidas; na gramática descritiva, constatamos a descrição das variadas formas de utilização da língua, ou seja, neste tipo de gramática, é mostrado como os falantes, na realidade, comportam-se linguisticamente, explicando porque aquelas escolhas foram feitas em lugar de outras e/ou porque elas são possíveis. Embora os manuais de gramática normativa tenham alguns trechos descritivos, esses se resumem à variante padrão prestigiada, não dando conta de trazer as mudanças linguísticas em processo, ou, ao menos, de considerar a mudança e a variação como algo passível de ser estudado e sistematizado. Possenti (1996, p. 65), argumenta que é esta gramática que “orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever* e/ou e*xplicar* as línguas tais como elas são faladas” (grifos do autor).

Esta perspectiva de estudo linguístico tem grande importância na descrição de fenômenos que ocorrem na língua em uso e no combate ao preconceito linguístico, que se criou a partir do surgimento da visão maniqueísta de “certo X errado”, mostrando que se um falante escolhe uma forma menos prestigiada de falar, isto se dá não por razões ligadas à capacidade ou inteligência desse, mas, sim, pelo fato de esta forma não violar um sistema mais geral de regras que compõe aquela língua, tendo ele razões sociais e/ou situacionais para fazer tal escolha.

Franchi(2006) ressalta o cuidado para que esse tipo de gramática não venha a “mascarar” uma gramática com finalidades prescritiva, como aconteceu outrora.

1.2.3 Gramática internalizada

Assim como as duas concepções anteriormente abordadas, a noção de gramática internalizada também pressupõe a existência de um conjunto de regras. No entanto, nessa perspectiva considera-se esse regramento sem relacioná-lo com o que é “correto” ou não ou à descrição de como o falante de fato utiliza a língua, mas concentra-se na capacidade inata que o falante de qualquer língua já possui em seu cérebro para produzir sentenças que atendam ao regramento que aquela língua tem.

Na acepção de Travaglia (2002), a gramática internalizada está relacionada com a acepção de linguagem como forma ou processo de interação, pautada nas ideias de Bakhtin (1986), que apresenta um conceito diferente Saussure no que se refere à “língua”. Assim, para este autor:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p.123)

No que concerne a este tipo de gramática, Franchi (2006) defende que a gramática esta diz respeito ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve com base na sua dotação genética humana. A referida conceituação considera que “saber gramática” não depende do processo de escolarização, ou da sistematização do conhecimento, mas está relacionado ao amadurecimento da atividade linguística e de seus princípios e regras. Refere-se, pois, ao conjunto de regras que o falante domina para falar uma determinada língua, determinando o que pode ser aceito ou não no sistema desta.

Segundo essa visão teórica, todo falante tem em sua mente um conjunto de conhecimentos específicos que garantem que as sentenças produzidas por eles não irão fugir ao que é gramatical (aceito) naquela língua. Esse conhecimento envolve aspectos lexicais, semânticos e sintáticos e sua existência é defendida com base em dois argumentos: a) o fato de a criança produzir sentenças com formas diversas das produzidas pelos falantes adultos, aplicando uma regra que vale para formas semelhantes, como é o caso da utilização da regra geral de conjugação dos verbos regulares como “escrevi” para os verbos irregulares que se constituem como exceções, realizando ocorrências como “fazi”; b) a hipercorreção, que consiste na aplicação de uma regra de maneira generalizada para casos nos quais esta não é válida, ou seja, ao conhecer uma determinada forma prestigiada como “telha” em lugar da forma desprestigiada e estigmatizada “teia” para designar a peça de barro usada na cobertura de edificações, o falante passa a usar inadequadamente a mesma forma “telha” para designar o tecido formado pelo entrelaçamento de fios “teia de aranha”, fazendo ocorrências como “telha de aranha”.

1.2.4 Gramática Reflexiva

Na concepção de gramática reflexiva, por sua vez, há uma busca em compreender o processo linguístico e não o produto do ato linguístico, que é a fala. Os estudos dessa perspectiva levam em conta tantos dados de uma gramática descritiva quanto de uma gramática internalizada. Trata-se de uma opção metodológica para o trabalho da língua em sala de aula com o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas variadas de modo a facilitar a preparação do educando para se tornar um comunicador competente. O que se propõe é que seja realizado um trabalho de reflexão partindo dos conhecimentos linguísticos já dominados pelo aluno enquanto falante da língua. No entanto, são abordadas também as formas ainda não dominadas pelos falantes, bem como dos recursos textuais que podem ser usados tanto na fala quanto na escrita, de modo a contribuir com a construção de um texto coerente e que cumpra seus objetivos sociocomunicativos.

A proposta de gramática reflexiva envolve a observação, descrição e reflexão, abordando as regras em funcionamento na língua em questão, levantando suas unidades, regras, princípios, centrando-se na constituição e funcionamento da língua. Diferentemente das outras “gramáticas” aqui explanadas, a gramática reflexiva é uma escolha metodológica que leva em conta várias perspectivas dos estudos linguísticos, levando-se em conta variadas possibilidades de observação de uma língua e de suas regras.

Nessa perspectiva, o que se propõe é olhar para os fenômenos linguísticos observados na língua em uso, não apenas reconhecendo a variação, mas, também, explicando a regularidade existente nesta, de modo que seja possível sistematizar o que, aparentemente, poderia parecer o caos. A opção metodológica reflexiva permite que a mudança seja compreendida e sistematizada, estabelecendo quais as formas variantes que tendem a se sobrepor sobre outras e entendendo as causas desta transformação.

A tabela abaixo permite uma sistematização mais clara do conceito de cada um dos tipos de gramática, explanados no presente trabalho, demonstrando qual concepção de linguagem as fundamenta bem como caracterizando as diferentes de propostas que as envolve. Vejamos:

Quadro 2 – Tipos de Gramática.

TIPOS DE GRAMÁTICA	PRESCRITIVA
	Fundamentada na tradição gramatical grega e relacionada ao conceito de linguagem como expressão do pensamento, concebe a gramática como conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que pretendem falar e escrever corretamente, não diferenciando, pois, gramática da oralidade e da escrita e desconsiderando situações reais de interação comunicativa. Pressupõe a existência de uma única maneira correta de falar, derivando daí a noção de "certo" e "errado" bem como a reafirmação do ideal de pureza da língua.
	DESCRITIVA
	Tendo como pressuposto a noção de linguagem como instrumento de comunicação, concebe gramática como conjunto de regras que são seguidas pelos falantes de uma língua e se preocupa em descrever e/ou explicar as línguas tais como são faladas e não em prescrever o que é certo e errado , por considerar que a variedade linguística deve ser respeitada e estudada, investigando as regras determinantes nas escolhas linguísticas, independente de se tratar de forma de prestígio ou de esta coincidir com a prescrição da tradição gramatical.
	INTERNALIZADA
	Relacionada com a acepção de linguagem como forma de interação, pressupõe a existência de um conjunto de regras, sem, contudo, relacioná-lo com o que é "correto" ou não ou à descrição de como o falante de fato utiliza a língua. Concentra-se na capacidade inata que o falante já possui para produzir sentenças que se amoldem ao regramento da língua. Diz respeito ao saber linguístico desenvolvido com base na dotação genética humana, considerando que "saber gramática" relaciona-se com o amadurecimento da atividade linguística e de suas regras, determinando o que pode ser aceito ou não no sistema.
	REFLEXIVA
	Levando em conta tanto dados de uma gramática descritiva quanto de uma gramática internalizada e objetivando o desenvolvimento de habilidades linguísticas , propõe a observação, descrição e reflexão, abordando regras em funcionamento na língua , constituindo-se, dessa forma, como escolha metodológica que valoriza várias perspectivas dos estudos linguísticos , levando em consideração a variedade de possibilidades de estudo e sistematização das regras de uma língua, reconhecendo a variação, explicando sua regularidade e promovendo a compreensão da mudança.

Fonte: elaborado pela autora.

Para a abordagem do nosso objeto de estudo, inicialmente, apresentamos as prescrições realizadas na tradição gramatical e, em seguida, as descrições sobre o *onde* na tradição linguística, por meio de estudos descritivos, ambos na seção 3, Além disso, realizada a discussão de dados, na seção 5, propomos uma atividade didático-pedagógica, seção 6, ancorada nos princípios da gramatica internalizada e, sobretudo, reflexiva.

2. NORMA E VARIAÇÃO

Depois de tratarmos das noções de língua e de explicarmos as acepções possíveis para o termo “gramática”, detalhando alguns dos tipos de gramática e suas implicações teóricas e práticas no ensino de Língua Portuguesa, abrimos esta nova seção com o intuito de tratar sobre a relação entre norma e variação. Pretendemos, inicialmente, explicar que, assim como se dá nas conceituações anteriormente feitas, o termo norma pode ter diferentes acepções a depender do ponto de vista que se adote.

Demonstraremos o conceito de norma mais aceito pelos linguistas, expondo os equívocos cometidos quando se adotam conceitos fundamentados em preconceitos, com a clara intenção de avaliar negativamente as variedades utilizadas por aqueles que, na estratificação social, estão em posição de desprivilegiada. Em seguida trataremos da variação no espaço da sala de aula, estabelecendo o que acreditamos ser o papel da escola: o de formar cidadãos conscientes de seu lugar e valor no mundo, oportunizando-lhe o acesso a bens culturais e sociais por meio da competência comunicativa bem desenvolvida no trabalho com a linguagem e o manejo de seus recursos discursivos e expressivos.

2.1 Norma(s)

Toda língua, quando observada como objeto de investigação científica, deve ser considerada não apenas em seus aspectos puramente linguísticos, mas, também, culturais e políticos, pois, conforme afirma Faraco (2008, p. 34), “ [a língua[[...]não designa um objeto empírico uno, homogêneo claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos (léxico-gramaticais). ”

Segundo o autor, houve, desde o séc. XV, um desenvolvimento de políticas homogeneizantes nos países europeus, o que levou à identificação da língua destes com a norma padrão, gerando uma dificuldade de a ciência linguística acomodar, em seus modelos teóricos, a heterogeneidade empírica caracterizadora das realidades linguísticas. Daí, decorre a delimitação de subáreas na linguística, de modo que a heterogeneidade caiba apenas a algumas delas como a Linguística Histórica, a Dialectologia, a Sociolinguística, o Funcionalismo e o Sociofuncionalismo.

Dessa forma, a atitude de insistir em sustentar uma pseudo-homogeneidade linguística ainda não foi totalmente superada. Podemos notar que, em nosso país, por exemplo, quando falamos de “norma”, ainda se tem uma ideia relacionada ao padrão da classe social dominante.

Antes da década de 1950, sustentava-se tal visão, na qual a fala não era contemplada nos estudos linguísticos por uma questão de recorte metodológico. A despeito da variação, sustentava-se uma unidade sistêmica, com um nível de grandes relações invariantes supondo que essa daria conta de todas as possibilidades expressivas dos atos individuais de fala. Contudo, tal modelo não conseguia prever a variabilidade intrassistêmica e não explicaria a heterogeneidade social que constituía a língua, conforme discutimos nos itens 1.1.3. e 1.1.4. da primeira seção. Dessa necessidade, surge o conceito de *norma,* formulado por Eugenio Coseriu, em 1950, criando a tricotomia (sistema/ norma/fala).

O linguista conceitua *norma* como determinado conjunto de fenômenos linguísticos que são habituais em uma dada comunidade de fala. Então, nesse sentido, não se defende a existência de uma única norma, mas de várias, pois cada norma seria um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Ao explicar o conceito de norma desenvolvido por Coseriu, Faraco (2008) afirma que:

> Mantido o olhar estruturalista de inspiração saussuriana, pode-se entender norma, no plano teórico, como cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Nesse sentido, cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habituais de determinado grupo de falantes socialmente definido. (FARACO, 2008, p.36)

O sentido de norma, nessa perspectiva, identifica-se com normalidade, significando o que é normal, recorrente, em uma certa comunidade de fala. Do ponto de vista da Sociolinguística, pode-se equiparar norma e variedade; já no Gerativismo, cada norma corresponde a uma gramática. Assim, independentemente de se adotar uma das três perspectivas (estruturalista, gerativista ou sociolinguística), para compreensão do conceito de norma, fica claro uma questão consensual: toda e qualquer norma possui uma organização. Assim, não se pode falar em fala sem gramática ou

de que algum falante fluente de uma variedade qualquer, ainda que não seja ela a norma culta, não sabe gramática.

Ao refletirmos sobre a esse conceito de norma, percebemos a incoerência da noção de erro, pois se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode considerá-lo errado com base na organização estrutural de uma outra norma ou dizer que em determinado modo de se comunicar não há regras.

A partir dessa compreensão, como em qualquer comunidade linguística, a sociedade é plural e, assim, as relações sociais são heterogêneas. Dessa forma, cada uma destas comunidades tem várias normas, pois cada indivíduo que as compõe participa de diferentes grupos com interesses e características específicas que influenciam diretamente em sua forma de se apropriar da linguagem. Ademais, uma única pessoa pode dominar diferentes normas, utilizando-as a depender do ambiente e situação sociocomunicativa em que esteja atuando. Por essas razões, é que a norma constitui-se não apenas de um regramento puramente linguístico, mas, sim, de um emaranhado de fatores que se imbricam, envolvendo aspectos linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológico), socioculturais e comunicativos.

É válido ressaltar, ainda, que toda norma é híbrida, heterogênea, pois sofre influências de outras normas, de modo que um mesmo falante possa transitar de um espaço social a outro carregando traços de uma norma para a outra, de modo que haja uma complexidade muito grande na análise da relação entre elas e seus usuários. Além disso, é válido lembrar que, nas relações sociais, a despeito da estratificação existente, o fato de uma pessoa dominar prioritariamente uma norma "X" não impede que ela se comunique e se relacione com uma outra que domina prioritariamente uma outra norma distinta daquela.

Todavia, a despeito da existência de várias normas linguísticas em uma única comunidade de fala[2], no Brasil, o ensino escolar da Língua Portuguesa ainda insiste

[2] Para a Sociolinguística, o conceito de "comunidade de fala" é de grande importância por ser nela que ocorrer a variação e a mudança. Para Labov (2008[1972]), é ela e não o indivíduo que interessa em uma pesquisa sociolinguística. O autor a define como um grupo de pessoas que compartilha as mesmas normas a respeito da língua, sobressaindo-se os padrões normativos, mesmo quando há variação estratificada na fala real. Segundo Coelho et. al (2010), o critério que mais importa para definir comunidade de fala não é o uso linguístico compartilhado pelos falantes, mas suas atitudes semelhantes diante dos fatos linguísticos. Daí derivam as atribuições de juízo de valor sobre as formas linguísticas variáveis. Guy (2007), partindo da concepção laboviana, define comunidade de fala de forma mais ampla, considerando tanto aspectos sociais quanto linguísticos, por envolver atitudes/

em tentar fazer crer que há uma única forma linguística “correta” dentre as várias possibilidades de escolha de que o falante dispõe. Tal variedade é a que se considera de prestígio por estar historicamente relacionada à classe dominante e a seus respectivos modos de usar a língua, em uma tentativa de manutenção de um modelo europeu, gerando uma confusão conceitual entre norma culta e norma padrão.

Bagno (2007) destaca aspectos históricos importantes na configuração do ensino de língua no Brasil, na medida em que explica que, inicialmente, até meados da década de 60, eram poucos os que tinham acesso à escola, tendo esses uma posição social privilegiada e um maior prestígio por participar das práticas letradas. Contudo, com o processo de democratização do ensino, nos anos seguintes, com o aumento na oferta de vagas, facilitou-se o acesso. Nesse contexto, pessoas que pertenciam a classes desprivilegiadas e, por sua vez, utilizavam variedades desprestigiadas, diferentes da “norma-padrão”, passaram a também frequentar o espaço escolar ,fazendo com que houvesse uma maior heterogeneidade linguística nas salas de aula e o professor, que não dispunha de recursos suficientes e adequados, deparasse-se com este desafio. Distante do ideal, o que ocorreu foi a manutenção da supervalorização da norma culta e a equiparação do conceito de norma ao de gramática normativa, da qual trata Faraco (2008) no seguinte trecho:

> No funcionamento monitorado da língua, porém a palavra *norma* é usada com sentido de preceito, isto é, designa tudo aquilo que é normativo, que serve no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações. (FARACO, 2008, p. 76)

Desse equívoco, surge a falsa ideia de que tudo que difere do que é prescrito, é “anormal” ou “errado”, sendo essa a fonte de preconceitos, baseados no mito da homogeneidade linguística e na intolerância, uma vez que contribui para a não aceitação da diferença e para a exclusão social, gerando a imposição de uma cultura do grupo que detém o poder político-econômico. A respeito desta problemática, argumenta Bagno (2004):

> Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta

normas sociais compartilhadas pelos falantes que têm em comum características que os diferem dos outros grupos sociais.

> impor sua norma linguística como se ele fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.(BAGNO, 2004, p.15)

Em relação à diferenciação entre *normal* e *normativo,* Bagno (2009), destaca aspectos fundamentais como o fato de o primeiro relacionar-se ao comportamento, ao uso real da língua; enquanto o último tem como suporte um preceito, uma valorização de uma forma em detrimento de outra. Dessa forma, toda norma, independentemente de seu prestígio, tem uma organização lógica e é gramatical. Defende que não há que se falar em uma única norma, mas em normas, de maneira que o ensino de língua não deva tratar de apenas uma delas, mas, sim, do maior número possível, inclusive a padrão, instrumentalizando o educando para selecionar a mais adequada delas para cada situação comunicativa.

Ainda nessa seara, um outro equívoco, bastante cometido no nosso país, é o de colocar termos como *norma culta* e *norma padrão* em uma relação sinonímica. Faraco (2002) explica que a primeira refere-se à variedade utilizada por aqueles que têm maior domínio da cultura escrita, enquanto a segunda consiste em uma espécie de modelo rígido, carregado de preconceitos, por classificar em a escala inferior as demais variedades, e que objetiva uma padronização linguística que estabeleça que tudo o que for diferente dela é errado. Para Bagno (2004), a norma padrão supervaloriza a escrita em detrimento da fala, concebe a mudança linguística como uma corrupção da língua, além de se basear em um modelo lusitano.

Podemos, pois, em linhas gerais, concluir que a norma padrão é um ideal linguístico criado com intenção homogeneizante, na tentativa de rejeição da mudança e de aproximação máxima com um ideal elitista e lusitano, pressupondo que as demais variedades devam ser evitadas por serem classificadas/consideradas como erradas e responsáveis por corromper a língua. Já a norma culta é a variedade usada nas situações reais por aqueles que se supõe que dominam as práticas letradas, por terem mais contato com a escrita, a saber os que têm curso superior completo.

Ao tratar a discussão acerca do conceito de norma, Faraco (2008) defende uma postura baseada na tolerância e coerência, de modo que o professor de Língua Portuguesa não fique restrito a repetir regras que, por muitas vezes, já não fazem o menor sentido para o uso real da língua. Propõe, assim, uma “ pedagogia da variação linguística” que reconheça o país como multilíngue, sem estereotipar os fenômenos de

variação, percebendo que ensinar português não significa cultivar a norma-padrão, mas proporcionar o amplo conhecimento dos variados usos que os falantes fazem da língua e em quais contextos um ou outro uso é mais adequado e aceito socialmente.

2.2 Definições necessárias no espaço escolar

Por muito tempo, e em alguns casos até atualmente, perdurou a ideia de que a escola tinha o papel de ensinar apenas uma das normas correntes na sociedade: aquela tida como de prestígio, considerada como culta, priorizando uma gramática sob a visão tradicional grega. Grande equívoco cometido era esse, por não considerar outras normas, muitas vezes de uso até mais corrente, e não buscar instrumentalizar o educando para transitar em variados espaços, participando sem constrangimento ou estigmatização das práticas sociais que lhes sejam significativas e valorosas e/ou necessárias.

Nesse sentido, premente faz-se questionar que, se em todos os outros espaços sociais não há homogeneidade, por que na escola haveria? Logo a escola, espaço de diversidade, de convívio de entre mundos tão diferentes, teria uma homogeneidade, sobretudo, em se tratando de linguagem, maior manifestação da natureza do humano? Cremos que, se a existência de variação linguística é inegável em todos os outros lugares, não se pode jamais desconsiderá-la na escola. Então, estudar a fala e escrita de alunos como elas, de fato, apresentam-se é muito importante para verificar a ocorrência de processos linguísticos importantes no processo de mudança linguística.

Recitar, explicar, traduzir ou simplificar as regras daquela norma tida como a de prestígio para a escrita, há muito tempo deixou de ser a missão do professor de língua. Aliás, nunca deveria ter sido essa a nossa missão, mas sim a de proporcionar ao educando conhecer o código linguístico da escrita, depois compreender os sentidos por ele trazidos e, por último, orientar cada indivíduo em um procedimento de conscientização linguística, de maneira que esse perceba a existência de regras, de uma ordem, em todas as maneiras de falar e escrever. Depois de cumpridas essas etapas, seria, sim, o momento de instrumentalizar o aluno para que domine o regramento não apenas de uma única maneira de se comunicar, mas de todas as necessárias para o desempenho de seus papéis sociocomunicativos. Quanto mais normas

esse cidadão compreender, identificar e dominar, tanto mais competente será para atuar nos papéis sociais e situações sociocomunicativas em sua vida. Então, naturalmente, o propósito do professor da escola seria o de auxiliar em um processo que tem por objetivo fazer com que o aluno torne-se cada vez mais capaz de utilizar as normas adequadas às situações nas quais estivesse envolvido e, entre essas normas, adquirisse a norma culta com o avanço da escolaridade.

De acordo com o que expusemos no item 2.1 desta seção, conforme Bagno (2007), como resultado do processo de democratização do ensino, a escola deixou de ser um espaço social de acesso restrito a uma camada social privilegiada e que utiliza uma variedade tida como de prestígio. Os “portões” abriram-se para todos, trazendo para o mesmo convívio indivíduos que vivenciavam realidades sociais distintas e tinham comportamentos linguísticos bem diversos. Nesse momento, deu-se o conflito: a variedade linguística não poderia ser ignorada, uma vez que ela estava aparente no contexto das salas de aula.

Ademais, aqueles que agora ocupavam o lugar de alunos não eram mais apenas os que tinham acesso aos bens materiais e culturais ligados à cultura da escrita. Logo, passou a ficar cada vez mais incoerente a prática escolar há muito condenada pelos estudos linguísticos: a de excluir a fala do contexto da escola, centrando sua atenção em atividades que nem de longe se assemelhavam com as situações da vida real dos educandos. A variedade linguística ficava cada vez mais evidente.

Não bastando tantos desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa, esse ainda vivenciou, e nos últimos anos essa realidade tem se agravado, o sucateamento da escola pública, com a precarização das condições de trabalho não apenas no que diz respeito a questões salariais, mas, principalmente, no que concerne à ausência de políticas públicas que priorizem a educação pública e a articulação da escola com outros segmentos da sociedade.

Contudo, embora tais dificuldades sejam reais e angustiem por demais os docentes de Língua Portuguesa, não se pode usá-las para justificar comportamentos condenáveis como o de se eximir da obrigação do trabalho adequado com a linguagem. O professor não pode, jamais, furtar-se de uma das mais importantes de suas obrigações, a saber, a de combater o preconceito ao mesmo tempo que oportuniza aos alunos o conhecimento e o uso adequado das variedades, esclarecendo que, dentre todas elas, a padrão tende a ser a mais valorizada socialmente, de modo que seu uso é, em alguns espaços sociais, exigido.

Nesse ínterim, Neves (2003) apresenta importante discussão que envolve o tratamento escolar das relações entre fala e escrita. Trata a respeito de duas acusações constantemente realizadas contra a escola: de que apenas a escrita, nunca a fala, é posta como foco dos estudos e de direcionar o ensino apenas na modalidade padrão da língua. Alertando-nos quanto ao perigo de cairmos na armadilha de propostas que pretendam, equivocadamente, substituir a língua escrita pela língua falada e, frente a essa discussão, reafirma o papel fundamental da instituição escolar, tida como "templo do letramento", de ensinar a ler, escrever e falar melhor. Para a autora, o que falta à escola é:

> [...]conseguir considerar a linguagem **em funcionamento,** o que implica em última análise, saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...]. (NEVES, 2003, p.89) (grifos da autora)

Marcuschi (2005, p.25-43), ao trabalhar com a temática da oralidade e letramento no contexto de práticas sociais, sinaliza perspectivas distintas no tratamento da relação entre fala e escrita, a dicotômica, a fenomenológica/ culturalista, a variacionista e a sociointeracionista. Sendo, para ele, estas últimas isentas da maioria dos equívocos das primeiras por não se basearem em dicotomizações, nem na supervalorização de uma em detrimento da outra. A variacionista é focada na observação de variedades linguísticas distintas, submetidas a algum tipo de norma, podendo esta ser padrão ou não-padrão. A sociointeracionista, por seu turno, caracteriza-se pela abordagem dialógica da linguagem, percebendo a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Contudo o autor alerta a respeito do baixo potencial explicativo em relação aos fenômenos sintáticos e fonológicos atribuídos a esta perspectiva. A defesa do referido pesquisador sobre a relação fala e escrita pode ser notada claramente quando afirma que:

> [...] assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando

> e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea e nem constante. (MARCUSCHI, 2005, p.35)

Neves (2003) chama a nossa atenção para a necessidade de valorização da língua falada pela escola, sem, contudo, reduzir o papel primordial que ela tem no tratamento da língua escrita, devendo-se cuidar para não negligenciar no acesso a uma linguagem prestigiada visando ao domínio de papéis sociais. Atenta para a importância de que, ao propormos atividades escritas em sala de aula, o fazermos respeitando um condicionamento natural na produção escrita escolar. A autora explica que o sucesso dos alunos, na comunicação oral em suas práticas sociais cotidianas, deve-se ao fato de os fins serem determinados pelas próprias intenções motivadoras do ato linguístico e, por seu turno, o insucesso na escrita deve-se ao fato de haver uma artificialidade no evento comunicativo, não sendo, pois, a inserção social real e sim criada artificialmente.

Portanto, para que a escrita deixe de ser um fardo, uma condenação ao fracasso, ou à fadiga e tédio, é preciso que o aluno tenha motivação de maneira que sinta uma necessidade de escrever e de se fazer entender pelas pessoas que lerão seu texto. Ele precisa sentir vontade de ser compreendido, de que seu texto escrito seja claro como sua fala o é em outras situações e espaços. Dessa forma, ele não se negará a reler seu próprio texto, tentando identificar possíveis problemas de coerência e coesão e até consultando manuais ou o professor para saber como melhorar as formulações linguísticas com o código escrito de modo que não haja “mal entendido” que lhe possa prejudicar. A escrita precisa ser crucial para ele, assim como a fala o é. E só é crucial para qualquer ser humano aquilo que guarda importância para a vida real, para os espaços e relações sociais que ele de fato vivencia. Por esse viés, o ensino será tenderá a ser verdadeiramente significativo.

Na seção que agora se encerra, buscamos mostrar as acepções do termo norma, bem como os equívocos que envolvem a desconsideração da importância da variação e da mudança linguística, na tentativa de uniformização da língua, como o de igualar o conceito de norma ao de gramática normativa, desconsiderando as normas que diferem da norma-padrão, além da incoerente equiparação entre norma culta e norma padrão. Posteriormente, mostramos a heterogeneidade presente no contexto escolar brasileiro, bem como a necessidade de que a escola considere e estude a língua em funcionamento, no contexto das práticas discursivas de leitura, escrita e

fala, sem, todavia, esquecer da missão de reconhecimento do caráter social do uso linguístico, oportunizando o domínio das variedades, inclusive o da língua padrão, em situações reais que exigem o seu emprego como modalidade mais adequada para determinados contextos.

Não perdendo de vista as discussões travadas até aqui, traremos, na seção seguinte, das relações entre língua e gramaticalização, conceituando esse processo linguístico pelo qual alguns itens passam, relacionando-o com a escrita escolar, para, ao final, tratarmos da gramaticalização do item *onde.*

3. LÍNGUA E GRAMATICALIZAÇÃO

Conforme discutimos em seções anteriores, a variação e a mudança são inerentes a qualquer língua, portanto não podemos desconsiderar tais processos nos estudos de natureza linguística. Então, estudar a fala e escrita de alunos como elas, de fato, apresentam-se é muito importante para verificar a ocorrência de processos linguísticos que envolvam a variação e a mudança linguística.

Ao nos centrarmos na língua em funcionamento, percebemos que determinados itens assumem funções diferentes a depender dos contextos de uso, bem como das intenções sociocomunicativas, tornando-se mais gramaticais, processo nomeado como Gramaticalização. Nesta seção, motivados por essa perspectiva, propomo-nos a apresentar como surgiram os estudos acerca do referido processo, explicando sua conceituação e princípios, bem como de sua relação com a escrita escolar, demonstrando os impactos deste na fala e na escrita dos estudantes, sobretudo no que diz respeito ao uso do item *onde*.

3.1 Origens dos Estudos sobre Gramaticalização

Os estudos atuais acerca do fenômeno da gramaticalização são relacionados com a teoria funcionalista que despontou a partir do Círculo Linguístico de Praga (1920) e adquiriu outras características posteriormente. Contudo, segundo Heine *et al* (1991), a origem das investigações sobre a temática, sendo tratada dessa forma, é bem anterior, pois remontam o século X, com os estudos orientais que diferenciavam os símbolos linguísticos plenos e vazios.

Conforme a afirmação dos autores supra citados, com o advento do século XVIII, filósofos como Condilac e Rousseau procederam a defesa da complexidade gramatical e da abstração vocabular como derivadas de lexemas concretos. Um outro autor de importância bastante significativa foi Tooke, que ressalta o valor da etimologia das palavras, mostrando o posicionamento de que verbos e nomes podem ser tidos como classes do discurso em essência enquanto as outras classes seriam resultados do que ele chama de mutilação das palavras.

Já no século XIX, despontam estudos de autores como Humboldt, que supunha uma espécie de evolução da língua até chegar ao estágio de formação das estruturas

gramaticais. Para ele, as mudanças nas línguas se dão em estágios ou fases, mais especificamente em 04 (quatro), que vão de uma etapa em que as categorias gramaticais são totalmente camufladas nos lexemas e configurações semântico-sintáticas das expressões idiomáticas, pois nessas apenas ideias concretas eram denotadas, até um estágio da flexão no qual as palavras gramaticais estão atreladas a raízes, perpassando por fases intermediárias em que as palavras têm ordem fixa e em que há aglutinação.

Segundo Hopper e Traugott (1993), Humboldt é o responsável pela teoria mais elaborada a respeito da evolução gramatical das línguas, servindo de base para dividir as línguas em: isolantes, aquelas que correspondem ao seu segundo estágio no qual a sintaxe é formada; aglutinantes, correspondem à fase em que ocorre a aglutinação com as palavras gramaticais apoiando-se em palavras concretas; e inflexionais, quando os pares aglutinantes se fundem formando um só vocábulo.

Contudo, é, no século XX, que o termo *gramaticalização* surge, com os estudos de Antoine Meillet acerca da temática. Para o autor, a mudança linguística que se procede com base em uma transformação de um termo autônomo em uma palavra com caráter gramatical, estando sujeita a princípios (a saber, os de analogia, reanálise, reduções fonológicas, alterações semânticas, unidirecionalidade, transparência metafórica e metonímica), é que se pode denominar *gramaticalização.*

Benveniste, apesar de não fazer uso do termo *gramaticalização*, não se distancia da ideia de Meillet quanto à defesa da evolução gradual entre três classes de palavras: principais, acessórias e gramaticais, bem como de gramaticalização de verbos auxiliares a partir de verbos lexicais. O primeiro, ao tratar do verbo *habere*, verbo latino pleno, demonstra que este se torna auxiliar, pois, no latim, não havia tempos compostos. O linguista utiliza o termo “auxiliação” para esta mudança de um verbo pleno a auxiliar.

No que se refere à focalização de diacronia e sincronia, os estudos sobre gramaticalização percorreram um caminho de alternância entre a valorização de um em detrimento do outro eixo e só, bem posteriormente, é que se chegou a um equilíbrio quanto a esse aspecto[3]. Inicialmente, era priorizado o eixo diacrônico, pois os

[3] Sousa (2008), ao discutir sobre as perspectivas diacronia e sincronia relaciona-as aos termos gramaticalização e gramaticização e, nessa direção, afirma que “[...] gramaticalização representa a dimensão diacrônica do processo de que resultam as mudanças de categorias das formas linguísticas e a gramaticização, por sua vez, constitui o fenômeno de transição entre categorias linguísticas em uma perspectiva sincrônica.” A pesquisadora re-

aspectos históricos de evolução das línguas eram tidos como mais significativos, na década de 70, houve mudança nesse entendimento, destacando-se os aspectos sincrônicos da gramática, passando-se a observar a variação existente em um recorte temporal, no que diz respeito ao uso de determinados itens lexicais. Com o advento da valorização da sincronia, os estudos do processo de gramaticalização passam a considerar um novo e importante componente, o discurso, e a reconhecer a importância e completude na realização da análise dos fenômenos linguísticos a partir do eixo pancrônico. Segundo Hopper e Traugott (1993):

> A gramaticalização tem sido estudada sob duas perspectivas. Uma delas é histórica, investigando as fontes das formas gramaticais e o percurso típico de mudança que as afeta. Dessa perspectiva, a gramaticalização é normalmente concebida como um subconjunto de mudanças linguísticas por meio do qual um item lexical, em certos usos, torna-se um item gramatical, ou por meio do qual um item gramatical se torna mais gramatical. A outra perspectiva é mais sincrônica, considerando a gramaticalização como um fenômeno primariamente sintático, discursivo e pragmático, a ser estudado a partir do ponto de vista dos padrões fluidos do uso da linguagem. (HOPPER E TRAUGOTT ,1993, p.15)

Nessa perspectiva, o conceito de função, passa, então, a ter destaque e, posteriormente, a agregar aspectos sistêmicos e funcionais, de modo que fossem consideradas as atividades linguísticas reais, destacando-se a interação verbal e todos os fatores, inclusive os pragmáticos, que a envolvem.

Denomina-se de “pancrônica” a concepção funcionalista de mudança, pois não há supervalorização de um eixo em detrimento do outro, pelo contrário, ambos são considerados, já que, em uma visão funcionalista, a análise de um item linguístico

---

força, ainda, que com relação a essa dicotomia, “ Hopper e Traugott (1993) observam [...]que o termo gramaticalização tem uma maior inclinação à perspectiva histórica e o termo gramaticização a uma perspectiva sincrônica. E essas perspectivas, no processo de gramaticalização, resultaram em uma outra divergência, embora, atualmente, possamos assegurar que o termo gramaticalização é usado para abarcar ambos os processos.” (SOUSA, 2008, p.79-80). Essa divergência, segundo a autora, “ [...] foi observada até 1970, quando os estudos sobre gramaticalização focalizavam prioritariamente a diacronia, uma vez que os linguistas preocupavam-se em apresentar, em seus resultados, análises da evolução da língua, a reconstrução da história de uma(s) língua(s) ou a comparação da estrutura linguística de um momento com a estrutura linguística de um outro momento. Após 1970, o foco deslocou-se para o entendimento da gramática sincrônica. Começou a ser observada ,então, a variação pela qual os itens lexicais estavam passando em um determinado recorte temporal. Na ótica sincrônica, o processo parece ser dotado de um caráter instantâneo e, na ótica diacrônica, por sua vez, de um caráter gradual.” (SOUSA, 2008, p.79-80)

perpassa por aspectos de natureza sincrônica, pois a variação é verificada em um recorte temporal, mas também envolve questões relacionadas a um tempo histórico, perpassando, assim, por aspectos de natureza diacrônica. Nesse sentido, o que se defende é que a língua varia devido à necessidade atingir de maior expressividade no ato comunicativo, adequando-se ao contexto discursivo. Com isso, os funcionalistas ratificam a ideia de que a mudança nunca é arbitrária e, sim, motivada, ora por fatores internos, ora por fatores externos, e ora, principalmente, pelos dois conjuntos de fatores.

3.2 Conceito de Gramaticalização

Nesse contexto, a saber o de estudos que envolvem variação e mudança linguística do sistema de uma língua em uso, levando-se em conta a interação sociocomunicativa, surgem inúmeras pesquisas que investigam a gramaticalização, fenômeno linguístico que leva um item lexical ou construção sintática a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas, mostrando que a gramática de uma língua, assim como a concebem os funcionalistas, não é rígida e estática, mas ,sim, passível de criação e recriação a partir de motivações comunicativas e cognitivas.

Segundo Hopper e Traugott (1993), a gramaticalização consiste no fenômeno em que itens e construções gramaticais passam, em certos contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais. A partir do momento em que tais itens já foram gramaticalizados, estes continuam a desenvolver novas funções gramaticais.

Na esteira dessa concepção, Lopes (2013) afirma que a gramaticalização ocorre quando um item lexical passa a assumir, em determinadas circunstâncias, um novo *status* como item gramatical ou quando um item gramatical torna-se mais gramatical, podendo ser recategorizado, receber propriedades funcionais na sentença, sofrer alterações semânticas e fonológicas, deixar de ser uma forma livre ou até desaparecer como consequência de uma cristalização extrema.

Ainda a respeito da gramaticalização, Sousa (2008) argumenta que:

> A gramaticalização surge, em certos itens lexicais, a partir da necessidade de se obter maior expressividade na língua, tendo em vista que os termos gramaticalizados, em princípio, concorrem com formas já

> existentes na língua e, por essa razão, poderiam ser desnecessários. Contudo, a necessidade discursiva –pragmática impõe a gramaticalização de outros itens em busca de uma maior maximização de informação e de um termo que melhor represente o seu pensamento ou a orientação cognitiva que se pretende conseguir. (SOUSA 2008, p. 79)

Sendo assim, para os funcionalistas, a estrutura não é arbitrária, mas, ao contrário disso, é motivada e icônica, havendo, deste modo, uma relação entre expressão e conteúdo, assim como existe relação de motivação entre forma e função. Portanto, é nos condicionamentos cognitivos e discursivos, que caracterizam cada situação de interação, que se busca explicar e justificar a forma da expressão linguística utilizada.

Neves (1997) observa, contudo, que vários estudiosos conceituam gramaticalização e que, muitas vezes, cada um atribui um sentido, que não pode ser tido como exatamente igual. A autora, ao citar os estudos de Traugott e Heine (1991), por exemplo, explica que o termo refere-se "à parte da teoria da linguagem que tem por objeto a interdependência entre língua e fala, entre o categorial e o menos categorial, entre o fixo e o menos fixo na língua". (NEVES, 1997, p.115)

É válido, contudo, ressaltarmos o que é consensual entre os estudos sobre a Gramaticalização e, assim, podemos afirmar que, na Gramaticalização, todo processo é gradual, conforme Hopper (1991, p. 17-35), pois responde à questão do "mais" ou "menos" gramaticalizado em uma gradação, em um *continuum*. Para melhor compreender esse fenômeno, Hopper (1991) propõe-se a discutir o que chama de "princípios da gramaticalização", a saber estratificação, divergência, especialização, persistência e descategorização.

A estratificação refere-se à coexistência, em um dado período histórico-temporal, de duas ou mais formas linguísticas para o desempenho da mesma função, podendo ser utilizadas em um mesmo contexto interacional. Tal princípio é também chamado de "camadas", pois pressupõe que formas, ou camadas, antigas coexistam com as novas, de maneira que existam opções de escolha, é o que Sousa (2008, p. 87) chama de "convivência entre soluções gramaticais distintas em um mesmo corte sincrônico". Tal princípio pode ser observado no fenômeno aqui pesquisado, uma vez que, mediante à observação dos usos do item *onde* nos textos escritos dos alunos do 9º ano do EF, percebemos que a língua em uso nos traz exemplos desse item sendo usado com valores distintos daqueles previstos pela tradição gramatical. É o caso de ocorrências, como:

(01) Na reunião *onde* meus pais discordam da escola. (L.P.S.A.)

(02) A vez *onde* eu participei da gincana. (S.L.R.F.)

A divergência, por sua vez, consiste em um tipo de estratificação na medida em que se trata também de coexistência de formas linguísticas. Todavia, ocorre quando uma forma lexical gramaticaliza-se, passando, por exemplo, a um clítico ou um afixo. Mas o item lexical original permanece autônomo e pode sofrer as mesmas mudanças que os itens lexicais comuns. Válido lembrar que uma forma variante pode distanciar-se, sendo empregada com outra função

O princípio da especialização refere-se ao fato de um item poder tornar-se obrigatório por conta de haver uma diminuição nas possibilidades de escolha disponíveis na língua em seu pleno funcionamento. Trata-se de atribuir diferentes papéis semânticos a uma variedade de formas linguísticas. Desse modo, quando isso ocorre, aparecem pistas a respeito dos próximos estágios pelos quais o item variante irá passar. De acordo com Tavares (2003), na hipótese de as estruturas pertencerem ao mesmo campo funcional, pode-se falar em solução a partir de duas diferentes direções: na primeira há uma generalização funcional das formas variantes e na outra as estruturas variantes podem se definir em uma função específica para cada estrutura, mas todas relacionadas ao mesmo campo funcional ou cada estrutura variante ser empregada em um contexto diferente.

No que diz respeito ao item *onde*, é possível notar que este vem se especializando em algumas expressões, utilizando elementos que estão sendo adjungidos a ele, a exemplo do *que,* formando a expressão *onde que,* como ocorre nas seguintes ocorrências:

(01) Não! Por que você vai embora? Pra *onde que* você vai? (T.H.S.)

(02) Minha alimentação nesse período depende da casa *onde que* eu for almoçar.[4]

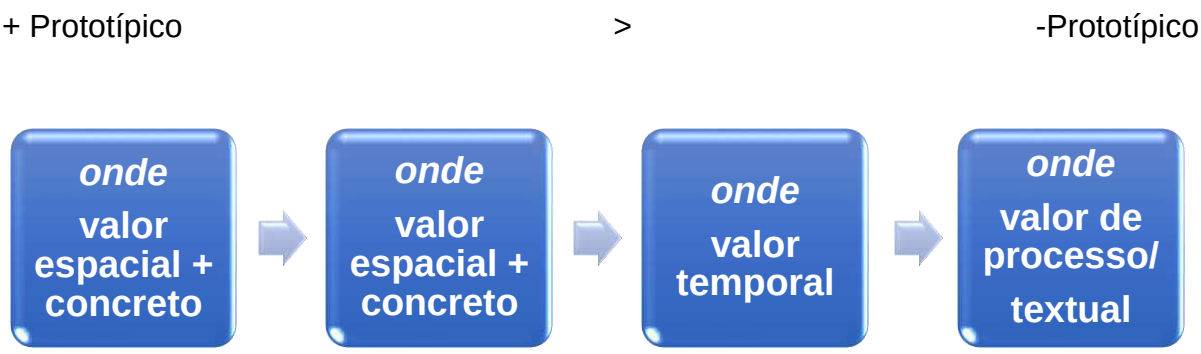
A persistência diz respeito à permanência de características do significado lexical original, geralmente refletido em restrições no que concerne ao comportamento gramatical do item. Trata-se da manutenção de aspectos semântico-pragmáticos, morfossintáticos e/ou estilísticos dos usos originais das estruturas variantes. Ao tratar

[4] Exemplo retirado do artigo *Relativas locativas com "onde que", em textos da internet* , autoria de Sinval Araújo de Medeiros Júnior, mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB) e Cristiane Namiuti Temponi, doutora em Linguística pela UNICAMP.

do tema Sousa (2008, p.88) afirma que “persistência diz respeito à manutenção de traços semânticos da forma forte, por parte da forma em processo de gramaticalização”. No caso do nosso objeto de estudo, no que concerne às características de valor gramatical, persiste o valor de pronome relativo, e quanto ao valor semântico, persiste o de noção espacial sobre as outras camadas de uso.[5]

A descategorização, chamada também de decategorização, refere-se à uma tendência do processo de gramaticalização que, segundo Neves (1997), consiste na mudança de categoria gramatical, passando de substantivo para advérbio ou prefixo diminuição do estatuto categorial de itens gramaticalizados e no surgimento, por consequência, de formas híbridas. Refere-se ao fato de um determinado item gramatical passar de uma categoria tida como plena, como verbos e nomes, para uma categoria secundária como adjetivo, preposição, artigo, entre outras, por meio de ação morfológica ou sintática. Ressaltamos que, se, em muitos estudos, a mudança da categoria gramatical é bastante perceptível, como nos exemplos *O mal não vencerá o bem. / Mal chegou e já fez barulho. / Ele é mal-educado, viu?* , em nosso objeto de estudo, a saber o item linguístico *onde,* não há deslocamento categorial, mas, sim, mudança semântica no qual o sentido do item migra de uma função espacial para temporal e, em seguida, para textual. A partir dos dados levantados e das reflexões apreendidas sobre o processo de gramaticalização do item *onde*, podemos esquematizar um *continuum* das categorias apresentadas por nós.

Figura 1- Mudança semântica do item *onde.*



Fonte: elaborado pela autora.

[5] Tais questões, acerca dos valores gramaticais e semânticos assumidos pelo item *onde* na escrita dos participantes, serão discutidas de maneira mais aprofundada na seção cinco.

3.3 A abstratização no processo de gramaticalização

O processo de gramaticalização envolve processos cognitivos de mudanças de sentido, a exemplo da metáfora e da metonímia. Tal caminho vai do sentido não gramatical, tido como mais concreto, para o gramatical, verificado como sendo mais abstrato. Ao tratar dessa questão, Neves (1997) retoma dos trabalhos de Sapir (1921) lembrando que este traz quatro tipos de conceitos linguísticos que tem, em um extremo, um mais concreto, designando objetos, ações e qualidades, e, no outro, um puramente relacional.

Na interação verbal, os interlocutores assumem seus papéis comunicativos, buscando atingir total eficiência no cumprimento dos propósitos. Nessa busca pela maior expressividade, são criadas novas expressões e atribuídos novas funções e significados a itens já existentes na língua. Os processos significativos são motivados por estes procedimentos, de maneira que autores, a exemplo de Matisoff (1991, p. 384), segundo o qual a gramaticalização é um subtipo de metáfora, considerada como "um desvio metafórico em direção ao abstrato". Contudo, atualmente, a metáfora não é tida como o único processo relacionado com a gramaticalização.

Conforme Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991), há uma crescente escala de abstratização, na qual se passa do mais concreto para o menos concreto, envolvendo categorias que vão de mais referenciais para mais gramaticais. Segundo os autores, no processo de gramaticalização as formas assumem significados cada vez mais abstratos a partir da noção de espaço, passando (ou não) pela noção de tempo e atingindo a categoria (mais abstrata ainda) de texto, seguindo o esquema seguinte: ESPAÇO> (TEMPO) >TEXTO. Tal posicionamento teórico nos servirá de base para analisarmos o processo de gramaticalização do item *onde* em textos dos alunos participantes da pesquisa, tema do qual trataremos mais especificamente na seção 4 (quatro).

Martelotta, Votre e Cezario (1996) afirmam que a gradação de abstraticidade envolve os níveis: cognitivo - no qual elementos léxicos migram para a gramática; pragmático - no qual o falante faz uso de conceitos mais concretos para expressar ideias novas na tentativa de facilitar a compreensão; semântico - explicando sentidos novos com base em significados mais antigos e conhecidos pelo ouvinte; sintático-

aqui há estimulação da gramaticalização por contextos sintáticos. Nesse ciclo é que o item linguístico *onde* se realiza na atualidade no vernáculo dos brasileiros.[6]

3.4 A gramaticalização e a escrita escolar

Investigações como a que se faz neste trabalho auxiliam-nos na compreensão de estratégias inovadoras de construção de uma estrutura e no uso de termos que podem assumir funções diversas das pré-estabelecidas pela Gramática Tradicional. Dessa forma, apesar de serem muitos os estudos funcionalistas acerca do processo de gramaticalização de itens léxicos e estruturas sintáticas utilizadas por falantes diversos do Português do Brasil, ainda há muito a ser investigado no que diz respeito à utilização de itens específicos, como, por exemplo, o item *onde,* por alunos do Ensino Fundamental 2.

Estudos nesse sentido contribuem muito com a formação de falantes/escritores competentes, na medida em fundamentam a criação de materiais didáticos bem como de métodos, fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas da Rede Pública de Ensino do nosso país, torne-se mais eficaz no sentido de auxiliar o educando a compreender melhor sua língua e entender que existem muitas outras possibilidades de leitura e escrita competentes do que as apresentadas pelos Tradicionais Manuais de Gramática. Isto porque, a nosso ver, somente investigando tais estratégias é que poderemos entender quais os fatores que provocaram a referida mudança e poderemos avaliar até que ponto tais estratégias devem ou não ser aceitas na modalidade escrita da língua.

Conforme já exposto, o processo de gramaticalização consiste em um paradigma que serve para explicar um tipo específico de variação e mudança linguística, a saber o de ampliação de construções gramaticais com um mesmo item. Dessa forma, um termo que tem uma função gramatical reconhecida pela tradição, passa,

[6] Para maior aprofundamento a respeito do níveis cognitivo e pragmático, sugerimos a dissertação *A repetição na oralidade:* uma análise funcional no português culto de Vitória da Conquista, defendida pela pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo, Grupo Janus, Lorenna Oliveira dos Santos, em 2017.

em determinados contextos, a exercer outras funções gramaticais, ou passa de uma função menos gramatical para uma mais gramatical.

3.5 O item *onde*

Ao tratarmos do item linguístico *onde,* premente se faz explanarmos a maneira com que se trata a temática a depender de que perspectiva se observa. A prescrição feita na Tradição Gramatical difere, obviamente, da discussão realizada na Tradição Linguística, que, por sua vez, também não coincide com o tratamento dado ao tema pelos manuais didáticos.

Com o propósito de delinear as abordagens realizadas sobre o *onde*, a seguir, trataremos desse fenômeno em estudo nas gramáticas históricas, na tradição gramatical; na tradição linguística, descrevendo, inicialmente, gramáticas descritivas e, em seguida, teses e artigos publicados sobre o item onde; e, por fim, nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

3.5.1 Nas Gramáticas Históricas

Realizamos a pesquisa em cinco Gramáticas Históricas, conforme explanado a seguir.

Bluteau (1712), na obra *Vocabulario portuguez & latino,* já trata o item como exemplo componente da categoria dos advérbios, classificando-o como advérbio de lugar. Embora mencione o fato de este vocábulo poder compor frases interrogativas, não traz a classificação do *onde* como pronome interrogativo ou advérbio interrogativo, nem tampouco faz menção ao desempenho de função conectiva e/ou relacional.

Em Coutinho (1974), na obra *Pontos de Gramática Histórica,* que compõe a coleção Biblioteca Brasileira de Filologia, não há referência ao item de modo específico.

Nunes (1975), na obra *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa: Fonética e Morfologia*, menciona o item estudado apenas no capítulo IV, ao tratar de palavras invariáveis, no tópico sobre advérbios, oportunidade em que menciona a função relacional do termo. O autor conceitua os advérbios como aqueles que, assim como as preposições e conjunções, servem para explicitar as circunstâncias que acompanham a ação ou estado, significados do verbo, ou os que conectam as palavras ou

frases, podendo ser denominadas como partículas de relação. Todavia, embora, inicialmente, trate a classe de advérbios atribuindo-lhe a função de estabelecimento de relações sem limitá-los ao estabelecimento desta ou daquela relação, o faz ao tratar do termo *onde,* classificando o vocábulo tanto como advérbio relativo, quanto como advérbio interrogativo, mas em ambos os casos sempre se referindo a lugar. O mesmo autor, ao explicar as locuções adverbiais, menciona como tais os itens *donde* e *aonde*, explicando tratarem-se de junção entre preposição e advérbio.

Said Ali (2001), na *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, faz explanação sobre a temática na parte em que trata dos advérbios. Assim, apresenta o percurso histórico do vocábulo, de origem latina, com função inicial de denotar lugar, mas podendo assumir a função de pronome relativo, mostrando exemplos quinhentistas, seiscentistas e setecentistas. Nessa linha, explica também os usos de *donde* , *adonde* e *aonde,* sendo esses primeiros utilizados também com significação diretiva. Todavia, embora seja registrada uma mudança categorial de função locativa para função textual, como pronome relativo, não há, nesse compêndio, o registro de funções mais próximas às funções mais atuais do *onde* no Português Brasileiro.

Já Coutinho (2011), na *Gramática Histórica*, cita o item *onde* como exemplo da categoria dos advérbios. Na referida obra, explica que os advérbios portugueses derivam do latim e menciona o item linguístico *onde* na categoria dos advérbios, listando-o apenas em seção dedicada às espécies de advérbios. O item pesquisado foi listado, na supracitada gramática, como advérbio de lugar derivado da forma *ŭnde*. Assim, observamos que apenas o valor semântico de lugar é atribuído ao item.

Pelo exposto, fica claro que nas gramáticas históricas o item linguístico *onde* é tratado, geralmente, como advérbio que assume valor semântico de lugar. Muito embora alguns autores tratem de funções relacinais assumidas pelo vocábulo, não mencionam os valores semânticos mais abstratizados como a de valor espacial menos concreto e muito menos o desempenho de função de estabelecimento de valor de processo/textual, talvez pelo fato de tais valores terem surgido mais recentemente no Português do Brasil.

3.5.2 Na Tradição Gramatical

No que se refere à abordagem do tema pela Tradição Gramatical, na maior parte das vezes, o item *onde* é tratado pelos gramáticos como um termo classificado

como pronome relativo, que tem como antecedente um lugar físico, contudo, verificamos que não há consenso nem quanto à sua classificação nem quanto a que tipo de antecedente esse termo pode ter. Muitos gramáticos, também, categorizam o item como advérbio relativo de lugar e/ou interrogativo.

Em obra intitulada *Prontuário de Análise Gramatical e Lógica*, datada de 1948, o Padre Antônio da Cruz trata do item *onde,* classificando-o como pronome relativo, nos casos em que pode ser substituído por no *qual, na qual, nos quais, nas quais ou tendo como* antecedente subentendido a palavra lugar, como em “Diga-me (o lugar) *onde* poderei encontrá-lo”. Ainda levanta outras possibilidades de categorização, mostrando que o item pode ser advérbio interrogativo de lugar, como em “*Onde* moras? ”, expletivo, como em “Neste pombal é *onde* criamos aqueles pombos. ”, e de compor locuções adverbiais como em “de *onde*, em *onde*, por *onde*. ”

Cunha e Cintra (1985), na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, classificam, por sua vez, o item *onde* como pronome relativo invariável de forma simples, explicando que, antecedido das preposições a e de, ocorre aglutinação, produzindo as formas *aonde* e *donde*. Ao tratar da natureza do antecedente do pronome relativo, os gramáticos explicam que esse pode ser antecedido por um advérbio, utilizando o exemplo: “*Lá, por onde se* perde a fantasia/No sonho da beleza; lá, *aonde*/A noite tem mais luz que o nosso dia ...” (CUNHA E CINTRA, 1985, p. 333-334). Assim, tratam especificamente do *onde,* classificando-o como advérbio e explicando que este desempenha normalmente a função de adjunto adverbial, podendo ser substituído pela expressão “ o lugar em que” ou por “no qual”, acrescentando que muitos gramáticos consideram o *onde* como advérbio relativo, trazendo, como comprovação, o exemplo: “Sob o mar sem borrasca, onde enfim se descansa.”(CUNHA E CINTRA, 1985, p. 532).

Na referida obra, os autores observam que, na linguagem coloquial, no que concerne ao uso de *onde* e *aonde*, o primeiro correspondente a “o lugar em que” e o segundo, por seu turno, a “o lugar a que”. Embora apresentem essa distinção, Cunha e Cintra (1985) reconhecem, no entanto, que tal diferença é praticamente nula na linguagem em uso.

O Gramático Rocha Lima (1998), na obra *Gramática Normativa da Língua Portuguesa,* trata o item como pronome indefinido referente a lugar. Ao versar sobre pronomes relativos, não elenca o *onde* entre eles. O autor faz uma conceituação geral de advérbio, na qual não lista o *onde* como exemplo, mas, ao especificar os tipos de

advérbio, o *onde* é apontado como advérbio relativo, afirmando que " advérbios relativos são os advérbios *onde,* quando, como -, empregados com 'antecedente', em orações adjetivas. Ex.: Fica ali a encruzilhada *onde* ergueram uma cruz de pedra." (ROCHA LIMA, 1998, p.176). O mesmo autor classifica o item *onde* como advérbio interrogativo que denota lugar - nas perguntas diretas e nas indiretas, exemplificando com as sentenças "*Onde* dormirão os hóspedes? / Indagam *onde* dormirão os hóspedes."

Bechara (1999), na *Moderna gramática portuguesa*, trata do item na seção sobre pronomes relativos, explicando que esses pronomes são os que normalmente se referem a um termo anterior chamado antecedente, contudo pode aparecer com emprego absoluto, sem referência a antecedentes, como em "Moro *onde* mais me agrada. " O gramático, também, lista o referido item como advérbio interrogativo.

Almeida (2005), na obra *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, classifica o *onde* como advérbio relativo de lugar, com antecedente expresso ou não. Não trata do item em outras categorias gramaticais.

Pelo exposto, fica claro que a abordagem realizada pela Tradição Gramatical acerca do item linguístico *onde* não contempla todos os usos que se faz desse na língua real em funcionamento, restringindo sua classificação a pronome relativo e/ou interrogativo e a advérbio relativo. Válido é lembrar que o manual de gramática mais antigo trazido neste trabalho, obra datada de 1948, já previa uma categorização que ia além de muitos outros manuais produzidos posteriormente, demonstrando não haver significativos avanços nessa categorização ao longo dos anos na Tradição Gramatical.

Registramos, ainda, que, embora as classificações, por vezes, realizadas na Tradição Gramatical sejam distintas, há o consenso na referência do *onde*, apenas, como espaço físico.

3.5.3 Na Tradição Linguística

Diferente dos trabalhos desenvolvidos pelos representantes da Tradição Gramatical, os autores de gramáticas descritivas, bem como de pesquisas realizadas na contemporaneidade, mostram muitas funções desempenhadas pelo item *onde*, algumas delas nunca previstas nos manuais da GT.

Na Tradição Linguística, tem sido mostrado que o *onde* passa a ter, em muitos casos, valor temporal e, até mesmo, de marcador discursivo. Para Furtado da Cunha e Romerito Silva (2010), essa é a chamada gramaticalização *lato sensu.* A gramaticalização *stricto sensu*, por sua vez, consiste naquela que se ocupa da mudança que atingem as formas que migram do léxico para a gramática, como, por exemplo, a que ocorre com o verbo *ir*, que acumula as funções de verbo pleno e auxiliar, como em: " Vou à Uesb." ou "Vou estudar mais tarde."

Diante da observação dos usos que se faz da língua, pode-se chegar à conclusão de que independentemente de que classificação ou nomenclatura se atribua ao item *onde*, é inevitável o reconhecimento de sua multifuncionalidade. Todavia, atitude tal só é possível quando adotada uma postura descritiva e /ou reflexiva diante dos fenômenos, pois, conforme defendem Zilles e Kersch (2015), prescrição e proscrição não dão conta de nos trazer qualquer auxílio na compreensão dos usos e valores do item *onde*, uma vez que essas trazem restrições insustentáveis e uma vez que contrariam amplamente o uso que os falantes fazem da língua. Segundo os mesmos autores, muitos trazem na atitude prescritiva/ proscritiva diante dos usos do *onde* a estigmatização dos falantes que não atendam este duplo critério, caracterizando-os como " ineficientes", o que constitui no mínimo uma falácia.

Neves (2000), na obra *Gramática de usos do Português*, apresenta descrição detalhada quanto aos usos e funções do item *onde* na língua em funcionamento. Ao realizar explanação acerca dos advérbios, menciona a existência de advérbios circunstanciais de lugar e de tempo, incluindo o *onde* nessa categoria. Menciona a possibilidade de esse item assumir a função de advérbio interrogativo, podendo esse combinar-se com a preposição, formando o vocábulo *aonde*. Esclarece que o termo *onde* também pode funcionar como pronome, mas nunca se referindo a pessoas, podendo ser empregado com ou sem antecedente, sendo invariável quanto à flexão. Atribui, ainda, ao *onde* a função de pronome relativo, sendo classificado como pronome substantivo. Ademais, menciona outros detalhes quanto ao seu emprego, como, por exemplo, quando iniciam orações adjetivas e quanto ao fato de poder ter ou não antecedente.

Essa linguista, em obra outra obra, que tem como título *Guia de Uso do Português Confrontando regras e usos*, explana sobre os usos do item, demonstrando que ,quando se refere a lugar, indicando permanência, pode funcionar como advérbio interrogativo ou como pronome relativo. Comenta que, neste último uso, como pronome

relativo, vem sendo utilizado sem se referir a lugar, embora tal uso seja condenado pela Tradição Gramatical. Cita os seguintes exemplos de tais usos: “Nos casos *onde* ocorrem pressão de artesianismo no lençol freático ou fuga de agua no furo deverão ser anotadas as profundidades das ocorrências e do tubo de revestimento. / A edição de 16 de abril traz um artigo sobre a lógica *“fuzzy”,* teoria matemática *onde* elementos podem pertencer apenas parcialmente a conjuntos. ”(NEVES, 2012, p. 558-559). Trata ainda da combinação da preposição *a* com o advérbio ou pronome relativo *onde*, formando o termo *aonde* (“para onde”, indicando direção), entretanto constata que, na língua real, o uso é concorrente, observação semelhante à realizada por Cunha e Cintra (1985).

Azeredo (2008), na obra *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* trata o *onde* como pronome relativo, explicando que esta classe de palavras reúne as características anafóricas do pronome pessoal e a função conectiva da conjunção subordinativa. O autor não traz o item *onde* nos exemplos de pronome relativo. Todavia, ao tratar de advérbio relativo, enquadra o item supracitado como tal, sempre que este atuar com as propriedades anafóricas e conectivas do pronome relativo.

A despeito de tratarem de categorias de pronomes e advérbios, Perini (1998), em *Gramática Descritiva do Português*, e Ferrarezi Júnior e Teles (2008), em *Gramática do Brasileiro*, não mencionam o item de maneira específica. Castilho (2012), na obra *Nova Gramática do Português Brasileiro*, apesar de tratar sobre o processo de gramaticalização de forma bem detalhada, não menciona exemplos com o item *onde* ao tratar desse tema. Todavia, ao explicar o estatuto categorial do advérbio, de acordo coma nomenclatura gramatical brasileira, cita o referido item como um tipo de advérbio de lugar e também como advérbio interrogativo, explanando que análises críticas são feitas a tal categorização.

Marinho (2002), no trabalho “ O funcionamento discursivo do item onde: uma abordagem modular”, tese apresentada em 2002 ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG em Belo Horizonte, realiza uma pesquisa que tem como objeto de estudo item *onde,* observando o seu funcionamento discursivo. A investigação tem como objetivo descrever e explicar a atuação do item no discurso, enquanto conector que liga segmentos discursivos, especificamente no texto acadêmico escrito, adotando como referencial teórico-metodológico o Modelo de Análise Modular da Universidade de Genebra. Fora selecionado, para alcançar tal propósito, como *corpus,* um conjunto de textos monologais (que apresentam a estrutura de uma

intervenção), de modo que se explicitam a dimensão hierárquica, a organização relacional e inferencial, a organização informacional, a dimensão referencial, para finalmente focalizar a organização tópica dos textos. A adoção desse percurso de análise permitiu que a pesquisadora concluísse que o item gera objetos de discurso a depender de qual seja a sua função discursiva primeira que pode ser anafórica ou conectiva, demonstrando que há casos em que não fica evidente sua função primeira na organização do discurso, outros em que funciona como item anafórico, tendo a propriedade de se empregar como um relativo e marcador de uma relação interativa de comentário e ainda como um conector que pode atuar em contextos argumentativos, tendo em vista a possibilidade de se interpretar a existência de uma relação argumentativa genérica entre os constituintes por ele ligados.

A proposta do supracitado trabalho é inovadora na medida em que apresenta funções ignoradas pela Tradição Gramatical, mostrando que pode ser empregado introduzindo um constituinte subordinado ou para introduzir um constituinte de estatuto principal. O que será determinante na interpretação do estatuto do constituinte por ele introduzido, bem como na interpretação da relação que articula os segmentos textuais por ele ligados serão outras informações linguísticas presentes no texto e as informações referenciais. Assim, demonstra-se que o *onde*, em seu funcionamento como conector em contextos argumentativos, apresenta-se como um elemento capaz de compactar a estrutura em que se encontra, visto que, por meio dele, é possível uma condensação de informações (a retomada de um referente e, ao mesmo tempo, a inferenciação de uma relação argumentativa).

Um outro estudo relevante foi o trabalho "Variação em locativos no português de Belo Horizonte [manuscrito]: estudo sociolinguístico", dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da UFMG, de autoria de Leonardo Eustáquio Siqueira Araújo, publicado em 2007.

Nesse estudo, Araújo (2007), tomando como referência a Teoria Sociolinguística, estudou o *onde* como locativo, analisando seu uso e de seus correlatos no português vernacular de Belo Horizonte, para verificar se se encontravam em variação linguística. A partir da descrição das formas registradas e o comportamento linguístico dos locativos em estudo, bem como dos fatores intra- e extralinguísticos identificando-se os *loci* de variação, analisou-se os *loci* de variação e os fatores que atuaram em cada *locus*. Concluiu-se que há locativos em variação, contudo essa variação não

ocorre em qualquer contexto, pois fatores extralinguísticos podem atuar na distribuição das formas em variação. Na pesquisa, ficou constatada a existência de formas inovadoras como *naonde* e *daonde* no sistema de locativos no português vernacular de Belo Horizonte.

A dissertação de mestrado de autoria de Fernanda Cunha Pinheiro da Silva, sob o título “Percurso de mudança do item onde na perspectiva da gramaticalização”, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, no ano de 2008, constitui uma outra importante contribuição, à luz do Funcionalismo, para a descrição do item linguístico *onde*.

Silva (2008) analisa o item, descrevendo o processo de gramaticalização pelo qual o item passa. Trata-se de um estudo diacrônico de natureza quantitativa que tem *corpus* constituído por textos escritos do português arcaico, moderno e contemporâneo bem como registros orais do dialeto mineiro. A pesquisadora confirma que o item, a partir de uma função lexical – como advérbio de lugar –, evolui passando a desempenhar uma função gramatical – como pronome relativo – e, embora de maneira muito pouco produtiva, uma função ainda mais gramatical – como conjunção intersentencial. Afirma-se que o processo de gramaticalização do *onde* não obedece à trajetória prototípica desse fenômeno, pois sua produtividade como item lexical aumentou quando se esperava uma queda e em seus usos gramaticais a frequência caiu, quando se esperava o contrário. Todavia, quando se analisou a frequência do item em seus usos [+ concreto] e [+ abstrato], na função relativa, seguiu-se o caminho esperado para um item em gramaticalização, pois passou-se de uma categoria de referência locativa para referência não locativa. Na modalidade escrita, atualmente a função relativa mostrou grande produtividade na acepção abstrata, já na fala houve pouca produtividade tanto na função relativa, quanto na função conectiva, pois em ambos os casos houve um concorrente mais forte impedindo, muitas vezes sua utilização, a saber o *que* e o *então*. Com o estudo, conclui-se que o fenômeno da variação linguística afeta a evolução esperada de um item em processo de gramaticalização.

No intuito de delinearem um histórico da prescrição acerca do uso do item *onde*, Zilles e Kersch (2015) estudaram gramáticas dos séculos XIX e XX e constataram não haver uniformidade quanto à classificação da palavra, de modo que, segundo as autoras, aparecem nos manuais (de 1830 a 2007) as seguintes classificações abaixo transcritas:

(a) *Onde* como pronome relativo.
(b)*Onde* como advérbio relativo.
(c).*Onde* como advérbio que introduz orações subordinadas adverbiais locativas.
(d) *Onde* como conjunção coordenativa conclusiva.
(e) *Onde* como conjunção coordenativa adversativa.
(f) *Onde* como conjunção subordinativa modal.

No estudo das pesquisadoras, é demonstrado que, embora apenas alguns poucos autores reconheçam a função do item como articulador de orações, todos eles concordam que, quando o termo é usado como pronome relativo, o seu antecedente deve ser, exclusivamente, lugar físico, condenando os usos do *onde* em lugar de "em que" sem valor locativo. Contudo, diante do desacordo no que diz respeito ao enquadramento classificatório do item, é inevitável reconhecer a multifuncionalidade do termo, o que, do ponto de vista dos estudos linguísticos da atualidade, faz-nos recorrer a uma análise descritiva-reflexiva a respeito das possibilidades linguísticas de expressão por meio do item.

3.6 O item *onde* nos livros didáticos e no espaço escolar

Na tentativa de perceber melhor as necessidades a serem atendidas na construção de uma proposta de intervenção didática inovadora, do ponto de vista do tratamento conferido ao item linguístico em questão, fez-se indispensável uma análise da abordagem que os manuais didáticos trazem a respeito do item linguístico *onde* para, então, compreendermos quais carências, de maneira geral, existem em nosso material didático.

Diante da análise de algumas coleções de livros didáticos do 6º ao 9º ano, foi possível notar que, no material analisado, não há uma abordagem mais específica do termo, de modo que, em geral, a temática é tratada de maneira muito superficial, sem se afastar da prescrição, não tocando em usos que os falantes reais fazem do item na língua em uso.

Na coleção "Universos" da editora FTD, das autoras Camilla Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz, o item em estudo não chega a ser citado quando, no exemplar do 6º ano, em seção em seção intitulada "A gramática na reconstrução dos sentidos do texto", fazem sucinta abordagem sobre expressões que

fazem referência a espaço (vide cópia das páginas 79 – 80 do referido livro didático, em anexo 1). O item *onde* é tratado apenas no exemplar correspondente ao 8 º ano, no capítulo 2 (dois), em seção, também, intitulada “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto”, ao tratar de expressões que indicam lugar, explicando, em parte reservada a orientações ao docente, que o *onde* pressupõe falar sobre lugares (vide cópia da fl. 32 do livro - anexo 2). No mesmo volume, no capítulo 3 (três), na mesma seção que trata de tópicos gramaticais, as autoras, novamente, mencionam expressões que exprimem a ideia de espaço, mas sequer citam o item, nem trazem comentário algum sobre outras funções do termo (vide cópia das páginas 48 - 49 dos livros - no anexo 2). O manual didático, ao tratar sobre advérbios de lugar, não traz na lista exemplificativa o item em análise (vide cópia da página 49 – anexo 2). Em toda a coleção, não se mencionou o item *onde* como pronome relativo.

A coleção “ Para Viver Juntos”, da editora Edições SM LTDA, de autoria de Greta Marchetti e outros, traz uma abordagem acerca da variação linguística no livro do 6º ano (cópias de páginas 60-61 e 72-74 do manual - anexo 3), todavia, no tópico, não se menciona o item e os seus variados usos e funções na comunicação. No volume do 7º ano, ao tratar de pronomes, em seção de nominada “Reflexão Linguística”, nas páginas 56-57 do livro (anexo 4), o item também não é citado. Todavia, em seção com o mesmo título, nas páginas 68-71(anexo 4), é feita uma pequena explanação acerca de “Pronomes Relativos” na qual o item é mencionado. O exercício dessa parte (página 71) traz ocorrências do item *onde*, sendo todos os exemplos do item com função prototípica espacial, como no exemplo “ A escola *onde* estudo fica perto de casa.”(referente : escola). No livro do 9º ano, ao trazer o estudo de pronome relativos, na seção denominada “Reflexão Linguística”, nas páginas 86-89 (anexo 5), o *onde* é tratado especificamente. Segundo os autores, “o pronome *onde* é empregado apenas para substituir lugares”. No entanto, fazem a seguinte ressalva: “ É comum o uso do pronome *onde* como na frase ‘Não me surpreende a ideia onde o cronista se baseou.’”, sem , contudo, fazer qualquer explanação acerca da função ali desempenhada pelo item. Afirma-se, ainda, que “De acordo com a gramática normativa, esse uso deve ser evitado, e o pronome onde, substituído por outro. No mesmo manual, nas páginas 170 e 171 (anexo 5), trabalha-se com a temática sob com enfoque ortográfico, em seção chamada “Questões da Escrita”, explanando as diferenças entre os itens onde e aonde, explicando que o primeiro substitui um adjunto adverbial de lugar e indica um

espaço, fisicamente considerado, enquanto o segundo indica direção ou deslocamento (pode ser substituído por “para onde”) e emprega-se exclusivamente com verbos de movimento.

Ao examinarmos a coleção “ Projeto Teláris”, da editora Ática, de autoria de Ana e Triconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, no exemplar correspondente ao 6º ano, nas páginas 205 e 206 (anexo 6), tratam de advérbios, explicando que estes são utilizados para marcar tempo e outras circunstâncias, sem , contudo, citar o item *onde* . No mesmo livro, na página 290, em parte denominada “Quadros para ampliação dos estudos gramaticais”, apresentam quadro de lista de pronomes, da qual não faz parte o *onde.* No manual do 7º ano, na mesma seção destinada a ampliação dos estudos gramaticais, nas páginas 313 e 314 (anexo7), encontramos quadros de pronomes e de advérbios, nos quais o *onde* não chega sequer a ser listado. Em livro do 8º ano, páginas 69 e 70 (anexo 8), ao tratar da função coesiva dos pronomes, também não menciona o termo. Todavia, ao trazer lista para estudos gramaticais, na página 320 do mesmo exemplar, cita o *onde* como advérbio de lugar. Mas não explica como este funciona, nem tampouco traz exemplo de sua utilização como tal. O livro do 9º ano, ao abordar o uso de pronomes para servir à coesão e coerência textuais, nas páginas 214-217(anexo 9), não trata deste item.

Diante das análises, realizadas em 12 (doze) livros que compõem 03 (três) coleções, foi possível verificar que os manuais didáticos tratam apenas da função prototípica de lugar assumida pelo item onde, não divergindo das abordagens da Tradição Gramatical. Dessa forma, os livros didáticos, via de regra, ignoram as ocorrências do termo que não se enquadrem nas previsões tradicionais e, quando as consideram, citando-as, limitam-se a mencionar que, apesar de comum o uso de *onde* para denotar quaisquer relações que não sejam de lugar, esses usos não são aceitos pela gramática normativa da Língua Portuguesa e, portanto, devem ser evitados.

A despeito de não ser tratado em suas outras funções, o item *onde*, no espaço escolar, sobretudo nos textos escritos dos alunos da turma selecionada para a pesquisa, aparece exercendo funções diversas, não apenas as consideradas pela tradição gramatical e as mencionadas pelos manuais didáticos. Portanto, por essa lacuna que fica evidente, pelo fato de funções que aparecem com frequência na língua em uso não serem tratadas, é que se faz necessária uma nova maneira de versar sobre esse conteúdo, explanando a existência de diversas funções do item estudado, bem como os fatores que as condicionam, de modo a contribuir pra a construção de uma

consciência linguística dos estudantes fazendo com que os mesmos tenham subsídios suficientes para perceberem os usos que eles fazem do termo e consigam, então, avaliar se esses são adequados às situações sociocomunicativas que eles vivenciam em seu cotidiano, mudando seu comportamento linguístico se avaliarem necessário.

3.6.1 Avaliação na Pesquisa Linguística

Segundo Tarallo (1997), existe sempre uma concorrência travada entre variante padrão X não padrão, conservadoras X inovadoras. Nessa relação, entram em jogo questões como estigmatização e prestígio linguístico, havendo, geralmente, coincidência entre variante padrão, conservadora e de prestígio, sendo a não -padrão caracterizada como inovadora e estigmatizada, todavia, somente o encaixamento sociolinguístico da variável é que proporciona a compreensão de tais relações.

O autor demonstra que é possível sistematizar o caos linguístico, conhecendo bem as variantes, avaliando os contextos mais favoráveis ao uso de uma ou de outra. A esse detalhamento quanto às características das variantes, Weiner e Labov (1983 [1977]) denominam de envelope da variação. Aos contextos que favorecem o uso de uma variante chama-se de fatores condicionadores.

No presente trabalho, como fatores condicionadores das variantes do uso do item *onde* temos os grupos: das tipologias textuais (dissertativo, descritivo e narrativo); o do monitoramento/ grau de formalidade (mais formal/ menos formal); e o sexo dos informantes (homem/mulher).

Na análise dos dados, ficará demonstrado que determinados fatores são responsáveis pela implementação ou inibição de uma variante. Desse modo, é importante estabelecer o valor dado às variantes pelos falantes. Para tal, necessário se faz observar qual a avaliação que o falante faz das variantes, ou seja, julgar os contextos em que a variante ocorre, demonstrando se o sentimento do falante em relação ao uso desta é positivo ou negativo. Se a escolha entre variantes envolver a opção entre a de natureza estigmatizada e a de prestígio, supomos que o estilo entrevista/atividade bloqueará a variante supostamente estigmatizada.

No intuito de notarmos o que é evitado pelos participantes da pesquisa, realizamos testes de percepção/ avaliação (vide, nos anexos, cópia do teste de avaliação

aplicado na turma selecionada) nos quais solicitamos aos falantes que se manifestassem em relação às escolhas linguísticas realizadas pelos falantes/ autores solicitando que o aluno relacione tal escolha com o perfil que ele julgue ter o usuário da linguagem observada. O referido perfil envolveu escolaridade, gênero/sexo, faixa etária e local de origem. O discente foi, ainda, convidado a opinar sobre a linguagem utilizada e, por último, a selecionar ocorrências nas quais o emprego realizado do item *onde* jamais fosse utilizado por ele, de modo a indicar quais eram as funções/valores avaliados negativamente pelos discentes.

Diante da análise das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, foi possível notar que a linguagem informal, de maneira mais generalizada, utilizada nas duas músicas que foram analisadas pelos alunos, foi identificada como sendo característica, em geral, de um falante com um perfil de menor escolaridade e de sexo masculino. Quanto à faixa etária o usuário da primeira música (" Véio Pai, de autoria de Tonico e Tinoco), fora identificado como de 36 a 50 anos. Já a segunda ("Blindão", de Bonde da Stronda), a maior parte identificou como sendo o usuário pertencente a uma faixa etária de 21 a 35 anos, todavia considerável número de alunos optou por caracterizá-lo como pertencente a uma faixa etária de 10 a 20 anos. No que se refere ao quesito local de origem, o falante da primeira fora identificado como de zona rural e o da segunda como de zona urbana.

Avaliando o nível de percepção dos discentes quanto aos variados usos do item, constatamos que nos casos em que o onde é empregado com funções distintas das previstas pela tradição gramatical, como é o caso das ocorrências " Isso é tão raro *onde* às vezes vira até notícia." e "O evento será um momento de muita emoção *onde* contará com artistas renomados.", poucos são os alunos que demonstram diferenciar tais usos daqueles que se enquadram perfeitamente na prescrição dos manuais de gramática com os quais estudam. Tal conclusão fica ainda mais firme ao percebermos que os alunos não justificam de modo coerente o fato de terem escolhido esta ou aquela ocorrência como uma que jamais escreveria. Vale mencionar, no entanto, que as alternativas mais escolhidas como as que continham usos que ele não faria do termo foram as mencionadas, fato que demonstra que quando há uma avaliação negativa esta é, geralmente, envolvendo as funções/valores não aceitos pela gramática normativa.

3.7. Uso e preconceito

Considerando que, conforme mostram os estudos linguísticos recentes, a despeito de todo o preconceito linguístico ainda existente, muitos comunicadores competentes fazem usos do item com funções não admitidas ou sequer tratadas pelos manuais de gramática normativa.

Tal preconceito supramencionado pode ser exemplificado na obra de Infante (1995) que assume o posicionamento de não apenas prescrever o uso correto do item, mas, também, de condenar o uso deste como uma espécie de conectivo universal que, segundo o autor, costuma acontecer quando um falante de desempenho linguístico limitado procura usar uma linguagem mais elaborada. E o grande problema de visões como a acima explicitada é o fato de ignorarem fatos reais da língua que é efetivamente utilizada nas interações sociocomunicativas.

Apesar de terem se passado mais de 20 anos desde quando a declaração preconceituosa acima foi proferida, muitos autores continuam sustentando um posicionamento bem semelhante ao de Infante (1995). Todavia, tal opinião não se sustenta quando buscamos dados reais da língua em uso, uma vez que as noções de tempo e espaço em nossa língua misturam-se de modo que é muito comum para qualquer falante, inclusive os mais competentes, utilizar o item em questão para se referir a uma categoria temporal.

Portanto, diante do que se pode observar da língua em uso, a prescrição do uso do item não corresponde ao que se pode descrever dos variados usos que se pode fazer do *onde*, inclusive pelos autores reconhecidamente competentes, como jornalistas, poetas, músicos, literatos entre outros. Alguns usos anteriormente estigmatizados deixaram de o ser e tiveram sua ocorrência ampliada em outros grupos sociais, revelando uma tendência à gramaticalização, uma vez que, o item *onde* pode: I) denotar lugar físico, sem que haja retomada de algum termo citado anteriormente; II) se referir a um antecedente que denota um espaço físico ou nocional, um espaço de tempo, um evento, ou estabelecer uma relação genitiva; III) funcionar como um conectivo, estabelecendo uma relação coesiva de conclusão, explicação ou consequência.

Conforme já explicado anteriormente, no item 3.3, Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991) afirmam que no processo de gramaticalização as formas assumem significados

cada vez mais abstratos a partir da noção de espaço, passando (ou não) pela noção de tempo e atingindo a categoria (mais abstrata ainda) de texto, seguindo o esquema seguinte: ESPAÇO> (TEMPO) >TEXTO.

Ambas as análises parecem convergir no ponto de admitirem um processo de mudança em curso, no que diz respeito ao item *onde*, de modo que esse deixa de ocorrer apenas em sua função prototípica e passa a assumir outras mais gramaticais. É a partir da compreensão da multifuncionalidade do item *onde* que analisaremos as ocorrências do item estudado, identificando que funções além da espacial são assumidas.

4. O ITEM *ONDE* E A PESQUISA QUANTO AO SEU USO NA ESCRITA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A importância de trabalharmos com pesquisas relacionadas ao uso de itens gramaticais, bem como de discutir seu uso em diferentes contextos e as diversas funções que um mesmo item pode assumir a depender da situação socio-comuticativa, deve-se ao fato de haver uma imensa dificuldade por parte dos profissionais de Língua Portuguesa em tratar o tema de modo que ocorrências recorrentes em textos escritos dos alunos sejam explicadas, compreendidas e, assim, consequentemente, melhor seja a discussão em torno da língua materna e das possibilidades de expressividade por meio da linguagem escrita. Os materiais didáticos dos quais dispomos não explicitam os variados usos que os alunos têm feito do item e nem apresentam estratégias de trabalho com a temática de modo que tais ocorrências sejam explicadas e que os alunos usem o item de modo consciente e adequando esse uso a situações de maior formalidade na escrita.

Portanto, necessário é que identifiquemos esses usos recorrentes, bem como os seus respectivos condicionamentos cognitivos e discursivos, para que sejam relacionados às situações de interação, de forma que se explique e/ou justifique a forma da expressão linguística utilizada, inclusive aquelas que não são previstas pela Gramática Normativa.

Diante de tais considerações e de toda a discussão realizada até aqui nas seções que antecedem essa, é que se verifica a importância do presente estudo, que surgiu da inquietação diante da recorrência da utilização do termo *onde* em contextos linguísticos nunca tratados pela Gramática Normativa. A proposta foi a de analisar a construção de textos, de diversas modalidades tipológicas, de autoria de alunos que cursam o último ano do ensino fundamental no Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista- Bahia, analisando a recorrência do uso do item *onde,* investigando quais as estratégias linguísticas envolvidas e relacionando-as à função exercida pelo termo, inclusive as não previstas pelos manuais didáticos. Além disso, buscamos verificar os fatores condicionantes desses variados usos do item estudado. Tais esforços se empreenderam com o objetivo de construir uma proposta de intervenção pedagógica (produto didático pedagógico) que proporcionasse uma maneira diferente e mais próxima a realidade dos alunos diante da língua em uso de tratar a temática em sala de aula.

Pretendemos responder à seguinte questão: O uso recorrente do termo *onde* nos textos dos alunos concluintes da etapa do ensino fundamental pode ser considerado como um processo de gramaticalização?

A hipótese inicial que se levantou é de que o uso recorrente do termo, na escrita, sobretudo em contextos diferentes dos apontados tradicionalmente, é, sim, fruto do processo de gramaticalização, visto que é notório o fato de que tais termos passaram a desempenhar funções distintas das já catalogadas pela Gramática Tradicional (GT). Com a observação cuidadosa e detalhada, mediante uma pesquisa pautada na coleta e análise de dados é que podemos responder com segurança a referida pergunta, bem como entender como esse processo está ocorrendo. Assim, foi possível traçar também estratégias de trabalho acerca do tema em sala de aula e construir uma proposta de intervenção pedagógica aplicada na turma selecionada para a pesquisa.

Com a ampliação das variedades da língua, resultado da complexidade das relações sociais e dos meios de comunicação de massa, a escola passa a enfrentar uma nova demanda, tendo que investir em propostas de ensino inovadoras, capazes de suscitar a democratização linguística. Diante desse novo momento, propomo-nos a estudar o processo de gramaticalização desse item tão recorrente nos textos formais dos alunos do 9^{O} ano do Ensino Fundamental a fim de apresentar uma atividade de intervenção pedagógica na qual os alunos possam perceber as formas de uso do onde e o que vem acontecendo com esse item, adequando o uso que fazem do referido item às variadas situações que vivenciam em sua vida cotidiana, inclusive a de práticas sociais que exigem o emprego de linguagem mais formal.

4.1 Os diversos usos do item *onde* no contexto escolar e suas respectivas funções

Assim como se observa na fala de indivíduos pertencentes a grupos sociais variados, inclusive os pertencentes a classes sociais mais escolarizadas e que têm acesso às mais diversas práticas letradas, em sua atuação nos espaços sociais diversificados, os jovens e adolescentes, alvos desta pesquisa, também usam o item *onde* de modo bem diferente do que é prescrito pelos manuais de gramática. O termo é utilizado não apenas com valor espacial, mas também assume diversos outros valores (lexicais ou gramaticais).

Assim, resumimos os variados usos em quatro categorias funcionais, conforme lista abaixo:

1) *Onde* - valor locativo (espacial) - prototípico
(01) Você sabe *onde* eu moro? (C.M.S.)

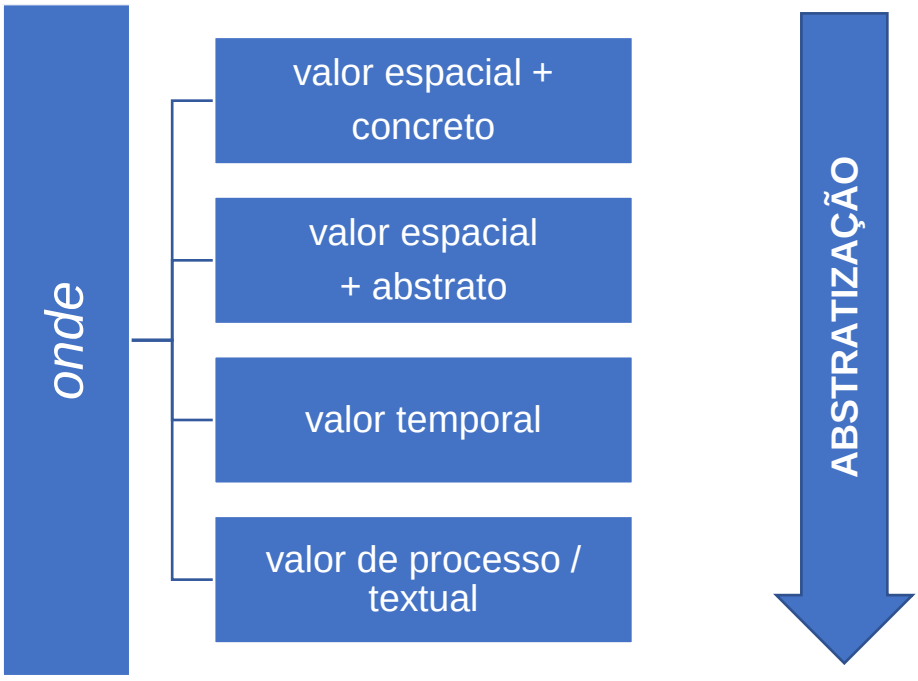
2) *Onde* - valor espacial mais abstrato
(02) Esta é a turma *onde* eu estudo. (A.O.S.)

3) *Onde* – valor temporal
(03) Esse era o dia *onde* eu farei a prova.(L.M.N.)

4) *Onde* – valor de processo/textual
(04) A violência tem atingido um patamar tão grande *onde* não conseguimos mais ter paz e segurança.(Y.A.R)

Tais categorias funcionais, utilizadas pelos participantes da pesquisa e demonstradas nos exemplos supra, podem ser sistematizados na figura abaixo:

Figura 2- Abstratização do item *onde.*



Fonte: elaborado pela autora.

4.2 Fatores condicionantes do(s) usos(s)

No que diz respeito à seleção de uma determinada forma linguística, e não de uma outra, para assumir a função desejada pelo interlocutor, na construção do seu discurso em uma situação sociocomunicativa específica, muitos são os fatores que exercem influência na escolha. O contexto de uso da linguagem traz consigo elementos que podem exigir a opção por um item, em detrimento de outro, ou por utilizá-lo com uma função mais lexical ou mais gramatical.

Dentre as variáveis linguísticas, diante das ocorrências listadas, podemos notar que alguns fatores podem favorecer uma recorrência maior do termo com uma determinada função. Dentre eles, o que se mostrou mais relevante para a análise foi a tipologia textual analisada, de modo que a escolha de um gênero textual que favorecesse a predominância de uma ou outra sequência tipológica configurou-se como determinante na maior ou menor frequência de uma função. Outro fator relevante trazido para a análise, no conjunto de variáveis linguísticas, foi a variável semântica, sendo a mesma decisiva no nível de abstratização do item.

Como variáveis extralinguísticas selecionamos apenas o fator sexo, uma vez que os fatores escolaridade e idade não se mostraram relevantes já que os informantes da pesquisa são todos alunos do mesmo ano do Ensino Fundamental (E.F.), estando todos na fase final do ciclo do ensino fundamental, e pertencentes à mesma faixa etária de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos.

Para a realização da análise e discussão dos dados dessa pesquisa, foram separarados textos produzidos por 20(vinte) alunos, sendo 10(dez) alunos do sexo masculino e 10(dez) alunas do sexo feminino.

Ressaltamos que, a partir da análise de discussão dos dados nesse *corpus*, elaboramos uma atividade didático pedagógica apresentada como produto dessa pesquisa e aplicada na turma selecionada.

4.3 Metodologia

O presente trabalho buscou realizar análises que, de maneira geral, investigam a ocorrência/recorrência do uso do item selecionado, bem como em que contextos estes aparecem, estudando se o mesmo passa pelo processo de gramaticalização e como tem se dado este fenômeno. Dessa forma, baseando-se em conceitos da teoria

funcionalista, estudou o fenômeno da gramaticalização, bem como as características do item linguístico pesquisado em diferentes usos relatados por outros pesquisadores para, por fim, caracterizar o fenômeno da gramaticalização do item *onde* nos textos dos alunos participantes da pesquisa e promover uma intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver a consciência linguística dos participantes de maneira que estes conheçam as diversas possibilidades de usos do item *onde*, bem como suas funções/valores e possam selecionar a maneira mais adequada de se expressar, sobretudo na linguagem escrita mais formal, nas diversas práticas sociais cotidianas. Tal processo segue a ordem lógica explicitada a seguir

4.3.1 Método de análise

Para a análise de dados, adotamos um critério prioritariamente qualitativo, seguindo um paradigma fenomenológico, na busca da compreensão do fenômeno linguístico selecionado para o estudo. Contudo, realizamos, para melhor fundamentação estatística, uma análise quantitativa das ocorrências e dos fatores que condicionam o uso do *onde*.

Optamos pelo método da Pesquisa-ação, por ser este o que melhor se ajusta ao presente trabalho: primeiro por que o pesquisador participa ativamente do processo de coleta dos dados, sendo um importante ator na escolarização dos discentes observados, uma vez que se trata de um docente que já trabalha com as turmas em situações reais de aprendizagem, sendo ele que propôs as atividades de produção textual diretamente aos estudantes, bem como os orientou durante a escrita dos textos coletados; segundo por que a proposta do trabalho consiste justamente em investigar um fenômeno linguístico para depois intervir diretamente nesta realidade e, através da formulação/aplicação de uma proposta didática viável, auxiliar os alunos na escrita de textos formais que sejam bem aceitos socialmente. Nesse sentido:

> Uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele [fenômeno complexo ativo] para induzir a mudança. (MORIN,2004, P.91)

Ainda conforme o mesmo autor, tal método envolve fundamentalmente uma ação educativa. Desse modo, como a principal intenção deste Programa de Mestrado é justamente uma ação educativa eficaz, não há melhor escolha a se fazer.

Olhando de uma perspectiva positivista, poder-se-ia pensar que o método da Pesquisa-ação, no qual o próprio pesquisador é também ator nesse processo, comprometeria a investigação e análise dos dados, contudo do ponto de vista fenomenológico tal preocupação não encontra sustentação, pois, na problemática em questã,o trata-se de um trabalho no qual, além de se investigar um processo que ocorre na língua em uso, observada em situações de interação real, o pesquisador pretendeu criar uma proposta didática que tivesse impacto direto nas práticas sociais do público investigado, diante das quais a língua escrita se constitui como ferramenta indispensável para a comunicação e desempenho de papéis sociais.

4.3.2. Justificativa/ Formulação do Problema

Com o presente trabalho, como estamos afirmando ao longo do texto, pretendemos, a partir da investigação/discussão sobre a prescrição na Tradição Gramatical e da descrição de estudos feitos na Tradição Linguística, descrever e analisar os variados usos do item “onde” pelos participantes (alunos do 9º ano do ensino fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas) em textos formais. A partir disso, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica que possa contribuir para a reflexão a respeito dos variados usos do item, de modo a possibilitar o tratamento deste conteúdo em sala de aula, baseado numa descrição que esclareça para o educando as variadas possibilidades de uso do item, de modo que ele tenha condições de escolher, de forma madura, qual uso quer, deve ou até precisa fazer.

4.3.3 Objetivos

Partindo de uma proposta funcionalista, analisamos o processo de gramaticalização do item *onde*: a) no aspecto diacrônico, por se tratar de uma espécie de mudança linguística, analisando situações reais de escrita, investigando a maneira como o item vem sendo tratado pela tradição gramatical; b) na perspectiva sincrônica des-

crevendo o atual processo de gramaticalização do item *onde* e os aspectos relacionados ao referido processo. Dessa forma, os objetivos desse trabalho encontram-se interrelacionados:

4.3.3.1 Objetivo Geral

Analisar as estratégias linguísticas inovadoras envolvendo o item *onde* utilizadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a estruturação de textos, bem como compreender suas motivações contextuais, realizando uma descrição do fenômeno de modo a contribuir para sua compreensão por meio de um método de ensino.

4.3.3.2 Objetivos Específicos:

a) analisar as estratégias linguísticas inovadoras utilizadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para os usos do item “onde”, bem como compreender suas motivações contextuais;
b) entender em quais contextos surgem novas estratégias de construção dessas estruturas;
c) classificar os fatores linguísticos e sociais que favoreceram a variação;
d) investigar se tais inovações, envolvendo o uso de uma mesma forma do item *onde*, são fruto do processo de gramaticalização;
e) listar quais outras funções, diferentes das tradicionalmente prescritas, são desempenhadas pela forma supracitada;
f) apresentar e aplicar uma proposta metodológica de trabalho com este conteúdo em sala de aula de modo que os discentes desenvolvam a habilidade de reconhecer as estratégias linguísticas por eles utilizadas, reflitam sobre as mesmas e sejam capazes de julgar se estas são aceitáveis/adequadas na norma culta em uso.

4.3.4 Delimitação e construção do c*orpus*

Para realizarmos essa pesquisa, foi composto um *corpus* com dados coletados a partir de textos, dissertativos, narrativos e descritivos, escritos pelos alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas, escola da Rede Pública Estadual de Ensino do Município de Vitória da Conquista (BA).

Os textos foram coletados em dias diversos, envolvendo situações comuns de sala de aula. Todos os alunos produziram os textos, uma vez que estes foram fruto de uma proposta de atividade da disciplina Língua Portuguesa. Contudo, posteriormente, alguns foram selecionados, aleatoriamente, como material para a pesquisa. A partir do material separado para a investigação foi realizada uma análise dos dados de modo que ficasse evidente o que dever-se-ia comtemplar no trabalho de intervenção pedagógica.

4.3.4.1 Descrição do espaço da coleta de dados

O presente trabalho foi realizado com base em dados coletados no município de Vitória da Conquista, na Bahia, cidade que desponta como o maior polo educacional da região sudoeste do estado. A escola selecionada foi o Instituto de Educação Euclides Dantas, conhecida, ainda hoje como “Escola Normal” por ter sido a Instituição que, por anos da história da cidade, contou com o ensino do curso de magistério, ou curso Normal, hoje já extinto.

Situada no Centro da cidade, o IEED, concentra um público bastante heterogêneo no que diz respeito à classe social a qual pertencem seus alunos. Apesar de a localização do colégio contribuir para que haja um número expressivo de alunos provenientes da classe média, há também muitos estudantes que residem em bairros periféricos da cidade. Atualmente, é uma escola de grande porte que funciona nos turnos matutino e vespertino. No período de coleta de dados e aplicação de proposta didática (oficina), a saber o ano de 2016, contava com um total 22 (vinte e duas) turmas, sendo 05 (cinco) delas do 9º ano do Ensino fundamental, de modo que o 9º ano era o único de E. F. da instituição, pois todas as outras turmas já pertenciam ao segmento do Ensino Médio. No início do ano letivo de 2017, a escola passou por uma transformação significativa, uma vez que as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental

não foram mais abertas por determinação do Núcleo Territorial de Educação 20 (antiga DIREC 20), tendo em vista o plano de municipalização do ensino Fundamental em andamento em todo o país. Além disso, foi implantado o Programa de Educação Integral- PROEI, inicialmente apenas para as turmas de 1º ano do Ensino Médio, fazendo com que a instituição passasse por adaptações estruturais e pedagógicas profundas para que possa oferecer atividades adequadas em um sistema de ensino que estendeu o tempo de permanência dos discentes no ambiente escolar e ampliou o currículo escolar, na tentativa de melhor contribuir para a formação do sujeito na sua integralidade e para sua emancipação humana e social.

Selecionamos, apenas, uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental para ser investigada, composta por, em média, 37 alunos, com faixa etária entre 14 e 18 anos de idade. Todavia, para a execução desta pesquisa estiveram envolvidos apenas 20 (vinte) participantes, sendo 10 (dez) homens e 10 (dez) mulheres. A aplicação da proposta didática também foi realizada na mesma turma na qual foram coletados os dados, para que fosse viável a verificação do impacto da intervenção na mudança do comportamento linguístico dos envolvidos.

Consideramos relevante trabalharmos com uma série final do Ensino Fundamental II para termos uma fotografia da realização do fenômeno pelos alunos nesse nível de escolaridade.

4.3.5 Etapas

Para a realização do presente trabalho, partimos da análise de produções textuais escritas dos participantes do 9º ano do Ensino Fundamental, identificando os usos do item *onde* nos textos escritos formais destes. Deste modo, seguimos as seguintes etapas:

Etapa 1: Aplicação da atividade de Produção Textual (textos narrativos, descritivos e dissertativos) para participantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas;

Etapa 2: Descrição e análise do fenômeno linguístico a partir das produções textuais; após a realização da atividade pelos participantes, foram identificados, nos

textos produzidos por eles, os casos em que ocorre o uso do item *onde* e quais suas funções gramaticais, bem como em quais contextos ocorreram;

Etapa 3: Elaboração textual da descrição e análise do fenômeno linguístico a partir das produções textuais, tendo como embasamento a teoria funcionalista;

Etapa 4: Elaboração da atividade de intervenção pedagógica de produção textual empregando o item *onde* de forma adequada à situação comunicativa e tendo consciência e maturidade na escolha linguística;

Etapa 5: Intervenção pedagógica realizada mediante a turma na qual foram coletados os dados, por meio do desenvolvimento de uma “Oficina de Língua Portuguesa” tendo como tema o item linguístico *onde* e suas funções nos textos produzidos por usuários reais da língua em suas práticas sociais cotidianas;

Etapa 6: Relatório da oficina e análise da contribuição desta na mudança do comportamento linguístico dos participantes.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme já explanado anteriormente, foram coletados dados em textos de textos de três tipos, narrativo, descritivo e dissertativo, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas, integrantes da turma “c” da referida série. Posteriormente, foram selecionados 20 alunos (dez homens e 10 mulheres) para que seus textos fossem analisados. De cada aluno foram analisados três textos, um de cada um dos tipos supra mencionados, dos quais foram separadas todas as ocorrências do item linguístico *onde,* identificando cada uma delas de acordo com as funções comunicativas desempenhadas e mencionando se esta ocorreu em texto narrativo, descritivo ou dissertativo. Diante das ocorrências observadas em textos dos alunos do 9º ano do E.F. do IEED, separamos usos com as seguintes funções comunicativas:

1) *Onde* - valor locativo (espacial) - prototípico
2) *Onde* - valor espacial mais abstrato
3) *Onde* – valor temporal
4) *Onde* – valor de processo/textual

A análise foi feita com a separação de textos narrativos, descritivos e dissertativos, pois percebemos que a tipologia textual foi determinante nos usos do item com algumas funções, sobretudo no que diz respeito ao nível de abstratização. Quanto ao gênero textual, os textos foram, respectivamente, contos, descrição subjetiva sobre si mesmo e produção de texto dissertativo-argumentativo sobre violência. Desse modo, apresentamos, as ocorrências dos textos narrativos, depois dos descritivos e por último dos dissertativos para, depois, chegarmos às conclusões.

Nos textos narrativos, observamos que houve um total de 12 (doze) ocorrências do item *onde*, que foram categorizadas da seguinte forma:

I) 10 ocorrências de *onde* com valor prototípico espacial. Em fragmentos do tipo:
(01) Continuei caminhando até minha residência *onde* pude descansar. (C.M.S) (Referente: residência- espaço);

II) nenhuma ocorrência de *onde* com valor espacial mais abstratizado;

III) 02 ocorrências de *onde* com valor temporal. Como pode ser verificado no exemplo (02):
(02) Só que ele nem ligou, mas acabou pegando no sono *onde* não viu mais nada. (P.R.S.S) (*Onde* =quando);

IV) nenhuma ocorrência de *onde* com valor de processo/textual.

Nos textos descritivos, observamos que houve uma redução em relação às ocorrências localizadas no texto narrativo. Na tipologia textual descritiva, houve um total de 06 (seis) ocorrências do item *onde*, que, por sua vez, foram categorizadas como:

I) 05 ocorrências de *onde* com valor prototípico espacial.
(03) A casa *onde* moro é bem simplesinha. (T.H.S.) (Referente: casa/residência- espaço físico + concreto);

II) 01 ocorrências de *onde* com valor espacial mais abstratizado;
(04) Gosto de estudar aqui. Essa é a turma *onde* estudo. (L.F.M.S.S) (Referente: turma)

III) nenhuma ocorrência de *onde* com valor temporal.

IV) nenhuma ocorrência de *onde* com valor de processo/textual.

Nos textos dissertativos, por sua vez, houve a presença de 09 (nove) ocorrências do item *onde*, assim distribuídas:

I) 03 ocorrências de *onde* com valor prototípico espacial.
(05) Em Vitória da Conquista nas escolas é *onde* mais aumenta a violência. (O.R.S) (Referente: escolas- espaço);

II) 02 ocorrências de *onde* com valor espacial mais abstratizado;
(06) [...] um grande noticiário na TV, *onde* falava que um homem tinha matado um adolescente.(M.K.S.B) (*onde*- instrumento TV- noção espacial abstratizada);

III) nenhuma ocorrência de *onde* com valor temporal;

IV) 04 ocorrências de *onde* com valor de processo/textual.

(07) A honestidade é um valor muito importante, *onde* devemos valorizar atitudes deste tipo. (Y.A.R)

Diante das ocorrências acima relatadas, foi possível apontar que:

A) O valor prototípico espacial é o predominante no total de ocorrências. (Total-27/ valor prototípico espacial – 18);

Diante deste resultado, podemos nos arriscar a fazer a afirmação de que o item linguístico em estudo é utilizado preferencialmente com o valor semântico espacial, porém esta predominância é em menor grau em tipologias textuais que envolvam, em sua constituição estrutural, uma abstratização das ideias. Prova disso é que em sequências tipológicas dissertativas essa predominância não ocorre, já que do total de 09 (nove) ocorrências do item, nos textos dissertativos, apenas 03 (três) foram com o valor prototípico espacial. Logo, confirmou-se a hipótese de que os discentes, em sua escrita, fazem uso do item com valores diferentes do espacial (prototípico).

B) A tipologia textual apresenta-se como variável condicionante do uso do item com determinadas funções comunicativas, bem como da escolha de não utilização do *onde* com determinadas funções. Neste sentido, utilizamos a definição de Marcuschi (2005,p. 22-23)[7] de tipo textual enquanto "sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição { aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}.", por entendermos que é esta natureza linguística que define determinadas escolhas, o que fica evidenciado no fato de que os valores do item em questão aparecem mais ou menos a depender da sequência tipológica, uma vez que as características linguísticas de um tipo textual podem favorecer o uso do item com um valor semântico específico.

Nos textos narrativos, temos 10 ocorrências com valor prototípico espacial, nos descritivos 05 e nos dissertativos apenas 03. Dessa forma, verificamos que o tipo que

[7] Embasado em Bakhthin (1997) e em Bronckart (1999), segundo os quais a língua é concebida como atividade social, histórica e cognitiva, o autor diferencia tipos textuais de gêneros, demonstrando que enquanto os primeiros se constituem como constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, os últimos são realizações linguísticas concretas, ou seja, textos materializados. Dessa forma, as sequências tipológicas ocorrem no interior dos gêneros.

mais favorece o valor espacial é o narrativo, ao passo que o que menos favorece é o dissertativo. Não é sem razão que o número mais expressivo de ocorrências do item com valor prototípico espacial ocorreu nas sequências tipológicas narrativas, já que nestas é fundamental a realização de uma ambientação espacial para que um fato (ou mais de um) seja narrado. Então, partindo do pressuposto de que o item, com este valor espacial, seja parte de um conjunto de estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto narrativo, é natural que este apareça com maior frequência nos textos em que predominam a tipologia narrativa.

Trilhando o mesmo caminho lógico, entendemos que os textos descritivos, por envolverem, muitas vezes, descrições espaciais e trabalharem com temáticas de natureza mais concreta, favorecem o aparecimento do item com valor semântico mais concreto, a saber o espacial, se comparados aos textos que tenham estrutura tipológica predominantemente dissertativa, já que os gêneros textuais de tal natureza envolvem uma abstratização do pensamento e, por consequência, exigem escolhas de estruturas linguísticas que a possibilitem.

Nos textos dissertativos, temos 04 ocorrências com valor de processo/textual, enquanto nos descritivos e narrativos nenhuma. Logo, verifica-se uma tendência ao uso do item com valor mais abstrato (de processo/textual) nas sequências tipológicas dissertativas. Nesse aspecto, premente se faz mencionar o fato de o constructo teórico que compõe a estrutura dissertativa envolver prioritariamente o trabalho com ideias e conceitos mais abstratos. Logo, o uso de palavras que desenvolvam o valor semântico de processo/textual tendem a aparecer muito mais que em outras sequências tipológicas, tanto que, no caso da nossa pesquisa, não apareceram nas outras tipologias. Ao construir uma estrutura textual que exige o uso de grande número de conectivos que desempenhem uma função recorrente de processo, a nosso ver, pode levar o construtor do texto a utilizar um item como o *onde* com este valor, favorecendo a uma maior quantidade de ocorrências com valor mais abstrato. Os mecanismos de coesão que são característicos da estrutura dissertativa não são tão comuns aos textos de tipologia narrativa e descritiva, o que aponta uma razão para o fato de não ter aparecido nenhuma ocorrência do item pesquisado desempenhando o valor mais abstratizado de processo/textual nos textos narrativos e descritivos.

Corrobora com a análise supra o fato de nos textos dissertativos ter havido uma abstratização do valor espacial do item (02 ocorrências), ou seja, apenas nos textos dissertativos o valor espacial, que é por natureza mais concreto, no contexto

estrutural de texto que envolve o trabalho com a articulação de ideias e formação de argumentos a respeito de uma temática, tornou-se mais abstratizado, o que amplia a utilização desse item que deixa de fazer referência apenas ao espaço físico, conforme proposto na tradição gramatical, e passa a relacionar os itens presentes no texto. Os mesmos motivos que entendemos terem impulsionado o processo de abstratização do item na escolha, com maior frequência, de *onde* com valor de processo/textual, estão sendo aqui sinalizados.

A tipologia também foi fator importante no que diz respeito ao aparecimento do item com valor temporal, já que apenas a tipologia narrativa favoreceu tal uso, uma vez que o valor temporal apareceu apenas em textos narrativos (02 ocorrências), enquanto não houve nenhuma utilização do item, com este valor, nos textos descritivos e dissertativos. Ao tentarmos encontrar a razão para a utilização do item com valor temporal apenas nesta tipologia, apontamos para o fato de o elemento "tempo" fazer, necessariamente, parte da estrutura temática e linguística da narrativa, enquanto não o faz no esquema básico das outras tipologias. Assim como a escolha dos verbos, por exemplo, cumprem nas sequências tipológicas narrativas uma função de denotar circunstâncias temporais, o produtor do texto utiliza um item como o *onde* para denotar tais circunstâncias.

Diante da observação dos dados, foi possível, ainda, perceber o uso de expressões como *onde que*, demonstrando uma tendência à especialização do item *onde* adjungido ao *que,* em exemplos como "(01) Não! Por que você vai embora? Pra *onde que* você vai? (T.H.S.)".

A partir dos resultados apresentados, pudemos concluir que as hipóteses inicialmente levantadas foram confirmadas, pois verificou-se que os usos do item pelos participantes não se limitavam ao valor espacial e que, conforme o previsto, as escolhas linguísticas realizadas pelos participantes tiveram motivações de ordem cognitiva e interacional, uma vez que a tipologia textual foi determinante na mudança de função/valor semântico do item. Portanto, como os dados apontaram para uma mudança de *status,* variando de acordo com as circunstâncias do uso, pode-se concluir que, na escrita dos alunos, o item *onde* tem, sim, passado pelo processo de gramaticalização, que, como apontam os estudos de Hopper (1991), é gradual por responderem à questão do "mais" ou "menos" gramaticalizado.

É com base no estudo dos princípios delineados por esse mesmo autor, Hopper (1991), que nos sentimos seguros ao afirmar que, o nosso *corpus* aponta que o *onde*

está se gramaticalizando. Quanto à estratificação, verificamos que, assim como o autor prevê, novas formas emergiram (a exemplo de *onde* com valor de processo/textual), sem, contudo, fazer com que as formas antigas (como o *que* com valor de processo /textual) desaparecesse, de modo que, no mesmo período histórico, coexistem formas antigas e novas. No que se refere ao princípio da persistência, percebemos que o item *onde* mantém características do uso original, mantendo traços semânticos da forma forte, persistindo, no que concerne às características de valor gramatical, o valor de pronome relativo e quanto ao valor semântico persiste a noção espacial sobre as outras camadas de uso. A descategorização pode ser percebida em nosso *corpus* , todavia não como em caso típicos em que há deslocamento categorial em si, mas sim mudança semântica na medida em que o item em análise passa de uma função espacial para temporal e, por último para textual.

Foi possível notar, também, que o processo de abstratização, no qual o item se modifica migrando de um sentido tido como mais concreto (- gramatical) para mais abstrato (+ gramatical), está se processando na escrita dos participantes. Com a análise das ocorrências do item, identificou-se o que Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991) chamaram de escala de abstratização, na qual migra-se do mais concreto para o menos concreto, uma vez que aparecem: a noção prototípica espacial (como em " A casa *onde* moro ..." - referente *casa* - valor locativo + concreto), em maior quantidade de ocorrências; o valor espacial mais abstrato (como em " Esta é a turma *onde* estudo" - referente *turma* - valor espacial abstratizado); valor temporal (como em " Esse era o dia *onde* eu farei a prova."- referente *dia* – valor temporal + abstrato) ; valor textual ou de processo (como em " A violência tem atingido um patamar tão grande *onde* não conseguimos mais ter paz e segurança."- Valor textual + abstrato ainda). Portanto, resta claro que o fenômeno observado está de acordo com o que prevê os autores supra citados uma vez que, segundo eles, as formas vão assumindo significados cada vez mais abstratos a partir da noção de espaço, passando (ou não) pela noção temporal e atingindo a categoria (mais abstrata ainda) de texto.

Diante da compreensão de que os dados do presente estudo apontaram um processo de gramaticalização envolvendo uma abstratização do termo e de que tais escolhas dependem de fatores como a tipologia textual se pretende compor, confirmamos que a variação e a mudança linguística são próprias da interação, ainda que na modalidade escrita de comunicação, de maneira que, assim como defendem os

funcionalistas, a gramática de uma língua não é estática sendo passível de transformações motivadas por necessidades comunicativas, cognitivas e situacionais.

Com as reflexões que pudemos realizar, foi possível criar uma proposta metodológica de trabalho com este conteúdo em sala de aula de modo que os discentes desenvolvessem a habilidade de reconhecer as estratégias linguísticas por eles utilizadas, bem como julgar se estas são aceitáveis na norma culta escrita em uso. No item a seguir apresentamos de maneira detalhada a proposta de intervenção, explicando como esta foi estruturada, como se deu sua aplicação e quais resultados pudemos notar.

5.1. Compreensão dos dados da pesquisa a partir do aporte teórico

Provocados por uma inquietação inicial, surgida com a observação de que o item *onde* era utilizado não apenas com o valor espacial prototípico, é que se desenvolveu o projeto da presente pesquisa. Logo, desde a escolha dessa temática, já estava implícita uma concepção de língua e de gramática que não coincidiam com a crença em homogeneidade e imutabilidade linguísticas, ainda que fosse tomada como ponto de partida a modalidade escrita, uma vez que se reconhecia a existência e importância dos fatores para além do linguístico imbricados nas situações comunicativas motivadoras dos textos, de modo que as características destes variavam de acordo com os propósitos comunicativos que os conduziam.

Assim, por tais razões, optamos por separar ocorrências do item *onde* em textos de diferentes tipologias, tendo em vista o fato de que suas características linguísticas composicionais se diferenciam a depender da estrutura básica de cada um, podendo um determinado tipo textual favorecer ou inibir o uso do item com valor semântico diferente do espacial prototípico, dando margem, portanto, ao uso de uma mesma forma linguística desempenhando funções diferentes, como é característico de um processo de gramaticalização.

Diante dos dados coletados, o referencial teórico, no que diz respeito às noções de língua, gramática, norma e gramaticalização, é que nos possibilitaram analisar e compreender o fenômeno caracterizado pela abstratização do valor assumido pelo item em estudo, na medida em que nos muniram de conceitos que nortearam o

nosso olhar. Uma concepção de língua como sistema homogêneo invariante não daria conta de fornecer subsídios suficientes para compreendermos e sistematizarmos o funcionamento do item *onde* em textos escritos formais dos alunos participantes, já que tal concepção de língua não trata dos processos de mudança linguística envolvendo itens específicos e a maneira como o uso destes é definida ou influenciada por fatores extralinguísticos. De forma semelhante, os estudos gertivistas, nos quais língua é concebida como faculdade mental inata, definida biologicamente, não se adequa à proposta desenvolvida no presente trabalho, já que aqui o que interessa não é o funcionamento de uma Gramática Universal, com o estabelecimento de Princípios gerais e de Parâmetros específicos de uma língua qualquer e sim o percurso de funcionamento de um item linguístico, para o qual interessam fatores linguísticos e extralinguísticos. Assim, pressupõe-se que, na sistematização dos diversos usos do item *onde,* em diferentes contextos sociocomunicativos, explanando um fenômeno de mudança em curso, subjaz uma concepção de língua como sistema heterogêneo e mutável, uma vez que entendemos que a estrutura gramatical da língua serve aos propósitos comunicativos definidos em situações reais de interação.

Tendo em vista os objetivos do trabalho – por meio do qual se realizou a investigação do processo de mudança linguística envolvendo o item em questão e a construção de uma proposta metodológica com vistas a facilitar o processo de formação de uma consciência linguística e formar de um comunicador competente – a gramática reflexiva nos subsidiou, pois nos ofereceu uma visão ampla que considera válidos tanto os estudos descritivos quanto aqueles que sopesam os elementos constituintes de uma gramática internalizada.

Constatações como a do item “A”, citado acima, a saber a de que o valor prototípico espacial do item *onde* é o predominante no total de ocorrências, seriam possíveis apenas com a quantificação dos dados. Todavia, compreender que esta pode ser relativizada, na medida em que a predominância não é categórica, requer uma percepção da existência de fatores que estão imbricados com as questões de contexto situacional e de estrutura social. Caso contrário, não seria viável concluir que a tipologia textual pode despontar como variável condicionante do uso do item com determinadas funções comunicativas, como se fez em “B”.

Resta clara, pois, a decisão de compreender o funcionamento da língua em situações reais de uso, levando-se em conta aspectos, linguísticos e/ou sociocomunicativos, tomando por base conceitos como o de tipo e gênero de autores filiados a uma visão que, além de reconhecer a variação e a mudança, explicam a regularidade existente nos processos que as envolve, possibilitando uma sistematização do que se poderia ter, inicialmente, como caótico. Tal sistematização e mapeamento do processo de gramaticalização na escrita deste público alvo específico dos participantes da pesquisa é o que se pretendeu com o estudo que ora apresentamos. Nesse ínterim, é válido lembrar que o uso do *onde* com valores/funções gramaticais, semânticas e comunicativas diferentes da prototípica, longe de estarem figurando como protagonistas da estigmatização ou rotulação, estão aqui sendo trazidas não como transgressões da norma - até porque norma também não é concebida por nós como a tradição gramatical desenha- mas sim como um fenômeno que acontece com motivos e que, portanto, pode ser sistematizado e compreendido.

Esclarecido esse percurso realizado até então, passemos à proposta de Intervenção Pedagógica, elaborada por nós a partir dessas reflexões.

6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como percurso do presente trabalho de pesquisa tivemos, inicialmente, o desenvolvimento de uma revisão de literatura acerca das bases teóricas dos estudos sobre gramaticalização, perpassando as noções de língua e de gramática, de norma e de variação, bem como pela temática "língua e gramaticalização", até chegarmos à investigação a respeito do uso do item *onde* na escrita no 9º ano do ensino fundamental, revelando as variadas funções que o item desempenha na comunicação desses participantes e os fatores que condicionam as escolhas dos indivíduos que produziram os textos analisados, bem como expondo o nosso posicionamento a respeito de cada questão abordada.

Depois de investigar os usos frequentes do item e seus fatores condicionantes, na etapa final desse caminho percorrido, apresentamos uma proposta de tratamento diferenciado da temática em sala de aula, que se constitui como uma abordagem que não se limita a uma mera exposição de conteúdo que os livros didáticos e manuais de gramática prescritiva trazem, mas que trabalha com tais abordagens e avança para uma análise dos usos do item *onde* feitos pelos próprios estudantes, bem como pelos meios de comunicação, a exemplo de *blogs*, *sites*, jornais, entre outros, de modo que os educandos consigam refletir sobre sua própria escrita e identificar os variados sentidos e funções que o termo pode desempenhar na língua em uso. Não nos furtaremos, é claro, de demonstrar a importância de conhecer e dominar as normas trazidas pela chamada Gramática Normativa. Pretendemos, também, que os alunos percebam que existem usos que são estigmatizados, de modo que aqueles que os fazem são alvos, muitas vezes, do preconceito linguístico. Esclareceremos, ainda, que determinadas situações de maior formalidade exigem um uso do item de acordo com o que é normatizado e que, portanto, é preciso dominar tais usos.

Embora o foco deste trabalho seja a modalidade escrita, algumas atividades de análise de textos orais serão realizadas com o objetivo de mostrar as diferenças composicionais de textos pertencentes às duas modalidades, de modo que proporcionem um amadurecimento linguístico tal que estes participantes notem que a escrita, geralmente, exige mais cuidado e consciência no processo de elaboração textual.

Em suma, em nossa proposta de investigação pedagógica, propomos ao aluno o conhecimento da variedade culta da língua, baseado nas Gramáticas Normativas,

mas, também, o reconhecimento, a reflexão e a competência linguística no uso de outras formas do item onde presentes na língua.

A intervenção pedagógica, realizada por nós, aconteceu em uma das turmas de 9º ano do ensino fundamental do IEED, a saber a turma “C”. Realizamos as atividades de acordo com as etapas propostas na descrição abaixo.

Etapa 1: Apresentação do tema de acordo com a abordagem tradicional do conteúdo de “advérbios” e “pronomes”. Nesse momento, mostraremos que o item onde, em regra, é classificado pelos gramáticos como um ou outro ou como os dois. Traremos exemplos em que os conceitos abordados aplicam-se perfeitamente e realizaremos atividades em que esses conceitos não sejam postos em xeque;

Etapa 2: Apresentação de textos escritos e orais, a exemplo de músicas, textos de *blogs* e notícias de jornais virtuais, nos quais o item *onde* desempenhe funções gramaticais e semânticas distintas das estudadas na etapa 1. A pretensão é que os estudantes percebam que, na língua em uso, o item assume múltiplas funções condicionadas por fatores linguísticos e sociocomunicativos, dentre elas as que são previstas pela tradição gramatical.

Etapa 3: Desenvolvimento de uma abordagem mais completa do tema, demonstrando que, nos exemplos da língua real em uso, o item *onde* é utilizado no desempenho não só de função locativa concreta, mas, também, com função locativa mais abstratizada, com valor temporal e, até mesmo, para exercer função de processo/textual. Serão discutidas questões como estigmatização e preconceito linguístico, bem como as possibilidades viáveis de utilização adequada da linguagem de acordo com o grau de formalidade de cada situação de uso.

Etapa 4: Vivência de algumas situações comunicativas, semelhantes às analisadas em etapas anteriores da proposta, nas quais os participantes produzirão textos variados. A partir da análise do material textual produzido pelos educandos, verificar-se-á se o uso do item está de acordo com o que se espera da turma em cada situação sociocomunitacativa de modo a cumprir com os objetivos propostos para cada prática social.

As etapas acima explicitadas serão cumpridas por meio de realização de atividades que constituirão uma oficina de língua portuguesa. Esta envolverá leitura de textos e audição de músicas, interpretação desses textos e reflexão acerca da linguagem utilizada. Observar-se-á o emprego do item linguístico estudado, percebendo e listando suas variadas funções. Tais ações serão realizadas com a participação em

atividades que comporão uma sequência didática proposta para quatro encontros, cada um com uma hora/aula, totalizando quatro horas/aula. A seguir explanaremos como ocorrerá a oficina de língua portuguesa e as atividades mencionadas estão detalhadas nos planos de aula e cópias das atividades propriamente ditas ambos trazidos no apêndice do trabalho (apêndice 3).

6.1. Oficina de Língua Portuguesa

A presente oficina de Língua Portuguesa foi organizada de modo a proporcionar um estudo mais aprofundado do item *onde,* estudando toda a previsão normativa acerca da temática e vivenciando uma reflexão a respeito dos variados usos que os usuários da língua fazem em suas práticas sociais cotidianas, conforme mencionamos na proposta. Objetivamos desenvolver uma consciência linguística do uso que cada um dos discentes faz do item em seus próprios textos, adequando sua linguagem à exigência social a depender da situação sócio comunicativa em que esteja envolvido.

O conteúdo a ser trabalhado na intervenção envolverá os seguintes tópicos: revisão da normatização da tradição gramatical acerca das classes de advérbios e pronomes; classificação gramatical do item *onde* segundo a perspectiva normativa; reflexão linguística a respeito do item estudado; discussão do tema “Preconceito linguístico e estigmatização e o uso real do item *onde.*

As atividades foram desenvolvidas em 04 (quatro) encontros, sendo 02 (dois) deles de 01 (uma) hora/aula e 02 (dois) de 02 (duas) horas/aula. Assim, tivemos o total de 04 (quatro) encontros e de 06 (seis) horas/aula. O primeiro encontro, de 01 (uma) hora/aula, envolveu uma revisão das classes gramaticais “pronomes” e “advérbios”, segundo a perspectiva normativa. Para tal, foi utilizado o material didático disponível na biblioteca da escola (anexos 1 a 9) e uma atividade curta (cópia identificada como Atividade I no apêndice (apêndice 4)

No segundo e terceiro encontros, ambos de duração de 02 (duas) horas/aula, foram realizadas atividades de leitura de textos, audição de músicas, discussão sobre as temáticas dos textos e acerca do preconceito linguístico, por meio de texto de autoria de Marta Scherre, e da estigmatização de modo a promover uma reflexão sobre o(s) uso(s), e valores semânticos, do item *onde* nas atividades das quais participamos no nosso cotidiano.

O quarto e último encontro ocorreu com o condão de percebermos a diferença dos usos que os discentes fazem agora, depois da oficina, em relação aos anteriormente observados, avaliando a mudança de comportamento que houve.

6.1.1. Relatório da oficina de Língua Portuguesa

Conforme já explicitado, antes da preparação da oficina, realizou-se um teste de avaliação e percepção a respeito do uso do item pesquisado. Neste, os estudantes demonstraram conhecer muito pouco a temática, tendo grande dificuldade de diferenciar as funções/ valores assumidos pelo termo em ocorrências linguísticas comuns na fala e escrita cotidianas de falantes diversos.

Tendo em vista o fato de os participantes relatarem que já haviam estudado as classes gramaticais “pronome” e “advérbio”, foi feita uma revisão de tal conteúdo, com base na perspectiva normativa, utilizando o material didático disponível na biblioteca da escola. Nessa etapa, o exercício inicial fora de análise de ocorrências linguísticas que se encaixavam perfeitamente às previsões normativas. No entanto, ainda no primeiro encontro, quando lhes foram apresentadas ocorrências que traziam um uso do *onde* como pronome relativo, mas que tinha como referente não um termo referente a espaço/lugar, os alunos tiveram uma certa dificuldade em compreender que tipo de relação o termo estabelecia. Nesse momento, o professor/pesquisador os orientou a perceber que, de fato, naqueles exemplos, o termo não se referia a lugar/espaço, mostrando que na linguagem real o item é utilizado de formas não previstas pela gramática normativa.

O segundo encontro foi bem proveitoso, tanto no que diz respeito à discussão da temática dos textos (efemeridade da vida e dos bens materiais), quanto no aspecto da reflexão linguística promovida. A explanação sobre os valores/funções do item onde foi difícil no que diz respeito à dificuldade inicial dos participantes em perceber as relações semânticas estabelecidas e no papel do item linguístico na coesão e coerência textuais. Todavia, ao longo da exposição do conteúdo, com a utilização de exemplos dos próprios textos produzidos pelos discentes na etapa de coleta de dados e de ocorrências presentes em textos de *blogs*, *sites* e redes sociais, o público foi

conseguindo perceber as diferenças dos variados usos do item em análise. O momento da atividade escrita foi tranquilo, pois os exemplos minudenciados em explanação inicial foram sendo utilizados como parâmetro pra perceber a função/valor de cada emprego do *onde.*

No terceiro momento de trabalho, a leitura de texto sobre preconceito linguístico (O preconceito linguístico deveria ser crime.", de autoria de Marta Scherre – cópia em anexo 10), teve impacto relevante na discussão acerca das escolhas linguísticas mais adequadas nas atividades sociais desenvolvidas por nós em variados momentos e espaços, envolvendo relações diversas com os interlocutores. Várias expressões caracterizadas como próprias de uma linguagem coloquial foram trazidas ao quadro para exemplificar a estigmatização. Ainda nesta ocasião, exibiu-se um trecho do documentário " Doméstica", dirigido por Gabriel Mascaro, abordando, em seguida, questões como: a diferença daquele texto oral para os textos escritos lidos em outros momentos, atentando para o emprego do item com funções/valores diversos. Vários trechos de falas do documentário foram escritos no quadro para que fossem analisados os usos do item estudado. A realização da atividade escrita deu-se de maneira satisfatória, pois os alunos já conseguiam visualizar a maior parte das funções comunicativas desempenhadas pelo item *onde*, bem como promover uma avaliação coerente da adequação da escolha linguística à situação sociocomunicativa.

A parte final da intervenção foi importante para verificar a mudança de atitude dos participantes enquanto usuários da língua. Os alunos, em geral, demonstraram uma preocupação/cuidado maior ao falar e escrever. As ocorrências que surgiram nas últimas produções textuais foram em reduzido número, todavia sinalizou-se para uma consciência maior do uso do termo, de modo que a linguagem se ajustasse mais ao momento, à relação entre os interlocutores e ao grau de formalidade exigido pela atividade de produção textual.

6.2. A oficina e seu impacto no comportamento linguístico dos discentes

A observação das atividades que compuseram a "Oficina de Língua Portuguesa" permitiu-nos notar que, ao longo dos quatro encontros, os alunos participaram das análises linguísticas realizadas e das discussões sobre preconceito linguístico. A abordagem específica da temática proporcionou aos participantes uma apreciação

mais cuidadosa de conceitos trazidos em manuais didáticos, confrontando-os com ocorrências linguísticas reais de textos variados, a exemplo de notícias, reportagens, postagens de *facebook*, propagandas e, até mesmo, dos textos por eles produzidos no período em que fizemos a coleta de dados.

Diante da explanação e análise de exemplos de emprego do *onde,* os estudantes conseguiram refletir sobre a variação linguística, concluindo que existem inúmeras possibilidades de construir sentenças, de modo que as escolhas linguísticas que façam sejam adequadas ao momento, à situação e ao interlocutor. A percepção diante da escrita, que empregue o item estudado, mudou. Tal constatação foi possível por meio da análise das últimas produções escritas dos alunos que já demonstravam um uso mais cuidadoso e mais reflexivo do item, assim como os textos formais escritos exigem, e da fala dos mesmos em comentários orais realizados naquele momento. Enquanto os colegas falavam, os outros conseguiam apontar os usos do *onde* e, juntos, analisamos com que funções/valores o item foi usado. Ao ouvirem falas com ocorrências do item com valor temporal como em " O dia *onde* ele fez o trabalho foi muito corrido." , os alunos conseguiram perceber que o onde estava sendo empregado com valor temporal, diferente do valor expresso em "A escola *onde* estudo é bem organizada.", pois apontaram que nesta última frase o valor do item é locativo (espacial). Ao analisarmos exemplos como " a violência está tão grande onde não podemos sair tranquilos na rua.", os discentes participantes conseguiram perceber que a função estabelecida pelo item era mais abstratizada, pois este desempenhava a conexão de ideias, não tendo uma referente concreto como nos outros exemplos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os estudos bibliográficos acerca de língua, gramática e norma(s), perpassando pela constatação da variação linguística enquanto processo característico de qualquer língua natural e pela compreensão de como ocorre a mudança linguística, pudemos perceber que as inovações linguísticas que os usuários da língua introduzem no processo de interação sociocomunicativa, para longe de serem nocivas ao sistema, mostram que este é dotado de dinamicidade e heterogeneidade e influenciado diretamente por diversos fatores que vão desde os linguísticos até aos extralinguísticos. Embasados em conceitos funcionalistas, sobretudo o de gramaticalização, consideramos que os contextos comunicativos são decisivos nas escolhas linguísticas dos falantes/ escritores, tendo em vista o fato de a língua, conforme Castilho (2012), ter funções cognitivas e sociais que desempenham papel fundamental na configuração de estruturas e sistemas que compõem a sua gramática, de modo que, segundo Pezatti (2204), a forma linguística se adapte às funções que exerce na comunicação.

Com a análise do *corpus* e sistematização das ocorrências que surgiram nos textos dos participantes foi possível notar que, conforme já previsto, muitos dos empregos que os mesmos fazem do item em discussão não são previstos pela tradição gramatical e, também, não são explicados e, na maioria das vezes, nem citados em manuais didáticos. Para tanto, analisamos previamente gramáticas históricas e obras consagradas na tradição gramatical, além de alguns manuais didáticos disponíveis na escola na qual foram coletados os dados.

Diante das ocorrências que surgiram em textos de diferentes tipologias (narrativo, descritivo e dissertativo), produzidos por 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas (10 homens e 10 mulheres) e da listagem das seguintes funções; 1) valor locativo (espacial) – prototípico; 2) valor espacial mais abstrato; 3) valor temporal; e 4) valor de processo/textual.,foi possível notar que o valor prototípico espacial é o predominante no total de ocorrências e que tipologia textual apresenta-se como variável condicionante do uso com determinadas funções comunicativas. A tipologia dissertativa foi a que mais favoreceu à abstratização do termo, enquanto a tipologia narrativa foi um “ambiente” de uma menor abstratização.

Tendo como base as constatações supra explanadas, olhando do ponto de vista epistemológico segundo o qual a gramática de uma língua é dinâmica, construímos uma proposta metodológica de trabalho com o uso do item *onde*, aplicada na turma dos participantes da pesquisa, tratando a questão de modo mais aprofundado e realista, no sentido de considerar os usos que os próprios participantes fazem do item em situações reais de comunicação, realizando um confronto de grande número de exemplos de sentenças nas quais o *onde* é empregado com as previsões trazidas nos livros didáticos dos quais a escola dispõe. Após explanar as funções/ valores semânticos do item nos textos, sentimos, por parte dos discentes, não só uma reflexão a respeito de questões como preconceito linguístico e estigmatização linguística, mas também o desenvolvimento da habilidade de reconhecer as estratégias linguísticas por eles utilizadas, julgar se estas são aceitáveis na norma culta escrita em uso e, em alguns casos, a mudança do comportamento, procedendo escolhas distintas das anteriormente realizadas.

Após concluir o estudo a que nos propomos, contenta-nos o fato de comprovarmos que, mesmo sendo este um grande desafio, é possível compreender as variedades linguísticas, identificando as estratégias inovadoras dos usuários da língua, vendo assim a beleza, força e dinamicidade que a constituem. Entendemos que as motivações para a variação e para a mudança linguísticas podem se originar de inúmeros fatores, linguísticos ou extralinguísticos, de modo que estas ocorrem não para empobrecer a nossa língua, mas sim para enchê-la de expressividade, sentido e criatividade. Ensinar isso aos nossos educandos significa formá-los como comunicadores competentes, despidos de preconceitos e capazes de se constituírem enquanto sujeitos de um processo de empoderamento, em todos os sentidos inclusive o linguístico, que envolve o autoconhecimento, transitando por espaços sociais diversos de acordo com o seu desejo e/ou necessidade.

REFERÊNCIAS

ALI, M. Said. **Gramática histórica da língua portuguesa.** 8.ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de, 1911-1998. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 45.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ARAUJO, Leonardo Eustáquio Siqueira. **Variação em locativos no português de Belo Horizonte:** Estudo sociolinguístico. 2007. 214f. Dissertação. (Estudos linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 9. p. 179- 199.

_____. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 29.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. 16.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. **Gramática:** passado, presente e futuro. Curitiba: Aymará, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal.** 2 ed.São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Elenita Alves. **Uma relação de intimidade ou um fosso profundo entre sujeito e verbo: estudo da concordância verbal de 3 º pessoa do plural no 9º ano**. / Elenita Alves Barbosa, 2015.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **O vocabulário das instituições indo-europeias**. Economia, Parentesco, Sociedade. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**: aulico, anatomico, architectonico ... Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712. 8 v.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: português: 6º ano, ensino fundamental 2 .**2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

_____. **Projeto Teláris: português: 7º ano, ensino fundamental 2**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

_____. **Projeto Teláris: português: 8º ano, ensino fundamental 2**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

_____. **Projeto Teláris: português: 9º ano, ensino fundamental 2**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRIGHT, W. **As dimensões da sociolinguística**. In: FONSECA, Maria Stella, NEVES, MOEMA F. (Orgs). Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1968.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos***.* Por um interacionismo sócio-discursivo*.* São Paulo: Editora da PUC/SP,1999.

CÂMARA JUNIOR, J.M. **História da linguística.** Petrópolis: Vozes, 1975.

CASTILHO, A. T. de. (Org.). **Funcionalismo linguístico*:*** novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHOMSKY, N. ***Syntactic Structures***. Paris: Mouton, 1972 (1957).

_____. **Novos horizontes nos estudos da linguagem**. In: Noam Chosmky na UFRJ. Coord. de Luiz Pinguelli Rosa e Miriam Lemle. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

_____. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolinguística** / [et al.]. – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COELHO, Luana Carvalho. **A gramaticalização do verbo dar**: de predicador a integrante de expressões cristalizadas. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

COHEN, M. **Matériaux Pour une sociologie du langage**. Paris Maspero, v2, 1956.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista **Para viver juntos: Português, 6º ano: anos finais: ensino fundamental.** 4 ed. São Paulo: Edições SM , 2015.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 6.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

_____. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011

CRUZ, Pe. Antônio da. **Prontuário de Análise Gramatical e Lógica**. 2.ed.Petrópolis: Editora Vozes, 1948.

CUNHA, Celso Ferreira; CINTRA, Luis Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. **Gramática do Português Contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; MARTELOTTA, Mário Eduardo; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (Orgs.) **Linguística funcional teoria e prática.** Rio de Janeiro: DP&A editora Ltda., 2003.

_____. Funcionalismo In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, M.A.F. da e SILVA, J.R. **Gramaticalização aplicada ao ensino de português.** In Gramaticalização em Perspectiva: cognição, textualidade e ensino./ Lima Hernandes, M.C (Org.). São Paulo: Paulistana, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; TELES, Iara Maria. **Gramática do brasileiro:** uma nova forma de entender a nossa língua. São Paulo: Globo, 2008

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "gramática"?** In: SÃO PAULO (Estado) Sec. Educ. CENP**.** O Currículo e a compreensão da realidade. Projeto Ipê. 1991.

_____. **Mas o que é mesmo "gramática"?** In: POSSENTI, S. (org.). Mas o que é mesmo "gramática"? São Paulo: Parábola, 2006.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; ROMERITO SILVA, José. Gramaticalização aplicada ao ensino de português. In: LIMA-HERNANDES, M.C. (org.). **Gramaticalização em perspectiva**: cognição, textualidade e ensino. São Paulo: Paulistana, 2010, pp. 157-172.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GONÇALVES, Rodrigo T. Chomsky e o aspecto criativo da linguagem. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. V. 5, n. 8, março de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

GUY, G.; ZILLES, A. **Sociolingüística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

HEINE, Bernd; CLAUDI,Ulrike; HUNNEMEYER,Frederike. **Grammaticalization:** a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. J.. On some principles of grammaticalization**.** In: Traugott, E. C.; Heine, B (eds.) **Approaches to grammaticalization**. Vol. I. Amsterdam: Benjamins, 1991.
HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth. **Grammaticalization. Cambridge**: CUP, 1993.

HUMBOLDT, Whilhelm von. **Linguistic variability & intelectual development.** Tradução George C. Buck; Frithjof A Raven. Philadelphia: University of Pennsylvania

Press, 1971. Tradução de: Uber die Verschiedenhheit des menschlichen sprachbanes und ihren Einflusse auf die geistige entwickelung des menschengeschlects, 1936.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1995

JAKOBSON, R. **Relações entre a ciência da linguagem e as outras ciências.** Lisboa, Bertrand ,1973.

JÚNIOR, Sinval Araújo de Medeiros; TEMPONI, Cristiane Namiuti. **Relativas locativas com "onde que",** em textos da internet. Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura. São Cristóvão: UFS, v. 24, p. 103-116, 2016.

KENEDY, E. Gerativismo. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherree Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

_____. The social motivation of a sound change. In: idem, **Sociolinguistic Patterns,** Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1963

LOPES, Célia. **Gramaticalização:** definição, princípios e análises de casos. UFRJ http://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Gramaticalizao_ufrj.pdf acesso em 06/02/13.

LOPRESTI, Cibele; GGOUVÊA, Eliane Lousada; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista; PRADO Manuela. **Para Viver juntos: Português, 7º ano: anos finais: ensino fundamental**; organizadora Edições SM; editora responsável Andressa Munique Paiva. 4. ed. São Paulo: Edições SM 2015.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos: Português, 9º ano: anos finais: ensino fundamental**. Edições SM (Org.) .4 ed. São Paulo: Edições SM , 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade In DIONÍSIO, Â. et al. Gêneros textuais e ensino. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, Janice Helena Chaves. **O funcionamento discursivo do item *onde*:** uma abordagem modular. 2002. 305f. Tese. (Estudos linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTELOTTA, Mário E.; VOTRE, Sebastião J.e CEZARIO, Maria Maura. **Gramaticalização no português do Brasil:** uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.

MATISOFF, James A.. A real and universal dimensions of grammatization in lahu**.** In: Traugott & Heine (ed). **Approaches to grammaticalization** Vol II. John Benjamins Publishing Company, 1991.

MEILLET, Antoine. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Libraire Ancienne Honoré Champion, 1965.
MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica –** uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

_____, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios**.** São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Guia de uso do português**: confrontando regras e usos. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes,1997.

_____. Norma uso e gramática escolar**.** In: _____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003. P.79-163.

_____.A questão das funções da linguagem. In: _____. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes,1997.

NUNES, José Joaquim, 1919, **Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa**. Fonética e Morfologia. 8ª ed. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1975

OLIVEIRA, L. B. **A trajetória de gramaticalização do onde.** 1997. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos: Língua portuguesa, 6º ano: anos finais: ensino fundamental.** Edições SM (Org.). ed. Resp. A.M, PAIVA . 3 ed. São Paulo: Edições SM , 2015.

_____. Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos: Língua portuguesa, 8º ano: anos finais: ensino fundamental.** Edições SM (Org.). ed. Resp. A.M, PAIVA.3 ed. São Paulo: Edições SM , 2015.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 2003**.**

_____. **Gramática descritiva do português.** 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: Anna Cristina Bentes; Fernanda Mussalim. (org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos.** São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

_____._____**.** 10.ed**.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. – 36.ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

SANTOS, Lorenna Oliveira dos. **A repetição na oralidade:** uma análise funcional no português culto de Vitória da Conquista. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SAPIR, E. **A linguagem. Uma introdução ao estudo da fala**. 2.ed. Rio de Janeiro, Acadêmica,1971. (título original, 1921)

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, Marta. **O preconceito linguístico deveria ser crime.** Disponível em:< http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRE-CONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html> acesso em 08 de Set.2016

SILVA, Fernanda Cunha Pinheiro da**. O percurso de mudança do item *onde* na perspectiva da gramaticalização.** 2008.135f. Dissertação. (Estudos linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca. **Questões de linguagem:** gramática, texto e discurso. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

SOUSA, Valéria Viana. **Os (des)caminhos do você:** uma análise sobre variação e mudança na forma, na função e referência do pronome você. 2008. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática,1997.

TAVARES, Maria Alice. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal. EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

_____. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. Interdisciplinar: **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Itabaiana, v. 8, n. 17, p. 27-47, 2013

_____. **A gramaticalização de e, aí, daí e então**: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequênciação retroativa-propulsora de informações um estudo Sociofuncionalismo. 2003. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Abordagem Pancrônica à Gramaticalização de Daí como Conector. IN: **SIGNUM**, n.º 9/2. Londrina: Ed. UEL. 2006. (p. 245-271)

TRAUGOTT, E., HEINE, B. (Ed.). **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

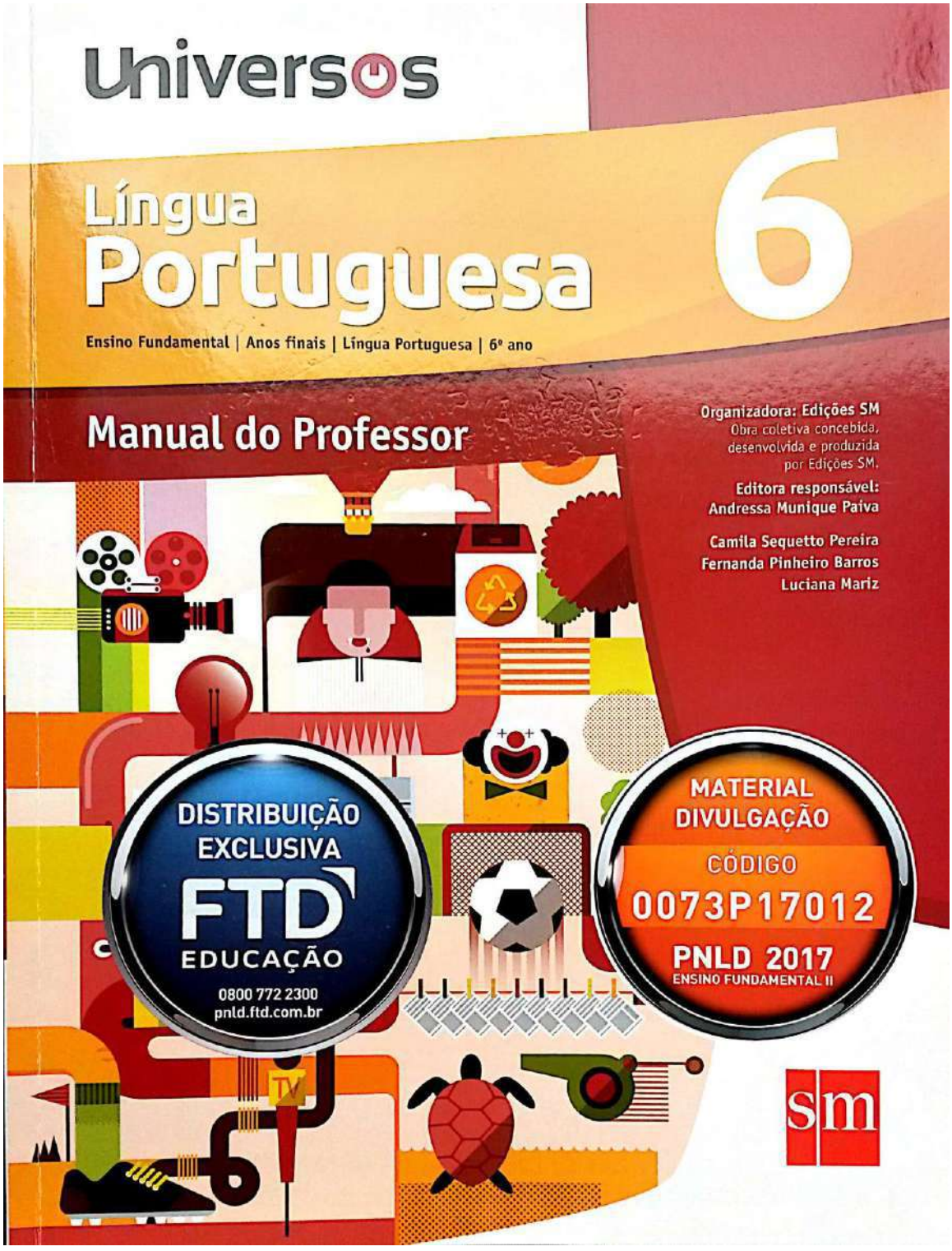
VIDAL, Rosângela M. B. **As construções com adverbiais em – mente:** análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. (Tese de doutorado do programa de Pós- Graduação em estudos da Linguagem) UFRN, 2009.

WEINER, J.; LABOV, W. **Constraints on the agentless passive**. In: Journal of Linguistics 19, 1983 [1977], p. 29-58

ZILLES, A. M. S.; KERSCH, D. F. Onde: prescrição, proscrição, descrição e ensino. In: Ana Maria Stahl Zilles; Carlos Alberto Faraco. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo, 2015, v., p. 145-191.

ANEXOS

Anexo 1. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental- Coleção Universos)



***Universos* – Língua Portuguesa 6**
© Edições SM Ltda.
Todos os direitos reservados

Direção editorial	Juliane Matsubara Barroso
Gerência editorial	Roberta Lombardi Martins
Gerência de processos editoriais	Marisa Iniesta Martin
Coordenação de área	Andressa Munique Paiva
Edição	Ana Alvares, Ana Spínola, Maurício Baptista Vieira
Assistência administrativa editorial	Alzira Aparecida Bertholim Meana, Camila Cunha, Flavia Casellato, Silvana Siqueira
Preparação e revisão	Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (Coord.), Ana Paula Ribeiro Migiyama, Berenice Baeder, Eliana Vila Nova de Souza, Eliane Santoro, Fátima Cezare Pasculli, Fernanda Oliveira Souza, Izilda de Oliveira Pereira, Nancy Helena Dias, Rosinei Aparecida Rodrigues Araújo, Sandra Regina Fernandes, Valéria Cristina Borsanelli, Vera Lúcia Rocha, Marco Aurélio Feltran (apoio de equipe)
Coordenação de *design*	Erika Tiemi Yamauchi Asato
Coordenação de arte	Ulisses Pires
Projeto gráfico	Apis design integrado
Capa	Erika Tiemi Yamauchi Asato e Apis design integrado sobre ilustração de Fernando Volken Togni
Edição de arte	Andressa Fiorio, Daniel Campos Souza
Editoração eletrônica	Equipe SM
Iconografia	Josiane Laurentino (Coord.), Bianca Fanelli, Susan Eiko Diaz, Mariana Zanato
Tratamento de imagem	Marcelo Casaro
Fabricação	Alexander Maeda
Impressão	Parque Gráfico da Editora FTD S.A. CNPJ 61.186.490/0016-33 Avenida Antonio Bardella, 300 Guarulhos-SP – CEP 07220-020

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pereira, Camila Sequetto
Universos : língua portuguesa, 6º ano : anos finais : ensino fundamental / Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz ; organizadora Edições SM ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM ; editor responsável Andressa Munique Paiva. — 3. ed. — São Paulo : Edições SM, 2015. — (Universos)

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-418-0877-4 (aluno)
ISBN 978-85-418-0878-1 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Barros, Fernanda Pinheiro. II. Mariz, Luciana. III. Paiva, Andressa Munique. IV. Título. V. Série.

15-03946 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

3ª edição, 2015

Edições SM Ltda.
Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
Água Branca 05036-120 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
edicoessm@grupo-sm.com
www.edicoessm.com.br

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto

Agora, vamos analisar algumas estratégias usadas por Thairiny para tornar seu artigo de opinião mais convincente. Responda às atividades no caderno.

1. Releia o primeiro parágrafo. (Relacionar modo de organização do parágrafo com seu objetivo)

> Localizada no interior do Estado de São Paulo, Limeira já foi muito conhecida por ser a capital da laranja e por abrigar a primeira fazenda que recebeu imigrantes como trabalhadores no final do século XIX. Com o passar dos anos, os setores que sustentam a economia de Limeira mudaram, e hoje a cidade tornou-se a capital da joia folheada.

Robson Araújo/D/BR

a) Que expressões do parágrafo fazem referências ao espaço?
As expressões "no interior do Estado de São Paulo" e "Limeira".

b) Qual é a função dessas expressões no parágrafo?
A função dessas expressões é indicar a localização da cidade de Limeira.

c) Que expressões fazem referências ao tempo?
As expressões "no final do século XIX", "com o passar dos anos" e "hoje".

d) Qual é a função dessas expressões no parágrafo? A função dessas expressões é indicar, ao longo do tempo, as transformações econômicas pelas quais passou a cidade de Limeira: de cidade da laranja a cidade da joia folhada.

e) No caso do artigo de Thairiny, por que é importante situar o leitor no espaço e no tempo? Porque o texto de Thairiny aborda os atuais problemas de Limeira decorrentes das atividades de produção de joias folhadas.

ARQUIVO

Uma das formas de organização do parágrafo em artigos de opinião é a delimitação do **espaço-tempo**.

2. Releia o segundo parágrafo e parte do terceiro. (Relacionar modo de organização do parágrafo com seu objetivo)

> Grande parte da população da cidade trabalha e sustenta suas famílias com a fabricação de bijuterias, que inclui solda, montagem e banho (tratamento químico que dá brilho às peças), com a comodidade de serem montadas em fabriquetas de fundo de quintal e banhadas em grandes ou pequenas empresas, clandestinas ou legalizadas.
>
> No entanto, uma questão muito discutida aqui é o impacto ambiental causado principalmente por empresas não regularizadas, geralmente situadas em bairros da periferia da cidade. Por não terem condições básicas de funcionamento e pela ganância dos proprietários que só visam ao lucro e não tratam seus resíduos químicos, despejam tais substâncias, provenientes do processo produtivo dos folheados, diretamente no esgoto de Limeira. [...]

a) A função do segundo parágrafo é destacar a importância das fábricas de joias para Limeira e explicar o processo de fabricação dessas joias. O tom, nessa parte, é positivo ou negativo? O tom é positivo.

b) Qual é a função do trecho inicial do terceiro parágrafo?
A função é sinalizar que a atividade com joias folheadas provoca impacto ambiental, explicando como isso acontece.

c) O tom desse trecho é positivo ou negativo?
O tom é negativo.

d) Com base em suas respostas anteriores, qual é a relação entre os dois parágrafos? Registre a resposta no caderno.

- Consequência.
- Exemplificação.
- (•) Contraste.
- Explicação.

e) Que termo sinaliza a relação entre os dois parágrafos indicada por você na questão anterior? O termo "No entanto".

ARQUIVO

Em artigos de opinião, outra forma de organização dos parágrafos é por **contraste**. Essa forma é usada quando o objetivo é contrastar ideias, ou seja, colocá-las em oposição, ressaltando diferenças e desacordos.

3. Por que, em seu artigo de opinião, Thairiny estabelece uma relação de contraste entre o segundo e o terceiro parágrafo? Copie no caderno a alternativa correta.
(Relacionar modo de organização do parágrafo com seu objetivo)

- O objetivo de Thairiny é mostrar que, apesar de boa parte da população estar empregada nas fábricas de joias, essas mesmas fábricas poluem o ambiente, e é necessário repensar essa situação para favorecer a população sem prejudicar a natureza. X
- Ao longo de seu texto, Thairiny defende o fechamento das fábricas clandestinas, que só trazem problemas para a cidade de Limeira, sugerindo que os trabalhadores sejam profissionalizados para melhorar suas condições de trabalho.

Mais gramática +

Para estabelecer uma relação de contraste entre parágrafos, podemos usar termos como *no entanto*. Esses termos são chamados de **conjunções**. Saiba mais, fazendo as atividades das páginas 225 a 227.

4. Releia o sétimo parágrafo do texto. (Relacionar modo de organização do parágrafo com seu objetivo)

> Do meu ponto de vista, deve-se investir em projetos educacionais de formação profissional para que esses trabalhadores possam competir no mercado de trabalho e exigir seus direitos. Também é necessário fiscalizar com eficácia, punir e até mesmo promover o fechamento dessas empresas que não tratam seus resíduos e, portanto, desobedecem às leis ambientais. Consequentemente, com a regularização e a profissionalização dos trabalhadores desse setor, a economia, a saúde dos cidadãos e a infraestrutura de Limeira melhorarão.

a) Qual é a função desse parágrafo? A função desse parágrafo é anunciar as soluções propostas por Thairiny para resolver o problema de Limeira.

b) Qual é a expressão que sinaliza a função do parágrafo identificada por você no item *a*?
A expressão "do meu ponto de vista".

c) Os parágrafos 5 e 6 apresentam, respectivamente, a opinião dos empresários e a da Associação Limeirense de Joias. A articulação entre os parágrafos 5, 6 e 7 objetiva:

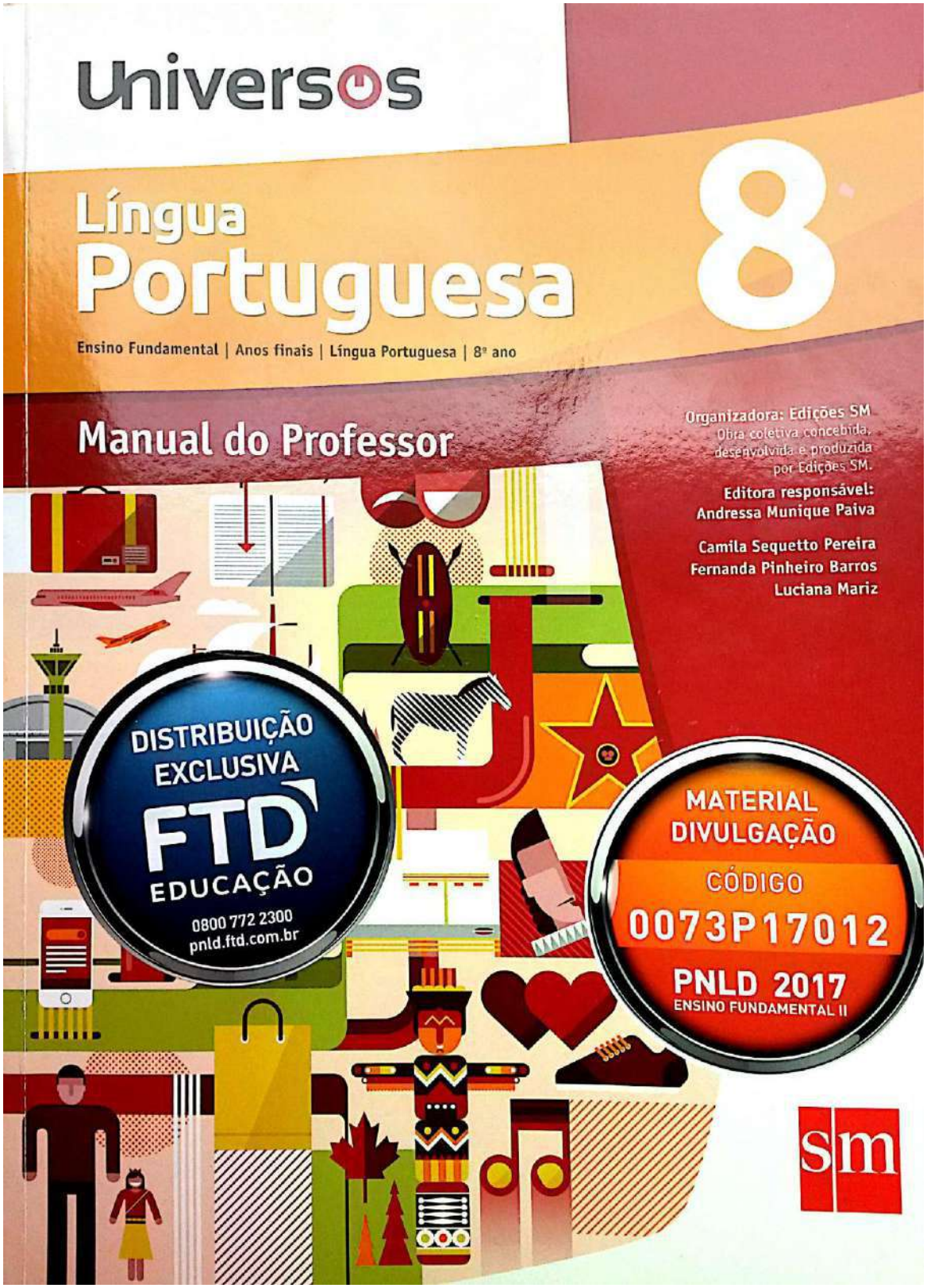
- anunciar que as soluções para os problemas de Limeira são evidentes e que uma jovem de 17 anos foi capaz de percebê-las.
- indicar que existe um consenso sobre o que deve ser feito para resolver os problemas de Limeira.
- (•) reforçar a ideia de que a questão tratada no artigo de opinião é polêmica, já que apresenta três opiniões diferentes sobre o mesmo assunto.

ARQUIVO

Outra forma de organização dos parágrafos em artigos de opinião é a apresentação do **ponto de vista**. Essa forma de organização indica, de maneira explícita, que o que está sendo dito é a opinião de alguém.

Robson Araujo/ID/BR

Anexo 2. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental- Coleção Universos)



***Universos* – Língua Portuguesa 8**
© Edições SM Ltda.
Todos os direitos reservados

Direção editorial	Juliane Matsubara Barroso
Gerência editorial	Roberta Lombardi Martins
Gerência de processos editoriais	Marisa Iniesta Martin
Coordenação de área	Andressa Munique Paiva
Edição	Ana Alvares, Ana Spínola, Marília Rodela Oliveira, Maurício Baptista Vieira
Assistência administrativa editorial	Alzira Aparecida Bertholim Meana, Camila Cunha, Flavia Casellato, Silvana Siqueira
Preparação e revisão	Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (Coord.), Ana Paula Ribeiro Migiyama, Berenice Baeder, Eliana Vila Nova de Souza, Eliane Santoro, Fátima Cezare Pasculli, Fernanda Oliveira Souza, Izilda de Oliveira Pereira, Nancy Helena Dias, Rosinei Aparecida Rodrigues Araújo, Sandra Regina Fernandes, Valéria Cristina Borsanelli, Vera Lúcia Rocha, Marco Aurélio Feltran (apoio de equipe)
Coordenação de *design*	Erika Tiemi Yamauchi Asato
Coordenação de arte	Ulisses Pires
Projeto gráfico	Apis design integrado
Capa	Erika Tiemi Yamauchi Asato e Apis design integrado sobre ilustração de Fernando Volken Togni
Edição de arte	Andressa Fiorio, Daniel Campos Souza
Editoração eletrônica	Equipe SM, Estúdio Typegraphic
Iconografia	Josiane Laurentino (Coord.), Bianca Fanelli, Susan Eiko Diaz, Thaisi Lima
Tratamento de imagem	Marcelo Casaro
Fabricação	Alexander Maeda
Impressão	Parque Gráfico da Editora FTD S.A. CNPJ 61.186.490/0016-33 Avenida Antonio Bardella, 300 Guarulhos-SP – CEP 07220-020

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pereira, Camila Sequetto
Universos : língua portuguesa, 8º ano : anos finais : ensino fundamental / Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz ; organizadora Edições SM ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM ; editor responsável Andressa Munique Paiva. — 3. ed. — São Paulo : Edições SM, 2015. — (Universos)

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-418-0881-1 (aluno)
ISBN 978-85-418-0882-8 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Barros, Fernanda Pinheiro. II. Mariz, Luciana. III. Paiva, Andressa Munique. IV. Título. V. Série.

15-03948 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

3ª edição, 2015

Edições SM Ltda.
Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
Água Branca 05036-120 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
edicoessm@grupo-sm.com
www.edicoessm.com.br

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto

1. Releia.

> Os romanos invadiram a Península Ibérica **entre 197 antes de Cristo e 400 depois de Cristo**. Quem diria, **dois mil anos mais tarde**, nós aqui no Brasil estamos falando uma língua latina!

a) As expressões em destaque dão ideia de explicação, lugar ou tempo?
(Identificar o valor semântico de tempo no texto de divulgação científica) De tempo.

b) A seguir, identifique as expressões que apresentam a mesma ideia do item anterior.
(Identificar as marcas linguísticas de tempo no texto de divulgação científica)

I. Entre os últimos tempos do Latim e o surgimento das línguas românicas, aproximadamente entre os anos 600 e 1000, falou-se na Europa o *Romance*.

II. A própria duração do Romance variou no tempo: na França, ele parece ter sido extinto em 800, quando surge o primeiro documento em Francês, os Juramentos de Estrasburgo, de 838.

III. O Português Arcaico foi falado e escrito entre os sécs. XIII e XVI, mais precisamente até o ano de 1540.

I. "Entre os últimos tempos do Latim e o surgimento das línguas românicas", "entre os anos 600 e 1000"; II. "em 800", "de 838"; III. "entre os sécs. XIII e XVI", "até o ano de 1540".

Biblioteca do Palácio Nacional da Ajuda, Lisboa. Fotografia: Chronos/Album/Latinstock

Detalhe de cancioneiro do século XIII em português arcaico. Biblioteca do Palácio Nacional da Ajuda, Lisboa.

2. Agora, releia este trecho.

> **Da entrada pelo sul** resultou a Hispânia Ulterior, formada **pela Bética e pela Lusitânia**, e habitada pelos Verrones e pelos Lusitani: **dessa direção** resultaram o Galego e o Português.

a) Qual é a ideia indicada pelas expressões em destaque? (Identificar o valor semântico de lugar no texto de divulgação científica) De lugar.

b) Identifique, nos trechos a seguir, as expressões que apresentam a mesma ideia apontada no item anterior. (Identificar as marcas linguísticas de lugar no texto de divulgação científica)
I. "Da entrada pelo norte", "pela Tarraconense", "em Galaecia, Tarraconense e Cartaginense"; II. "desde Roma", "mais distante", "mais para lá", "mais próxima", "mais para cá"; III. "de Roma", "à capital do Império".

I. Da entrada pelo norte resultou a Hispânia Citerior, formada pela Tarraconense, posteriormente dividida em Galaecia, Tarraconense e Cartaginense [...]

II. Por que "ulterior" e "citerior"? É fácil: olhando o novo território desde Roma, a primeira Hispânia era mais distante, mais para lá ("ulterior"), e a segunda era mais próxima, mais para cá ("citerior").

III. Formou-se uma cultura citadina, mais desenvolvida economicamente, e mais isolada de Roma: para viajar à capital do Império, só de navio.

3. Releia o trecho. (Identificar a finalidade de partes do texto em texto de divulgação científica)

> O advérbio *romanice*, que aparece na expressão *romanice loqui*, mudaria foneticamente para *Romance*, passando a designar primeiramente a resultante europeia da dialetação do Latim Vulgar por toda a Europa Latina, e posteriormente um gênero literário [...]. É no primeiro desses sentidos que se toma aqui a palavra *Romance*.

Copie no caderno a alternativa que indica corretamente o objetivo desse trecho.

Opção 1	Demonstrar a associação do latim vulgar com as línguas românicas.
Opção 2	Explicar o sentido do termo *romance*. X
Opção 3	Ressaltar a origem do termo *romanice loqui*.

ID/BR

Sugestões de resposta: Por que 'ulterior' e 'citerior'? É fácil. Olhando o novo território desde Roma, a primeira Hispânia era mais distante, mais para lá ('ulterior'), e a segunda era mais próxima, mais para cá ('citerior')." (tópico 2), "O Latim Vulgar era só falado, e falado por quem não dominava a escrita – sendo que naqueles tempos, ainda por cima, poucos indivíduos dominavam a escrita. [...]" (tópico 3); "Se há um assunto complicado é o da datação das línguas e das fases históricas pelas quais elas passaram. [...] A história dos povos exige datas, afinal ela é uma narrativa de eventos que se dispõem na linha do tempo. [...] O problema é que na história das línguas só podemos datá-las através de documentos nos quais elas apareçam escritas. Ora, quando uma dada língua chega a ser escrita, é porque já vinha sendo falada há muito tempo!" (tópico 6). Professor, os alunos podem escolher outros trechos. O importante é que eles tenham a função de explicar algo como nos trechos reproduzidos na resposta, que explicam, respectivamente, a origem do nome das regiões da Hispânia, por que não é possível encontrar exemplos de latim falado e qual é a dificuldade de falar em datação de línguas.

4. Retire do texto outro trecho que também tenha a função de explicar algo. Justifique. (Identificar trecho com finalidade explicativa em texto de divulgação científica)

5. Releia o título do texto.

> Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?

Conclua: Por que é importante o texto apresentar expressões que indicam tempo e lugar e contar com trechos explicativos? (Identificar finalidade do uso dos marcadores temporais e espaciais e dos trechos explicativos em texto de divulgação científica)

Os trechos que sinalizam tempo, lugar e explicação respondem às questões formuladas no título do texto: o *como* pede explicações sobre a maneira pela qual a língua surgiu; o *onde* pressupõe falar sobre os lugares importantes para o surgimento do português; e o *quando* solicita que sejam mencionadas as datas importantes para a consolidação da língua.

ARQUIVO

As **explicações** e os marcadores de **tempo** e de **lugar** são importantes em **textos de divulgação científica**, uma vez que esses textos procuram esclarecer conceitos do universo da ciência para leitores leigos.

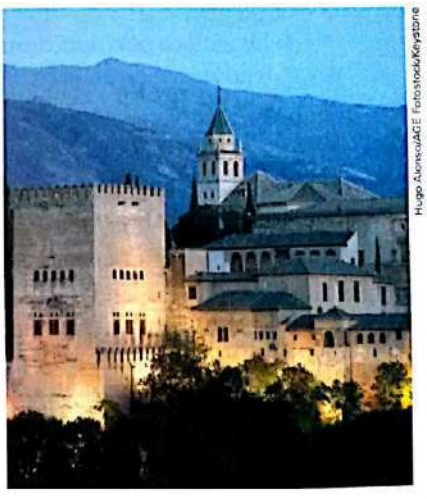
6. Releia. (Identificar marcas linguísticas de linguagem informal em texto de divulgação científica)

> A Península Ibérica não virou um paraíso na terra só porque os romanos tinham chegado e tomado conta do pedaço.

a) A linguagem do trecho tende para a informalidade. Que expressões confirmam isso?
As expressões "um paraíso na terra" e "tomado conta do pedaço".

b) Nos trechos a seguir, identifique as expressões que tornam o registro informal.

> I. Pra começo de conversa, você sabia que existe a América Latina, mas sabia também que existe uma Europa Latina?
>
> II. Para ajudar na reconstituição do Latim Vulgar, também se pode buscar por aí um ou outro texto latino que tenha documentado essa variedade [...]
>
> III. Mal começada a Era Moderna, lá vieram os Árabes acabar com a graça dos descendentes dos invasores germânicos.
>
> IV. A história dos povos exige datas, afinal ela é uma narrativa de eventos que se dispõem na linha do tempo. Até aí tudo bem.
>
> V. Logo, podemos dizer – até que se descubram documentos mais antigos – que o Português se formou nessa data, e que portanto já existe há 800 anos. Velhinho, hein?



Hugo Alonso/AGE Fotostock/Keystone

O belo palácio de Alhambra, na cidade de Granada (Espanha), é um exemplo da presença da cultura árabe na península Ibérica. Ele tem esse nome por causa da cor de suas paredes – a palavra árabe *Alhambra* significa "castelo vermelho".

I. "Pra começo de conversa"; II. "também se pode buscar por aí"; III. "lá vieram os Árabes acabar com a graça"; IV. "Até aí tudo bem"; V. "Velhinho, hein?".

ARQUIVO

Nos textos de **divulgação científica**, é comum o uso do **registro informal** para aproximar o leitor do texto e para facilitar a compreensão de termos científicos mais complexos, já que o público-alvo desse gênero, em geral, não é especialista.

Não escreva no livro.

1b. *Cheguei*, verbo flexionado no pretérito perfeito do modo indicativo, revela que o fato aconteceu e foi concluído antes do momento do relato; *no fim da tarde*, locução adverbial, revela o momento do dia em que o fato ocorreu

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto

Escuta essa

Um trecho do poema "Navio negreiro", de Castro Alves (1847-1871), foi musicado por Caetano Veloso, no CD *Livro* (Polygram, 1997, faixa 9). O tema do poema – a vida em um navio negreiro – ganha expressividade ao som dos batuques dos tambores de Carlinhos Brown e nas vozes de Caetano Veloso e Maria Bethânia. A música "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro", do grupo O Rappa, que se encontra no CD *O Rappa* (Warner Music, 1994, faixa 15), também faz referência à escravidão. Duas boas dicas para você ampliar seu repertório!

Polygram/UD/BR — Warner Music/UD/BR

Capas dos CDs *Livro* e *O Rappa*.

1. Releia este trecho do dia 1.

> Cheguei ao meu hotel em Dar es Salaam no fim da tarde.

a) Que palavras e expressões do trecho exprimem a ideia de tempo? (Identificar marcas linguísticas de tempo no relato) *Cheguei* e *no fim da tarde*.

b) O que esses termos informam sobre o tempo no relato? (Identificar o valor semântico de marcas linguísticas de tempo no relato)

c) Identifique agora palavras e expressões que indicam tempo neste fragmento do dia 2. (Identificar marcas linguísticas de tempo no relato)

> Como não consegui pegar o voo de ontem, tive de concentrar todas as gravações hoje – de manhã. Forte português, mercado de comida, mercado de escravos, residências do sultão, praça central – tudo em poucas horas.

Consegui, de ontem, tive, hoje, de manhã, em poucas horas.

2. Algumas expressões dos trechos lidos na atividade *1* também exprimem a ideia de espaço. Quais são elas e o que informam sobre o espaço? (Identificar marcas linguísticas de espaço no relato e seu valor semântico)

3. No caderno, articule as afirmações a seguir de maneira coerente. Use uma conjunção adequada. (Construir síntese)

Marcas de tempo e de espaço são elementos importantes na constituição do relato de viagem, pois o objetivo desse gênero é contar sobre os acontecimentos vividos em um lugar durante certo período. (MP)

I. Marcas de tempo e de espaço são elementos importantes na constituição do relato de viagem.

II. O objetivo do gênero relato de viagem é contar sobre os acontecimentos vividos em um lugar durante certo período.

4. Observe os verbos retirados dos trechos da atividade *1*. (Identificar pessoa e número do verbo)

cheguei • consegui • tive

a) Em que pessoa e número esses verbos estão flexionados? Primeira pessoa do singular.

b) Copie mais cinco exemplos de verbos do texto flexionados nessa pessoa e número. Possibilidades de resposta: *deveria, voava, estava, ia, tentava, peguei, vi, precisava, devia, transferira.*

5. Releia outro trecho do dia 1. (Identificar pessoa e número do verbo)

> O cansaço era tal que mal tive forças para escrever os *e-mails* explicando para o resto da equipe – que já estava em Zanzibar (**viemos** em voos separados) – que não ia poder jantar com eles.

a) O verbo destacado está flexionado em que pessoa e número? Primeira pessoa do plural.

b) Localize mais cinco exemplos de verbos do texto flexionados nessa pessoa e número. (Produzir inferência) Possibilidades de resposta: *poderíamos, pousamos, descemos, paramos, estávamos, chegamos, jantamos, atravessamos, avistamos, encontramos.*

6. A flexão de pessoa e número dos verbos da atividade *4* aparece com frequência no relato do primeiro dia de viagem; já a flexão dos verbos da atividade *5* aparece mais no relato dos outros dias. Explique por quê.

No primeiro dia, Zeca Camargo ainda não havia se encontrado com o restante da equipe; por isso, os verbos estão flexionados principalmente na primeira pessoa do singular. No segundo dia, Zeca se junta ao grupo, o que justifica o aparecimento de verbos flexionados na primeira pessoa do plural, os acontecimentos, a partir desse dia, envolvem Zeca Camargo e o restante da equipe de filmagem.

2. Primeiro trecho: *ao meu hotel* e *em Dar es Salaam*; segundo trecho: *Forte português, mercado de comida, mercado de escravos, residências do sultão, praça central*. No primeiro trecho, informam o local aonde o autor do relato chegou (hotel) e a cidade em que este se localiza (Dar Es Salaam); no segundo, informam os lugares visitados por Zeca Camargo.

Robson Araujo/UD/BR

Não escreva no livro.

ARQUIVO

Em relatos de viagem, é comum o uso de verbos flexionados na **primeira pessoa.** Se as experiências se referem apenas ao autor do relato, há ocorrência maior da primeira pessoa do singular (**eu**); se mais pessoas participam dos eventos relatados, a tendência é que predomine a primeira pessoa do plural (**nós**).

7. Observe alguns advérbios de lugar, associados ou não a preposições, que aparecem no relato de Zeca Camargo.

lá • ali • aqui • dali • daqui

Há duas formas de saber a que lugares esses advérbios se referem: identificando um substantivo retomado por eles ou buscando pistas no contexto. (Identificar a coesão referencial)

a) Identifique, nos fragmentos a seguir, a que lugares se referem os advérbios em destaque.

Volte ao texto e observe o contexto em que eles são usados.

I. Ocorre que meu voo para **lá** era no dia anterior. (Dia 1, parágrafo 1)
Dar es Salaam, capital da Tanzânia

II. O valor da diária **ali** [...] era quase três vezes o que o orçamento me permitia gastar por dia! (Dia 1, parágrafo 3)
O hotel em que o autor ficou hospedado em Dar Es Salaam

III. Paramos **lá** para deixar uma turista que viajava numa cadeira de rodas motorizada. (Dia 2, parágrafo 4)
Ilha de Mafia

IV. Para chegar **lá**, atravessamos de barco [...] um pequeno pedaço de mar [...]. (Dia 3, parágrafo 4)
Kilwa Kisiwani

V. [...] a passagem portuguesa por **aqui** não foi exatamente um triunfo [...]. (Dia 3, parágrafo 5)
Kilwa Kisiwani

Robson Araújo/ID/BR

VI. A metros **dali** encontramos nosso tesouro ameaçado [...]. (Dia 3, parágrafo 6)
Forte Guereja

VII. [...] (antes de os portugueses destruírem essa hegemonia com sua base em Moçambique, para onde foram depois de expulsos **daqui**). (Dia 3, parágrafo 6)
Kilwa Kisiwani

VIII. Ficamos boas horas **ali** [...]. (Dia 3, parágrafo 7) A grande mesquita de Kilwa Kisiwani

IX. É só uma escala, para então pegar outro avião para Viena, e, de **lá**, para Pristina [...]. (Dia 4, parágrafo 1) Viena

X. As poucas pessoas que encontramos remendavam redes de pesca – a principal atividade das cerca de cem famílias que moravam **lá**. (Dia 4, parágrafo 2)
Ilha da antiga cidade de Songo M'nara

b) Os advérbios *lá* no fragmento IV e *aqui* no fragmento V retomam o mesmo substantivo. Explique como isso é possível.

Quando se refere a Kilwa Kisiwani como *lá*, Zeca Camargo ainda não está na ilha; quando se refere ao mesmo lugar como *aqui*, ele já havia feito a travessia de barco para a ilha

ARQUIVO

Advérbios de lugar como *lá*, *ali*, *aqui*, *dali* e *daqui* são comuns em relatos de viagem. Para uma interpretação adequada do texto, é preciso garantir que o leitor seja capaz de identificar a que lugar esses advérbios se referem.

8. No relato de Zeca Camargo, os comentários entre parênteses revelam uma estratégia de aproximação com o leitor. Em dupla, escolham um dos dias do relato e façam uma leitura expressiva. Usem uma entonação especial nos trechos entre parênteses, como se estivessem dialogando com o leitor. (Ler expressivamente, buscando valorizar as marcas linguísticas do texto)
Professor, esta atividade é importante por duas razões: solicita a leitura expressiva do texto e destaca uma das funções textuais dos parênteses.

Anexo 3. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental- Coleção Para Viver Juntos)

***Para Viver Juntos* – Português 6**
© Edições SM Ltda.
Todos os direitos reservados

Direção editorial	Juliane Matsubara Barroso
Gerência editorial	Roberta Lombardi Martins
Gerência de processos editoriais	Marisa Iniesta Martin
Coordenação de área	Andressa Munique Paiva
Edição	Andréia Tenorio dos Santos, Liliane Fernanda Pedroso, Luciana Pereira da Silva, Millyane M. Moura Moreira, Talita Mochiute
Colaboração técnico-pedagógica	Claudia Bergamini, Georgya Correa
Assistência administrativa editorial	Alzira Aparecida Bertholim Meana, Camila Cunha, Flavia Casellato, Silvana Siqueira
Preparação e revisão	Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (Coord.), Ana Paula Ribeiro Migiyama, Berenice Baeder, Eliana Vila Nova de Souza, Eliane Santoro, Fátima Cezare Pasculli, Fernanda Oliveira Souza, Izilda de Oliveira Pereira, Nancy Helena Dias, Rosinei Aparecida Rodrigues Araújo, Sandra Regina Fernandes, Valéria Cristina Borsanelli, Vera Lúcia Rocha, Marco Aurélio Feltran (apoio de equipe)
Coordenação de *design*	Erika Tiemi Yamauchi Asato
Coordenação de arte	Ulisses Pires
Projeto gráfico	Aurélio Camilo
Capa	Erika Tiemi Yamauchi Asato, Rafael Vianna Leal
Imagem de capa	Azulejos da escadaria do Convento de Santa Tereza, Rio de Janeiro (RJ). Fotografia: Silvestre Machado/Opção Brasil Imagens
Edição de arte	Andressa Fiorio, Daniel Campos Souza, Melissa Steiner Rocha Antunes (apoio)
Editoração eletrônica	Equipe SM
Iconografia	Josiane Laurentino (Coord.), Bianca Fanelli, Susan Eiko Diaz
Tratamento de imagem	Marcelo Casaro
Fabricação	Alexander Maeda
Impressão e Acabamento	Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.052/0079-22 Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - Freguesia do Ó São Paulo - SP - CEP 02909-900

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Costa, Cibele Lopresti
Para viver juntos : português, 6º ano : anos finais : ensino fundamental / Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares ; organizadora Edições SM ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM ; editora responsável Andressa Munique Paiva. — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2015. — (Para viver juntos)

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-418-0933-7 (aluno)
ISBN 978-85-418-0934-4 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Marchetti, Greta. II. Soares, Jairo J. Batista. III. Paiva, Andressa Munique. IV. Título. V. Série.

15-03963 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

4ª edição, 2015

Edições SM Ltda.
Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
Água Branca 05036-120 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
edicoessm@grupo-sm.com
www.edicoessm.com.br

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Variação linguística: variedades regionais

Variedades regionais

1. Leia o trecho a seguir, retirado do conto "Os dois papudos".

> Enquanto pinicava as cordas, prestava atenção às palavras dos dançarinos. Eles entoavam:
>
> Segunda, terça
>
> Quarta, quinta...

a) Identifique uma expressão utilizada nesse trecho que faça referência a uma das ações realizadas pelo papudo.
A expressão "pinicava as cordas".

b) Considerando a situação apresentada no conto, o que essa expressão significa? A expressão significa tocar um instrumento musical.

c) Reescreva a frase em que a expressão é utilizada, substituindo-a pelo significado indicado na resposta anterior.
Enquanto tocava um instrumento musical, prestava atenção às palavras dos dançarinos.

d) Após a reescrita, qual mudança é possível observar na frase?
A frase fica mais próxima à linguagem convencional, formal.

e) Por que será que, ao recontar a história, essa expressão foi usada?
Provavelmente, para ser fiel ao modo como a história foi contada, mantendo a expressividade do texto.

f) Qual é a relação entre o uso dessa expressão e o fato de o texto ser um conto popular? Por ser um conto popular, apresentado em uma situação de comunicação mais descontraída, é provável que a linguagem utilizada seja também mais livre e expressiva.

Os brasileiros se expressam em língua portuguesa, no entanto existem diferentes possibilidades de se usar a mesma língua. As línguas são dinâmicas e podem mudar em razão de características de seus falantes e da situação de uso. Esses fatores produzem as variedades linguísticas.

ANOTE

Variação linguística é o fenômeno que explica a propriedade das línguas de se modificarem em razão da situação de uso e das características do falante, como faixa etária, região, classe social, entre outras.

Variedade linguística é cada um dos modos de falar e de escrever uma língua, de acordo com as possibilidades de variação de seus elementos.

O conto popular "Os dois papudos" faz registro de algumas expressões tipicamente orais, utilizadas em determinada região do Brasil.

ANOTE

Variedade regional corresponde à fala ou ao modo de dizer dos habitantes de determinada região.

As variedades representam possibilidades expressivas da língua. Não há uma variedade melhor do que outra. O falante deve escolher aquela mais adequada à situação de comunicação e às finalidades do texto: falado ou escrito.

ANOTE

As **normas urbanas de prestígio** estão associadas ao modo de falar e escrever de uma comunidade que desfruta de maior prestígio político, social e cultural. Por isso, costumam ser a referência para a comunicação escrita e objeto de estudo na escola. São utilizadas, por exemplo, em textos jornalísticos, literários e acadêmicos.

2.

Relacionando

Em textos do gênero conto popular, mesmo escritos, é comum a manutenção do modo de falar das regiões e do tempo em que foram recolhidos. Essa característica auxilia na construção dos efeitos de sentido da história, preservando a expressividade do texto.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática

Responda sempre no caderno.

1. Leia o trecho da letra da música "Vaca Estrela e Boi Fubá".

Eu sou filho do Nordeste, não nego meu naturá
Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá
Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,

Minha Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá
Quando era de tardezinha eu começava a aboiar

Aquela seca medonha fez tudo se atrapalhar,
Não nasceu capim no campo para o gado sustentar
O sertão esturricou, fez os açude secar
Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá
Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar

Patativa do Assaré. Vaca Estrela e Boi Fubá. Em: *A Terra é naturá*. Epic/CBS, 1980.

André Vieira/ID/BR

1e. O sertão do Nordeste brasileiro. Professor, caso necessário, comente com os alunos o significado de eu lírico, que é a voz que se expressa no poema e em letras de música. Esse termo será estudado no capítulo 6, que trata do gênero poema.

a) Na primeira estrofe da canção, é revelada uma transformação na vida do boiadeiro. Que transformação é essa? Quais versos comprovam sua resposta?
O boiadeiro teve de sair do local em que morava e perdeu o seu gado. Os versos que comprovam essa resposta são o segundo e o terceiro.

b) Qual termo dessa estrofe está em desacordo com a norma-padrão? Como essa palavra é registrada na norma-padrão? O termo "naturá". Natural.

c) Qual é o efeito de sentido produzido ao usar esse termo dessa maneira?
O efeito é o de reproduzir o modo de falar do boiadeiro.

d) Procure no dicionário o significado das palavras *medonha*, *tangeu* e *aboiar* no texto.
Medonha = que produz muito medo / tangeu = tocar os animais, fazendo-os caminhar / aboiar = trabalhar cuidando de bois.

e) Na letra, o eu lírico retrata um espaço. Que espaço é esse?

f) É possível estabelecer relação entre o uso das palavras indicadas no item *d* e o espaço retratado na canção? Justifique. Sim, pois é provável que as palavras *medonha*, *tangeu* e *aboiar* sejam comuns na fala da população, ou ao menos de parte da população, dessa região do Brasil.

2. Leia esta notícia, publicada em um jornal de Portugal.

Idoso anda 12 km em contramão

Ao que o *Correio da Manhã* (*CM*) apurou, o idoso terá saído de casa pelas 08h30, com a intenção de se deslocar a Arruda dos Vinhos. Ao volante do seu automóvel, entrou na Auto-estrada do Norte (A1), de onde saiu no nó do Carregado.

Aqui, a qualquer **condutor**, deparam-se três soluções. "Ou reentrar na A1, em direção ao Norte, ou entrar na Ponte das Lezírias, a caminho de Benavente, ou seguir por uma estrada nacional até Arruda dos Vinhos", disse ao *CM* fonte policial.

Apesar de ter como destino Arruda dos Vinhos, o idoso direcionou a **viatura** no sentido da Ponte das Lezírias (A10), onde entrou pelas 08h50, junto ao quilómetro 18.

Só ao fim de um quilómetro de marcha, é que o condutor se terá apercebido de que não estava a tomar o sentido que pretendia. Foi então que o inesperado aconteceu.

"Ele simplesmente fez inversão de marcha, e recomeçou a conduzir no sentido oposto", acrescentou o mesmo **informador**. Durante doze quilómetros de marcha, o automóvel conduzido pelo idoso não se deparou com nenhuma outra viatura. [...]

Disponível em: <http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/portugal/detalhe/idoso-anda-12-km-em-contramao.html>. Acesso em: 9 jan. 2015.

a) Que palavras do português do Brasil poderiam substituir os termos destacados?
condutor = motorista / *viatura* = carro; automóvel / *informador* = informante.

b) Como o trecho a seguir é falado e escrito no português do Brasil?
Só depois de um quilômetro é que o condutor teria percebido que não seguia a direção que pretendia.

> Só ao fim de um quilómetro de marcha, é que o condutor se terá apercebido de que não estava a tomar o sentido que pretendia.

c) Como se explicam as diferenças de vocabulário e da forma de organização das palavras na frase em diferentes regiões? Por meio das variedades regionais, que são os diferentes modos como a língua é falada em diferentes regiões, que pode se identificar tanto na linguagem oral como na escrita.

Não escreva no livro.

Variação linguística: variedades situacionais e sociais

Na primeira parte do capítulo, vimos que há várias formas de os falantes se expressarem na língua portuguesa. Dependendo da região onde moram ou da situação de comunicação, as pessoas variam o modo de falar. Há, porém, outras situações em que podemos reconhecer as variedades linguísticas.

Variedades situacionais

1. Leia o trecho inicial do conto popular "Os sete sapatos da princesa", recolhido na cidade de Ubá, em Minas Gerais.

> Era uma vez um reino em que havia uma princesa que gastava sete sapatos por noite. Ninguém podia explicar esse mistério. Vai então Joãozinho, um rapazote que andava correndo o mundo e que saíra de casa com a benção do pai, tinha chegado a essa terra e ouvido falar desse misterioso caso. O rei daria a mão da princesa em casamento a quem descobrisse tudo como era. Mas quem o tentasse e não descobrisse – era ali na certa – daria a cabeça a degolar.

Luís da Câmara Cascudo. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 104.

AMJ Studio/ID/BR

a) Qual é a situação apresentada no trecho?

b) Qual expressão do conto introduz a ação realizada por Joãozinho? Transcreva-a. "Vai então Joãozinho"

c) Qual expressão presente no trecho revela o fato de Joãozinho viver um momento de busca de experiências em diferentes lugares?

d) Observando essas expressões, o que se pode afirmar a respeito da linguagem do texto? Há certa descontração na linguagem, no modo como se conta a história.

e) Qual é a relação entre a linguagem e o fato de o trecho lido fazer parte de um conto popular? Normalmente, o conto popular é apresentado em situações informais, entre amigos. Essa característica se relaciona com o uso de uma linguagem mais informal e descontraída.

1a. Joãozinho, um rapaz q andava pelo mundo, ch ga a um reino e ten descobrir por que u princesa gasta sete pa de sapato por noite. Ca descobrisse, poderia c sar com ela. No entan se tentasse e não dess brisse o mistério, se degolado.

1c. "Correndo o mundo".

Quando escrevemos ou falamos, é muito importante adequarmos nossa linguagem à **situação de comunicação** em que estamos e ao gênero de texto que queremos produzir.

Na linguagem utilizada no conto "Os sete sapatos da princesa", é possível perceber algumas características de **informalidade** que são adequadas ao contexto: é um conto popular, gênero de texto relacionado a situações de comunicação mais espontâneas, como conversas entre amigos.

As marcas de informalidade do texto aparecem em expressões como "Vai então Joãozinho", "correndo o mundo" e "era ali na certa".

Quando estamos em situações de comunicação descontraídas e informais, quando nos comunicamos com pessoas com as quais temos intimidade, é comum o uso da língua de forma mais livre, espontânea. Nesses casos, fazemos uso da linguagem **informal**.

Relacionando

Em textos do gênero **conto popular**, é comum haver marcas de **informalidade**, de forma a registrar o modo de falar espontâneo, característico do ato de contar histórias. Essa característica auxilia na construção dos efeitos de sentido da narrativa, preservando a **expressividade** do texto.

Não escreva no livro.

ANOTE

A variação no uso da língua que pode ser observada conforme as diferentes situações de comunicação no dia a dia recebe o nome de **variedade situacional**.

Dependendo da situação de comunicação, um mesmo indivíduo pode utilizar diferentes registros da linguagem.

- **Registro informal:** adequado a situações mais descontraídas. Em geral, a fala não é tão planejada e a linguagem permite o emprego de gírias e de um vocabulário pessoal e afetivo. Exemplo: conversa entre amigos.
- **Registro formal:** adequado a situações de maior formalidade. Os falantes costumam refletir mais sobre sua produção linguística e planejá-la, apresentando um vocabulário mais técnico, impessoal e objetivo. Exemplo: apresentação de um seminário escolar.

2. Observe outra situação de comunicação.

> Luís da Câmara Cascudo é, sem dúvida, o maior folclorista brasileiro. Sua vida foi dedicada à pesquisa e ao registro da cultura popular do país, compondo uma obra fundamental para a compreensão da identidade nacional. Entre seus livros mais importantes encontra-se este *Contos tradicionais do Brasil* [...]. Aqui estão reunidos cem dentre os mais famosos contos da cultura popular, compondo um quadro magnífico dos costumes, das crenças e do linguajar desta terra que tanto amou nos seus 88 anos de vida.
>
> Luís da Câmara Cascudo. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

a) Nesse trecho, é possível perceber a predominância de qual tipo de linguagem: formal ou informal? Justifique.

b) Esse trecho faz parte do texto presente na contracapa do livro *Contos tradicionais do Brasil*, de Câmara Cascudo. Qual relação é possível estabelecer entre o tipo de linguagem predominante no texto e o fato de ele estar em uma contracapa?

2a. Há predominância de linguagem formal. Não há gírias, termos ou expressões informais, etc.

2b. A contracapa geralmente apresenta o conteúdo da obra e tenta convencer o interlocutor a ler o livro. Como a situação exige maior objetividade, é comum a utilização de uma linguagem mais formal.

Nesse trecho, observa-se uma situação de comunicação formal, em virtude da apresentação de determinado livro ao público leitor. Geralmente, em situações que exigem maior objetividade ou quando nos dirigimos a pessoas com quem temos pouca intimidade, utilizamos **linguagem formal**.

Variedades sociais

3. Leia a seguir o trecho de uma crônica de Luis Fernando Verissimo.

> **A História, mais ou menos**
>
> Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém da Judeia vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: *Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos a sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo*. Quer dizer, pegou mal. Muito mal. [...]
>
> Luis Fernando Verissimo. *O nariz & outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2005. p. 30. © by Luis Fernando Verissimo.

Andrea Vilela/ID/BR

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Variação linguística: variedades situacionais e sociais

Responda a estas questões referentes ao texto de Verissimo.

a) Nesse trecho, é narrada uma história conhecida mundialmente. Que história é essa? O nascimento de Jesus Cristo.

b) Observe as expressões a seguir: "ouviram um plá", "maior fora" e "dar uma incerta". Considerando o contexto apresentado nesse trecho da crônica, o que cada uma delas significa? "ouviram um plá" = ficaram sabendo de algum acontecimento; "maior fora" = cometer um erro; "dar uma incerta" = verificar, sem avisar previamente.

c) Qual é o tipo de linguagem utilizado no texto? O texto apresenta linguagem informal.

d) De acordo com a situação de uso, qual é o efeito de sentido produzido no texto com o uso dessas expressões? O efeito é de tornar a história descontraída e bem-humorada, pois é uma forma não convencional de narrar uma história conhecida mundialmente.

e) A linguagem apresentada no trecho se aproxima da forma de comunicação de qual faixa etária? Justifique. A linguagem se aproxima mais do universo do jovem, pois há uso de muitas gírias, de reduções, o que é típico na linguagem de muitas pessoas, de diferentes faixas etárias, mas em especial dos jovens.

ANOTE

A **gíria** é o conjunto de elementos linguísticos usados por determinado grupo social, profissional ou de diferentes faixas etárias, em que palavras, expressões e frases convencionais são substituídas por outras próprias desse grupo de pessoas.

4. Leia o texto a seguir.

Lavagem das mãos e infecção nos hospitais

A meta de redução da infecção no hospital depende do ato simples de lavagem das mãos, da motivação e orientação dos profissionais da equipe de Saúde. O sabão comumente usado possui ação detergente, age mecanicamente e sem atividade bactericida. Os antissépticos são formulações germicidas, sendo utilizados para reduzir o número de micróbios sobre a superfície da pele, e padronizados pelo *Food and Drug Administration* (FDA, 1978), quando foram definidas sete categorias de produtos. [...] Existe comercialmente uma diversidade de produtos para esta finalidade, como os álcoois que são considerados simultaneamente desinfetantes e antissépticos, e possuem excelente atividade contra todos os grupos de microrganismos [...].

Disponível em: <http://ram.uol.com.br/site/index.php?p=materias_ver&id=607#.VLVNMCvF8_I>. Acesso em: 13 jan. 2015.

a) A quem se destina o texto lido? Justifique sua resposta.

b) Qual é o tipo de linguagem utilizado no texto? Justifique sua resposta.

c) Qual é a relação entre a linguagem do texto e o público a que se destina?

Há variações na língua de acordo com as situações em que cada discurso é enunciado. No texto lido, a linguagem utilizada está coerente com o conteúdo tratado e com o público a que se destina.

ANOTE

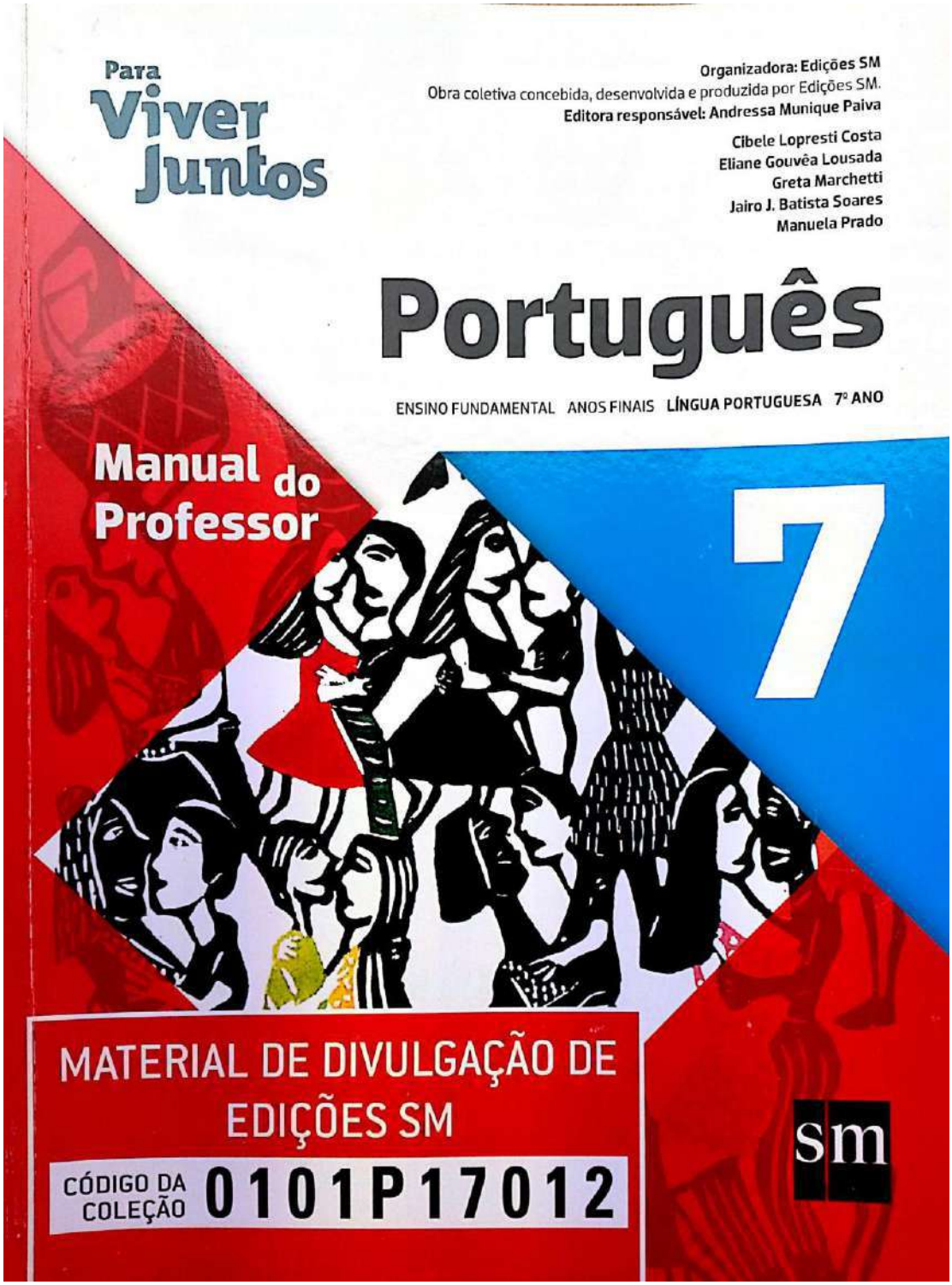
A variação de uso da língua que pode ser observada em um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão, idade, interesses, *hobbies*, etc.) recebe o nome de **variedade social**.

4a. Provavelmente, a profissionais da área de Saúde. O texto é sobre a meta de redução de infecção nos hospitais e nele há termos específicos da área.

4b. Linguagem formal, caracterizada pela objetividade e termos técnicos.

4c. Por ser um texto sobre a prevenção de infecção em hospitais e voltado a profissionais da Saúde, foi utilizada a linguagem formal e técnica adequada a essa situação de comunicação.

Anexo 4. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental- Coleção Para Viver Juntos)



***Para Viver Juntos* – Português 7**
© Edições SM Ltda.
Todos os direitos reservados

Direção editorial	Juliane Matsubara Barroso
Gerência editorial	Roberta Lombardi Martins
Gerência de processos editoriais	Marisa Iniesta Martin
Coordenação de área	Andressa Munique Paiva
Edição	Liliane Fernanda Pedroso, Luciana Pereira da Silva, Millyane M. Moura Moreira, Talita Mochiute
Colaboração técnico-pedagógica	Claudia Bergamini, Georgya Correa
Assistência administrativa editorial	Alzira Aparecida Bertholim Meana, Camila Cunha, Flavia Casellato, Silvana Siqueira
Preparação e revisão	Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (Coord.), Ana Paula Ribeiro Migiyama, Berenice Baeder, Eliana Vila Nova de Souza, Eliane Santoro, Fátima Cezare Pasculli, Fernanda Oliveira Souza, Izilda de Oliveira Pereira, Nancy Helena Dias, Rosinei Aparecida Rodrigues Araújo, Sandra Regina Fernandes, Valéria Cristina Borsanelli, Vera Lúcia Rocha, Marco Aurélio Feltran (apoio de equipe)
Coordenação de *design*	Erika Tiemi Yamauchi Asato
Coordenação de arte	Ulisses Pires
Projeto gráfico	Aurélio Camilo
Capa	Erika Tiemi Yamauchi Asato, Rafael Vianna Leal
Imagem de capa	Xilogravura de J. Borges/Acervo do artista
Edição de arte	Andressa Fiorio, Daniel Campos Souza, Melissa Steiner Rocha Antunes (apoio)
Editoração eletrônica	Equipe SM
Iconografia	Josiane Laurentino (Coord.), Bianca Fanelli, Susan Eiko Diaz
Tratamento de imagem	Marcelo Casaro
Fabricação	Alexander Maeda
Impressão e Acabamento	Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.052/0079-22 Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - Freguesia do Ó São Paulo - SP - CEP 02909-900

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Para viver juntos : português, 7º ano : anos finais : ensino fundamental / Cibele Lopresti Costa...[et al.] ; organizadora Edições SM ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM ; editora responsável Andressa Munique Paiva. — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2015. — (Para viver juntos)

Outros autores: Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, Manuela Prado
Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-418-0936-8 (aluno)
ISBN 978-85-418-0937-5 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Costa, Cibele Lopresti. II. Lousada, Eliane Gouvêa. III. Marchetti, Greta IV. Soares, Jairo J. Batista. V. Prado, Manuela. VI. Paiva, Andressa Munique. VII. Série.

15-03964 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

4ª edição, 2015

Edições SM Ltda.
Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
Água Branca 05036-120 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
edicoessm@grupo-sm.com
www.edicoessm.com.br

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Pronomes: revisão

Pronomes

1. Releia o primeiro parágrafo do texto "Prometeu". Depois, compare-o com a versão a seguir.

> Prometeu era um jovem Titã que não tinha lá muito respeito por Zeus. Embora soubesse que o soberano dos céus se irritava quando faziam perguntas muito diretas ao soberano dos céus, não hesitava em confrontar o soberano dos céus sempre que queria saber alguma coisa.

a) Leia em voz alta os dois fragmentos. Em qual dos dois trechos a leitura é mais fluente? Por quê? A leitura do texto "Prometeu" original se dá de forma mais fluente, pois não há tantas repetições do termo "soberano dos céus".

b) Considere sua resposta ao item **a** e explique que estratégias foram usadas para deixar esse texto mais fluente em comparação com o outro? O autor usou pronomes para evitar repetições, tornando o texto mais fluente.

ANOTE

Pronomes são palavras que substituem ou acompanham nomes, eliminando repetições desnecessárias no texto. Além dessa função, o pronome indica os participantes do ato comunicativo. Exemplo: *Eu* devo *me* casar em maio. Em um texto, o pronome também remete a algo que já foi ou ainda será mencionado. Exemplo: Você sabe o que *isso* causa?

Pronomes pessoais

2. Releia este outro trecho do texto "Prometeu".

> – Da raça humana cuido eu – respondeu Zeus. – O que você chama de ignorância é inocência. O que você chama de escuridão é a sombra de minha vontade. Os mortais estão felizes como estão.

a) Quem fala nesse fragmento do texto "Prometeu"? Zeus.

b) Que termo a personagem usa ao se referir ao seu interlocutor? Que pronome poderia substituir esse termo? Você. O pronome *tu*.

c) Que pronome poderia substituir "Os mortais" nesse trecho? O pronome *eles*.

ANOTE

Os pronomes que substituem diretamente os nomes e informam as pessoas do discurso são chamados de **pronomes pessoais do caso reto** e **pronomes pessoais do caso oblíquo**.

Exemplos:

Da raça humana cuido *eu*.

Nós nos encontramos na festa de aniversário.

O pronome *eu* é um pronome pessoal do caso reto e se refere à primeira pessoa do singular.

A palavra *nós* é pronome pessoal do caso reto e se refere à primeira pessoa do plural. Já a palavra *nos* é um pronome pessoal do caso oblíquo e se refere à primeira pessoa do plural.

Não escreva no livro.

Os pronomes pessoais do caso oblíquo *me, te, nos, vos, se, si, consigo* são chamados **pronomes reflexivos** quando a ação verbal reflete sobre quem a pratica. Veja alguns exemplos.

> A menina **se** penteou na frente do espelho.

> Os pedreiros não trouxeram os andaimes **consigo**.

As formas do pronome reflexivo nas pessoas do plural também indicam que a ação verbal é mútua entre dois ou mais indivíduos. Nesse caso, é chamado de **pronome reflexivo recíproco**.

> Jaime e eu **nos** abraçamos.

ANOTE

Os **pronomes reflexivos** indicam que a ação verbal reflete em quem a realiza. Já os **pronomes reflexivos recíprocos** indicam que duas ou mais pessoas ou seres trocam ação verbal.

Pronomes de tratamento

3. Compare estas frases e responda às questões a seguir.

> I. Por que o senhor se recusa a dar aos homens o dom do fogo?
> II. Por que você se recusa a dar aos homens o dom do fogo?

a) Qual das duas setenças é mais formal? Por quê?
b) Em que situações podemos utilizar a forma *você*?
c) Cite uma situação em que é mais adequado usar *senhor* ou *senhora* em vez de *você*.

ANOTE

Os **pronomes de tratamento** indicam como é o tratamento dado ao interlocutor, assim como marca o grau de fomalidade entre interlocutores no ato da comunicação.

Pronomes demonstrativos

4. Releia a fala de Prometeu aos homens.

> – Isto que trouxe de presente chama-se "fogo" – explicou Prometeu. – Trata-se de um espírito indomável, um pequeno irmão do Sol.

a) A que se refere a palavra *isto*? Ao fogo.
b) Por meio dessa palavra, podemos imaginar onde estava a chama do fogo em relação a Prometeu?
Provavelmente na tocha nas mãos dele ou próximo a ele.
c) Onde estaria o fogo se Prometeu dissesse "Aquilo que trouxe de presente chama-se 'fogo'"?
Longe de Prometeu e longe dos interlocutores dele.

ANOTE

Quando o falante deseja indicar a posição de um objeto ou pessoa, usa o **pronome demonstrativo**. Exemplos:
Os humanos podem contar com *esta* chama em minhas mãos.
Aquela mulher que passou por aqui será a nova diretora.

LEMBRE-SE

Os **pronomes pessoais** são palavras que representam as três pessoas do discurso, indicando-as simplesmente, sem nomeá-las. A primeira pessoa é aquela que fala; a segunda, com quem se fala; a terceira, de quem se fala.

3a. A I, pois nessa fala o emissor se refere ao interlocutor como *senhor*.
3b. Quando temos intimidade com o interlocutor, quando nos referimos a pessoas de idade inferior ou próxima à nossa idade, quando estamos em situação informal, etc.
3c. Em cerimônias públicas, rituais religiosos, formaturas, ao se dirigir a estranhos de mais idade, etc. Professor, aproveite a oportunidade para problematizar as formas do discurso oral em situações formais dentro do ambiente escolar.

LEMBRE-SE

São **pronomes de tratamento** as palavras e expressões que se referem às pessoas com as quais se fala no ato da comunicação. Têm a mesma função dos pronomes pessoais.

Relacionando

No capítulo 1, você estudou os **determinantes do substantivo**, as palavras ou expressões que caracterizam os substantivos, produzindo determinados efeitos no texto. Observe que os pronomes demonstrativos também são determinantes, já que colaboram para a caracterização dos substantivos que os seguem.

LEMBRE-SE

Pronomes demonstrativos são aqueles que se referem à posição dos seres ou objetos de que se fala no tempo ou no espaço, em relação aos interlocutores no discurso.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática

Responda sempre no caderno.

1. Leia a letra de música a seguir.

Astronauta

Astronauta, tá sentindo falta da Terra?
Que falta que essa Terra te faz?
A gente aqui embaixo continua em guerra
Olhando aí pra Lua implorando por paz
Então me diz: por que que você quer voltar?
Você não tá feliz onde você está?
Observando tudo a distância
Vendo como *a Terra* é pequenininha
Como é grande a nossa ignorância
E como a nossa vida é mesquinha
A gente aqui no bagaço, morrendo de cansaço
De tanto lutar por algum espaço
E você, com todo esse espaço na mão
Querendo voltar aqui pro chão?!
Ah não, meu irmão... qual é a tua?
Que bicho te mordeu aí na Lua?
[...]

André Vilela/ID/BR

Gabriel o Pensador e Lulu Santos. Astronauta. Intérprete: Gabriel o Pensador. Em: *Nádegas a declarar*. Rio de Janeiro: Sony BMG/Columbia, 2002. 1 CD. Faixa 11.

a) Há um contraste entre o que sentem as pessoas na Terra e o que se imagina que sejam os sentimentos do astronauta. Que contraste é esse?
As pessoas da Terra estão cansadas da vida que estão levando e acham que o astronauta está feliz no lugar onde está.

b) Copie no caderno as palavras e expressões que indicam quem está falando e as que indicam com quem se fala. Palavras e expressões que indicam quem está falando: *a gente, me diz, nossa ignorância, meu irmão*. Palavras que indicam com quem se fala: *astronauta, te faz, você, tua, te*.

c) Substitua as palavras destacadas no texto por pronomes, fazendo as adaptações necessárias. Classifique esses pronomes.
Nós aqui embaixo continuamos em guerra. / Vendo como ela é pequenininha. *Nós* e *ela* são pronomes pessoais do caso reto.

2. No último verso, a quem se refere o pronome *te* e como ele se classifica?
Refere-se ao astronauta e se classifica como pronome pessoal do caso oblíquo.

3. No segundo e no quinto versos, há mistura de pessoas do discurso. Reescreva-os na segunda ou na terceira pessoa do singular, mantendo a concordância.
Na segunda pessoa do singular: Que falta que essa Terra te faz? / Por que que tu queres voltar? Na terceira pessoa do singular: Que falta que essa Terra lhe faz? / Por que que você quer voltar?

4. Leia a tira.

Calvin, de Bill Watterson.

a) A mãe de Calvin diz que ele não tem bom senso. Qual é a relação disso com o ocorrido? Calvin não teve o senso para saber que não conseguiria carregar aquele tanto de pratos.

b) O que ele poderia ter feito para que o prato não caísse? Como ele se explica?
Ele deveria ter carregado menos pratos. Ele diz que, embora tenha bom senso, nesse momento decidiu ignorá-lo e carregou mais pratos do que deveria.

c) Por que a mãe de Calvin diz esse *prato* e o garoto diz *este*?
Porque a mãe se refere ao prato que estava nas mãos de Calvin, que, portanto, estava mais próximo dele do que dela.

LÍNGUA VIVA Responda sempre no caderno.

Os pronomes e a coesão

1. Leia o início da crônica "Ela", de Luis Fernando Verissimo.

> Ainda me lembro do dia em que ela chegou lá em casa. Tão pequenininha! Foi uma festa. Botamos ela num quartinho dos fundos. Nosso filho – naquele tempo só tínhamos o mais velho – ficou maravilhado com ela. Era um custo tirá-lo da frente dela para ir dormir.
>
> Combinamos que ele só poderia ir para o quarto dos fundos depois de fazer todas as lições.
>
> – Certo, certo.
>
> – Eu não ligava muito para ela. [...]

André Vilela/ID/BR

Luis Fernando Verissimo. *O nariz & outras crônicas*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.

a) O narrador não informa precisamente quem chegou, mas dá algumas pistas. O que sabemos sobre *ela*?
Era pequenininha, foi colocada no quarto dos fundos, o filho ficou maravilhado com ela.

b) Qual é a palavra que se repete para se referir a quem chegou? A palavra *ela*.

c) Que efeito a repetição dessa palavra traz para o texto?
A repetição do pronome *ela* cria um suspense, pois não sabemos quem chegou.

d) Levante uma hipótese sobre qual seria o motivo das mudanças no cotidiano da família. Justifique sua resposta com elementos do texto.
Resposta pessoal. (MP)

e) Reescreva o texto no caderno, substituindo a palavra repetida pela hipótese que você levantou. Resposta pessoal. (MP)

f) Copie do texto as palavras que substituem o substantivo *filho*. *-lo, ele.*

g) Classifique as palavras que você copiou no item anterior.
-lo: pronome pessoal do caso oblíquo. *Ele*: pronome pessoal do caso reto.

2. Leia outro trecho da mesma crônica.

> – [...] Decidi que para as transmissões da Copa do Mundo ela deveria ser maior, bem maior. E colorida. Foi a minha ruína. Perdemos a Copa, mas ela continua lá, no meio da sala. Gigantesca. É o móvel mais importante da casa. Minha mulher mudou a decoração da sala para combinar com ela. Antigamente ela ficava na copa para acompanhar o jantar. Agora todos jantam na sala para acompanhá-la. [...]

Luis Fernando Verissimo. *O nariz & outras crônicas*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.

a) Nesse trecho aparecem outras informações que permitem identificar a que se refere o narrador. Que informações são essas?
Ela foi substituída por uma maior e colorida; é gigantesca; é o móvel mais importante da sala.

b) Reescreva o parágrafo, substituindo a palavra que se repete por outras que identifiquem a que se refere o narrador.

2b. Sugestão: – [...] Decidi que para as transmissões da Copa do Mundo a TV (ou *televisão*) deveria ser maior, bem maior. E colorida. Foi a minha ruína. Perdemos a Copa, mas ela continua lá, no meio da sala. Gigantesca. É o móvel mais importante da casa. Minha mulher mudou a decoração da sala para combinar com o aparelho. Antigamente a TV (ou *televisão*) ficava na copa para acompanhar o jantar. Agora todos jantam na sala para acompanhá-la.

ANOTE

Um dos recursos para evitar a repetição de palavras em um mesmo texto é substituí-las por **sinônimos** e **pronomes**.

Em **textos literários**, a repetição dos pronomes pode ser usada **intencionalmente**, como uma forma de criar **suspense** e **humor**.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos

Pronomes possessivos

1. Leia os trechos das duas colunas e responda às questões a seguir.

Coluna 1	Coluna 2
"A cada primavera, oferecem em casamento ao Mal a mais bela jovem da tribo. Ela não pode olhar para ninguém, nem deixar **seu** coração ser conquistado por algum pretendente."	A cada primavera, oferecem em casamento ao Mal a mais bela jovem da tribo. Ela não pode olhar para ninguém, e não pode deixar que o coração da mais bela jovem da tribo seja conquistado por algum pretendente.
"Assim o Mal, satisfeito, modera **sua** maldade, enviando menos doenças às pessoas, menos tempestades às aldeias, menos pragas às plantações de milho e de mandioca e menos ataques de tribos inimigas."	Assim o Mal satisfeito, modera a maldade do Mal, enviando menos doenças às pessoas, menos tempestades às aldeias, menos pragas às plantações de milho e de mandioca e menos ataques de tribos inimigas.

ID/BR

a) A que termos as palavras destacadas nos textos se referem?
Seu se refere à mais bela jovem da tribo. *Sua* se refere ao Mal.

b) O que essas palavras indicam em relação aos termos a que se referem?
Indicam posse.

c) Qual das colunas apresenta textos cuja leitura é mais fluente? Coluna 1.

d) Que recurso textual foi usado para torná-los mais fluentes? Explique.
Foram usados os pronomes possessivos para que fossem evitadas as repetições.

ANOTE

Os pronomes **possessivos** indicam ideia de posse em relação às pessoas do discurso e também são usados para evitar repetições em textos.

Pessoas do discurso	Masculino		Feminino	
	Singular	Plural	Singular	Plural
1ª pessoa do singular	meu	meus	minha	minhas
2ª pessoa do singular	teu	teus	tua	tuas
3ª pessoa do singular	seu	seus	sua	suas
1ª pessoa do plural	nosso	nossos	nossa	nossas
2ª pessoa do plural	vosso	vossos	vossa	vossas
3ª pessoa do plural	seu	seus	sua	suas

ID/BR

Pronomes indefinidos

2. Releia o trecho a seguir e responda às questões.

> **Muitos** convidados foram chegando e ajudavam na preparação dos alimentos: caça, peixe, frutas, legumes e cauim em abundância. Entre eles se encontrava Tarobá, valente guerreiro, de corpo esbelto, de rosto afável e de maneiras elegantes. Sobressaía tanto dos **outros** que chamou a atenção de Naipi. Os olhares se cruzaram e nasceu entre eles uma paixão avassaladora, que nem o Mal podia controlar.

a) A quem se referem as palavras *muitos* e *outros*?
Muitos: aos convidados. Outros: aos rapazes convidados.

b) É possível definir quantos convidados foram chegando ao casamento? Explique. Não, pois a palavra *muitos* refere-se a várias pessoas, mas não informa o número exato de convidados.

c) Que efeito de sentido a palavra *outros* proporciona na comparação de Tarobá com as demais pessoas?
A palavra *outros* reforça o destaque a Tarobá, pois coloca todos os demais convidados em um mesmo grupo de pessoas indefinidas.

Não escreva no livro.

Algumas palavras na língua portuguesa transmitem uma ideia de imprecisão, um sentido vago e indeterminado. São usadas quando o falante não quer ou não pode tornar precisa uma informação.

Em "Muitos convidados foram chegando", o pronome *muitos* é indefinido porque não determina quem são os convidados (se homens ou se mulheres) nem quantos são.

ANOTE

Pronomes indefinidos referem-se de modo vago e indeterminado à terceira pessoa do discurso.

Os pronomes indefinidos apresentam formas variáveis e invariáveis, conforme o quadro a seguir.

Pronomes indefinidos

Variáveis		Invariáveis
Masculino	Feminino	
algum, alguns	alguma, algumas	algo
certo, certos	certa, certas	alguém
muito, muitos	muita, muitas	cada
nenhum, nenhuns	nenhuma, nenhumas	nada
outro, outros	outra, outras	ninguém
pouco, poucos	pouca, poucas	tudo
qualquer, quaisquer	qualquer, quaisquer	outrem
quanto, quantos	quanta, quantas	
tanto, tantos	tanta, tantas	
todo, todos	toda, todas	
vários	várias	

ID/BR

PALAVRAS VARIÁVEIS E INVARIÁVEIS

Palavra variável é aquela que concorda em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) com a palavra à qual se liga. Se o referente está no plural, ela deve permanecer no plural; assim também deve ser em relação ao feminino ou masculino. Exemplos:

muitos amigos
muitas amigas

Palavra invariável é aquela que tanto se refere ao masculino, no singular e no plural, quanto ao feminino, no singular e no plural, sem nenhuma modificação. Exemplos:

Tudo é muito simples!
Algo de bom acontecerá a você hoje.

Pronomes interrogativos

3. Releia este trecho do texto.

> A cada primavera, oferecem em casamento ao Mal a mais bela jovem da tribo. Ela não pode olhar para ninguém, nem deixar seu coração ser conquistado por algum pretendente. Assim o Mal, satisfeito, modera sua maldade, enviando menos doenças às pessoas, menos tempestades às aldeias, menos pragas às plantações de milho e de mandioca e menos ataques de tribos inimigas. As jovens escolhidas aceitam até como um privilégio esse casamento sinistro, porque sabem que desta forma ajudam toda a tribo.

Agora, formule perguntas para as respostas a seguir.

a) Era oferecida em casamento a mais bela jovem da tribo. Quem era oferecida ao Mal em casamento?

b) Quando era oferecida ao Mal ela não podia olhar para ninguém, nem deixar seu coração ser conquistado por algum pretendente. O que a jovem não podia fazer quando era oferecida ao Mal?

c) Os castigos poderiam ser enviar doenças às pessoas, tempestades às aldeias, pragas às plantações de milho e de mandioca e ataques à tribo. Quais eram os castigos que o Mal poderia enviar aos kaingang?

d) O Mal esperava um ano para se casar novamente (a cada primavera). Quanto tempo o Mal esperava para se casar novamente?

REFLEXÃO LINGUÍSTICA
Pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos

Nas perguntas formuladas, foram usadas algumas palavras que são comuns em perguntas, como as palavras *que* e *quem*.

ANOTE

Chamam-se **pronomes interrogativos** as palavras *que*, *quem*, *qual* e *quanto*, usadas para formular uma pergunta.

Que livro você está lendo? *Quem* chegou?
Qual é o seu nome? *Quantos* anos você tem?

Os pronomes *que* e *quem* são invariáveis. Já o pronome *qual* flexiona-se em número (*qual/quais*) e o pronome *quanto*, em gênero e número (*quanto/quantos/quanta/quantas*).

Pronomes relativos

4. Leia as frases a seguir.

I. Todos visitam as cataratas do Iguaçu.
II. Todos se recordam da soberba palmeira.

a) Reúna as duas frases em um único período. Utilize o pronome *que* para ligar as ideias e evitar repetição.
Todos que visitam as cataratas do Iguaçu se recordam da soberba palmeira.

b) Repita o procedimento, agora com as três frases a seguir.
Todos que visitam as cataratas do Iguaçu se recordam da soberba palmeira que se ergue de uma ilhota.
- Todos visitam as cataratas do Iguaçu.
- Todos se recordam da soberba palmeira.
- A soberba palmeira se ergue de uma ilhota.

c) Considerando os itens anteriores, responda: Qual é a função da palavra *que* nesses casos? Ligar as frases sem que haja repetição, deixando a linguagem mais fluente.

Quando o *que* se refere a um termo anterior, ele recebe o nome de **pronome relativo**.

ANOTE

Os **pronomes relativos** são usados para evitar a repetição de um termo citado anteriormente, que é chamado de antecedente. Esses pronomes podem ser variáveis ou invariáveis.

Pronomes relativos

Variáveis		Invariáveis
Masculino	Feminino	
o qual, os quais	a qual, as quais	onde
cujo, cujos	cuja, cujas	que
quanto, quantos	quanta, quantas	quem

IDEBR

Leia este outro exemplo.

Ali vai o garoto **cuja** bicicleta eu comprei.

A palavra *garoto* é o **antecedente**, e *bicicleta* é o **consequente**. Assim, temos: a bicicleta do garoto. O pronome *cujo* (e suas variações) relaciona o antecedente a um consequente.

OUTROS PRONOMES INTERROGATIVOS

Há outras palavras que são usadas para a formulação de perguntas.
Exemplos: *Onde* estão as minhas chaves?
Quando você voltará de viagem?
Como é mesmo o seu nome?
Nessas frases, essas palavras também funcionam como pronomes interrogativos. Em outros contextos, elas exercem diferentes funções sintáticas.

Relacionando

Os **pronomes** ajudam a estabelecer relações no texto, interligando ideias, tornando o texto mais preciso e evitando repetições. Releia os textos que você escreveu neste capítulo e verifique se você utilizou adequadamente os pronomes e se há momentos em que o uso deles tornaria a leitura do texto mais fluida e agradável.

Não escreva no livro.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática

Responda sempre no caderno.

1b. Filipe parece feliz enquanto Mafalda aparenta descrença, desinteresse. Revelam esses sentimentos: a expressão do rosto e a postura corporal das personagens; o ponto de exclamação na fala de Filipe; o comentário bem sintético de Mafalda de que a porca está enferrujada e o fato de perguntar para que ela serve (uma pergunta que é antes uma afirmação de que o objeto não serve para nada).

1. Leia esta tira.

Mafalda, de Quino.

1a. A porca, uma peça com um furo cilíndrico o qual possui superfície em forma de rosca que se atarraxa na extremidade de parafusos cilíndricos, serve, com o parafuso, para fixar ou unir objetos.

a) Qual é a utilidade do objeto encontrado por Filipe?

b) Qual parece ser o sentimento de Filipe ao encontrar a porca? E o de Mafalda? De que forma esses sentimentos estão expressos nos quadrinhos?

c) Qual destas frases traduz o sentido da fala de Filipe no segundo quadrinho?
Todas as coisas têm alguma serventia.
- Todas as coisas têm alguma serventia.
- Qualquer coisa serve para tudo.

d) Reescreva essa fala de Filipe sem empregar nenhum pronome indefinido.
Sugestões: Não existe uma coisa no mundo que não tenha utilidade. / O que quer que seja pode ter serventia.

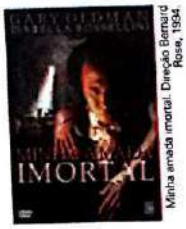
e) Explique com suas palavras a afirmação de Mafalda no quarto quadrinho.

2. Leia o título destes filmes.

2. O pronome possessivo *meu* indica vínculo em *Meu tio matou um cara*, e, em *Meus caros amigos* e em *Minha amada imortal*, *meus* e *minha* indicam relação afetiva.

Europa/Arquivo da editora

Casa de Cinema de Porto Alegre/DIBR



Minha amada imortal. Direção Bernard Rose, 1994.

1e. Resposta pessoal. Professor, espera-se que os alunos percebam que Mafalda diz que não existe algo que sirva para toda e qualquer coisa, ou, que não existe uma coisa que tenha serventia para tudo. Também aqui mostre que os pronomes indefinidos permitem a expressão da mesma ideia de forma mais concisa.

Além de posse, os pronomes possessivos podem estabelecer outras relações entre palavras. Quais relações esses pronomes estabelecem nos títulos? Explique.

3. Complete as frases no caderno com pronomes relativos.

a) O livro ★ peguei da biblioteca é ótimo. que

b) Os doces de ★ mais gosto estão fresquinhos! que

c) A escola ★ estudo fica perto de casa. onde / em que

d) Cortaram a árvore ★ o tronco estava com cupins. cujo

e) Não conheço a pessoa de ★ você falou. quem

f) Você é tudo ★ sonhei! quanto / que

4. Una as duas frases no caderno usando pronomes relativos.

a) A guerra foi prejudicial a todos. A guerra terminou agora.
A guerra que terminou agora foi prejudicial a todos.

b) As tarefas me ajudarão a aprender. As tarefas são para casa.
As tarefas que são para casa me ajudarão a aprender.

c) Eu estudo na escola. A escola é muito boa. A escola onde/em que estudo é muito boa.

d) Não conheço a aluna. A aluna saiu. Não conheço a aluna que saiu.

e) Comprei um livro. Não me recordo do título do livro. Comprei um livro de cujo título não me recordo.

f) A casa é espaçosa. Eu moro na casa. A casa onde/em que moro é espaçosa.

Anexo 5. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental- Coleção Para Viver Juntos)

Para Viver Juntos – Português 9
© Edições SM Ltda.
Todos os direitos reservados

Direção editorial	Juliane Matsubara Barroso
Gerência editorial	Roberta Lombardi Martins
Gerência de processos editoriais	Marisa Iniesta Martin
Coordenação de área	Andressa Munique Paiva
Edição	Andréia Tenorio dos Santos, Liliane Fernanda Pedroso, Luciana Pereira da Silva, Millyane M. Moura Moreira, Talita Mochiute
Colaboração técnico-pedagógica	Claudia Bergamini, Georgya Correa
Assistência administrativa editorial	Alzira Aparecida Bertholim Meana, Camila Cunha, Flavia Casellato, Silvana Siqueira
Preparação e revisão	Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (Coord.), Ana Paula Ribeiro Migiyama, Berenice Baeder, Eliana Vila Nova de Souza, Eliane Santoro, Fátima Cezare Pasculli, Fernanda Oliveira Souza, Izilda de Oliveira Pereira, Nancy Helena Dias, Rosinei Aparecida Rodrigues Araújo, Sandra Regina Fernandes, Valéria Cristina Borsanelli, Vera Lúcia Rocha, Marco Aurélio Feltran (apoio de equipe)
Coordenação de *design*	Erika Tiemi Yamauchi Asato
Coordenação de arte	Ulisses Pires
Projeto gráfico	Aurélio Camilo
Capa	Erika Tiemi Yamauchi Asato, Rafael Vianna Leal
Imagem de capa	Ilustração de Carla Caffé/Acervo da artista
Edição de arte	Andressa Fiorio, Daniel Campos Souza, Melissa Steiner Rocha Antunes (apoio)
Editoração eletrônica	Equipe SM
Iconografia	Josiane Laurentino (Coord.), Bianca Fanelli, Susan Eiko Diaz
Tratamento de imagem	Marcelo Casaro
Fabricação	Alexander Maeda
Impressão e Acabamento	Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.052/0079-22 Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - Freguesia do Ó São Paulo - SP - CEP 02909-900

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Marchetti, Greta
Para viver juntos : português, 9º ano : anos finais : ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto ; organizadora Edições SM ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM ; editora responsável Andressa Munique Paiva. — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2015. — (Para viver juntos)

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-418-0942-9 (aluno)
ISBN 978-85-418-0943-6 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Strecker, Heidi. II. Cleto, Mirella L.. III. Paiva, Andressa Munique. IV. Título. V. Série.

15-03966 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

4ª edição, 2015

Edições SM Ltda.
Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
Água Branca 05036-120 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
edicoessm@grupo-sm.com
www.edicoessm.com.br

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Pronomes relativos

1. Releia estes trechos da crônica. Em seguida, examine a reformulação que sofreram na segunda coluna da tabela.

Trecho original	Trecho reformulado
"Santos e Corinthians protagonizaram no último domingo um primeiro tempo na Vila em que a bola esteve parada em mais de 62% do tempo de jogo."	Santos e Corinthians protagonizaram no último domingo um primeiro tempo na Vila e nesse primeiro tempo a bola esteve parada em mais de 62% do tempo de jogo.
"Ela é menor do que a dos últimos anos, mas poderia ser melhor não fossem os artistas que insistem em ludibriar árbitros mal treinados."	Ela é menor do que a dos últimos anos, mas poderia ser melhor não fossem os artistas. Os artistas insistem em ludibriar árbitros mal treinados.
"Basta lembrar do passo à frente de Nilton Santos na Copa de 1962 que fez o árbitro anotar uma falta e não um pênalti a favor da Espanha."	Basta lembrar do passo à frente de Nilton Santos na Copa de 1962. Esse passo à frente fez o árbitro anotar uma falta e não um pênalti a favor da Espanha.
"É um estilo que lá não pega bem."	É um estilo. Esse estilo lá não pega bem.

ID/BR

a) Qual palavra evita a repetição de expressões em cada um dos trechos originais? A palavra *que*.

b) Indique quais expressões foram substituídas para que as repetições fossem evitadas no texto? As expressões substituídas pelos termos são *primeiro tempo, artistas, passo à frente* e *estilo*.

As palavras que retomam os termos que as antecedem, substituindo-os e evitando sua repetição, são chamadas de **pronomes relativos**.

Veja no quadro a seguir alguns pronomes relativos.

Pronome	Retoma palavra que designa	Exemplo
Que	Coisa, pessoa ou lugar	Presenciei a encenação **que** a crônica cita.
Quem	Pessoa	Conheço o jogador a **quem** chamam de "ator".
O qual, os quais, a qual, as quais	Coisa, pessoa ou lugar	Revi o lance ao **qual** a crônica fez referência.
Onde	Lugar	O cronista citou a Inglaterra, **onde** comportamentos desonestos não pegam bem.
Cujo, cujos, cuja, cujas	Ser que possui algo	A crônica fala de jogadores **cuja** atitude não é ética.

ID/BR

Emprego de alguns pronomes relativos

Onde

O pronome *onde* é empregado apenas para substituir lugares.

> O Brasil é um país **onde** alguns costumes estão enraizados.
> Vila Belmiro é o estádio **onde** aconteceu o jogo do Dia dos Pais.

Não escreva no li

Para indicar lugar, também se podem usar outros pronomes.

O Brasil é um país **em que** alguns costumes estão enraizados.
O Brasil é um país **no qual** alguns costumes estão enraizados.

É comum o uso do pronome *onde* como na frase a seguir.

Não me surpreende a ideia **onde** o cronista se baseou.

De acordo com a gramática normativa, esse uso deve ser evitado, e o pronome *onde*, substituído por outro. Veja.

Não me surpreende a ideia **na qual/em que** o cronista se baseou.

Cujo e suas flexões

Para indicar uma relação de posse por meio de um pronome relativo, deve-se empregar o pronome *cujo* ou suas flexões em número e gênero. Veja estes exemplos.

O canal transmitiu a partida. O árbitro da partida foi atingido intencionalmente por um jogador.
O canal transmitiu a partida **cujo** árbitro foi atingido intencionalmente por um jogador.

Leia agora a mesma frase estruturada de outro modo.

O canal transmitiu a partida **que** o árbitro foi atingido intencionalmente por um jogador.

Esse tipo de construção é frequente em diferentes situações de uso, sobretudo naquelas pouco monitoradas. Porém, nesse caso, a gramática normativa prescreve o emprego do *cujo*, pois o pronome *que* retoma apenas a expressão "a partida", e não "da partida". O pronome *que* não indica posse; o único que o faz é *cujo*, que deve concordar em gênero e número com a coisa possuída.

É **uma** mentira **cuja** consequência recai sobre o mentiroso.
É **uma** mentira **cujas** consequências recaem sobre o mentiroso.

Ao empregar *cujo* e suas flexões, lembre-se de que a estrutura na qual ele se insere pode ser resumida desta forma.

possuidor + pronome *cujo(a)(s)* + coisa(s) possuída(s)

O pronome relativo regido de preposição

Examine a articulação de duas orações.

É um **mau comportamento**. A torcida aprova esse **mau comportamento**.
É um mau comportamento / **que** a torcida aprova.
└ mau comportamento

Marcos Guilherme/TO/BR

O USO DO PRONOME RELATIVO *QUE*

O pronome relativo *que* é o mais empregado, pois, além de mais sintético que o *qual*, pode referir-se a pessoa, coisa ou lugar. Veja os exemplos:

- Essa é a professora **que** leciona Português.
- Chegou o livro **que** você pediu.
- A casa em **que** cresci foi vendida.

Porém, de acordo com a gramática normativa, o *que* não pode ser antecedido por preposições que tenham mais de uma sílaba, como *contra*, *entre*, *para*. Com essas preposições, substitui-se o *que* por o *qual*. Por exemplo, em vez de "Era forte a seleção contra que o Brasil jogou", será melhor dizer "Era forte a seleção contra a qual o Brasil jogou".

Na segunda oração ("que a torcida aprova"), como o pronome *que* equivale a *mau comportamento*, temos:

que a torcida aprova = a torcida aprova o **mau comportamento**

Agora veja a mesma análise, mas com o verbo *falar*.

É um **mau comportamento**. A crônica falou desse mau comportamento.
É um mau comportamento / do **qual** a crônica falou.
(qual = mau comportamento)

O verbo *falar* nessa frase é transitivo indireto e exige a preposição *de*. Examine outros exemplos com preposições variadas.

Este é o resultado	de	o qual	você reclama.	→	reclamar *de* algo
	com	o qual	você simpatiza.	→	simpatizar *com* algo
	em	o qual	você acredita.	→	acreditar *em* algo
	por	o qual	você luta.	→	lutar *por* algo
	contra	o qual	você luta.	→	lutar *contra* algo

ID/BR

A contração da preposição com o pronome seria feita assim: este é o resultado *do qual* você reclama, *no qual* você acredita, *pelo qual* você luta.

Pronome relativo: um dos papéis da palavra *que*

Conforme você estudou no capítulo 2, a palavra *que* pode ser uma conjunção integrante, que introduz as orações subordinadas substantivas.

Quando o *que* puder ser substituído por *o qual, os quais, a qual, as quais*, ele desempenhará o papel de **pronome relativo**. Compare.

Acompanhava-o sempre a certeza / de que a vida era boa.
(que = conjunção integrante)

Acompanhava-o sempre a certeza / que eu lhe dava.
(que = pronome relativo)

Os pronomes relativos e a ambiguidade

Dizemos que uma frase ou expressão é **ambígua** quando ela pode conduzir a mais de uma interpretação. Observe.

Eu procurei o livro e a revista **que** perdi.

Nessa frase, não se sabe se tanto o livro quanto a revista haviam sido perdidos ou se apenas a revista. A ambiguidade ocorre pois *livro* e *revista* são antecedentes do mesmo pronome relativo (*que*).

Eu procurei o livro e a revista **a qual** perdi. (se perdeu só a revista)
Eu procurei o livro e a revista **os quais** perdi. (se perdeu ambos)

ANOTE

Em alguns gêneros textuais, como poemas, charges e tiras, a **ambiguidade** é um importante **recurso expressivo** intencionalmente utilizado. Porém, quando cria dificuldade para a compreensão da mensagem, deve ser evitada.

Não escreva

REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática

Responda sempre no caderno.

1. Observe os trechos a seguir.

3a. I. O famoso *Dom Quixote de La Mancha* (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia. Esse fidalgo de aldeia enlouquece lendo livros de cavalaria. II. Em suas várias andanças [...] ele enfrenta inimigos e monstros imaginários, como no famoso episódio dos moinhos de vento. Ele investe de lança em riste contra os moinhos de vento, tomando-os por gigantes perigosos.

> I. Dias depois roubaram a coroa do rei e este prometeu uma riqueza a quem adivinhasse o ladrão.

Luís da Câmara Cascudo. *Facécias*. São Paulo: Global, 2006. p. 9.

> II. [...] uma estrada se abriu, bem a seus pés, que ia para o fundo das águas.

José Lins do Rego. *Histórias da velha Totônia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. ACERVO PNBE

a) Que pronome retoma a palavra *rei*, no primeiro trecho? O pronome *este*.

b) Reescreva o primeiro trecho, retomando a palavra *rei* por um pronome relativo.
Dias depois roubaram a coroa do rei, *que* prometeu uma riqueza a quem adivinhasse o ladrão.

c) O pronome *que*, no segundo trecho, retoma que palavra?
A palavra *estrada*.

d) Reescreva o segundo trecho, substituindo o pronome *que* por um pronome demonstrativo. Faça as alterações necessárias.
Uma estrada se abriu, bem a seus pés, e *esta* ia para o fundo das águas.

2. Empregue um pronome relativo para unir as duas ideias em um período composto.

a) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + *as terras* pertenciam às aves nativas.
Animais estrangeiros invadiram as terras *que* / *as quais* pertenciam às aves nativas.

b) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + as aves nativas moravam *nas terras*.
Animais estrangeiros invadiram as terras *em que* / *nas quais* / *onde* as aves nativas moravam.

c) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + os donos *das terras* eram as aves nativas.
Animais estrangeiros invadiram as terras *cujos* donos eram as aves nativas.

d) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + as aves nativas foram expulsas *das terras*.
Animais estrangeiros invadiram as terras *das quais* / *de onde* / *de que* as aves nativas foram expulsas.

3. Leia o trecho abaixo.

> O famoso *Dom Quixote de la Mancha* (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia que enlouquece lendo livros de cavalaria. Em suas várias andanças [...] ele enfrenta inimigos e monstros imaginários, como no famoso episódio dos moinhos de vento, contra os quais investe de lança em riste, tomando-os por gigantes perigosos.

Revista *Mundo Estranho*, São Paulo, Abril, p. 14, nov. 2002.

Gustave Doré, gravura de Dom Quixote e Sancho Pança, século XIX.

Gustave Doré/Reprodução: ID/ES

a) Transforme estes períodos compostos em períodos simples.

> I. O famoso *Dom Quixote de la Mancha* (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia que enlouquece lendo livros de cavalaria.
>
> II. Em suas várias andanças [...] ele enfrenta inimigos e monstros imaginários, como no famoso episódio dos moinhos de vento, contra os quais investe de lança em riste, tomando-os por gigantes perigosos.

3b. I – *que*; "fidalgo de aldeia". II – *os quais*; "moinhos de vento".

b) Complete a tabela a seguir considerando os trechos do item anterior.

	Pronome relativo empregado	Expressão cuja repetição foi evitada
I		
II		

ID/BR

c) Imagine que o segundo trecho tivesse sido escrito como o período a seguir.

> Em suas várias andanças, Dom Quixote de la Mancha enfrenta inimigos e monstros imaginários, como no famoso episódio dos moinhos de vento, no **qual** ele investe de lança em riste contra os moinhos, **que** imagina serem gigantes perigosos.

Nessa versão, que palavras são retomadas pelos pronomes relativos destacados?
Nessa versão, o pronome relativo *o qual* retoma "episódio", e o pronome relativo *que* retoma "moinhos de vento".
Professor, saliente o papel da concordância nominal para a compreensão do trecho.

QUESTÕES DA ESCRITA Responda sempre no caderno.

Onde e aonde / se não e senão

1. Leia a tira abaixo.

Calvin, de Bill Watterson.

a) A mãe entrega a Calvin a cópia da "declaração de emancipação" que ele fez. Defina o que isso significa, usando, se necessário, um dicionário.
Trata-se de um documento mediante o qual ele afirma sua independência em relação a seus pais.

b) Essa declaração traz consequências para sua vida familiar, e a tira aborda uma delas. Qual? A mãe de Calvin deixa de cuidar da arrumação de suas roupas.

c) O menino entende essa consequência como algo positivo? Explique sua resposta. Não. Calvin incomoda-se com a própria bagunça. Ele preferiria que a mãe recolhesse as roupas que ele deixa no chão e, pelo menos, as colocasse em um canto.

d) Releia.

> Está bem aí no chão, **onde** você o deixou.

Que palavra ou expressão poderia substituir o termo destacado?
no lugar *em que*; no espaço *em que*

2. Leia a tira.

Snoopy, de Charles Schulz.

a) Linus convida Snoopy para brincar de bola com ele. Como o leitor percebe que o cachorro não está disposto a esse tipo de brincadeira?
O último quadrinho revela Snoopy escondido, camuflado sob a grama para não ser encontrado.

b) Releia o quarto quadrinho. Como o verbo *ir*, aí empregado, se classifica quanto à transitividade? De que modo essa classificação ajuda a entender a ideia de deslocamento que está implícita nesse verbo?
O verbo *ir* é transitivo indireto (Snoopy foi a algum lugar). A preposição *a*, que se associa a verbos de movimento, contribui para a construção da ideia de trajetória, destino, alvo.

ANOTE

Onde substitui um adjunto adverbial de lugar e indica um espaço, fisicamente considerado.

Aonde indica direção ou deslocamento (pode ser substituído por "para onde") e emprega-se exclusivamente com verbos de movimento.

3. Os fragmentos a seguir são de textos do contista, poeta e dramaturgo Artur Azevedo. Leia-os e proponha substituições para os termos *se não* e *senão*, preservando o sentido das frases.

a) "– Ah! está ausente? É pena, porque não gosto de fazer retratos *senão* diante dos respectivos modelos. Enfim, como não há remédio..." (*Piedade filial*)
a não ser; exceto

b) "– Epaminondas, é preciso mentir; *senão*, tua mãe mata-se!" (*Epaminondas*) ou; do contrário

c) "– Muito obrigado, mas não venho aqui fazer outra coisa *senão* passear. Há sete anos que me meti na fazenda de meu pai; era tempo de espairecer." (*História vulgar*) a não ser; exceto

d) "– Deixe-me chorar, mamãe. Que seria de mim, *se não* fossem estas lágrimas?" (*A Almanjarra*) caso não

e) "– Rico, eu?!...

– Naturalmente. *Se não* fosses rico, tua mulher não poderia andar coberta de brilhantes!" (*Morta que mata*) caso não

f) "– Ora, mamãe, *se não* houver outro remédio que hei de eu fazer, *senão* casar-me com o Comendador?" (*A Almanjarra*) caso não haja / a não ser; exceto

ANOTE

A sequência **se não** é construída pela conjunção subordinativa condicional **se** (= caso) seguida do advérbio de negação **não**.

A palavra **senão** pode, conforme o contexto, ser conjunção coordenativa (alternativa ou adversativa) ou preposição. No primeiro caso, tem o significado de **ou, do contrário** (alternativa) ou de **mas, porém** (adversativa); no segundo caso, tem o significado de **a não ser, exceto**.

Entreletras

Você sabia...

1. ... que o teatro surgiu na Grécia Antiga no século VI a.C. como forma de culto religioso em homenagem ao deus Dionísio?
2. ... que os teatros gregos eram construídos ao ar livre, aproveitando-se as colinas de pedra para as arquibancadas, e que a acústica era tão perfeita que o espectador da última fileira ouvia com nitidez?
3. ... que a palavra *personagem* vem de *persona*, termo latino que designava a máscara usada pelos atores no teatro grego?
4. ... que o símbolo do teatro são as máscaras da tragédia e da comédia?

Melvyn Longhurst/Corbis/Latinstock

Teatro grego antigo. Fotografia de 2013, Atenas (Grécia).

PARA SABER MAIS

Livros

Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna. ACERVO PNBE Editora Agir.

Teatro para a juventude, de Tatiana Belinky. Companhia Editora Nacional.

Os títeres de porrete e outras peças, de Federico García Lorca. Edições SM. ACERVO PNBE

Filmes

Meu tio matou um cara. Direção: Jorge Furtado. Brasil, 2004.

Anexo 6. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental – Projeto Teláris)

editora ática

Diretoria de conteúdo e inovação pedagógica
Mário Ghio Júnior
Diretoria editorial
Lidiane Vivaldini Olo
Gerência editorial
Luiz Tonolli
Editoria de Língua Portuguesa
Renato Luiz Tresolavy
Edição
Rosângela Rago,
Valéria Franco Jacintho
e Francisca Tarciana Morais da Silva (estag.)
Arte
Ricardo de Gan Braga (superv.),
Andréa Dellamagna (coord. de criação),
Tomiko C. Suguita (editora de arte)
e Casa de Tipos (diagram.)
Revisão
Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Rosângela Muricy (coord.),
Ana Curci, Ana Paula Chabaribery Malfa,
Vanessa de Paula Santos e Brenda Morais (estag.)
Iconografia
Sílvio Kligin (superv.),
Karina Tengan (pesquisa),
Cesar Wolf e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)
Ilustrações
Carlos Araujo, Maurício Pierro, Nik Neves,
Suryara Bernardi e Theo
Cartografia
Eric Fuzii, Marcelo Seiji Hirata, Márcio Santos de Souza,
Robson Rosendo da Rocha
Foto da capa: Yana Sutina/Shutterstock/Glow Images
Protótipos
Magali Prado

Título original da obra: *Projeto Teláris – Português* – 6º ano Copyright © Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi

Direitos desta edição cedidos à Editora Ática S.A.
Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor C
Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902
Tel.: 4003-3061
www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Borgatto, Ana Maria Trinconi
Projeto Teláris : português : ensino fundamental 2 / Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 2.ed. – São Paulo : Ática, 2015. – (Projeto Teláris : português)

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.

1. Português (Ensino fundamental) I. Bertin, Terezinha Costa Hashimoto. II. Marchezi, Vera Lúcia de Carvalho. III. Título. IV. Série.

15-03109 CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

2016

ISBN 978850817387-7 (AL)
ISBN 978850817388-4 (PR)
Cód. da obra CL 713169
CAE 544183 (AL) / 544184 (PR)

2ª edição
1ª impressão

Impressão e Acabamento: Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.052/0079-22
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - Freguesia do Ó
São Paulo - SP - CEP 02909-900

Advérbio: marca de tempo e outras circunstâncias

Releia os textos que iniciam os quadros de falas de "Tempo de criança".

Imagens: *Folha de S.Paulo*/Folhapress

Além dos tempos passado, presente e futuro marcados pelo verbo (*era*, *é*, *vai ser*), há outras palavras — não verbos — que ajudam a identificar o tempo em que os fatos acontecem: "no meu tempo", "naquela época", "hoje", "no futuro", "daqui a muitos anos". Essas expressões pertencem à classe dos **advérbios** e das **locuções adverbiais**.

Nesse momento, o advérbio e a locução adverbial serão apresentados apenas como modificadores do verbo. As outras classes a que podem se referir — adjetivo e o próprio advérbio — serão estudadas no 7º ano.

1. Nas falas da reportagem reproduzidas a seguir, identifique os advérbios ou as locuções adverbiais que indicam tempo.
   a) "No dia em que ela (a babá) faltou, comecei a inventar histórias." No dia.
   b) "Eu brincava com meus amigos sempre." Sempre.
   c) "Sempre brinco de Nerf em casa. Já até quebrei um porta-retrato da minha mãe." Sempre, já.
   d) "No futuro, o cinema vai ser em mil D." No futuro.

2. Leia um outro trecho da reportagem "Tempo de criança". Neste caso, o jornalista responsável pela matéria relata um pouco da infância do ex-jogador de futebol Pelé.

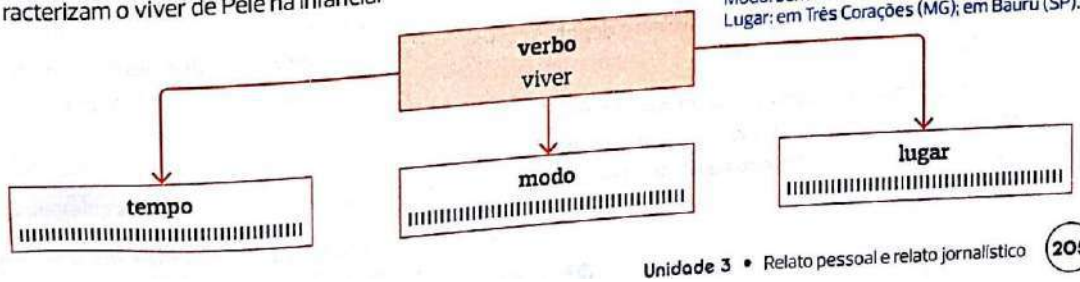
   Pelé foi um menino levado e amigo de todo mundo. Ele contou à Folhinha que era divertido viver no século passado, em Três Corações (MG) e depois em Bauru (SP), sem TV e sem internet.

   Identifique os advérbios que dão ideia do tempo em que aconteceram os fatos relatados.
   "no século passado"; "depois"

3. Além das expressões de tempo, no relato sobre a infância do Pelé reproduzido na atividade anterior há outros tipos de circunstâncias. Localize-as conforme indicado a seguir e transcreva-as no caderno.
   - Expressões que indicam o **modo** como ocorreram os fatos. "sem TV"; "sem internet"
   - Expressões que indicam o **lugar** em que ocorreram. "em Três Corações (MG)"; "em Bauru (SP)"

4. Complete o esquema a seguir com os advérbios ou as locuções adverbiais que caracterizam o viver de Pelé na infância.

Tempo: no século passado; depois.
Modo: sem TV; sem internet.
Lugar: em Três Corações (MG); em Bauru (SP).



5. Leia o quadro e, nos depoimentos reproduzidos, identifique a qual tipo de circunstância o advérbio ou a locução adverbial em destaque corresponde.

Tipos de circunstância		
Circunstância de tempo	Circunstância de lugar	Circunstância de modo

a) "**Na rua** ou no **quintal**, eu brincava de estátua, amarelinha..." Circunstância de lugar.

b) "Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, diz como brincava **na infância**." Circunstância de tempo.

c) "Li o livro *Diário de um banana* **vagarosamente**." Circunstância de modo.

Advérbio é a palavra que modifica o verbo e outras classes de palavras, indicando circunstância de tempo, de lugar, de modo, etc. Quando a circunstância indicada é representada por mais de uma palavra, forma-se uma **locução adverbial**.

Hora de organizar o que estudamos

Sugestão: O brinquedo preferido será (vai ser) a bola. O bairro onde morarei (vou morar) terá (vai ter) um amplo espaço para brincar. Não precisarei (vou precisar) avisar meus pais que vou descer. Serei (vou ser) livre.

Atividades: formas de marcar o tempo

1. Releia o que a escritora Lygia Fagundes Telles também contou para a reportagem.

Nos gibis, as trapalhadas de Bolinha e Luluzinha divertiam as crianças. A revista *Tico-Tico* trazia muita informação. E até em revistas de farmácia tinha histórias de Monteiro Lobato para ler. Nos gibis, as trapalhadas de Bolinha e Luluzinha divertem as crianças. A revista *Tico-Tico* traz muita informação. E até em revistas de farmácia tem histórias de Monteiro Lobato para ler.

Reescreva no caderno o trecho como se a escritora falasse com a intenção de trazer os fatos relatados para o momento presente.

2. Imagine que um dia será possível voltar a viver uma infância parecida com a de Tostão. Releia o depoimento dele.

O brinquedo preferido era a bola. O bairro onde morava tinha um amplo espaço para brincar. Não precisava avisar meus pais que ia descer. Era livre.

Reescreva no caderno essa fala fazendo as alterações necessárias para ela ser publicada na página do jornal iniciada pelo título:

No futuro pode ser assim...

Imagens: Folha de S.Paulo/Folhapress

3. **Desafio!** Ano de **2050**: imagine que você, já adulto, será entrevistado para uma reportagem que também terá o título "Tempo de criança".

a) Escreva como ficaria sua fala na viagem pela infância já bem distante. Não se esqueça de utilizar o **verbo** e o **advérbio** como marcas do passado. A página vai se iniciar por:

No meu tempo era assim...

Resposta pessoal.

b) Leia seu relato e ouça o dos colegas. Quem viajou mais pela memória?

O objetivo é estimular o aluno a utilizar o verbo e o advérbio ou respectivas locuções como marcas de tempo.

Estimular a observação do uso do pretérito no texto a ser escrito pelos alunos.

Quadros para ampliação dos estudos gramaticais

Unidade 2

Numerais			
Cardinais	Ordinais	Multiplicativos	Fracionários
um	primeiro	(simples)	–
dois	segundo	dobro/duplo	meio/metade
três	terceiro	triplo/tríplice	terço
quatro	quarto	quádruplo	quarto
cinco	quinto	quíntuplo	quinto
seis	sexto	sêxtuplo	sexto
sete	sétimo	sétuplo	sétimo
oito	oitavo	óctuplo	oitavo
nove	nono	nônuplo	nono
dez	décimo	décuplo	décimo
vinte	vigésimo	–	vinte avos
trinta	trigésimo	–	trinta avos
quarenta	quadragésimo	–	quarenta avos
cinquenta	quinquagésimo	–	cinquenta avos
sessenta	sexagésimo	–	sessenta avos
setenta	septuagésimo	–	setenta avos
oitenta	octogésimo	–	oitenta avos
noventa	nonagésimo	–	noventa avos
cem	centésimo	cêntuplo	centésimo
mil	milésimo	–	milésimo
dez mil	décimo milésimo	–	décimo milésimo
cem mil	centésimo milésimo	–	centésimo milésimo
um milhão	milionésimo	–	milionésimo
um bilhão	bilionésimo	–	bilionésimo

Pronomes indefinidos				
Variáveis				Invariáveis
Masculino		Feminino		
algum	alguns	alguma	algumas	alguém
nenhum	nenhuns	nenhuma	nenhumas	ninguém
todo	todos	toda	todas	tudo
outro	outros	outra	outras	outrem
muito	muitos	muita	muitas	nada
pouco	poucos	pouca	poucas	cada
certo	certos	certa	certas	algo
vário	vários	vária	várias	
tanto	tantos	tanta	tantas	
quanto	quantos	quanta	quantas	
qualquer	quaisquer	qualquer	quaisquer	

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. p. 371.

Anexo 7. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental – Projeto Teláris)

editora ática

Diretoria de conteúdo e inovação pedagógica
Mário Ghio Júnior
Diretoria editorial
Lidiane Vivaldini Olo
Gerência editorial
Luiz Tonolli
Editoria de Língua Portuguesa
Renato Luiz Tresolavy
Edição
Rosângela Rago,
Valéria Franco Jacintho
e Francisca Tarciana Morais da Silva (estag.)
Arte
Ricardo de Gan Braga (superv.),
Andréa Dellamagna (coord. de criação),
Tomiko C. Suguita (editora de arte)
e Casa de Tipos (diagram.)
Revisão
Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Rosângela Muricy (coord.),
Ana Curci, Ana Paula Chabaribery Malfa,
Vanessa de Paula Santos e Brenda Morais (estag.)
Iconografia
Silvio Kligin (superv.),
Ellen Colombo Finta (pesquisa),
Cesar Wolf e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)
Ilustrações
Carlos Araujo, Cláudio Chiyo, Maurício Pierro, Nik Neves,
Suryara Bernardi e Theo
Foto da capa: bikeriderlondon/Shutterstock/Glow Images
Protótipos
Magali Prado

Título original da obra: *Projeto Teláris – Português* – 7º ano
Copyright © Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi

Direitos desta edição cedidos à Editora Ática S.A.
Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor C
Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902
Tel.: 4003-3061
www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Borgatto, Ana Maria Trinconi
Projeto Teláris : português : ensino fundamental 2 / Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 2.ed. – São Paulo : Ática, 2015. – (Projeto Teláris : português)

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.

1. Português (Ensino fundamental) I. Bertin, Terezinha Costa Hashimoto. II. Marchezi, Vera Lúcia de Carvalho. III. Título. IV. Série.

15-03109 CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

2016

ISBN 978850817389-1 (AL)
ISBN 978850817390-7 (PR)
Cód. da obra CL 713170
CAE 544185 (AL) / 544186 (PR)

2ª edição
1ª impressão

Impressão e Acabamento: Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.052/0079-22
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - Freguesia do Ó
São Paulo - SP - CEP 02909-900

Ampliação de estudos gramaticais

Unidade 1

Classes de palavras que podem atuar como determinantes do substantivo

1. Artigos

Definidos	Indefinidos
o, os	um, uns
a, as	uma, umas

2. Numerais

Cardinais	um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito...
Ordinais	primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo...
Fracionários	meio, metade, terço, quarto, quinto, sexto, sétimo...
Multiplicativos	duplo ou dobro, triplo ou tríplice, quádruplo, quintuplo...

3. Pronomes

A – Pronomes possessivos

Pessoa		Pesssoa	
1ª do singular	meu(s), minha(s)	1ª do plural	nosso(s), nossa(s)
2ª do singular	teu(s), tua(s)	2ª do plural	vosso(s), vossa(s)
3ª do singular	seu(s), sua(s)	3ª do plural	seu(s), sua(s)

B – Pronomes demonstrativos

Masculino		Feminino		Invariáveis
Singular	Plural	Singular	Plural	
este	estes	esta	estas	isto
esse	esses	essa	essas	isso
aquele	aqueles	aquela	aquelas	aquilo

Observação: Há outras palavras que podem ser empregadas como pronomes demonstrativos: *mesmo(s), mesma(s), próprio(s), própria(s), tal (tais), semelhante(s).*

C – Pronomes indefinidos

Variáveis	Invariáveis
algum, alguns, alguma(s)	alguém
nenhum, nenhuns, nenhuma(s)	ninguém
outro(s), outra(s)	outrem
todo(s), toda(s)	tudo
muito(s), muita(s)	nada
pouco(s), pouca(s)	cada
certo(s), certa(s)	algo
vário(s), vária(s)	quem
tanto(s), tanta(s)	–
quanto(s), quanta(s)	–
qualquer, quaisquer	–

Observação: os pronomes indefinidos invariáveis não atuam como determinantes, acompanham substantivos ou aparecem sozinhos, substituindo nomes.

4. Preposições

Principais preposições
a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por (per), sem, sob, sobre, trás
Expressões com valor de preposição
São locuções prepositivas que sempre terminam com uma preposição: ao lado de, além de, depois de, através de, dentro de, abaixo de, a par de.

Unidade 3

Advérbio

Advérbio é a classe de palavras que pode acrescentar circunstâncias ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio.

Os advérbios podem indicar diferentes **circunstâncias**. Veja exemplos no quadro a seguir:

Advérbios
de tempo: agora, já, amanhã, ontem, jamais, nunca, logo, cedo, etc.
de negação: não, nunca, etc.
de modo: bem, mal, depressa, devagar, assim (além da maioria dos terminados em *-mente*, por exemplo: suavemente, claramente, raivosamente), etc.
de lugar: aqui, ali, lá, atrás, detrás, acima, embaixo, longe, etc.
de intensidade: mais, menos, muito, pouco, bastante, demais, etc.
de dúvida: talvez, possivelmente, provavelmente, etc.
de afirmação: sim, certamente, realmente, mesmo, de fato, etc.

Anexo 8. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental – Projeto Teláris)

editora ática

Diretoria de conteúdo e inovação pedagógica
Mário Ghio Júnior
Diretoria editorial
Lidiane Vivaldini Olo
Gerência editorial
Luiz Tonolli
Editoria de Língua Portuguesa
Renato Luiz Tresolavy
Edição
Rosângela Rago,
Valéria Franco Jacintho
e Francisca Tarciana Morais da Silva (estag.)
Arte
Ricardo de Gan Braga (superv.),
Andréa Dellamagna (coord. de criação),
Tomiko C. Suguita (editora de arte)
e Casa de Tipos (diagram.)
Revisão
Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Rosângela Muricy (coord.),
Ana Curci, Ana Paula Chabaribery Malfa,
Vanessa de Paula Santos e Brenda Morais (estag.)
Iconografia
Silvio Kligin (superv.),
Ellen Colombo Finta (pesquisa),
Cesar Wolf e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)
Ilustrações
Carlos Araujo, Cláudio Chiyo, Maurício Pierro, Nik Neves,
Suryara Bernardi e Theo
Foto da capa: bikeriderlondon/Shutterstock/Glow Images
Protótipos
Magali Prado

Título original da obra: *Projeto Teláris – Português* – 7º ano
Copyright © Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi

Direitos desta edição cedidos à Editora Ática S.A.
Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor C
Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902
Tel.: 4003-3061
www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Borgatto, Ana Maria Trinconi
Projeto Teláris : português : ensino fundamental 2 / Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 2.ed. – São Paulo : Ática, 2015. – (Projeto Teláris : português)

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.

1. Português (Ensino fundamental) I. Bertin, Terezinha Costa Hashimoto. II. Marchezi, Vera Lúcia de Carvalho. III. Título. IV. Série.

15-03109 CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

2016

ISBN 978850817389-1 (AL)
ISBN 978850817390-7 (PR)
Cód. da obra CL 713170
CAE 544185 (AL) / 544186 (PR)

2ª edição
1ª impressão

Impressão e Acabamento: Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.052/0079-22
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - Freguesia do Ó
São Paulo - SP - CEP 02909-900

O conteúdo a seguir atende principalmente ao desenvolvimento das habilidades para o descritor **D2**: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Língua: usos e reflexão

Coesão e coerência nos textos (II)

Este conteúdo, assim como o do capítulo anterior, não esgota o estudo de todas as possibilidades de coesão em um texto. O objetivo é colaborar para que os alunos se apropriem de mecanismos mais simples, mais explícitos, para que, em anos posteriores, possam aprofundar esse conhecimento.

Não será sistematizado o uso do pronome como remissão ao elemento da situação comunicativa fora do texto. Neste momento, os pronomes serão trabalhados apenas como referente ao que está expresso no texto.

Se considerar conveniente, o conteúdo poderá ser ampliado.

Uso de pronomes

No capítulo anterior, vimos algumas formas de coesão. Neste apresenta-se como pode ocorrer a coesão com o emprego de **pronomes.**

Releia um trecho da crônica "Emergência", de Luis Fernando Verissimo.

Acaba esquecendo a fivela e dando um nó no cinto.

Comenta, com um falso riso descontraído: "Até aqui, tudo bem". O passageiro ao lado explica que o avião está parado, mas ele não ouve. A aeromoça vem lhe oferecer um jornal, mas ele recusa.

As palavras destacadas no texto acima são pronomes e se referem ao passageiro de primeira viagem.

Observe como ficaria o trecho se, em vez dos pronomes, fosse usada, em todos os casos, a expressão "passageiro de primeira viagem":

O passageiro de primeira viagem comenta, com um falso riso descontraído: "Até aqui, tudo bem". O passageiro ao lado explica que o avião está parado, mas o passageiro de primeira viagem não ouve. A aeromoça vem oferecer ao passageiro de primeira viagem um jornal, mas o passageiro de primeira viagem recusa.

Sugere-se a **leitura compartilhada** do conteúdo a seguir para que os alunos possam interagir participando do processo de construção dos conceitos. Importante: os quadros com a relação dos pronomes podem ser usados como material de consulta. Assim, espera-se que a apropriação não seja mera memorização, mas compreensão das funções que podem exercer.

Consulte os quadros de pronomes que se encontram na Unidade Suplementar deste volume (p. 319).

1. Compare os dois trechos e, no caderno, copie o que se pode afirmar sobre o emprego dos pronomes no primeiro trecho:
   - Tornou o trecho menos preciso.
   - Evitou a repetição de termos. X
   - Manteve a unidade sobre a quem o trecho se refere. X
   - Reduziu e empobreceu o trecho.
   - Fez referência a termo já citado. X

Esta análise contribui para a apropriação de conteúdo que favorecerá o desenvolvimento de habilidades envolvidas no descritor **D15**: estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por elementos coesivos.

2. Leia outro trecho da crônica observando o pronome destacado.

   "Puxe a máscara em sua direção. Isto acionará o suprimento de oxigênio."

   A palavra *isto* é um pronome demonstrativo. Responda no caderno: qual é o referente desse pronome, isto é, a que termo ele se refere nesse texto? Refere-se a toda ideia contida na oração anterior: "Puxe a máscara em sua direção".

3. Identifique, na crônica "Emergência", outro trecho em que um pronome demonstrativo faz referência a todo um bloco de texto, e não a uma palavra específica. Transcreva-o no caderno.

   Elementos de coesão textual – advérbios, preposições, conjunções e pronomes – ajudam a manter a coerência e a coesão dos textos.

   Leia uma conclusão sobre o estudo do uso dos pronomes conforme o trabalho feito e converse sobre o que compreende desta afirmação:

3. "– Isto é apenas rotina, cavalheiro." (O pronome *isto* refere-se a toda instrução de segurança dada pela aeromoça.)
"– Que história é essa?" (O pronome *essa* refere-se à ideia da instrução "No caso de despressurização da cabina, máscaras...".)
Sugestão: promover leitura compartilhada.

Os pronomes colaboram para:
- evitar repetições desnecessárias;
- garantir a unidade de assunto/tema de um texto, uma vez que fazem referência a termos ou ideias já mencionada;
- garantir a sequência e a progressão do texto.

4. Leia a tira reproduzida a seguir.

BROWNE, Dik. Hagar. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 26 dez. 2009. Ilustrada, p. E9.

a) No primeiro quadrinho, Hagar critica sua mulher dizendo que ela sempre leva excesso de bagagem nas férias. Ela rebate, dizendo que só leva o que precisa. No segundo quadrinho, porém, Hagar tenta provar que tem razão. Qual é o argumento que ele utiliza para justificar sua crítica?

b) De que modo Helga, sua mulher, justifica o tipo de bagagem escolhida?

c) Copie o(s) item(ns) adequado(s) no caderno: pode-se afirmar que o pronome *tudo*:

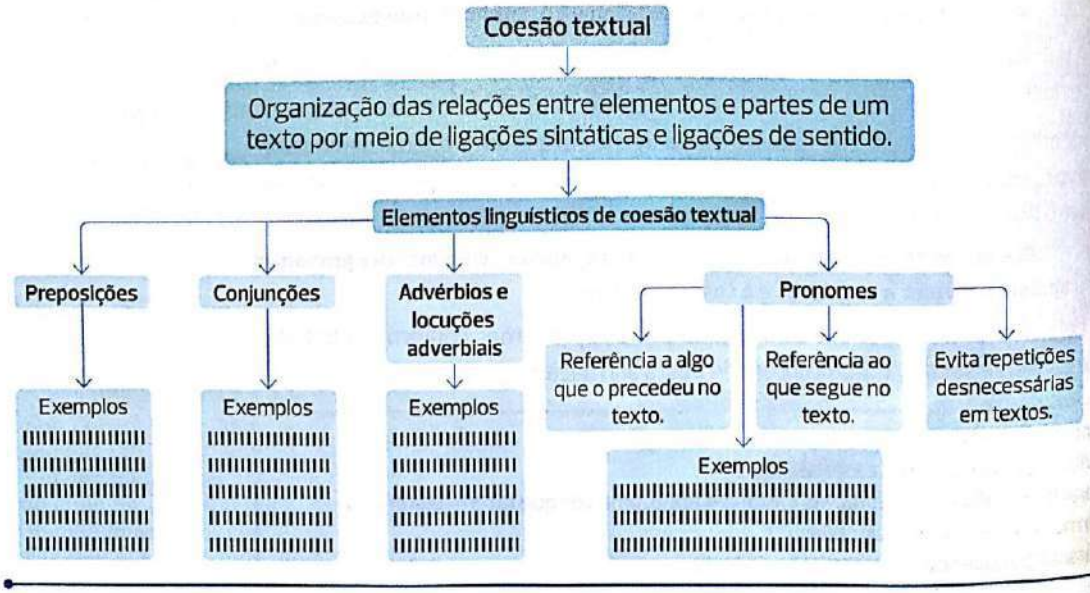
- Refere-se apenas às roupas que já estão no baú.
- Refere-se às diversas circunstâncias para as quais Helga deseja estar preparada. x
- É um termo empregado para confundir o marido, pois não deixa claro quais são as razões de tanta roupa.
- É um termo que justifica o fato de a personagem levar muita bagagem. x

4a. Ele justifica com o fato de ela levar roupas não adequadas (um vestido de baile) ao lugar para onde vão (uma cabana à beira-mar).
4b. Ela afirma que gosta de estar preparada para qualquer ocasião ou necessidade.
As questões **a** e **b** atendem ao desenvolvimento da habilidade de localizar informações – Descritor **D1**.
Questão com foco no descritor **D3**: inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Hora de organizar o que estudamos

Vamos ampliar o esquema sobre os elementos de coesão textual proposto no capítulo anterior, no início do estudo sobre o assunto.

Copie no caderno o esquema abaixo e complete-o com dois exemplos de cada elemento. Se precisar, consulte os quadros ao final da Unidade Suplementar.



Pronomes relativos	
Variáveis	**Invariáveis**
o qual, a qual, os quais, as quais	que
cujo, cuja, cujos, cujas	quem
quanto, quanta, quantos, quantas	onde

FARACO, C. E. et al. op. cit. p. 217.

Advérbios

Circunstância	Advérbio	Locução adverbial
afirmação	sim, certamente, deveras, realmente, etc.	com certeza, por certo, sem dúvida, de fato, etc.
dúvida	talvez, acaso, porventura, provavelmente, decerto, quiçá, etc.	–
intensidade	bastante, bem, demais, mais, menos, muito, pouco, quase, quanto, tanto, tão, demasiado, meio, todo, completamente, demasiadamente, excessivamente, apenas, assaz, etc.	de muito, de pouco, de todo, em demasia, em excesso, por completo, etc.
lugar	abaixo, acima, adiante, aí, aqui, além, ali, aquém, cá, acolá, atrás, através, dentro, fora, perto, longe, junto, onde, defronte, detrás, etc.	à direita, à esquerda, à distância, ao lado, de longe, de perto, para dentro, por aqui, em cima, por fora, para onde, por ali, por dentro, etc.
modo	assim, bem, mal, depressa, devagar, pior, melhor, como, alerta, suavemente, lentamente, e quase todos os advérbios terminados em *–mente*.	às cegas, às claras, à toa, à vontade, às pressas, a pé, ao léu, às escondidas, em geral, em vão, passo a passo, de cor, frente a frente, lado a lado, etc.
negação	não, tampouco (também não)	de forma alguma, de jeito nenhum, de modo algum, etc.
tempo	hoje, ontem, amanhã, agora, depois, antes, já, anteontem, sempre, nunca, tarde, jamais, outrora, raramente, sucessivamente, inicialmente, presentemente, etc.	à noite, à tarde, às vezes, de repente, de manhã, de vez em quando, de súbito, de quando em quando, em breve, de tempos em tempos, vez por outra, hoje em dia, etc.

FARACO, C. E. et al. op. cit. p. 255-256.

Preposições

a abaixo de acerca de, cerca de acima de a fim de à frente de ante antes de ao lado de ao longo de ao redor de a par de apesar de a após após de	a respeito de à roda de até até a atrás de através de com como conforme consoante contra de de acordo com debaixo de de cima de de conformidade com	defronte de dentre dentro dentro de dentro em desde, dês detrás de diante de durante em embaixo de em cima de em favor de em frente de em lugar de em prol de	em razão de em troco de em vez de entre exceto fora de junto a junto de mediante na conta de não obstante para para com per por	por baixo de por cima de por defronte de por dentro de por detrás de por diante de por meio de quanto a enquanto a segundo sem sem embargo de sob sobre trás

FARACO, C. E. et al. op. cit. p. 277.

Anexo 9. Trechos de livro didático analisado (Coleções de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental- Projeto Teláris)

editora ática

Diretoria de conteúdo e inovação pedagógica
Mário Ghio Júnior
Diretoria editorial
Lidiane Vivaldini Olo
Gerência editorial
Luiz Tonolli
Editoria de Língua Portuguesa
Renato Luiz Tresolavy
Edição
Rosângela Rago,
Valéria Franco Jacintho
e Francisca Tarciana Morais da Silva (estag.)
Arte
Ricardo de Gan Braga (superv.),
Andréa Dellamagna (coord. de criação),
Tomiko C. Suguita (editora de arte)
e Casa de Tipos (diagram.)
Revisão
Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Rosângela Muricy (coord.),
Ana Curci, Ana Paula Chabaribery Malfa,
Vanessa de Paula Santos e Brenda Morais (estag.)
Iconografia
Silvio Kligin (superv.),
Ellen Colombo Finta (pesquisa),
Cesar Wolf e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)
Ilustrações
Carlos Araujo, Cláudio Chiyo, Maurício Pierro, Nik Neves,
Suryara Bernardi e Theo
Foto da capa: bikeriderlondon/Shutterstock/Glow Images
Protótipos
Magali Prado

Título original da obra: *Projeto Teláris – Português* – 7º ano
Copyright © Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi

Direitos desta edição cedidos à Editora Ática S.A.
Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor C
Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902
Tel.: 4003-3061
www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Borgatto, Ana Maria Trinconi
Projeto Teláris : português : ensino fundamental 2 / Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 2.ed. – São Paulo : Ática, 2015. – (Projeto Teláris : português)

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.

1. Português (Ensino fundamental) I. Bertin, Terezinha Costa Hashimoto. II. Marchezi, Vera Lúcia de Carvalho. III. Título. IV. Série.

15-03109 CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

2016

ISBN 978850817389-1 (AL)
ISBN 978850817390-7 (PR)
Cód. da obra CL 713170
CAE 544185 (AL) / 544186 (PR)

2ª edição
1ª impressão

Impressão e Acabamento: Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.052/0079-22
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - Freguesia do Ó
São Paulo - SP - CEP 02909-900

A **unidade do texto** é um elemento fundamental para garantir a coerência: manter a progressão textual, o desenvolvimento, sem perder de vista o assunto, o tema.

Se os versos fossem apenas um amontoado de frases, sem relação entre eles, diríamos que não teriam **coerência**. Mas mesmo sem elementos de coesão explícitos entre alguns versos, o sentido é garantido pela relação de sentido entre eles.

No trecho acima um elemento importante para manter a coerência foi o **assunto**, o **tema** – *a chegada do homem à Lua*: que garantiu a **unidade** no desenvolvimento do texto.

Coerência é a relação entre as partes do texto que cria uma unidade de sentido.

Mesmo em textos em que não há elementos explícitos (aparentes) de coesão, pode haver coerência. As atividades a seguir vão ajudá-lo a perceber mais sobre coerência textual.

Atividade: coerência textual

Leia abaixo um haicai composto por um poeta brasileiro.

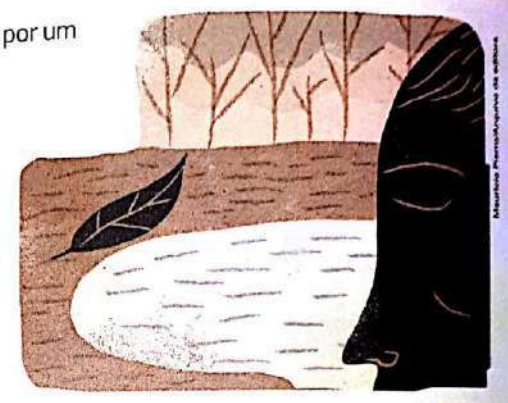
O pensamento
Guilherme de Almeida

O ar. A folha. A fuga.

No lago, um círculo vago.

No rosto, uma ruga.

ALMEIDA, Guilherme de. *Os melhores poemas de Guilherme de Almeida*. São Paulo: Global, 2001. p. 85.



haicai: forma de poesia japonesa, do século XVI, que ainda hoje é trabalhada; composta de três versos, com cinco, sete e cinco sílabas, geralmente tem como tema a natureza ou as estações do ano.

a) Nesse poema os elementos de coesão não estão explícitos. Entretanto, é possível atribuir um significado ao poema, estabelecendo relações entre as ideias. Releia o título e o último verso. Que relação pode existir entre eles? Explique no caderno.

a) Sugestões: a combinação de elementos sugere alguém preocupado ("no rosto, uma ruga") que faz uma reflexão, pensa alguma coisa.

b) Considerando a resposta que você deu à questão anterior, responda no caderno: é possível afirmar que esses versos constituem um todo com sentido ou se trata apenas de um amontoado de versos sem relação entre si?

b) Aceitar outras possibilidades de leitura que envolvam os elementos do texto. O importante é que o aluno perceba que, mesmo sem os elementos de coesão textual explícitos, é possível formar uma imagem com base na justaposição de palavras e na sua relação com o título do poema.

b) Espera-se que os alunos percebam que os versos e o título do poema constituem uma unidade de sentido.

c) Que palavra dá unidade e sentido ao texto? Pensamento.

Coesão textual: uso de pronomes

Além da unidade temática, a coerência de um texto está também relacionada às formas de estabelecer a **coesão textual**.

Releia um trecho da crônica sobre o prefixo *des-*:

[...] refez-se o julgamento do herói da Inconfidência Mineira, tudo mais ou menos conforme o que registram os autos de dois séculos atrás [...]

A palavra *tudo* é um pronome indefinido que, no trecho acima, faz referência ao que foi mencionado anteriormente, ou seja, o julgamento, na peça comentada, tem todos os elementos registrados nos autos.

Os pronomes podem ser empregados para fazer referência a termos já citados ou podem antecipar e situar termos que ainda serão citados. Nesse caso, os pronomes são empregados como elementos de **coesão de referência**.

Vamos ver um pouco mais sobre isso:

Leia a piada a seguir.

Tapa-buracos

Dois funcionários do departamento de urbanismo trabalhavam em um daqueles bairros movimentados da cidade. Um escavava um buraco e o outro vinha atrás e o tapava. Eles fizeram a mesma coisa em dezenas de ruas. Um pedestre que observava aquilo pergunta ao homem que cavava:

– Eu estou impressionado com o esforço de vocês, mas não entendo isso. Por que é que o senhor escavou este buraco e, mal acabou, ele veio atrás e voltou a encher.

O cavador, limpando a testa, suspira:

– É que hoje aquele que planta as árvores faltou.

Adaptado de: *Almanaque de Cultura Popular*. São Paulo: Andreato, n. 97.

1. As personagens do texto não são identificadas por meio de nomes próprios. Mas há palavras que fazem referência a elas: são os **pronomes pessoais**. Copie no caderno três desses pronomes que substituem os nomes das personagens. Eles, eu, vocês, ele.

2. No texto, foram destacados os pronomes **pessoais** e **demonstrativos** que são empregados com mais frequência. Observe o uso que foi feito deles e responda às questões a seguir no caderno.
   a) O pronome demonstrativo *este* faz referência a que termo do texto? Ao termo *buraco*.
   b) No último parágrafo, qual é a ideia subentendida no uso do pronome demonstrativo *aquele*? A outra pessoa que trabalha com eles.
   c) Reescreva a frase a seguir, trocando o pronome *ele* pela expressão que, no texto, é substituída por esse pronome.

   [...] ele veio atrás e voltou a encher. O outro funcionário (ou o colega do funcionário que cava) veio atrás e voltou a encher.

3. No fragmento "Um pedestre que observava aquilo pergunta [...]", o uso do pronome demonstrativo *aquilo* faz referência a determinada ideia. Responda às questões em seu caderno:
   a) Que ideia é essa? Que um escavava e o outro tapava.
   b) Qual é a finalidade de empregar o pronome *aquilo* em vez de reproduzir a ideia anterior? Evitar uma repetição.

Os **pronomes** contribuem para estabelecer relações no texto, ligar ideias remetendo a termos anteriores ou posteriores, além de tornar o texto mais conciso, evitando repetições. São elementos de coesão textual.

Uso dos pronomes demonstrativos

O pronome demonstrativo é um recurso frequente para estabelecer as coesões de referência nos textos.

Este, *esse*, *isso*, *aqueles* são **pronomes demonstrativos**.
Os pronomes demonstrativos ajudam a localizar no tempo e no espaço os elementos a que se referem.

A gramática faz indicações de uso do pronome demonstrativo, especialmente se for empregado em textos mais formais, quando há necessidade de um maior grau de monitoramento dos usos que fazemos da língua. Veja no quadro a seguir.

Pronomes demonstrativos	Função		Exemplo
Este(s), esta(s), isto	no espaço no tempo	• fazer referência a objetos ou pessoas próximos de quem fala – 1ª pessoa. • fazer referência a fato próximo do momento vivido pelos interlocutores.	• **Esta** moto que guardo em minha garagem não tem mais conserto. • **Estas** enchentes causaram muitas mortes e enormes prejuízos.
Esse(s), essa(s), isso	no espaço no tempo	• fazer referência a objetos ou pessoas próximos da pessoa com quem se fala – 2ª pessoa. • fazer referência a fato relativo a um momento passado ou futuro mais distante de quem fala.	• **Essa** moto que você guarda em sua garagem não tem mais conserto. • **Isso** aconteceu comigo há uma semana.
Aquele(s), aquela(s), aquilo	no espaço no tempo	• fazer referência a objetos distantes, tanto da pessoa que fala quanto da pessoa com quem se fala. • fazer referência a fato muito distante dos interlocutores.	• **Aquela** moto que ele guarda na garagem dele não tem mais conserto. • **Aquilo** aconteceu quando ainda éramos crianças.

Além de localizar elementos no espaço e no tempo, os pronomes demonstrativos são empregados para fazer referências no próprio texto.

A gramática sugere que, ao se empregar os pronomes demonstrativos na linguagem mais formal, mais monitorada, sejam seguidos os seguintes critérios:

- empregue-se *este* ou *esta* se o termo a que o pronome se refere no texto estiver **depois** desse pronome. Exemplo:

O objeto da pesquisa é este: o que pensam nossos leitores.

- empregue-se *esse* ou *essa* se o termo a que o pronome se refere no texto estiver **antes** do pronome. Exemplo:

O que pensam nossos leitores: é esse o objeto da pesquisa.

Atividades: coesão textual e uso de pronomes

1. Leia a tira a seguir e responda às questões no caderno.

BROWNE, Chris. Hagar. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 15 jul. 2005.

a) A que ideia o pronome demonstrativo *isso* está se referindo no segundo quadrinho?
À ideia de lavar as mãos.

b) E a que ideia o pronome demonstrativo *esta* está se referindo no último?

c) O que se pode deduzir ao comparar o uso dos pronomes na tira, quanto à localização do termo a que se referem?

2. Copie as frases a seguir no caderno, substituindo o ■ pelo pronome demonstrativo adequado.

a) Morreram milhares de pessoas na passagem do furacão. ■ tragédia deixou as autoridades confusas e retardou o socorro aos sobreviventes. Essa

1b. Está se referindo à expressão "pior desculpa" (que sintetiza o que acabou de ser dito). Consultar a respeito: BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000. p. 189.

1c. O pronome *isso* fez referência a uma ideia expressa anteriormente. O pronome *esta* fez referência a uma ideia expressa posteriormente. Também se justifica pelo fato de se referir a algo muito próximo, que acabou de ser dito.

Pode-se também pedir a alunos voluntários que façam a leitura expressiva do poema de José Paulo Paes e o de Paulo Leminski, que será analisado mais adiante. Os sentidos dos poemas, como sabemos, podem aflorar mais intensamente quando declamados.

As atividades a seguir atendem especialmente aos descritores **D4**, **D15** e **D19**: inferir uma informação implícita em um texto; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido e reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, respectivamente.

b) Você tem razão em suas reivindicações. Mas ■ não significa que tenha o direito de ofender quem discorda delas. isso

c) ■ é o problema: você ainda não tem idade para ficar até tarde na rua. Este

d) Alguns políticos do Brasil ainda não se conscientizaram da importância de seu papel na sociedade. ■ políticos precisam conversar mais com o povo. Esses

3. Os pronomes demonstrativos também podem ser um recurso expressivo marcante em textos poéticos. Junte-se a um colega para ler o poema a seguir, de José Paulo Paes. Depois troquem suas impressões com os demais colegas da classe, com base nas questões propostas adiante.

A marcha das utopias

José Paulo Paes

não era esta a independência que eu sonhava
não era esta a república que eu sonhava
não era este o socialismo que eu sonhava
não era este o apocalipse que eu sonhava

PAES, José Paulo. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2003. p. 158.

Maurício Pereira/arquivo da editora

a) Segundo o dicionário Houaiss, a palavra *utopia* quer dizer:

[...] 2. Qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade. 3. Projeto de natureza irrealizável; quimera, fantasia.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Que relação pode ser feita entre esses significados e o emprego do termo *marcha* no título do poema? Observe também a palavra que se repete ao fim de cada verso.

b) Com base na resposta dada à questão anterior, qual seria a provável intenção do autor ao escolher esse título para o poema?

c) Explique, do ponto de vista gramatical, o uso dos pronomes demonstrativos *esta* e *este* no poema.

d) Ao repetir o emprego desses pronomes, que efeito de sentido é criado no texto:

- quanto ao tempo a que se refere? Sugestão: O eu lírico quer enfatizar a realidade a que se refere, o tempo histórico que está vivendo.
- quanto à repetição em todos os versos? Sugestão: A repetição intensifica o sentimento de desilusão, revolta, repúdio a uma realidade que não é como o eu lírico imaginou para si/para o mundo.

4. Leia agora um poema de Paulo Leminski:

o amor esse sufoco,
agora há pouco era muito,
agora, apenas um sopro

ah, troço de louco,
corações trocando rosas,
e socos

LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2002. p. 119.

4a. Ajudar os alunos a perceber que o eu lírico se refere à ideia geral de sufoco, levando em conta que o leitor e ele, enunciador, têm um repertório em comum, no qual se encontra essa relação entre amor e sufoco.

4c. Sugestão de resposta: É um sentimento muito instável, de mudanças bruscas, cheio de emoções conflitantes e contradições.

Se considerar conveniente, retomando o que os alunos já sabem sobre as figuras de linguagem, chamar a atenção deles para o jogo de antíteses (figura estudada no Capítulo 4): "... há pouco era muito / agora, apenas um sopro"; "corações trocando rosas / e socos".

a) Embora não tenha sido feita referência anterior ao termo *sufoco*, o eu lírico do poema emprega o pronome *esse* como se já tivesse se referido a ele. A que sufoco então provavelmente ele se refere?

b) O termo *agora* é empregado no poema em relação a dois momentos no tempo. Explique esses dois momentos. No primeiro momento, refere-se a um passado muito próximo ("há pouco"), e, no segundo, ao presente.

c) Como você explica o que é o sentimento de amor para o eu lírico?

3c. Gramaticalmente, justifica-se o uso desses pronomes por fazerem referência a um termo que vem depois deles. Também marcam que os fatos/as circunstâncias a que se referem ocorrem no momento presente em relação à pessoa que fala; estão acontecendo no "agora".

apocalipse: fim do mundo.

3a. Sugestão: a palavra *marcha* indica as transformações que impedem os sonhos do eu lírico (as utopias).

Auxiliar os alunos nessa reflexão. Ambas as acepções para *utopia* podem ser encaixadas no possível sentido com que a expressão é empregada no texto. O eu lírico provavelmente refere-se a um modelo de sociedade ideal, fruto de seu sonho de um mundo melhor, que não se realiza no plano concreto, e por isso é utópico. O uso da palavra *marcha* estaria relacionado às transformações político-econômicas por que uma sociedade passa ao longo da história, nas transições e mudanças de regime político (no poema, independência/república/socialismo). Essas mudanças acabaram não atendendo as expectativas do eu lírico, culminando numa visão cética, na constatação de que todos os seus sonhos foram utópicos.

3b. Sugestão: parece querer indicar que é inevitável o desencanto, a decepção, isto é, que o caminho de todos os grandes sonhos, dos ideais, das quimeras é a desilusão; que o mundo marcha para o fim.

Anexo 10. Texto complementar.

O preconceito linguístico deveria ser crime. (Marta Scherre)

Basta ser homem, estar em sociedade e estar rodeado de pessoas falantes que a língua - este sistema de comunicação inigualável - emerge. Ela se instaura e toma conta de todos nós, de nossos pensamentos, de nossos desejos e de nossas ações. Falar faz parte do nosso cotidiano, de nossa vida. A troca por meio das formas linguísticas é a nossa dádiva maior, nossa característica básica. É por meio de uma língua que o ser humano se individualiza, em um movimento contínuo de busca de identidade e de distinção. É isso, enfim, que nos torna humanos e nos diferencia de todos os outrosanimais.

Não existe homem sem língua. Mesmo as pessoas com deficiências diversas adotam um sistema de comunicação. Quem é surdo, por exemplo, usa a linguagem de sinais. Sendo assim, não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa. Preconceito linguístico é o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, consequentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala. O problema maior é que as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são, normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, isso ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.

Então, há críticas negativas em relação, por exemplo, à falta de concordância verbal ou nominal (As coisa tá muito cara); ao "r" no lugar do "l" (Framengo); à presença do gerúndio no lugar do infinitivo (Eu vô tá verificano); ao "r" chamado de caipira, característico da fala de amplas áreas mineiras, paulistas, goianas, mato-grossenses e paranaenses - em franca expansão, embora sua extinção tenha sido prevista por linguistas. Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo.

O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar.

A Constituição brasileira estabelece que "ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante". Sendo assim, interpreto eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se

defender. Até porque, sob essa ótica, o preconceito linguístico se configura como um tratamento desumano e degradante - uma tortura moral. Se necessário for, poderíamos até propor uma lei específica contra esse tipo de preconceito, apenas para ficar mais claro que qualquer pessoa tem o direito de buscar a justiça quando for vítima de qualquer iniciativa contra o seu modo de se expressar.

Sei que muitos devem achar que isso é bobagem, que todos devem deixar de falar errado. Mas todo mundo tem direito de se expressar, sem constrangimento, na forma em que é senhor, em que tem fluência, em que é capaz de expressar seus sentimentos, de persuadir, de manifestar seus conhecimentos. Enfim, de falar a sua língua ou a sua variante dela.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termos de Consentimento e Assentimento para coleta de dados

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**O Processo de Gramaticalização do item "onde" nos textos escritos formais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas."***. Neste estudo pretendemos* **analisar as diferentes formas de uso da palavra "onde", identificando suas funções gramaticais, nos textos de participantes (alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental). O objetivo é identificar em que situações o termo mais aparece e elaborar uma proposta didática que melhor trabalhe a questão.**

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é **a necessidade de propor uma metodologia de ensino que ajude na compreensão desse fenômeno e proporcione uma utilização da língua que se adeque às variadas situações, inclusive as mais formais.**

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **Inicialmente, serão realizadas atividades de leitura, discussão e produção de textos de variados gêneros e tipos textuais (descritivos, narrativos e dissertativos). Em seguida, serão feitas análises que busquem observar a freqüência e a situação em que o termo é utilizado, estudando causas deste acontecimento. Os textos serão coletados em dias diversos, envolvendo situações comuns de sala de aula.**

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. ***O*****s possíveis riscos e desconfortos da pesquisa se darão pelo cansaço físico e mental que você poderá sofrer ao realizar as atividades propostas, ficando por um longo período assistindo a filmes, lendo imagens e produzindo textos.***. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são* **despertar o gosto por filmes, sejam eles literários ou não; ajudar no desenvolvimento do senso crítico, raciocínio lógico e escrita com**

coerência e coesão; melhorar o nível das produções textuais; conhecer as variadas possibilidades de uso da palavra "onde" nos textos escritos e escolher qual usar de forma adequada à situação sociocomunicativa; desenvolvimento da criatividade para produção de texto, ampliando a capacidade de leitura e escrita.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de autorizar a minha participação, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2016.

_____ _____

Assinatura do(a) menor *Assinatura do(a) pesquisador(a)*

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARCELLE TEIXEIRA SILVA, MESTRANDA DO PROFLETRAS/UESB.
ENDEREÇO: RUA GUANABARA, 1011, BOA VISTA , VITÓRIA DA CONQUISTA- BA
FONE: (77) 3426-3646 OU (77)98801-7337 / E-MAIL: marcelle.teixeira@hotmail.com

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O participante (menor) pelo qual o Sr.(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**O Processo de Gramaticalização do item "onde" nos textos escritos formais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas."***. Neste estudo pretendemos* **analisar as diferentes formas de uso da palavra "onde", identificando suas funções gramaticais, nos textos de participantes (alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental). O objetivo é identificar em que situações o termo mais aparece e elaborar uma proposta didática que melhor trabalhe a questão.**

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é **a necessidade de propor uma metodologia de ensino que ajude na compreensão desse fenômeno e proporcione uma utilização da língua que se adeque às variadas situações, inclusive as mais formais.**

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **Inicialmente, serão realizadas atividades de leitura, discussão e produção de textos de variados gêneros e tipos textuais (descritivos, narrativos e dissertativos). Em seguida, serão feitas análises que busquem observar a freqüência e a situação em que o termo é utilizado, estudando causas deste acontecimento. Os textos serão coletados em dias diversos, envolvendo situações comuns de sala de aula.**

O participante (menor) pelo qual o Sr.(a) é responsável não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento e/ou interromper a participação do menor (participante) a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma como é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O participante não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo. ***O*****s possíveis riscos e desconfortos da pesquisa se darão pelo cansaço físico e mental que o participante (aluno) poderá sofrer ao realizar as atividades propostas, ficando por um longo período assistindo a filmes, lendo imagens e produzindo textos.** *Apesar disso, o participante tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são:* **despertar o gosto por filmes, sejam eles literários ou não; ajudar no desenvolvimento do senso crítico, raciocínio lógico e escrita com coerência e coesão; melhorar o nível das produções textuais; conhecer as variadas possibilidades de uso da palavra "onde" nos textos escritos e escolher qual usar de forma adequada à situação sociocomunicativa; desenvolvimento da criatividade para produção de texto, ampliando a capacidade de leitura e escrita.**

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O nome do participante ou o material que indique a participação dele não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de autorizar a participação do menor, se assim o desejar. Declaro que concordo com a participação do menor_____ nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2016..

_____

Assinatura do responsável pelo(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARCELLE TEIXEIRA SILVA, MESTRANDA DO PROFLETRAS/UESB.
ENDEREÇO: RUA GUANABARA, 1011, BOA VISTA , VITÓRIA DA CONQUISTA- BA
FONE: (77) 3426-3646 OU (77)98801-7337 / E-MAIL: marcelle.teixeira@hotmail.com

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

Apêndice 2. Teste de Percepção e Avaliação aplicado na turma selecionada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TESTE DE PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO

Informante_____

Observe as letras de música abaixo e responda as questões que seguem.

MÚSICA I-
VÉIO PAI (Tonico e Tinoco)

O meu pai já ta veinho,
Não pode mais trabaiá,
Brincando com seu netinho,
Passa o tempo a recorda,
Quando pega na viola,
Pra tristeza disfarça,
Canta moda do passado e depois pega a chora.
Ele conta sua vida,
De quando era sorteiro,
Das proezas que fazia,
No tempo de boiadeiro,
Sempre foi arespeitado,
Por esse Brasil inteiro,
E cumpriu sempre com a lei e o dever de um brasileiro.
Quando encontrar um veinho,
Arespeite a sua idade,
É uma sombra do passado,
É um espeio da saudade,
Arespeite como seu pai,
Com carinho e amizade,
Ele só dá bom conseio para o bem da mocidade.
Todo veio já foi moço,
Todo moço já foi criança,
A veice é o fim da vida,
Onde morre a esperança
Mas quem sempre fez o bem,
A Glória no céu arcança,
Seu nome fica na história, e o passado por lembrança.

1) Marque as opções que melhor descrevem o perfil do usuário da linguagem observada na música.

a) Escolaridade

( ) Não frequentou a escola ( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

b) Gênero/sexo

( ) Masculino ( ) Feminino

c) Faixa etária

( ) 10- 20 anos ( ) 21- 35 anos ( ) 36- 50 anos ( ) Acima de 51 anos

d) Local de origem

( ) Zona urbana ( ) Zona rural

2) Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada na música?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

MÚSICA II
BLINDÃO (Bonde da Stronda)

[...]
Ow, apenas o começo do tormento
Não entendem porque eu largo o osso sem medo
Nessa terra o chumbo é grosso, a opção é revidar
Tipo a hora do pesadelo, *onde* não dá pra acordar

A mente tá a mil, sinto-me vazio, tornei-me mais frio
Já que meu perfil nunca foi de ser sutil
Dentro do meu covil, o clima é hostil
Ir pra cima e meter o louco sempre foi do meu feitio

Mas não é pouco e sim sombrio, me fez proeminente
Entre anjos e demônios, guerra subconsciente
Um pandemônio na minha mente criou essa aberração
Talvez seja por isso que eu tô fora do padrão

Acreditar em fantasia não, sem pressupor
Quem foi moldado no rancor não quer ouvir falar de amor
Se a dor não me matou, me fez ficar mais forte
Me derrubar? Nem pensar. Quer tentar? Vai na sorte
[...]

3) Marque as opções que melhor descrevem o perfil do usuário da linguagem observada na música.

a) Escolaridade

( ) Não frequentou a escola ( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior

b) Gênero/sexo

( ) Masculino ( ) Feminino

c) Faixa etária

( ) 10- 20 anos ( ) 21- 35 anos ( ) 36- 50 anos ( ) Acima de 51 anos

d) Local de origem

( ) Zona urbana ( ) Zona rural

4) Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada na música?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5) Dentre as sentenças abaixo, marque com um (X) aquelas que você NÃO escreveria .

( ) I – Vamos fazer uma viagem *onde* vamos encontrar com os nossos melhores amigos.

( ) II – Cheguei na escola *onde* estudo.

( ) III – *Onde* está a diretora da escola?

( ) IV – Esse foi o momento *onde* todos se agacharam para pegar a bagagem.

( ) V – Ganhei um livro interessante *onde* fala de uma história de aventura.

( ) VI – Tudo começou com uma discussão *onde* o homem atacou o próprio irmão.

( ) VII – *Aonde* estão os filhos de Joana?

( ) VIII – Isso é tão raro *onde* às vezes vira até notícia.

( ) IX – *Aonde* vocês vão?

( ) X – O evento será um momento de muita emoção *onde* contará com artistas renomados.

Se você marcou alguma(s) das alternativas acima, o que lhe levou a assinalá-la(s)?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6) Dentre as dez sentenças acima, selecione duas que você considere com uso mais adequado da palavra *onde*. Justifique sua escolha.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Apêndice 3. Planejamento da Oficina de Língua Portuguesa – Planos de encontros

PLANEJAMENTO DE OFICINA
ENCONTRO 1 (01 hora/aula)
CONTEÚDO:
- Revisão das classes gramaticais “advérbios” e “pronomes”;
- O item linguístico onde: classificação gramatical segundo a perspectiva normativa.

RECURSOS:

Livros didáticos (exemplares existentes na biblioteca da escola) / trechos a respeito das classes gramaticais dos advérbios e dos pronomes;
Lápis e borracha;
Piloto e apagador.

PROCEDIMENTOS:

1- Explanação a respeito das classes gramaticais dos pronomes e advérbios, utilizando o material didático disponível na Unidade Escolar (exemplares de livros didáticos disponíveis na biblioteca da escola);
2- Análise de textos nos quais o item onde é utilizado com funções previstas na gramática normativa;
3- Atividade de identificação de funções do item onde.

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados de acordo com sua participação e desempenho nas atividades desenvolvidas.

PLANEJAMENTO DE OFICINA:

ENCONTRO 2 (02 horas/aula)

CONTEÚDO:

- Discussão sobre o tema “Efemeridade da vida e dos bens materiais”
- Reflexão Linguística a respeito do item *onde*

RECURSOS:

Texto fotocopiado;
Aparelho de som;
Lápis e borracha;
Piloto e apagador.

PROCEDIMENTOS:

1- Leitura e comentário a respeito do texto jornalístico que trata sobre o acidente envolvendo o time de futebol da Chapecoense;
2- Audição das músicas “Por onde andei” de Nando Reis e “ Trem bala” de Ana Vilela;
3- Comentário oral acerca da efemeridade da vida e dos bens materiais, identificando pontos em comum a respeito da temática trabalhada nos três textos;
4- Explanação a respeito dos variadas funções exercidas pelo item onde na língua em uso (valor prototípico espacial, valor locativo mais abstrato, valor temporal e valor de processo/textual) utilizando exemplos;
5- Realização de atividade escrita (Atividade II- em anexo).

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados de acordo com sua participação e desempenho nas atividades desenvolvidas.

PLANEJAMENTO DE OFICINA:

ENCONTRO 3 (02 horas/aula)
CONTEÚDO:

- Reflexão Linguística a respeito do item *onde;*
- Preconceito linguístico e usos estigmatizados do item *onde*.

RECURSOS:
Textos fotocopiados;
Lápis e borracha;
Piloto e apagador.
Projetor multimídia;
Notebook.

PROCEDIMENTOS:
1- Correção coletiva da atividade do encontro anterior;
2- Análise de textos nos quais o item apareça com as variadas funções/ valores semânticos já estudados;
3- Exibição de vídeo curto (trecho do documentário “Doméstica” , direção de Gabriel Mascaro) no qual o item é falado, observando as funções/valores semânticos desempenhados pelo item;
4- Realização de atividade escrita (Atividade III -em anexo);

AVALIAÇÃO
Os alunos serão avaliados de acordo com sua participação e desempenho nas atividades desenvolvidas.

PLANEJAMENTO DE OFICINA

ENCONTRO 4 (01 hora/aula)
CONTEÚDO:
- Reflexão sobre preconceito linguístico e estigmatização e sobre o emprego consciente da língua, especialmente do item *onde,* na língua em uso.

RECURSOS:

Textos fotocopiados;
Lápis e borracha;

Caderno;
Piloto e apagador.

PROCEDIMENTOS:

1- Correção coletiva da atividade do encontro anterior;
2- Produção de comentário oral gravado em smartphone e posteriormente analisado;
3- Produção de texto escrito curto;
4- Leitura espontânea dos textos produzidos e análise coletiva da linguagem empregada nas produções textuais.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo com sua participação e desempenho nas atividades desenvolvidas.

Apêndice 4. Atividades aplicadas na oficina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA-I

ALUNO(A)_____

QUESTÃO 1- (PUC-MG):
Para a questão a seguir, leia os trechos abaixo:

TRECHO A
Pronomes relativos são palavras que representam nomes já referidos, com os quais estão relacionados. Daí denominarem-se relativos.
[....]
Onde, como pronome relativo, tem sempre antecedente e equivale a em que: A casa ondemoro (= em que) foi de meu avô.
(CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da língua portuguesa. 20. ed. São Paulo: Nacional, 1979, p. 116-117)

TRECHO B
[....] Onde exprime estabilidade; o lugar em que [....] Aonde indica movimento, lugar a que [....]
(ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Gramática normativa da língua portuguesa 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980, p. 301.)

Assinale a alternativa em que o pronome ONDE esteja em consonância com as prescrições dos dois gramáticos:

a) Não sei o setor aonde devo levar a guia de inscrição do vestibular da PUC/Minas.

b) No início do século, houve um desenvolvimento maior do Sudeste, aonde tudo que se plantava era exportado.

c) As mulheres estão cada vez mais modernas, onde eu acho que está a razão para o grande número de separações.

d) Agindo dessa forma, sem medir as consequências, logo João verá o lugar onde vai chegar – é o que tenho dito a ele com frequência.

e) A convocação da seleção é onde eu não concordo com o Zagallo, pois ele é muito autoritário, não aceita opinião.

QUESTÃO 2 - (PUC-MG):

TRECHO A

Pronomes relativos são palavras que representam nomes já referidos, com os quais estão relacionados. Daí denominarem-se relativos.

[....]

Onde, como pronome relativo, tem sempre antecedente e equivale a em que: A casa onde moro (= em que) foi de meu avô.

Assinale a alternativa em que o uso do pronome em destaque possa ser exemplo da definição de PRONOME RELATIVO proposta por Cegalla no trecho A.

a) Quero saber onde você guardou as lâminas.

b) Meu lema é: só amo quem me ama.

c) Todos sabem que ele não é feliz com a esposa há muitos anos.

d) Minha mãe me disse que aonde eu vou ninguém mais pode ir.

e) A mulher cuja lembrança me dói nem sabe que existo.

QUESTÃO 3

Sobre o pronome relativo, é correto afirmar apenas:

a) É representado pelos pronomes nos, vos, se, quando esses expressarem a ideia de um ao outro, reciprocidade. Exemplo: Nós nos abraçamos longamente.

b) Fazem referência às três pessoas do discurso e indicam a ideia de posse de algo. Exemplo: Essa letra é minha!

c) Indicam a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso. Essa localização pode ser no tempo, no espaço ou no discurso. Exemplo: Estou usando este livro para estudar.
d) Referem-se, normalmente, a um termo anterior chamado antecedente. Exemplo: Eu sou a funcionária que chega por último na empresa.
e) Aplicam-se à 3ª pessoa quando têm sentido vago ou exprimem quantidade indeterminada. Exemplo: Alguém me disse que você estava triste.

QUESTÃO 4 - (U.E.PONTA GROSSA/PR):
Assinale a alternativa em que a palavra onde funcione como pronome relativo.

a) Não sei onde eles estão.
b) Onde estás que não responde?
c) A instituição onde estudo é a UEPG.
d) Ela me deixou onde está a catedral.
e) Pergunto onde ele conheceu esta teoria.

QUESTÃO 5
Usando um pronome relativo adequado, reúna cada par de frases num só período.

a) Todos aplaudiram o jogador. O jogador fez o gol da vitória.
b) Nós atravessamos uma região. Na região vivem animais selvagens.
c) Na prova foi proposto um problema. A solução do problema era impossível.
d) A cidade era pequena. Na cidade havia muitas pessoas doentes.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - I I

ALUNO(A)_____

Leia os textos seguintes e depois responda às questões propostas.

TEXTO I

Criança guiou o primeiro resgate no acidente aéreo da Chapecoense

Publicado em 30/11/2016, 01:21 /Atualizado em 30/11/2016, 01:26

Uma criança guiou o resgate do primeiro sobrevivente encontrado na região onde caiu o avião que transportava a delegação da Chapecoense no município de La Unión, no departamento de Antioquia, segundo relataram testemunhas à Agência Efe. O garoto, de aproximadamente 10 anos, ajudou no resgate do lateral Alan Ruschel, de um local conhecido como montanha El Gordo, onde ficou destruído o sonho do conjunto da Chapecoense de conquistar sua primeira Copa Sul-Americana.

"Quando estávamos estacionando as caminhonetes, chegou uma criança e nos disse que uns feridos estavam sendo retirados por outro lado", disse à Efe Sergio Marulanda, um dos moradores que colaboraram com o deslocamento dos seis sobreviventes da tragédia pelo terreno acidentado onde o avião caiu na noite de segunda.

Marulanda se transformou em um herói anônimo graças a um telefonema de seu irmão, um médico da região que lhe pediu para trazer sua caminhonete 4x4 e as de outros quatro amigos para ajudar no resgate que começou duas horas após a colisão do Avro Regional RJ85, da companhia aérea boliviana Lamia.

"Um policial me disse: 'o senhor é o primeiro a chegar, coloque a criança na caminhonete e vá a resgatar os feridos'", lembrou o homem, natural de La Unión e torcedor do Atlético Nacional.

Em meio à cena "chocante", composta por um avião totalmente desintegrado e corpos espalhados, Marulanda recebeu em sua caminhonete o jogador Alan Ruschel, com equipes de resgates que lutavam para estabilizá-lo.

"Ele foi agasalhado, perguntou por sua família e seus amigos, disse que sentia muita dor no quadril, pois tinha uma fratura", disse ele, naquele momento, que seria o primeiro milagre na montanha. Ruschel, com alguma consciência, manteve curtos diálogos em espanhol com seus salvadores e depois foi levado para uma clínica na cidade de La Ceja.

Ao lado da principal estrada de La Unión foi instalado o Posto de Comando Unificado (PMU), que acumulou filas de automóveis, ambulâncias e jornalistas, pois foi ali onde se coordenaram todas as ações que permitiram o resgate de seis sobreviventes e 71 corpos.A partir do Posto de Comando, partiam equipes de resgates em caminhonetes, motos e cavalos para o local da tragédia, situado aproximadamente cerca de 17 quilômetros e que exigia uma caminhada no último trecho de aproximadamente 30 minutos por um terreno acidentado que incluía uma ladeira, segundo explicaram os especialistas que atenderam a emergência.

Do lugar do acidente desciam paulatinamente heróis com nervos de aço e corpos afetados pelo frio, por conta de seus trajes úmidos e sujos de lama. "Se esse avião cai um minuto depois, a tragédia teria sido maior", disseram os socorristas, garantindo que esses 60 segundos de diferença evitaram que a colisão acontecesse diretamente no município de La Ceja.

Um dos que integraram as equipes de resgate foi Teobaldo Garay, capitão do Corpo de Bombeiros do Peru, que estava visitando o país e fez parte do grupo que estabilizou o jogador Hélio Neto, último sobrevivente resgatado."Eu cuidava da cabeça e o pescoço, pois o paciente chegou com traumatismo craniano severo e com pouca consciência", disse Garay.

Na região, o diretor-geral da União Nacional para a Gestão do Risco de Desastres, Carlos Ivan Márquez, se encarregou de informar que a operação de resgate foi "uma das mais rápidas" já realizada na Colômbia, graças à logística aérea, terrestre, máquinas e humana.

Agora, as autoridades colombianas se concentram na investigação sobre as causas do acidente e na homenagem com velas, flores e camisetas brancas que o Atlético Nacional prepara para esta quarta-feira, no estádio Atanasio Girardot, na mesma hora onde deveria acontecer o confronto contra a Chapecoense pela final da Copa Sul-Americana.

TEXTO II

Por Onde Andei

Nando Reis

Desculpe
Estou um pouco atrasado
Mas espero que ainda dê tempo
De dizer que andei errado
E eu entendo
As suas queixas tão justificáveis
E a falta que eu fiz nessa semana
Coisas que pareceriam óbvias
Até pra uma criança
Por onde andei
Enquanto você me procurava?
Será que eu sei
Que você é mesmo
Tudo aquilo que me faltava?
Amor, eu sinto a sua falta
E a falta é a morte da esperança
Como um dia que roubaram o seu carro
Deixou uma lembrança
Que a vida é mesmo
Coisa muito frágil
Uma bobagem
Uma irrelevância
Diante da eternidade
Do amor de quem se ama
Por onde andei
Enquanto você me procurava?
E o que eu te dei?
Foi muito pouco ou quase nada
E o que eu deixei?
Algumas roupas penduradas
Será que eu sei
Que você é mesmo
Tudo aquilo que me faltava?
Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!
Uh! Uh! Uh!

Amor, eu sinto a sua falta
E a falta é a morte da esperança
Como um dia que roubaram o seu carro
Deixou uma lembrança
Que a vida é mesmo
Coisa muito frágil
Uma bobagem
Uma irrelevância
Diante da eternidade
Do amor de quem se ama
Por onde andei
Enquanto você me procurava?
E o que eu te dei?
Foi muito pouco ou quase nada
E o que eu deixei?
Algumas roupas penduradas
Será que eu sei
Que você é mesmo
Tudo aquilo que me faltava?
Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!
Uh! Uh! Uh!
Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!
Uh! Uh! Uh!
Por onde andei
Enquanto você me procurava?
E o que eu te dei?
Foi muito pouco ou quase nada
E o que eu deixei?
Algumas roupas penduradas
Será que eu sei
Que você é mesmo
Tudo aquilo que me faltava?

TEXTO III

Trem - Bala

Ana Vilela

Não é sobre ter
Todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar
Alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar
Mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida
Que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E então fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo
Saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe
Pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro
É capaz de comprar
E sim sobre cada momento
Sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr

Contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera
A vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Os textos lidos e as discussões realizadas nos fazem refletir acerca da efemeridade da vida e dos bens materiais, trazendo para nós uma oportunidade de reavaliarmos a nossa jornada no mundo, contribuindo para que nos tornemos pessoas melhores e mais felizes e aproveitemos o tempo que temos aqui.

1) Fazendo uma retrospectiva de sua própria vida, se você tivesse uma oportunidade de voltar no tempo e fazer algo diferente, o que você mudaria no que diz respeito às suas atitudes e decisões?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) O acidente que vitimou o time e comissão técnica da Chapecoense, jornalistas e equipe de bordo do avião ocorreu sem que ninguém pudesse prever vitimando uma maioria de jovens com menos de trinta anos. O primeiro texto relata que um dos sobreviventes, no momento em que foi resgatado, perguntou primeiramente pela família e amigos. Caso você estivesse, agora, nesta situação, por quem você perguntaria? Justifique sua resposta.

3) Os textos II e III tratam de que assunto? Em que aspectos se assemelham com o texto I? Em que se diferenciam?

4) Retire trechos dos três textos, identificando de qual texto o trecho retirado faz parte, que demonstrem a natureza efêmera da vida e dos bens materiais.

5) Nos três textos grife e transcreva abaixo todas as expressões que tenham valor espacial (locativo).

Texto I

Texto II

Texto III

6) As expressões grifadas podem ser classificadas como pertencentes a que classe gramatical? Aponte a classe de cada uma das expressões locativas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA- III

ALUNO(A): _____

Leia os textos seguintes observando as expressões em destaque. Em seguida marque (L) para as expressões que estejam exercendo valor locativo e deixem os espaços em branco ( ) para as que estejam exercendo outras funções.

1) Os bares estão cheios de almas tão vazias **onde** ( )passo e ouço muitas histórias.

2) O teatro é a vida dela, é **onde** ( ) ela mais gosta de ficar, **onde** ( )se sente bem, é o lugar que ela esquece de todos os problemas fora dali, e realmente se entrega ao personagem de corpo e alma.

3) Gosto de estudar aqui. Esta é a turma **onde** ( ) estudo.

4) A casa **onde** ( ) moro é bem simplesinha.

5) A violência verbal atualmente ocorre em todos os lugares do mundo, uma delas é o bullying, **onde** ( ) é frequentemente praticado nas escolas, no trabalho e até mesmo em suas próprias residências.

6) No Brasil o cenário político da saúde, da economia é crítico, tudo está, de certo modo muito "desorganizado e desestruturado", pois o político vive em um momento "crítico", **onde** ( ) o efeito se instala em quase tudo e principalmente na economia.

7) Também observamos o descaso em vários locais no Brasil, **onde** ( ) o governo não faz muita coisa e não liga para a situação das pessoas.

8) No Brasil existem muitas favelas, e tem muitos moradores nela que vivem com medo de viver pelo fato de **onde** ( ) eles morarem existir muita violência entre todos.

9) A violência em Conquista está crescendo cada vez mais, principalmente nos bairros periféricos **onde** a violência é intensa por conta das drogas.

10) Em Vitória da Conquista nas escolas é **onde** ( ) mais aumenta a violência.
11) Isso é tão raro **onde** ( ) às vezes vira até noticia.

12) Em Vitória da Conquista, a violência está cada vez pior em especial nas periferias **onde** ( ) o crime é maior.

13) A violência tem atingido um patamar tão grande **onde** ( ) não conseguimos mais ter paz e segurança.

14) A Violência na cidade de Vitória da Conquista tem aumentado cada vez mais, principalmente nos bairros mais humildes (pobres) **onde** ( ) tem mais circulações de drogas, crack, cocaína, entre outros.

15) [...] um grande noticiário na TV, **onde** ( ) falava que um homem tinha matado um adolescente.

16) A honestidade é um valor muito importante **onde** ( ) devemos valorizar atitudes deste tipo.

17) eu perguntei para o menino: **Onde** ( ) está a sua mãe?

18) até que ela entrou em uma caverna escura, com morcegos, mosquitos e lá no fundo ela encontrou uma luz, brilhante, muito forte, lá estava uma caixa, uma caixa muito bonita, colorida, **onde** ( ) estava escrito FELICIDADE, ela imaginou que seria ouro e pedras preciosas, mas dentro da caixa estava escrito: Lembre-se, a verdadeira felicidade está no seu jeito de viver.

19) Não! Por que você vai embora? Pra **onde** ( ) você vai.

20) Como eu havia previsto, as flores estavam divinas, as arvores estavam cheias de flores e frutos e, no centro do parque, **onde** ( ) tem um pequeno lago com agua cristalina, os peixes vinham a superfície para pegar a comida que as pessoas jogavam.

21) Era uma vez um lugar longe da cidade, mais perto da vegetação **onde** ( ) tinha os peixes, nada de poluição, frutas boas e cheias de sabor e animais dóceis e carinhosos.

22) Alice chegou na cidade e foi direto para bar **onde** ( ) os caçadores estavam, e com toda raiva do mundo falou: - **Onde** ( ) está o meu cavalo que você roubou?

23) Bom dia, Senhor. O Senhor poderia me informar **onde** ( ) se localiza a autoescola mais perto?

24) Tinha um grande problema, na cidade **aonde** ( )ele morava não tinha praia.

25)Júlia guiava a nave até a próxima fase da missão. Eles iriam acoplar na outra nave só que bem maior, **onde** ( ) havia uma propulsão mais avançada do que primeira.

26) Logo depois de sair do reino Doce, eles foram para o reino gelado, **onde** ( ) o seu maior suspeito mora, o rei gelado.

27) **Aonde** ( ) pensa que vão ! – Diz o rei gelado arremessando o seu poder de gelo.

28) só que ele nem ligou, mas acabou pegando no sono **onde** ( ) não viu mais nada.

II- Volte à questão anterior e verifique se as ocorrências que não têm valor de espaço (locativo), se encaixam nas opções abaixo e preencha os espaços com os códigos indicados.

(T) Valor temporal
(LA) Valor locativo abstrato
(P) Valor de processo textual

III- Aponte quais ocorrências da questão I não estão atendendo ao padrão da norma culta. Justifique.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA- IV

ALUNO(A): _____

Nos textos abaixo, grife o item onde, marque a opção acerca do valor funcional que o referido item assume na ocorrência linguística em questão, em seguida, comente se o uso feito pelo autor do texto pode ser considerado adequado à situação sociocomunicativa.

1) " O plenário da Câmara desfigurou completamente o relatório de medidas de combate à corrupção e tirou do texto pontos chave como a criminalização do enriquecimento ilícito, a criação da figura do "reportante do bem" – que recebe recompensa por denunciar ilegalidades- , o aumento do prazo de prescrição dos crimes e passar a contá-lo a partir do oferecimento da denúncia e não do seu recebimento, exclui o acordo penal – onde a sanção possa ser negociada – e tira todas as regras sobre celebração de acordo de leniência." **-** FRAGMENTO DE COMENTÁRIO DE POSTAGEM NO FACEBOOK

Item onde com valor ( ) locativo/espacial

( ) locativo mais abstrato

( ) temporal

( ) processo/textual

Comentário sobre a adequação à situação comunicativa

_____

_____

_____

2) " Um homem de 34 anos foi preso em flagrante após agredir a ex-mulher , de 32 anos, em Vitória da Conquista. Uma guarnição da 77ª Companhia Independente de Polícia Militar foi até o local, onde foi informada que o suspeito chegou à casa da vítima e passou a discutir com ela." FRAGMENTO DE NOTÍCIA VEICULADA EM BLOG DE NOTÍCIAS

Item onde com valor ( ) locativo/espacial

( ) locativo mais abstrato
( ) temporal
( ) processo/textual

Comentário sobre a adequação à situação comunicativa

_____
_____
_____

3) “Esse foi o momento onde todos se agacharam e apreciaram essas belezas....” LEGENDA DE FOTO POSTADA EM FACEBOOK

Item onde com valor ( ) locativo/espacial
( ) locativo mais abstrato
( ) temporal
( ) processo/textual

Comentário sobre a adequação à situação comunicativa

_____
_____
_____

4) “Tudo começou com uma discussão onde o primeiro valentão começou a atacar o homem do carro de trás ....” FRAGMENTO DE NOTÍCIA VEICULADA EM BLOG DE NOTÍCIAS”

Item onde com valor ( ) locativo/espacial
( ) locativo mais abstrato
( ) temporal
( ) processo/textual

Comentário sobre a adequação à situação comunicativa

_____
_____
_____

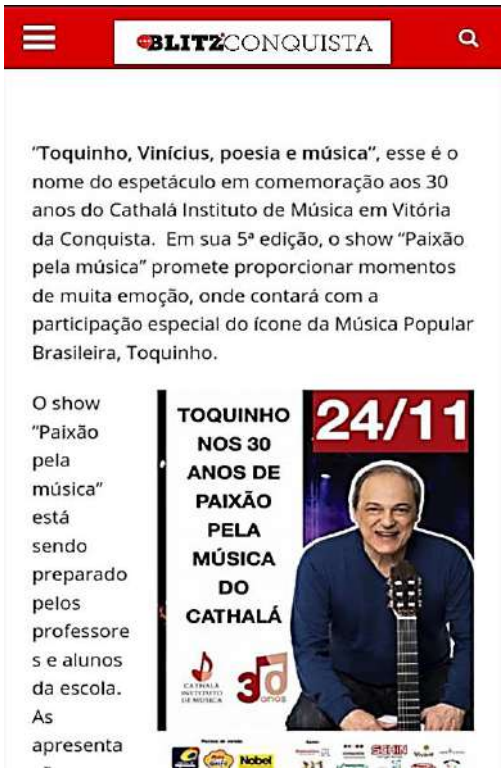
5) Lembrando das nossas discussões sobre preconceito linguístico e estigmatização, marque as alternativas que apresentem usos estigmatizados do item linguístico *onde.*

( ) Vamos fazer uma viagem *onde* vamos encontrar com os nossos melhores amigos.

( ) Cheguei na escola *onde* estudo.

( ) *Onde* está a diretora da escola?
( ) Esse foi o momento *onde* todos se agacharam para pegar a bagagem.
( ) Ganhei um livro interessante *onde* fala de uma história de aventura.
( ) Tudo começou com uma discussão *onde* o homem atacou o próprio irmão.
( ) *Aonde* estão os filhos de Joana?
( ) Isso é tão raro *onde* às vezes vira até notícia.
( ) *Aonde* vocês vão?
( ) O evento será um momento de muita emoção *onde* contará com artistas renomados.

6) Com base em nossos estudos, de todos os usos do item onde, apenas o que tem valor locativo espacial é previsto pela gramática normativa. Contudo, alguns outros usos aparecem em textos veiculados pela imprensa. Observe o texto abaixo, identifique com que valor o item está sendo empregado e comente se, na sua opinião, tal uso é adequado.



7) Recordando o documentário "Doméstica", dirigido por Gabriel Mascaro, produzido em 2012, no qual sete adolescentes assumem a missão de registrar, por uma semana, o

cotidiano das empregadas domésticas de suas casas, transcrevemos abaixo trechos de falas dos protagonistas deste trabalho. Ao observar os trechos, identifique que valor o item onde assume em cada um deles e, ao final, comente o seu uso na oralidade.

TRECHO I :

“ Oi gente! Meu nome é Jeniffer, eu tenho 16 anos, tô cursando o ensino médio ainda, faço teatro todo sábado, **onde** depois do teatro eu chego aqui ...minha comida está quentinha me esperando, graças a meu anjo da guarda, (risos) , que é meu empregado doméstico.”

Item onde com valor ( ) locativo/espacial
( ) locativo mais abstrato
( ) temporal
( ) processo/textual

TRECHO II:

“ A gente conheceu ele numa época muito complicada da vida dele....porque era no momento que ele tinha se separado da mulher e do filho dele, que ele não tinha condições de manter a casa, então a mulher dele resolveu terminar com ele, uma história muito triste , lamentável, **onde** a minha mãe presenciou tudo isso, eles conversaram e se tornaram amigos.

Item onde com valor ( ) locativo/espacial
( ) locativo mais abstrato
( ) temporal
( ) processo/textual

Comentário sobre o uso do item na oralidade :

_____

_____

_____

Apêndice 5. Fotos