



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

FRANCISCA MARINA DE CARVALHO SANTOS

ENSINO DE CRASE: reflexões semântico-gramaticais para a Educação Básica

Teresina-PI
2023

FRANCISCA MARINA DE CARVALHO SANTOS

ENSINO DE CRASE: reflexões semântico-gramaticais para a Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos.

LINHA DE ATUAÇÃO: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins.

Teresina-PI
2023

S237e Santos, Francisca Marina de Carvalho.
Ensino de crase: reflexões semântico-gramaticais para a Educação
Básica / Francisca Marina de Carvalho Santos. – 2023.
83 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), *Campus*
Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2023.
“Orientadora: Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins.”
“Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.”

1. Crase. 2. Gramática. 3. Linguística. 4. Ensino.

I. Título.

CDD: 469.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCA MARINA DE CARVALHO SANTOS

ENSINO DE CRASE: REFLEXÕES SEMÂNTICO-GRAMATICAIIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quinze horas e vinte e três minutos do dia 17 de agosto de 2023, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Nize Paraguassu Martins

Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins – UESPI

(Presidente)

Naziozenio Antonio Lacerda
Prof. Dr. Naziozenio Antonio Lacerda (UFPI)
(1º examinador)

Ailma do Nascimento Silva

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva (UESPI)

(2º examinador)

Visto da coordenação:

Lucirene da Silva Carvalho

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho

Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

Aos professores, incansáveis mediadores de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por me oportunizar experiências maravilhosas todos os dias. Teus planos são sempre melhores que os meus.

À Prof.^a Dr.^a Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, pela orientação, paciência e conhecimentos valiosos compartilhados durante o mestrado, muito obrigada!

Ao saudoso Professor Dr. Pedro Magalhães Neto, pela presença maravilhosa e constante na graduação e especialização, é uma honra pertencer à primeira turma da UESPI que leva seu nome. Infelizmente não nos encontramos no mestrado, mas a admiração e seus ensinamentos continuam vivos em cada aluno que pôde conhecê-lo.

Aos professores e colaboradores do Profletras, que compartilharam conhecimentos acadêmicos relevantes para trilhar este caminho científico tão necessário para o nosso amadurecimento profissional.

Às minhas irmãs, Jus pela ajuda e paciência nas turbulências da vida.

À minha mãe Júlia, pelo esforço, luta e dedicação para proporcionar às filhas uma educação de qualidade.

Ao meu querido amigo Márcio Lima, por nunca ter largado a minha mão.

Aos colegas que sempre perguntavam pelo mestrado, obrigada pela pressão.

À professora Lídia, pela gentileza e excelentes contribuições para este trabalho.

Aos professores participantes da banca examinadora Dra. Ailma do Nascimento Silva e Dr. Naziozenio Antonio Lacerda pelas valiosas colaborações e sugestões pontuais.

Aos colegas da turma de mestrado, obrigada pelas reflexões, críticas, sugestões, ajuda e consolo na hora do desespero, o sofrimento compartilhado se torna mais leve.

A crase não foi feita pra humilhar ninguém.
Ferreira Gullar

RESUMO

Este trabalho investiga o fenômeno crase no português brasileiro, mais especificamente a forma como os livros didáticos adotados nas escolas públicas municipais de Teresina-PI abordam esse conteúdo. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, a explicação do fenômeno crase no português brasileiro passou a ser mais científica e menos normativa. Nesse contexto, a questão que buscamos responder neste trabalho é: como o livro didático trabalha o fenômeno crase, e como poderíamos contribuir para um ensino mais significativo para alunos do ensino fundamental maior, no que diz respeito ao estudo da crase? Objetivando responder a este questionamento, nos propomos a investigar a abordagem teórico-metodológica das práticas de ensino do fenômeno crase propostas pelo livro didático a partir de uma pesquisa documental e descritiva de cunho qualitativo e propor uma atividade complementar que aborde o conteúdo de forma mais abrangente. A pesquisa se fundamenta, principalmente, em Lima (2011) e Bechara (2019) para a perspectiva tradicional dos estudos da linguagem; Müller (2002), Perini (2005), Paraguassu e Borges (2017) para a perspectiva formalista dos estudos linguísticos; e em Franchi (2006), Travaglia (2001, 2008), Oliveira e Quarezimin (2013), Borges Neto (2013), Bezerra e Reinaldo (2013) e Foltran *et al.* (2017) para as pesquisas sobre ensino de gramática na escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que o livro didático, ao abordar o fenômeno crase, enfatiza seus aspectos morfossintáticos, seguindo uma abordagem fundamentada na tradição gramatical. Dessa forma, elaboramos uma proposta de ensino complementar à proposta do livro didático a partir da análise semântico-gramatical, associada às escolhas ou intenções comunicativas dos falantes, objetivando didatizar reflexões acerca do fenômeno crase em seu aspecto semântico.

Palavras-chave: Crase. Gramática. Linguística. Ensino.

ABSTRACT

This study investigates the crasis phenomenon, in Brazilian Portuguese, more specifically, how the textbooks adopted in Teresina-PI municipal public schools approach this content. With the development of linguistic studies in Brazilian Portuguese, the explanation of the crasis phenomenon became more scientific and less normative. In this context, the question we seek to answer in this study is the following: how textbooks approach the crasis phenomenon, and how can we contribute to a more contemplative and meaningful teaching for high school students? Aiming to answer these questions, we propose to investigate the theoretical-methodological basis of teaching practices of crasis phenomenon found in textbooks through qualitative descriptive and documentary research, and we propose an activity that addresses the content in a more comprehensive way. This research is mainly based in the following studies: the traditional perspective of linguistic studies by Lima (2011) and Bechara (2019), the formalist perspective of linguistic studies by Müller (2002), Perini (2005), Paraguassu e Borges (2017), and the studies on grammar teaching in schools by Franchi (2006), Travaglia (2001, 2008), Oliveira & Quarezimin (2013), Borges Neto (2013), Bezerra & Reinaldo (2013) and Foltran (2017). The research results showed that the textbook focuses only on the morphosyntactic aspects of the crasis phenomenon, following an approach based on grammatical tradition. Therefore, we elaborated a complementary teaching proposal to textbook's proposal based on the semantic-grammatical analysis associated with the speakers' choices or communicative intentions, aiming to teach reflections about the crasis phenomenon in its semantic aspect.

Keywords: Crasis. Grammar. Linguistics. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem ilustrativa do livro didático Português: conexão e uso	35
Figura 2 – Recorte da explicação inicial do assunto crase do livro didático do 8º ano	38
Figura 3 – Atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase	39
Figura 4 – Página 112 do livro didático Português: conexão e uso, 8º ano	40
Figura 5 – 1ª questão da atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase	40
Figura 6 – 2ª questão da atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase	41
Figura 7 – Continuação da 2ª questão da atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase	42
Figura 8 – Boxe explicativo: explanação inicial sobre a crase	43
Figura 9 – Boxe explicativo do acento grave, uso diante de locuções adverbiais	45
Figura 10 – Atividade sobre crase no LD do 9º ano	46
Figura 11 – Atividade sobre crase no LD do 9º ano – continuação	47
Figura 12 – Atividade sobre crase no LD do 9º ano – continuação	48
Figura 13 – Questão 1 da atividade sobre crase no LD do 9º ano	49
Figura 14 – Boxe explicativo sobre crase, emprego diante de locuções adverbiais	49
Figura 15 - Tabela de reflexões semântico-gramaticais	61
Figura 16 - Tabela de reflexões semântico-gramaticais (continuação)	62
Figura 17 - Tabela de reflexões semântico-gramaticais (continuação)	63
Figura 18 – Cartas que acompanham a tabela	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de gramática	28
Quadro 2 – Categorias de análise da pesquisa	37
Quadro 3 – Casos do fenômeno crase do livro didático do 8º ano em que as reflexões semânticas podem ser aplicadas	55
Quadro 4 – Casos do fenômeno crase do livro didático do 9º ano em que as reflexões semânticas podem ser aplicadas	56
Quadro 5 – Casos que complementam as práticas do livro didático no que tange à reflexão semântica	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CD – Coleção Didática

LD – Livro Didático

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLN – Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CRASE: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL À PESQUISA LINGUÍSTICA	14
2.1 A crase segundo a tradição gramatical	14
2.2 Casos obrigatórios	17
2.3 Casos facultativos	19
2.4 Casos proibidos	21
2.5 Crase segundo alguns linguistas	22
3 ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA	26
3.1 Gramática: concepções e ensino	26
3.2 Ensino de gramática segundo alguns linguistas	29
4 METODOLOGIA	34
4.1 Caracterização da pesquisa	34
4.2 Corpus da pesquisa	35
4.3 Procedimentos e análise de dados	36
4.4 Aspectos Éticos	37
5 ANÁLISE DOS DADOS	38
5.1 Análise do livro didático do 8º ano	38
5.2 Análise do livro didático do 9º ano	46
6 MATERIAL COMPLEMENTAR PARA O ENSINO DO FENÔMENO CRASE NO PB	52
6.1 Pressupostos teóricos	52
6.2 Pressupostos metodológicos	54
6.3 Planejamento didático	59
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	69
ANEXOS	79

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se na Área de Concentração “Linguagens e Letramentos” na Linha de pesquisa “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais” do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e tem como tema o fenômeno crase no português brasileiro, mais especificamente, as práticas de ensino do acento grave para indicar a crase no ensino fundamental maior.

O ensino do acento grave para indicar o fenômeno crase na língua portuguesa é importante porque, embora a crase não seja marcada na oralidade, na língua escrita ela contribui para a produção de sentido da frase. Por exemplo, ‘Sente-se a mesa’ não possui o mesmo significado de ‘Sente-se à mesa’, assim como ‘Sente-se o piano’ não possui o mesmo significado de ‘Sente-se ao piano’. ‘Sente-se à mesa’ e ‘Sente-se ao piano’ significam sentar-se ao lado e próximo de; já ‘Sente-se o piano’ e ‘Sente-se a mesa’ são construções agramaticais ou, no mínimo, estranhas.

Segundo Travaglia (2008), desde a década de 70, o ensino da gramática normativa tem sido questionado em função do desenvolvimento dos estudos linguísticos e das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Em consequência disso, desde então, práticas de análise linguística¹ passaram a ser aplicadas ao ensino de língua portuguesa na escola e muitos avanços têm sido alcançados.

No entanto, em nossa prática como professora da rede municipal de ensino de Teresina-PI, no que concerne ao ensino-aprendizagem do acento grave para indicar o fenômeno crase, observamos que os alunos têm concluído o ensino fundamental sem saber empregá-lo. A nossa hipótese é a de que o livro didático, ao propor as práticas de ensino do acento grave continua privilegiando o ensino das regras da gramática normativa, o que não propicia ao aluno a compreensão dos mecanismos de funcionamento da língua e amplie seu desempenho linguístico.

A escolha do livro didático como objeto de investigação se deu por entendermos ser este o recurso mais utilizado pelo professor em sala de aula e a mais acessível fonte de pesquisa conceitual e de atividades práticas do aluno. Com o intuito de atrair atenção para esse problema, este trabalho objetiva investigar a abordagem teórico-

¹ Entendidas aqui como o estudo mais abrangente da língua portuguesa sendo direcionadas pelas descrições linguísticas.

metodológica das práticas de ensino do acento grave proposta pelo livro didático adotado na rede municipal de ensino de Teresina-PI e propor uma atividade que complemente a abordagem do livro escolhido pela rede.

Para alcançar esse objetivo desenvolvemos uma pesquisa documental e descritiva, de cunho qualitativo na coleção didática de língua portuguesa, “Português: conexão e uso”, adotada pela rede municipal de ensino de Teresina-PI. Esta pesquisa está fundamentada na perspectiva tradicional dos estudos da linguagem com Lima (2011) e Bechara (2019); na perspectiva formalista dos estudos linguísticos com Müller (2002), Perini (2005) e Paraguassu e Borges (2017); e nas pesquisas sobre ensino de gramática na escola com Oliveira e Quarezimin (2013), Travaglia (2001, 2008), Franchi (2006), Borges Neto (2013), Bezerra e Reinaldo (2013) e Foltran *et. al.* (2017).

Trata-se de um trabalho importante porque promoverá uma visão geral da forma de abordagem do conteúdo no livro didático, fornecendo elementos que viabilizarão a produção de uma proposta complementar de ensino que prioriza os aspectos formais do fenômeno crase que são relevantes para facilitar a aprendizagem do aluno. Ele também fornece direcionamentos para o professor de língua portuguesa abordar o conteúdo de forma mais consciente, dinâmica e produtiva.

Além disso, por meio de uma busca prévia no repositório do Profletras – UESPI, encontramos apenas um trabalho que abordava o tema, a saber, “O ensino do fenômeno da crase: reflexões linguísticas para o 9º ano do ensino fundamental”, do Mestre João Irene da Silva (2019). Neste sentido, é relevante destacar a necessidade de mais trabalhos como este, que desempenham papel significativo no avanço das pesquisas na área de ensino de língua materna. Especificamente, sua contribuição se destaca no aprimoramento do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Quanto à estrutura, este trabalho está organizado em sete capítulos: no capítulo introdutório, apresentamos o trabalho, por meio de sua justificativa, relevância, objetivos e organização; no capítulo dois conceituamos o fenômeno crase; no capítulo três discorremos sobre as concepções de gramática e seu ensino; no capítulo quatro explanamos os procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa; o capítulo cinco trata da análise do corpus da pesquisa; no capítulo seis apresentamos e explicamos o material complementar, elaborado a partir dos resultados obtidos; e, por fim, no capítulo sete, tecemos as considerações finais do trabalho bem como nossas expectativas em relação às contribuições deste estudo para o ensino de língua portuguesa.

2 CRASE: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL À PESQUISA LINGUÍSTICA

O estudo do emprego do acento grave para marcar o fenômeno crase no português brasileiro, predominantemente, tem se limitado à explicação de seu aspecto morfossintático segundo a tradição gramatical. No entanto, com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, os estudos do fenômeno em seu aspecto semântico avançaram, tornando sua explicação mais científica e, conseqüentemente, mais significativa. Neste capítulo, demonstramos que o fenômeno crase, para ser realmente compreendido, precisa ser abordado em seus aspectos fonéticos, morfossintáticos e semânticos.

Para isso, iremos fazer um passeio na literatura, da tradição gramatical às pesquisas linguísticas, fundamentando nossa discussão nas gramáticas tradicionais de Rocha Lima (2011) e Evanildo Bechara (2019) e nas pesquisas linguísticas de Perini (2005) e Paraguassu e Borges (2017, 2021).

2.1 A crase segundo a tradição gramatical

Considerando a definição etimológica, a palavra crase é de origem grega, conceituada como fusão ou contração de vogais idênticas. Essa fusão, que não é perceptível na fala, na escrita é assinalada pelo uso do acento grave (´).

Segundo Lima (2011), na modalidade escrita do português brasileiro (PB), o emprego do acento grave indica a ocorrência do fenômeno crase, sendo necessário para tal o encontro da preposição “a” com o artigo “a” ou com o pronome demonstrativo “aquele” e seus derivados. Essas letras idênticas se unem para evitar sua repetição na escrita, uma vez que na fala não há a pronúncia das duas como sons seguidos ou distintos. Vejamos:

- (1) Vou à praia logo cedo.
- (2) Assisti à novela das 8h.
- (3) Não irei àquele lugar sinistro.

A tradição gramatical pontua os casos acima como de uso obrigatório do acento grave, pois simultaneamente há a exigência da preposição “a” e a necessidade de um artigo “a” ou de um dos pronomes demonstrativos específicos tornando a acentuação essencial. Frases simples e diretas como as que registramos nos exemplos 1, 2 e 3 são comumente utilizadas em livros didáticos para uma explicação inicial do fenômeno crase.

Para Lima (2011), o fenômeno crase ocorre:

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

Não irei *à* cidade.

Premiaram-no por sua dedicação *às* crianças.

Essa história é muito parecida *à* que minha mãe me contava. [...] (LIMA, 2011, p. 464, grifos do autor).

Tomando como base a definição de Lima (2011), a fusão se dá no português entre vogais “a” quando fazem parte de classes gramaticais distintas como artigos, preposição e pronomes e trata-se de uma fusão especificamente marcada na escrita.

Vale ressaltar ainda que, para que haja o fenômeno crase, não basta que a preposição “a” esteja diante de uma palavra feminina, é necessário que a palavra feminina venha antecedida do artigo “a”, exceto quando se trata dos pronomes demonstrativos “aquele” e suas variações. Lima (2011) esclarece que

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

Exemplos:

a) Voltarei a Paris ainda este ano. [...] (LIMA, 2011, p. 465, grifos do autor).

Nota-se, no exemplo acima, que diante da palavra “Paris” não há crase, porque mesmo que seja uma palavra feminina, ela não é precedida do artigo “a”, apenas da preposição “a”, e, conseqüentemente, não há a repetição nem a fusão características do fenômeno.

Entretanto, se a palavra “Paris” vier determinada ou especificada por um adjetivo, como em “Jamais voltarei *à* Paris dos meus encantos”, necessariamente será acompanhada do artigo “a”, nesse caso haverá crase, pois haverá a repetição do “a” e, conseqüentemente, a fusão característica do fenômeno crase.

Bechara (2019) traz essa temática dentro do capítulo destinado à preposição e define o fenômeno da seguinte forma:

Diz-se que há *contração* quando, na ligação com outra palavra, a preposição sofre redução. As preposições que se contraem são:

1)

com artigo definido ou pronome demonstrativo feminino: a + a= à; a + as= às (esta fusão recebe o nome de crase)

2)

com o pronome demonstrativo:

a + aquele = àquele; a + aqueles = àqueles (crase) a + aquela = àquela; a + aquelas = àquelas (crase); a + aquilo = àquilo (crase) (BECHARA, 2019, p.326, grifos do autor)

Para o autor, o fenômeno crase é um fenômeno de contração e não de combinação. Contração é a redução ou fusão de sons ou letras iguais que, no caso do fenômeno crase, não é perceptível na oralidade, mas é marcado na escrita por meio do acento grave que indica que dois “as” se fundiram e assumiram a forma “à”.

Reforçamos que a nomenclatura adequada dos termos relacionados ao assunto é fundamental para a aprendizagem dos alunos, pois evita vícios de linguagem, inadequações ou usos equivocados de denominações como especificado acima por Bechara (2019). Vale ressaltar que o fenômeno crase ocorre com vogais iguais, o que não se restringe apenas aos casos em que há a fusão do artigo “a” com a preposição “a”, mas a todos os casos em que há fusão de vogais iguais, como explicado por Bechara (2019, p. 667):

CRASE é a fusão de dois ou mais sons iguais num só:
 “Teu pensamento, como ∪ o sol que morre,”
 “Há de cismado mergulhar-se ∪ em mágoas” [CA.1, 125].
 “Durante a noite quando o ∪ orvalho desce” [CA.1, 144].
 (BECHARA, 2019, p.667, grifo nosso).

Assim, frisamos que o fenômeno crase para a nomenclatura gramatical não diz respeito apenas à fusão entre um “a” preposição e um “a” artigo, mas a qualquer fusão de sons vocálicos nos quais haja contração.

Ainda sobre a nomenclatura adequada para o fenômeno crase, Bechara (2019) afirma que não há razão para condenar o verbo “crasear” significando pôr o acento grave indicativo de crase. Para ele, o que não é aceito é chamar o acento grave de crase, como geralmente alguns fazem. Portanto, há uma diferença entre o acento grave e a crase, nenhum “a” tem crase, o que temos é o “à” craseado ou o uso do acento grave que indica a fusão de vogais idênticas que, conseqüentemente, resulta na crase ou no fenômeno crase. Destacamos ainda que o autor, ao utilizar a expressão “crase”, faz alusão à fusão de ‘as’ que caracterizam o fenômeno na escrita.

Comumente ouvimos pessoas afirmarem que o “à” tem crase, como se o acento grave fosse a crase em si, esse tipo de informação equivocada prejudica a aprendizagem do aluno porque reforça uma inadequação vocabular. É importante que o professor de educação básica faça essa distinção logo no primeiro contato dos alunos com o fenômeno para evitar vícios de linguagem como o de usar a expressão “a tem crase” por “a craseado”.

A regra geral das gramáticas de tradição gramatical afirma que o fenômeno crase é a fusão da preposição “a” com o artigo “a” ou pronome “aquele”, “aquela” e variações e exclui o fato de que tal fenômeno possa ocorrer diante de substantivos ou adjetivos masculinos, bem como de verbos, numerais; no entanto, não faz nenhuma reflexão semântica sobre isso ou indica o motivo de não se usar o acento grave em determinadas situações; por exemplo, não menciona que, no uso facultativo do acento grave como nas sentenças “chegou *a* noite ou chegou *à* noite”, pode ocorrer a mudança semântica intencional o que, do ponto de vista linguístico, seria bem relevante para o seu ensino.

No próximo item, apresentamos a classificação do fenômeno crase de acordo com a tradição gramatical partindo de suas especificações de uso: obrigatório, facultativo e proibido.

2.2 Casos obrigatórios

No que diz respeito ao uso obrigatório do acento grave, as regras partem da premissa de que, para a existência do fenômeno, precisamos de dois fatores: a exigência da preposição “a” e do artigo “a”, por isso, em regra a crase só ocorrerá diante de palavras femininas expressas ou subentendidas.

Bechara (2019) afirma que ocorrerá crase nos seguintes casos:

Ocorre crase nos seguintes casos principais:

a) diante de palavra feminina, clara ou oculta, que não repele artigo: Fui *à* cidade.

Dirigia-se *à* Bahia e depois a Paris.[...]

b) diante do artigo a (as) e do a- inicial dos demonstrativos aquele, aquela, aquilo: Referiu-se *à*/ *àquele*/ *àquela*/ *àquilo* que estava do seu lado.

c) diante de possessivo em referência a substantivo oculto:

Dirigiu-se *àquela* casa e não *à* sua.

d) nas locuções adverbiais constituídas de substantivo feminino plural:

às vezes, às claras, às ocultas, às três da manhã. (BECHARA, 2019, p.333 e 334, grifos do autor)

Nos casos expressos, observamos que a regra geral contempla dois fatores primordiais para que ocorra a crase: a preposição inicial e a palavra seguinte não repelir o artigo “a”. No caso do item “a”, ele esclarece que para saber se um substantivo feminino não repele artigo, basta trocar por construções que apareçam regidas por preposições como “de, em, por” se essas preposições mudarem para as formas “da, na, pela” estaremos diante de casos de uso obrigatório da crase porque o substantivo aceita o artigo e já há a preposição. Esse exemplo, citado pelo autor, é uma dica bastante usual em gramáticas descritivas para sanar algumas dúvidas dos alunos quanto ao uso ou não do acento grave.

No entanto, vale ressaltar que a ocorrência do artigo não se dá necessariamente sempre que a palavra for feminina; por exemplo, em “O assunto diz respeito a criança e adolescente.” Há a exigência da preposição, mas não necessariamente do artigo “a” e do artigo “o”. Portanto, o fato de haver a exigência da preposição “a” e a palavra seguinte ser feminina não necessariamente indica que haverá o fenômeno crase.

No que se refere ao item “b”, os pronomes demonstrativos “aquele, aquela e aquilo” já vêm com o “a” inicial, precisando apenas da preposição exigida pelo verbo ou nome que os antecedem. Sendo, portanto, de uso obrigatório apenas se houver palavra anterior exigindo a preposição.

Quanto ao aspecto semântico, Bechara (2019, pág. 332) afirma que o uso da crase está relacionado ao sentido determinado. Assim, quando se usa o acento grave em frases como “O imóvel foi vendido à construtora.”, quer dizer que foi vendido a uma construtora determinada, já expressa no enunciado ou conhecida pelo autor. Quando não ocorre o a craseado, a venda foi feita a uma construtora indeterminada como em “O imóvel foi vendido a construtora”, então o uso do fenômeno está atrelado à intenção do escritor em determinar ou indeterminar o sentido do termo através do uso do acento grave. Frisamos que ele fala em sentido determinado ou indeterminado do substantivo a partir do uso ou não do acento grave. Assim, a explicação reforça o fato de que nem sempre quando o verbo exige preposição e a palavra seguinte é feminina há necessariamente o fenômeno crase. Essa discussão será mais detalhada na subseção 2.5, relacionada à perspectiva linguística.

Bechara (2019) aduz que o uso mais comum se dá nos casos mostrados, no entanto, elenca algumas dicas para facilitar ou certificar de que o uso do acento grave é adequado, como, por exemplo, trocar uma palavra feminina por uma masculina. Se a versão masculina mantiver a preposição, o uso do acento grave será também mantido.

Essas dicas são importantes e podem auxiliar na aprendizagem do aluno, no entanto, o mais importante é explicar-lhe o porquê do fenômeno e as consequências semânticas de seu emprego ou não, pois a intenção comunicativa é muito relevante para compreender o sistema linguístico. Assim, há a necessidade de se especificar que há usos decorrentes de aspectos gramaticais, mas há também o uso atrelado ao sentido, e que ambos são relevantes para a aprendizagem do fenômeno.

Lima (2011) reforça as regras elencadas anteriormente por Bechara (2019), trata o fenômeno crase como “o problema do ‘a’ acentuado” e pontua outros casos de uso obrigatório do acento grave como:

7) Nem sempre – e aí é que bate o ponto – o *a* acentuado é resultante de crase. Assim por motivos de clareza como para atender às tendências históricas do idioma,² recebem acento no *a*, independentemente da existência de crase, muitas expressões formadas com palavras femininas:

Apanhar à mão, cortar à espada, enxotar à pedrada, fazer a barba à navalha, fechar à chave, ir à vela, matar o inimigo à fome, pescar³ à linha; à força, à imitação de, à maneira de, à medida que, à mingua de, à noite, à pressa, à proporção que, à semelhança de, à toa, à aventura, à vista, à vista de. (LIMA, 2011, p. 467, grifos do autor.)

Aqui o autor afirma que além do uso em expressões femininas há a tendência histórica do próprio idioma em acentuar o “a” em determinadas situações para gerar maior clareza, estando isso, portanto, relacionado ao sentido das expressões.

Segundo Lima (2011), o acento grave também é obrigatório quando indicar horas exatas, ou em algumas palavras quando vierem com determinante, como a palavra “casa”, por exemplo, expressa com termos que a qualifique como “Visitei à casa paterna”, sendo necessário o uso do acento grave.

Dessa forma, os casos de uso obrigatório do acento grave ressaltam os aspectos formais da tradição gramatical, pontuando a necessidade da fusão de termos específicos para que o fenômeno ocorra e priorizando o aspecto morfossintático da gramática normativa, ou seja, as regras gerais pontuam seu emprego na modalidade escrita.

2.3 Casos facultativos

A tradição gramatical pontua alguns casos de uso facultativo do fenômeno crase. Nesses casos, o uso ou a ausência do sinal indicativo não gera incorreções na oração, ficando a critério do falante a opção de usar ou não o acento grave em determinadas sentenças.

Para Lima (2011), o uso facultativo da crase se dá:

Quando for facultativo o artigo, facultativa será, naturalmente, a crase. Isto acontece com nomes próprios de pessoa, com alguns nomes de lugar, e antes dos possessivos:

Dê o retrato *a Evangelina* (ou *à Evangelina*).

Ir *a África* (ou *à África*).

Dirija-se *a sua sala* (ou *à sua sala*). (LIMA, 2011, p. 466).

Tomando como base a explicação do autor, o uso facultativo remete a casos bem específicos nos quais não ocorre nenhuma inadequação gramatical, sendo aceitos das duas formas. Assim, havendo a ausência do artigo em uma das sentença, isso autoriza o uso ou não do acento grave. Dessa forma, a frase fica correta, segundo a tradição gramatical, das duas maneiras.

Quanto ao uso da crase diante dos pronomes possessivos, para Bechara (2019), isso vem sendo usual no português moderno, nesse sentido, frases como “Dirigiu-se *à* minha casa.” possuem preferência por fazerem uso do artigo e, conseqüentemente, do acento grave.

No que se refere à palavra “casa”, Lima (2011, pág. 467) aduz que será facultativo o uso dela vier acompanhada de possessivo ou adjunto que designe o dono ou o morador, como na frase “Tão cedo não voltarei *a tua casa* (ou *à tua casa*).” No entanto, será obrigatório o uso quando a palavra ‘casa’ vier acompanhada de qualitativo ou adjunto que não designe, especificamente, o dono ou o morador como na frase: ‘Visita *à casa paterna*’. Para o autor, o acento grave é colocado a partir de termos morfossintáticos, ou seja, tratando-se de termo que se refira ao dono da casa, é facultativo o uso.

Para Lima (2011), o uso facultativo também se mantém antes de nome próprio de pessoa, sendo feminino, como na frase “Darei o vestido de noiva *a Marina* ou *à Marina*.” Nesse sentido, a presença do artigo e, conseqüentemente, a opção do uso da crase expressa uma maior intimidade ou afeição, ou seja, em termos semânticos indica que há proximidade entre os falantes. O autor afirma que a crase nesse caso é a opção mais usada em cartões que acompanham presentes, telegramas, dedicatórias ou eventos que expressem essa aproximação entre os envolvidos. Embora haja a opção para o uso do acento grave, ressaltamos que, no aspecto semântico, há alteração relacionada ao traço de intimidade, se há a presença do fenômeno pressupõe-se relação de proximidade entre os falantes.

Além dos casos explicados por Lima (2011), Bechara (2019) elenca também o caso da preposição “até” como facultativo:

2) Até

Esta preposição indica o limite, o termo de movimento, e, acompanhando substantivo com artigo (definido ou indefinido) pode vir ou não seguida da preposição *a*:

Caminhando *até* a escola.

Caminhando *até* à escola.

“Ouvido isto, o desembargador comoveu-se *até* às lágrimas, e disse com mui entranhado afeto” [CBr. 1, 67].

“... e prometem ser-lhe amparo *até* ao fim” [CBr. 1, 77]

“Albernaz saiu fora da roda dos amigos e foi *até* a um canto da sala...” [LB apudSS.1, § 496]. (BECHARA, 2019, p.336, grifos do autor.)

No caso do uso facultativo da preposição “até”, o termo necessariamente deve ser preposição para admitir a opção de uso ou não do acento grave, porque designando inclusão não receberá acento.

Em resumo, o uso facultativo está relacionado ao fato de haver a exigência da preposição pelo termo antecedente e que o termo subsequente aceite o artigo, o antecedendo.

Ou seja, a preposição sempre estará presente e o uso facultativo do artigo é que possibilitará o uso ou não o acento grave.

2.4 Casos proibidos

É possível observar, quanto aos casos de uso proibido da crase, que os autores de tradição gramatical são unânimes ao afirmar que ela não deve ocorrer antes de palavra masculina, palavras repetidas, nomes de lugares que não aceitem artigo, verbos, artigos ou pronomes indefinidos, palavras no plural em que não haja paralelismo entre os termos, ou seja, uma palavra no singular e outra no plural destoando da fusão obrigatória para a contração. Portanto, de início, os casos proibidos partem da lógica da aceitação ou não de artigo e preposição, logo, por exclusão, termos que não precisam, repelem ou não mantêm o paralelismo e a concordância nominal não receberão o acento grave no “a” que os antecedem.

Lima (2011) ressalta que a crase não pode ser usada antes de palavras ou expressões masculinas como “Iluminação *a gás*” por não haver a fusão de preposição com artigo que é a condição para o uso do acento grave. Vale salientar que há alguns casos em que se proíbe o uso, mas, em decorrência de algumas exceções, o uso é pontual. Por exemplo, antes de numeral cardinal, em regra, não se usa crase, mas quando indicar horas exatas, o “a” será acentuado, como no exemplo “Irei vê-lo à uma hora”.

Bechara (2019) também assinala casos específicos de uso proibido, como diante de palavra de sentido indefinido como “Falou a certa pessoa”. Assim, não se usa a crase com termos indefinidos ou que expressam generalidade. Diante de pronomes relativos “que, quem e cujo” quando o termo anterior for uma preposição, por exclusão, não se usa acento grave.

No que diz respeito ao uso dos pronomes de tratamento e pronomes pessoais, por dispensarem o uso de artigo, em regra, não se usa a crase; no entanto, os pronomes *senhora* e *dona* aceitam o uso.

Na proibição da crase, a gramática parte de normas gerais, que proíbem o uso, mas pontua alguns casos específicos que decorrem de formas mais particulares e justificam seu uso. É o caso de horas exatas, de alguns pronomes de tratamento, da palavra *casa* em oposição à palavra *a bordo*. Palavras repetidas também não aceitam a crase por tratar-se de uso isolado da preposição.

Em resumo, ao observarmos as proibições do uso do acento grave, destacamos que elas decorrem da ausência dos elementos essenciais para sua própria formação, ou seja, não

há a fusão de termos, o que impossibilita a ocorrência da crase. Então, por exclusão, as proibições reforçam as regras gerais de uso obrigatório da crase na modalidade escrita.

Com base na conceituação do fenômeno crase, apresentamos suas regras de uso obrigatório, facultativo e proibido fundamentadas na tradição gramatical. No tópico seguinte abordaremos a perspectiva linguística relacionada ao uso do acento grave.

2.5 Crase segundo alguns linguistas

Apesar de tradicionalmente a crase ser ensinada na escola seguindo a tradição gramatical, principalmente por estar atrelada à escrita, as pesquisas linguísticas vêm desenvolvendo estudos relevantes que podem ser aplicados ao ensino fundamental.

Perini (2005) afirma que “o estudo da língua portuguesa deve partir do exame das gramáticas para o exame dos fatos da língua”. Nesse sentido, pontuamos que o aspecto gramatical deve estar associado ao usual ou intencional do falante, no aspecto semântico e seletivo da escrita ao utilizar determinada palavra com a intenção comunicativa específica.

Dessa forma, podemos destacar que o uso do acento grave ou a sua ausência indica, em algumas situações, o uso intencional do termo com sentido específico ou geral o que corrobora com o posicionamento do autor em discussão.

Mesmo que esse uso intencional seja marcado apenas na escrita como ocorre com a crase, ele é relevante para o aspecto semântico. Se tomarmos como exemplo as frases usadas por Sarmiento (2017), “chegou *a* noite e chegou *à* noite”, como não há a marcação sonora do acento grave, não teremos nenhuma mudança na oralidade, já no aspecto gráfico e, analisando-as do ponto de vista semântico e sintático, teremos mudanças consideráveis de funções sintáticas e de significação. Na primeira frase teremos “a noite” como sujeito da oração e praticando a ação de chegar, na segunda teremos “à noite” classificado como adjunto adverbial de tempo e indicando que alguém chegou e já era noite.

No que diz respeito a esse aspecto de análise linguística, Paraguassu e Borges (2017) pontuam o uso da crase como questão de escolha semântica em determinados contextos, o que no português do Brasil é pouco abordado pela tradição gramatical. Em resumo, o ensino normativo do fenômeno deixa de lado a base significativa e intencional do escritor para dar destaque aos usos obrigatórios, facultativos e proibidos do acento grave.

Embora os autores de tradição gramatical foquem nas regras de uso convencional é necessário destacar que a abordagem da gramática de Bechara (2019) pontua o aspecto intencional na escrita fazendo distinção entre um termo determinado ou indeterminado a partir do uso do acento grave, ou seja, destacando a característica semântica, no entanto ele não

detalha o aspecto semântico, apenas explica que não há o uso da crase diante de substantivo sendo usado com o sentido indeterminado, vejamos:

OBSERVAÇÃO: Se o substantivo estiver usado em sentido indeterminado, não estará precedido de artigo definido e, portanto, não ocorrerá à, mas sim simples a, que será mera preposição, como no exemplo: *Ipanema perderá mais uma casa à beira-mar. O imóvel foi vendido a construtora (= a uma construtora) e será demolido para dar lugar a prédio (= a um prédio).* (BECHARA, 2019, p.332, grifos do autor).

Nesse sentido, ainda que Bechara (2019) pontue a intencionalidade comunicativa atrelada à semântica do uso do acento grave indicando uma mudança de sentido, essa explanação representa o posicionamento da tradição gramatical. O aspecto semântico, extremamente relevante para uma melhor compreensão do fenômeno, é melhor explicitado nos estudos linguísticos.

Nessa mesma linha explicativa, Silva Neto (2019) também propõe que o ensino da crase deve objetivar os efeitos de sentido que se desejam produzir entre os interlocutores em situação de interação, considerando que as situações interferem diretamente nas escolhas dos efeitos de sentidos a serem produzidos, sem desconsiderar as concepções de gramática descritiva e gramática internalizada.

É pertinente ressaltar que, em alguns casos, em especial os mais recorrentes e abordados pela tradição gramatical, não há uma abordagem explicativa e detalhada que explique a mudança de função sintática dos termos que compõem a crase, ou a explicação atrelada à intenção semântica relacionada a essa escolha de termos, observa-se, portanto, a mera aplicação conceitual ou a exposição de regras de usos da crase.

Assim, o aspecto semântico não é detalhado pela tradição gramatical ao elencar os casos de uso do acento grave. No entanto, a abordagem da tradição gramatical associada às pesquisas linguísticas do aspecto semântico do fenômeno crase, em algumas sentenças, seria muito relevante para um entendimento mais consciente na aprendizagem do aluno do ensino fundamental maior, que se depara com o assunto. Ressaltamos ainda que o aspecto semântico não pode ser percebido em todas as sentenças, mas é algo que ocorre associado à intenção comunicativa do falante e pontuado com a presença ou ausência do acento grave.

Neste ponto, Paraguassu e Borges (2017) refletem sobre a disparidade que há entre a descrição dos fatos linguísticos e a prescrição de normas de uso de uma língua, em especial relacionada ao fenômeno crase, ensino da crase e conseqüente ensino da modalidade escrita do português brasileiro (PB). Assim, os autores defendem o ensino da crase abordando os dois aspectos: o normativo, já usual, e o associado à descrição dos fatos

linguísticos, de base mais semântica. Em síntese, pontuam que o ensino das normas gramaticais deve estar atrelado aos avanços teóricos e metodológicos das pesquisas linguísticas.

Nesse sentido, o ensino do fenômeno crase, por ter uma base conceitual prescritiva ligada à tradição gramatical e por ser repleta de detalhes advindos das inúmeras regras de uso obrigatório, facultativo e proibido, deve ser ensinada de forma mais abrangente contemplando a parte semântica associada ao uso intencional ou não do acento grave em determinadas situações.

Frisamos assim que a descrição linguística, associada ao ensino do fenômeno crase está relacionada à análise semântica do uso do acento grave, ao considerar a descrição dos fatos linguísticos que levaram o usuário da língua a usar ou não a marcação da crase de forma reflexiva, porque entendeu o significado linguístico e não porque aplicou macetes de esclarecimento de estruturas sintáticas da língua de forma mecânica. Logo, o objetivo é que o falante compreenda a utilização do acento grave de forma intencional associada ao seu sentido.

Paraguassu e Borges (2017, p. 88) também destacam a característica semântica atrelada ao uso ou não da crase em frases como “Maria vai *a* loja ou Maria vai *à* loja.”. As duas sentenças estão corretas do ponto de vista formal, mas expressam sentidos distintos por conta do uso ou não da crase. Para eles haveria uma leitura não-específica quando não utilizamos o acento grave, dando à sentença um teor genérico; já ao utilizarmos, estaríamos priorizando uma leitura específica, por se tratar do uso da preposição combinada com o artigo que, por ser determinado, carrega essa noção de especificidade.

Dessa forma, para abordar o aspecto semântico da crase seria necessário pontuar seu aspecto distintivo baseado na intenção comunicativa de seu uso ou não. Nesse contexto, o estudo da crase, no que diz respeito à descrição linguística, estaria ligado à associação das normas gramaticais combinadas com a escolha semântica e intencional da comunicação.

A análise semântica de cunho formal nos diz que, nas sentenças a seguir, há uma intencionalidade do falante ao escolher colocar ou não o acento grave, vejamos os exemplos dados por Paraguassu e Borges (2017):

- (1) Maria vai à loja quando está estressada.
- (2) Maria vai a loja quando está estressada.

De início, temos duas sentenças que divergem apenas na escrita quanto ao uso do acento grave, o que na fala não faz diferença, visto que são pronunciadas da mesma forma. No entanto, no nível semântico observamos uma diferença proposital relacionado à especificidade ou não do termo “loja”. No exemplo (1), temos “à loja” associado a uma loja específica conhecida por Maria, com acento grave, para especificar que ela vai a uma loja conhecida ou que comumente é frequentada por ela. Já no exemplo (2), em que o termo “a loja” não traz o uso do acento grave, temos uma loja qualquer, uma interpretação não específica ou de caráter genérico, ou seja, vai a qualquer loja, não a alguma loja que ela costuma ir.

Sendo assim, nesse contexto, o uso ou não do acento grave gera uma reflexão linguística, o critério semântico indica a intenção do falante ao optar pela crase ou não, uma vez que o sentido de uma construção diverge da outra e isso só é percebido se for pontuado com o acento grave.

Não sendo objeto de estudo da tradição gramatical explicar o uso ou a ausência de crase atrelados a uma explicação de natureza semântica, porque é uma construção que respeita a fonologia, a morfologia e a sintaxe, as duas sentenças acima são permitidas e estão corretas para a gramática normativa.

Com o objetivo de abordar os aspectos semânticos que envolvem o uso ou não do acento grave, é relevante abordar as contribuições da Semântica Formal que explicam o fenômeno permitindo elencar situações que não são abordadas pela tradição gramatical. Assim, o fenômeno crase possui dois desdobramentos necessários para seu estudo: um atrelado à base gramatical, abordando traços formais de uso; e outro, pouco explorado, de base semântica, que é essencial para sua aprendizagem.

Apresentamos, neste capítulo, aspectos relevantes para a conceituação do fenômeno crase do ponto de vista da tradição gramatical e da pesquisa linguística. No contexto de ensino da crase, não podemos deixar de falar sobre a gramática e seu ensino. No próximo capítulo, trataremos então dessas considerações.

3 ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, surgiram várias discussões sobre a necessidade ou não de se ensinar gramática na escola e que gramática ensinar, bem como que metodologias devem ser adotadas nessa prática.

Como o objetivo, deste trabalho, é investigar a abordagem teórico-metodológica do livro didático adotado nas práticas de ensino do fenômeno crase no ensino fundamental maior, neste capítulo iremos discutir os estudos mais recentes sobre o ensino de gramática. Para tanto, tratamos inicialmente sobre as concepções de gramática; em seguida, discutimos o ensino de gramática na perspectiva dos estudos linguísticos, para então falarmos sobre o ensino do fenômeno crase.

3.1 Gramática: concepções e ensino

Como o foco deste capítulo são as metodologias de ensino de gramática, não podemos fugir da questão: o que é gramática? Comumente a literatura apresenta três concepções de gramática: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Gramática normativa, segundo Travaglia (2008), é o manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar bem. Para o dicionário Aurélio, gramática é “*sf.* 1. estudo ou tratado dos fatos da língua e das leis naturais que a regulam. 2. livro onde se expõem as regras da linguagem”. Ou seja, ‘gramática’ é definida pelo Aurélio tal qual Travaglia (2008) define gramática normativa, como um manual que regula ou dita regras a serem seguidas mantendo um padrão comum de uma determinada língua.

Essa concepção, a mais antiga e tradicional de todas, contribui para que predomine entre os leigos a ideia de que gramática é um conjunto de regras a serem seguidas, regras que são apresentadas aos falantes no momento em que entram na escola. Para Travaglia (2008), segundo essa concepção, considera-se língua apenas a variedade padrão ou culta e todas as outras formas são erradas. O que prevalece aqui é o “bom uso” da língua, aquele pautado na perfeita rigidez das normas por ela indicadas e, principalmente, ditadas pela classe social dominante.

Diante desta concepção, Antunes (2007) ressalta:

Nesse sentido, a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente. Enquadra-se, portanto, no domínio normativo, no

qual define o certo, o como deve ser da língua, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito. (ANTUNES, 2007, p. 30).

Essa concepção normativa é a que a escola costuma adotar, porque dita o padrão escrito a ser seguido e ensinado pelos professores, partindo da centralização de normas sem contemplar toda a realidade comunicativa da língua.

A *gramática descritiva*, por seu lado, segundo Travaglia (2008), é aquela que descreve a estrutura e o funcionamento da língua, da sua forma e função. São representantes dessa concepção os estruturalistas e os que defendem a teoria gerativista-transformacional. Segundo Antunes (2007, p. 33), essa concepção de gramática “focaliza elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades.”.

Por sua vez, Franchi (2006), chama de *gramática internalizada* o saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve. Em outras palavras, Travaglia (2008) a define como o conjunto de regras que o falante aprendeu e usa de forma não arbitrária. Trata-se da gramática utilizada pelo falante, é a sua capacidade comunicativa, o que ele aprende sobre as construções linguísticas sem frequentar a escola, a que ele utiliza para se comunicar e com a qual ele já chega à escola. Segundo Franch (2006), para essa concepção,

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios de regras. (FRANCH, 2006, p. 25).

As três concepções de gramática expressas demonstram abordagens diferentes para o estudo e ensino da língua portuguesa na escola e cada uma delas oferece um aspecto relevante a ser explorado pelo professor. No aspecto normativo, podemos pontuar a importância de se conhecer os aspectos formais da língua, o que, inevitavelmente, ajudará o aluno a produzir textos mais adequados do ponto de vista padrão. No que diz respeito ao aspecto descritivo, podemos focar na perspectiva real de uso, explorando a intenção comunicativa atrelada ao uso ou não do acento grave na escrita em determinadas sentenças. Quanto à concepção de gramática internalizada, é relevante abordar a competência linguística do aluno ao adquirir e usar intuitivamente a língua de forma lógica e coerente.

Entendemos que o conhecimento dessas concepções é indispensável para a prática de ensino de língua portuguesa na escola, pois amplia o conhecimento do professor sobre o conceito de gramática fazendo com que ele perceba que ensinar gramática envolve um olhar não só para a variedade padrão, mas também para as outras variedades linguísticas, inclusive

para a do aluno. Além disso, desmitifica a ideia de que a variedade padrão é a língua e que, portanto, as outras variedades não precisam ser consideradas.

Essas concepções, quando aplicadas ao ensino, geram, segundo Travaglia (2008), seis tipos de gramática, classificadas quanto à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua, a saber: gramática normativa, gramática descritiva, gramática internalizada, gramática implícita, gramática explícita e gramática reflexiva. O quadro abaixo apresenta as características de cada tipo, conforme o autor:

Quadro 1-Tipos de gramática

Tipos de gramática	Definições
Gramática normativa	Aborda os aspectos prescritivos que priorizam o uso formal da língua. Focaliza aquilo que é correto considerando o bom uso da ‘norma culta’. Prioriza a escrita.
Gramática descritiva	Explica como determinada língua funciona. Descreve e registra uma variedade da língua em um dado momento de sua existência, podendo trabalhar qualquer variedade da língua. Prioriza a oralidade.
Gramática internalizada	São as regras dominadas pelos falantes no processo. Para aprendê-la, não é necessário que o falante passe por um processo de escolarização.
Gramática implícita	É a gramática que o indivíduo possui internamente, a qual vai sendo desenvolvida à medida que o falante amplia sua situação comunicativa, seu uso. É inconsciente, permitindo que o falante a use de modo automático.
Gramática reflexiva	É a gramática que o indivíduo possui internamente, a qual vai sendo desenvolvida à medida que o falante amplia sua situação comunicativa, seu uso. É inconsciente, permitindo que o falante a use de modo automático.

Fonte: Travaglia, 2008.

Segundo Travaglia (2008), o trabalho com cada um desses tipos de gramática pode resultar em propostas de ensino completamente distintas na escola para o atendimento de objetivos diversos. Isso demonstra que, por trás de toda prática de ensino adotada, há objetivos a serem alcançados e que, para cada objetivo, há um tipo de gramática a ser abordada.

Considerando o exposto, concluímos que, para o ensino de gramática na escola, as concepções de gramática, bem como os tipos de gramática, conforme apresentados por Travaglia (2008), são indispensáveis para a elaboração de práticas de ensino de qualquer conteúdo gramatical. Desse modo, analisamos o livro didático objeto de pesquisa deste trabalho, buscando descrever como as concepções de gramática norteiam as práticas de ensino por ele propostas, bem como o tipo de gramática por ele adotado para explicar o fenômeno crase na língua portuguesa.

3.2 Ensino de gramática segundo alguns linguistas

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e dos estudos linguísticos, os objetivos do ensino de língua portuguesa mudam e surgem também novas formas de abordagem do conteúdo na escola. Nesta seção, vamos apresentar algumas delas.

Na academia, desde a década de 80, a expressão “análise linguística” já era associada ao ensino de gramática, entretanto, apenas recentemente, com a publicação dos PCN (1998) e da BNCC (2018) o termo passou a ser adotado oficialmente na Educação Básica. Geraldi (1997), por exemplo, defende que

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1997, p. 74)

Dessa forma, o autor destaca que a análise linguística não exclui o ensino de gramática, mas valoriza também o ensino dos aspectos do texto e do discurso. Então, o que seria mesmo análise linguística?

Para Bezerra e Reinaldo (2013), a prática da análise linguística possui um status de teoria e método. De teoria, porque o conceito remete à forma de observar os dados da língua, e de método, porque seria usada em sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da língua, podendo variar conforme a teoria assumida.

Nesse sentido, a análise linguística para Bezerra e Reinaldo (2013)

se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional como reflexão relacionada aos eixos (de ensino de língua portuguesa segundo a BNCC) de leitura e de escrita. E os estudos sobre essa prática de análise nos fazem identificar que há uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual carece de pesquisas que explorem a desarticulação entre objeto de estudo e objeto de ensino. (BEZERRA E REINALDO, 2013, p. 84, grifo nosso)

Em outras palavras, os autores afirmam que a compreensão de que o status da análise linguística pode ser de teoria e método contribui para a elaboração de práticas de ensino de língua portuguesa na escola, apresentando-se como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional.

Entretanto, isso não significa utilizar o texto como pretexto para o ensino de gramática. Antunes (2014) chama a atenção para o fato de que, em alguns materiais didáticos, há apenas a junção de regras normativas com um texto para dar suporte a elas e essa estratégia de unir elementos para mascarar o uso de regras gramaticais não é uma forma de ensino produtivo.

Para a autora, uma alternativa de ensino de gramática em sala de aula é a gramática contextualizada que “seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.” (ANTUNES, 2014, p. 46). O uso da gramática contextualizada levaria em conta o uso do texto considerando seus elementos constitutivos, eixo temático, organização gramatical e propósito comunicativo. Seria o uso sistêmico dos elementos que constituem a própria língua em uso.

Por outro lado, há autores como Perini (2005), Borges Neto (2013), Oliveira & Quarezemin (2013) e Foltran *et. al.* (2017) que defendem que o ensino de gramática pode também ser voltado para a análise dos aspectos internos da língua. Mas de que forma a gramática poderia analisar os aspectos internos da língua, considerando que o que sabemos sobre as áreas de conhecimento associadas à ciência não contempla a gramática tradicional utilizada no universo escolar? Isso é possível se adotarmos a perspectiva de ensino de gramática como disciplina científica, ciência ou iniciação científica proporcionando ao aluno a oportunidade de refletir, questionar e investigar aspectos relevantes da própria língua.

Perini (2005), um dos defensores do ensino da gramática como disciplina científica, afirma:

Então, o que é que a gramática poderia fazer enquanto disciplina escolar? Minha resposta é que a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia. Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos³: (PERINI, 2005, p.35).

Ao defender seu ponto de vista, Perini (2005) afirma que a ciência é o método de obter o conhecimento e os resultados, é o questionamento feito sobre o processo de conhecimento, é a curiosidade em buscar respostas e não a resposta propriamente dita. Desse modo, ensinar gramática como ciência é considerá-la como uma parte significativa do fenômeno da linguagem (da mesma forma que as outras disciplinas escolares se restringem a uma determinada parte de uma área de conhecimento) e direcionar seu estudo à descrição, à

observação e à explicação da estrutura formal e semântica da linguagem, que são o foco do estudo gramatical na escola, utilizando argumentos científicos para o seu ensino.

Borges Neto (2013), na mesma direção, propõe que o ensino de gramática deve ser incluído no conjunto de conteúdos de iniciação científica da escola e que se utilize a gramática tradicional como ponto de partida, fazendo uma análise de suas formulações teóricas e de sua adequação empírica. Nesse sentido, o estudo gramatical estaria atrelado aos estudos que oferecem aos alunos condições para entender o mundo que os rodeia, pois, segundo o autor, a língua é

Uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos de ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados*. (BORGES NETO, 2013, p. 70, grifos do autor)

Nesse caso, o foco do ensino de gramática seria a teoria e não a descrição objetiva da própria língua como usualmente vem ocorrendo em seu ensino no âmbito escolar. Para essa abordagem

o ensino de gramática (como iniciação científica) pode ser entendido como uma investigação que, por um lado, parte da gramática tradicional e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos, tornando-se um lugar ótimo para o exercício da crítica sistemática essencial à atividade científica. Não seria o caso de ensinar teorias linguísticas (ensinar esta ou aquela teoria seria, em princípio, retomar o procedimento que o ensino de gramática tradicional usa), mas o caso de envolver os estudantes num grande processo de contrastação empírica e de avaliação da consistência teórica das análises da gramática tradicional. (BORGES NETO, 2013, p. 76)

Como Borges Neto (2013) esclarece, o ensino de gramática por meio de uma abordagem científica deve ser direcionado por uma teoria científica. Nesse caso, a gramática tradicional seria a base estrutural e a teoria seria a forma de abordagem do conteúdo. A teoria científica promoveria o exercício da crítica sistemática de conceitos arraigados e repassados como verdades incontestáveis. Enfim, seria a reformulação crítica de conceitos tradicionais, dando ênfase para a investigação, reflexão e crítica, características fundamentais da atividade científica.

Segundo o autor, independentemente de os estudos gramaticais partirem ou não do texto, eles não podem deixar de ser colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados.

Nesse mesmo sentido, Oliveira & Quarezemin (2013), defendendo que o ensino de gramática deve fazer o aluno raciocinar sobre a própria língua, propõem para o ensino de gramática o método negativo de Chomsky², que consiste em utilizar o conhecimento internalizado do falante como ponto de partida para despertar a sua curiosidade pela investigação científica. O método proposto pelas autoras cria situações para que os alunos construam suas próprias gramáticas,

as aulas de português, nesta proposta, são momentos privilegiados em que o aluno se reconhece, valoriza sua fala, entende o lugar da sua fala e a do outro na sociedade, ao mesmo tempo em que aprende a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipóteses; afinal, gramáticas nada mais são de que modos de explicação para um fenômeno da natureza. (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2013, p. 23).

Então, partindo de uma visão naturalista da língua, elas explicam que o ensino de gramática deve legitimar os falantes para que construam sua própria gramática com a orientação do professor, sem deixar de lado a investigação científica e a reflexão sobre a construção de um modelo.

Segundo Quarezemin (2013), a vantagem de se praticar o ensino de gramática sob o ponto de vista do cientista

é de que o conhecimento científico se constrói racionalmente, avaliando hipóteses, testando teorias, e principalmente, falsificando essas teorias. Esse método pode ser facilmente ensinado através da reflexão sobre a língua falada. É claro que tal procedimento não é livre de outros fatores, não há uma razão pura. (QUAREZEMIN, 2013, p. 23)

Em outras palavras, adotar esse método seria praticar em sala de aula um exercício de reflexão para a construção de conhecimento e esse conhecimento resultaria de avaliações, hipóteses e testes.

Foltran *et. al.* (2017), por seu lado, defendem o ensino da gramática como descoberta, isto é, o ensino-aprendizagem dos mecanismos gramaticais da língua deve ter como ponto de partida a competência linguística do falante. Para os autores, a gramática seria “como uma ferramenta de descoberta científica, na medida em que fatos – dados positivos e negativos da língua natural – são analisados segundo a intuição do falante, tendo-se em mente que os dados da língua estão para os fatos em ciência.” (FOLTRAN *et. al.*, 2017, p. 45)

²Sobre esse método, ver Oliveira (2010).

A proposta dos autores é que o ensino da gramática se preste a explicitar o conhecimento interiorizado do falante em duas direções: desenvolvendo a reflexão científica sobre um fato natural e percebendo seu funcionamento. Percebemos, portanto, que, com os avanços dos estudos linguísticos, os estudos sobre o ensino de gramática também vêm se desenvolvendo, pois para cada nova teoria linguística que surge, surgem também novas formas de ensino de gramática, que não se excluem, mas que se complementam.

O surgimento de novas formas de ensino de gramática demonstra que este ensino não precisa ser realizado, necessariamente, a partir do texto. Dependendo do conteúdo a ser ensinado, empregar outras formas de ensino que contemplem diferentes abordagens e campos de conhecimento pode ser mais produtivo, porém, estas formas de ensino devem sempre se fundamentar em uma teoria científica que traga um método convergente para que os objetivos desejados sejam atingidos.

Neste capítulo, concluímos que o ensino de gramática tem um papel fundamental no ensino de língua portuguesa e pode ser realizado de várias formas. Desse modo, analisamos o livro didático buscando descrever a concepção de gramática e o tipo de gramática adotados por ele, bem como o método de ensino de gramática desenvolvido, caracterizando o tipo de ensino que ele proporciona. Por fim, apresentamos aspectos relevantes sobre concepções e ensino de gramática no contexto escolar. No próximo capítulo, falaremos sobre metodologia, caracterização, procedimentos, *corpus* (o livro didático), análise de dados e aspectos éticos de nossa pesquisa.

4 METODOLOGIA

A pesquisa científica é a base para qualquer estudo relevante para a sociedade e constitui-se como etapa primordial para o desenvolvimento de qualquer área de conhecimento. Nesse sentido, todo trabalho precisa ser orientado por procedimentos metodológicos que objetivem uma análise confiável.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, este capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos aplicados na investigação do fenômeno crase no português brasileiro no livro didático “Português: conexão e uso”, do ensino fundamental.

Para melhor compreensão das etapas da pesquisa, o capítulo apresenta-se organizado da seguinte forma: caracterização da pesquisa; discussão sobre o *corpus* da pesquisa; detalhamento dos procedimentos metodológicos e a análise dos dados; e por fim, os aspectos éticos.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é investigar a abordagem teórico-metodológica do livro didático adotado nas práticas de ensino do fenômeno crase no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Teresina-PI, ele se configura como uma pesquisa documental e descritiva, de cunho qualitativo.

Segundo Gil (2002), a atividade investigativa pode ser classificada de acordo com os seus objetivos, com a análise de dados e com os procedimentos metodológicos. O nosso trabalho parte da análise da abordagem do fenômeno crase em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa documental e descritiva relacionada ao material didático e pontuamos suas características de natureza qualitativa.

Para o autor, a pesquisa descritiva pode utilizar-se de técnicas, tais como questionários e observação sistemática, para o alcance do nosso objetivo a técnica utilizada foi a observação sistemática. Os dados foram analisados de forma qualitativa, pois a quantificação não retornaria o resultado que buscamos, uma vez que entendemos que ele não se reduz ao inventário de dados isolados nem à mera padronização de números ou questionários.

Centrada nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, esse procedimento de análise trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”. (MINAYO, 2001, p.14).

Assim, buscaremos descrever a abordagem teórico-metodológica da coleção didática, objeto desta pesquisa, atribuindo-lhe significados pormenores e descritivos e não buscando uma resposta objetiva, inerte e neutra. Para isso, realizaremos os seguintes passos: levantamento do *corpus*, categorização e análise dos dados.

4.2 *Corpus* da pesquisa

Uma etapa inicial e relevante para qualquer pesquisa diz respeito ao levantamento do *corpus*. O *corpus* deste trabalho constitui-se a partir do livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental “Português: conexão e uso” da editora Saraiva – São Paulo, publicada em 2018³. Segue abaixo, na figura 1, a ilustração da coleção aqui analisada:

Figura 1 – Imagem ilustrativa do livro didático Português: conexão e uso



Fonte: <https://www.facebook.com/editorasaraiva/posts/2329716903748028/> acesso em: 16/08/2022.

Escolhemos essa coleção porque se trata do livro didático adotado pela rede pública municipal de Teresina-PI, da qual fazemos parte, e por ser uma das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ciclo 2020-2023.

A coleção é composta por quatro volumes, e cada volume corresponde a uma série do ensino fundamental, assim disposto:

³ Escrito por profissionais qualificados e com experiência docente na Educação Básica, a saber: Laiz B. De Carvalho e Dileta Delmano, professoras das redes Estadual e particular de ensino de São Paulo.

Volume 1 → 6º ano do ensino fundamental

Volume 2 → 7º ano do ensino fundamental

Volume 3 → 8º ano do ensino fundamental

Volume 4 → 9º ano do ensino fundamental

De acordo com o manual da coleção didática, o conteúdo está organizado de modo que as práticas de leitura e escrita, de produção de textos (orais, escritos e semióticos) e de reflexão sobre o funcionamento da língua sejam o foco do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Cada volume é dividido em oito unidades e cada unidade em dois capítulos centrais: Leitura 1 e Leitura 2. Os capítulos centrais ainda se subdividem em seções menores que variam de acordo com o conteúdo e a forma de metodologia utilizada, havendo de cinco a onze subdivisões.

Como o foco deste trabalho é o conteúdo crase, nos atemos, especificamente, aos volumes 3 e 4 que correspondem, respectivamente, ao 8º e 9º anos. No livro do 8º ano, o conteúdo crase é abordado na unidade 3 “Uma palavrinha, por favor...”, capítulo “Leitura 2”, seção “Fique atento... ao uso do sinal indicativo da crase”, páginas 111 e 112; e no volume referente ao 9º ano, na unidade 8 “Penso, logo contesto”, capítulo “Leitura 2”, seção “Crase: alguns casos”, páginas 297 a 299.

Desse modo, constitui-se como *corpus*, desta pesquisa, as seções “Fique atento... ao uso do sinal indicativo da crase” e “Penso logo contesto” dos volumes 3 e 4 da coleção didática. Uma vez levantado o nosso *corpus* de pesquisa, na próxima seção apresentamos as nossas categorias de análise.

4.3 Procedimentos e análise de dados

As categorias de análise precisam estar ancoradas na fundamentação teórica utilizada para que se prossiga a análise qualitativa dos dados. Assim, tendo em vista que o trabalho se propõe a investigar a abordagem teórico-metodológica do livro didático relacionada ao fenômeno crase, na sequência, no quadro 2, listamos as categorias de análise desta pesquisa.

Quadro 2 – Categorias de análise da pesquisa

Para a investigação da abordagem teórica	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito; - Exemplos. 	<p>Predomina a tradição gramatical ou as pesquisas linguísticas?</p> <p>Como os exemplos são demonstrados?</p> <p>Na definição vem expresso que seu uso se dá apenas na escrita? Menciona a inexistência de pronúncia diferenciada?</p> <p>Que aspectos do fenômeno são descritos?</p>
Para a investigação da abordagem metodológica	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre conceitos e exemplos; - Atividades propostas; - Artifícios didáticos. 	<p>Qual a concepção de gramática adotada no livro?</p> <p>Qual é o tipo de gramática que predomina no livro?</p> <p>Qual é a concepção de ensino de gramática? Qual é o método científico de exposição do conteúdo, indutivo ou dedutivo? Qual a relação entre os conceitos e os exemplos?</p> <p>Há a adoção de artifícios didáticos sem reflexão linguística para orientar o emprego do acento grave indicativo de crase?</p>

Fonte: Autor

4.4 Aspectos éticos

Tendo em vista que o objetivo de nosso trabalho é a análise do LD no que tange ao ensino do fenômeno crase e, a partir dele, propor um material complementar para melhorar a aprendizagem do aluno, destacamos que não é nossa intenção emitir juízo de valor à coleção didática analisada.

Nesse sentido, temos a plena consciência de que o LD é apenas um recurso utilizado pelo professor em sala de aula, que ele não consegue contemplar todas as abordagens teóricas e que o professor tem autonomia em sala de aula para complementar a abordagem dada por ele, sem feri-lo eticamente nem tecer qualquer comentário que o desabone.

Dessa forma, o LD analisado será tratado com o devido respeito, integridade e responsabilidade, pois sabemos que ele é o direcionamento base e padrão na escola pública. A obra em questão traz em seu manual o propósito de estar em consonância com as diretrizes da BNCC relativas às competências gerais e às concepções teóricas que norteiam o ensino de Língua Portuguesa. É um material que foi avaliado pelo Ministério da Educação e integra o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD).

Por fim, destacamos que temos consciência da relevância do livro didático e que a obra passou por uma análise minuciosa que não deixa dúvidas sobre a sua qualidade. Assim, a nossa proposta complementar é pautada no sentido de melhorar o ensino.

5 ANÁLISE DOS DADOS

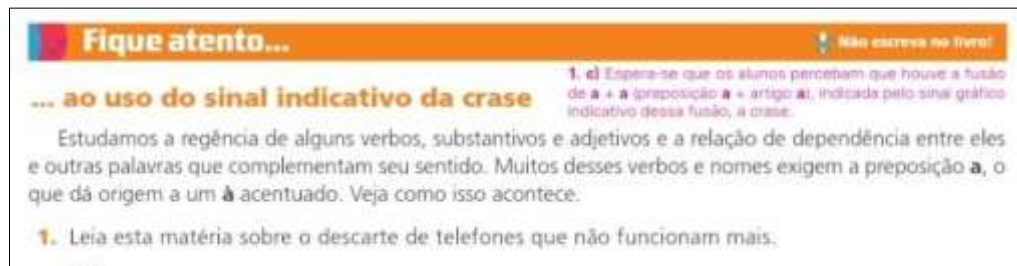
Objetivando a análise da abordagem do fenômeno crase no livro didático, buscamos elencar categorias de análise que busquem evidenciar a maneira pela qual o livro didático trabalha o conteúdo. Dessa forma, direcionamos a nossa investigação para duas categorias gerais: a primeira relacionada à abordagem teórica adotada para explicar o fenômeno; e a segunda, relacionada à metodologia de ensino de gramática adotada.

Como o conteúdo é abordado em dois anos distintos, 8º e 9º anos, seguimos essa mesma sequência para analisar a coleção que compõe o *corpus* desta pesquisa. Além disso, selecionamos os livros do professor para que nossas análises respeitem, o máximo possível, a proposta da Coleção Didática, tendo em vista que o material destinado ao professor possui orientações de uso mais detalhadas em boxes e respostas aos exercícios, voltadas para o desenvolvimento das práticas propostas e para as competências previstas na BNCC do ensino fundamental.

5.1 Análise do livro didático do 8º ano

O conteúdo crase, neste livro, é abordado na unidade 3, capítulo “Leitura 2”, na seção “Fique atento... ..ao uso indicativo da crase”. É iniciado a partir da retomada do conteúdo sobre regência verbal, abordado na seção anterior, explicando que o fato de alguns nomes e verbos exigirem a preposição “a” é determinante no uso do sinal indicativo de crase. Vejamos na Figura 2:

Figura 2 – Recorte da explicação inicial do assunto crase do livro didático do 8º ano



Fonte: Português conexão e uso, V. 3, 8º ano, p.111.

Essa apresentação inicial mostra que é necessário retomar alguns conteúdos para a compreensão do fenômeno crase. Nesse sentido, a explicação inicial pontua que o conhecimento sobre regência verbal e nominal é essencial para a compreensão e uso do acento grave, desenvolvendo uma abordagem sistêmica de ensino. No entanto, fica a critério do professor o desenvolvimento dessa forma de abordagem, cabendo-lhe a elaboração de

material complementar para continuar desenvolvendo o raciocínio proposto pelo livro didático.

No que diz respeito à abordagem teórica, observamos uma forte relação do conceito com a tradição gramatical, o livro didático focaliza no simples fato de que para haver o uso do sinal indicativo de crase há a necessidade de haver a preposição ‘a’ exigida pelo verbo ou nome. Esse tipo de afirmação é, comumente, utilizado pelos gramáticos de tradição gramatical como Lima (2011) e Bechara (2019).

Na sequência, o material didático apresenta uma atividade de duas questões que se desdobram em alternativas sobre interpretação textual e análise gramatical de algumas frases do texto que envolvem o emprego do fenômeno crase. Seguem as imagens da seção em análise (figuras 3 e 4):

Figura 3 – Atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase

Fique atento...

➔ Não escreva no livro

... ao uso do sinal indicativo da crase

Estudamos a relação de alguns verbos, substantivos e adjetivos e a relação de dependência entre eles e outras palavras que complementam seu sentido. Muitos desses verbos e nomes exigem a preposição **a**, o que dá origem a um **á** acentuado. Veja como isso acontece.

1. Leia esta matéria sobre o descarte de telefones que não funcionam mais.

[...] Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação na sociedade à saúde pública. As características dos smartphones exigem que a destinação e o tratamento pós-descarte sejam diferenciados, o que pede maior atenção à reciclagem, facilitada com a devolução dos aparelhos em lojas, bancos e outros locais que incentivem a logística reversa. O consumidor precisa conhecer o impacto de sua compra sobre o planeta.

[...]

©2018. Editor: Você sabe de qual metal se trata o lixo eletrônico? (Julio). Do portal de notícias: <http://www.globo.com>. Acesso em: 23/04/2018.

a) Você sabe exatamente o que é e do que se compõe o lixo eletrônico? Sabe dar exemplos? Se sim, liste alguns.
Resposta pessoal.

b) Por que o lixo eletrônico deve ser descartado de modo diferente do lixo eletrônico?
Resposta pessoal, desde que contemplar o tema e respeitar o texto.

c) Observe e compare.

I. Dar atenção à reciclagem → Dar atenção **a** + a reciclagem

II. Dar atenção ao descarte adequado → Dar atenção **a** + o descarte

Por que foi acentuado o **a** no primeiro item e não no segundo?





d) No caderno, resolva o período a seguir, substituindo as palavras destacadas, respectivamente, por **uso** e **bem-estar**. Faça as alterações necessárias. *(Devido ao uso de metais pesados, a saúde pública é motivo de preocupação na sociedade.)*

Devido à **presença** de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação na sociedade à **saúde** pública.

- O que você notou em relação ao uso do sinal indicativo da crase? *O uso do sinal indicativo da crase não foi usado porque se trata de palavras de gênero masculino, sem a presença de artigo feminino.*

O acento grave (´) colocado sobre a letra **a** e empregado na escrita para sinalizar a ocorrência de uma contração da preposição **a** com o artigo **a** as, chamada de **crase**. É também usado na contração da preposição com a primeira letra dos pronomes **aquela**, **aquilo**. A crase só ocorre quando há verbos e nomes que se ligam por meio da preposição **a** a um complemento expresso por palavras femininas precedidas de artigos.

2. Leia esta tira, em que Snoopy assume seu **alter ego** ou outro “eu”, o “Legionário estrangeiro”.

©1972, Charles M. Schulz. Reprinted by permission of United Feature Syndicate, Inc.

! Fique atento...

Atividade 1

- Converse com os alunos que produziu, vendeu, comprou, trocou de telefone e rápido, mas o descarte inadequado e sem responsabilidade causa grande impacto no meio ambiente. Todos os envolvidos no processo – indústria, comércio e usuários – devem refletir sobre o impacto da produção e do consumo e sobre como descartar aparelhos eletrônicos.

Atividade 1, Item a

- Os eletrônicos e conjunto de materiais acumulados pelo descarte de dispositivos eletrônicos, como fone ou peças de computadores, telefones celulares e baterias, tubos ou peças de televisores, câmeras fotográficas, entre outros.

Atividade 1 111

Figura 4 – Página 112 do livro didático Português: conexão e uso, 8º ano

I Oralidade

Competência geral da Educação Básica

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

a) Para fugir da rotina, Snoopy incorpora vários personagens. O "Legionário estrangeiro", por exemplo, vive no deserto. Que elementos gráficos da tira contribuem para configurar esse cenário?
A personagem desolada e seca, o chapéu usado como proteção contra o Sol, os cactos.

b) Pela expressão do personagem, qual parece ser seu estado de espírito?
A expressão facial sugere aborrecimento. Não há mesmo sorriso.

c) Observe o último quadrinho. Pela sequência da narração, ele indica um tempo presente, passado ou futuro? Por que indica um tempo passado porque Snoopy conta, no segundo quadrinho, que havia terminado dormido em uma toca na noite anterior.

d) Observe o acento indicativo da crase no trecho a seguir.

Eu tentei fazê-lo ontem à noite.

I. Substitua a palavra **noite** por **tarde**, em seguida, por **entardecer**; e, depois, por **meia-noite**.
 Escreva as frases no caderno, registrando cada mudança.
Eu tentei fazê-lo ontem à tarde.
 Eu tentei fazê-lo ontem ao entardecer.
 Eu tentei fazê-lo ontem à meia-noite.

II. Que transformações no trecho **você** precisou fazer para realizar essas substituições?
O acento grave permaneceu em **à tarde** e em **à meia-noite** (tanto de palavras femininas, mas não em **ao entardecer** palavra masculina).

Emprega-se também o acento grave (´) em locuções adverbiais como **à noite**, **às vezes**, **às pressas**, **à tarde** e outras semelhantes.

Fonte: Português conexão e uso, V. 3, 8º ano, p.112.

O conteúdo sobre o fenômeno crase, neste livro, é tratado não só na apresentação inicial da seção, mas também na atividade proposta e em boxes. Cada atividade parte de um texto: o primeiro é um fragmento de notícia e o segundo é uma tirinha. Como esta pesquisa é de natureza qualitativa, seguimos de agora em diante, com a análise qualitativa da atividade e dos boxes.

A atividade proposta pelo livro é composta de duas questões. Iniciamos pela análise da questão número 1 (figura 5):

Figura 5 – 1ª questão da atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase

1. Leia esta matéria sobre o descarte de telefones que não funcionam mais.

[...] Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante à saúde pública. As características dos smartphones exigem que a destinação e o tratamento pós-descarte sejam diferenciados, o que pede maior atenção à reciclagem, facilitada com a devolução dos aparelhos em lojas, bancos e outros locais que incentivem a logística reversa. O consumidor precisa conhecer o impacto de sua compra sobre o planeta.

[...]

CIRILO, Fábio. Você sabe de onde vem e para onde vai seu smartphone? Gálio. Disponível em: <<http://texttagalio.globo.com/Revista/noticia/2015/04/voce-sabe-de-onde-vem-e-para-onde-vai-seu-smartphone.html>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

a) Você sabe exatamente o que é e do que se compõe o lixo eletrônico? Sabe dar exemplos? Se sim, liste alguns.
Resposta pessoal.

b) Por que o lixo eletrônico deve ser descartado de modo diferente do não eletrônico?
Porque contém metais pesados que contaminam o solo e causam danos à saúde.

c) Observe e compare.

I. Dar atenção à reciclagem → Dar atenção a + a reciclagem

II. Dar atenção ao descarte adequado → Dar atenção a + o descarte

Por que foi acentuado o **a** no primeiro item e não no segundo?

d) No caderno, reescreva o período a seguir, substituindo as palavras destacadas, respectivamente, por **uso** e **bem-estar**. Faça as alterações necessárias. Devido ao uso de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante ao bem-estar público.
Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante à saúde pública.

• O que você notou em relação ao uso do sinal indicativo da crase? O sinal indicativo da crase não foi usado porque se trata de palavras do gênero masculino, sem a presença do artigo feminino **a**.

Fonte: Português conexão e uso, V. 3, 8º ano, p.111.

Nessa questão, somente as duas últimas alternativas tratam do fenômeno crase, a ‘c’ e a ‘d’. Na alternativa c, o enunciado pede ao aluno que observe duas construções frasais retiradas do texto, uma em que se deve usar o sinal indicativo de crase, porque o termo regente exige preposição “a” e o termo regido, artigo “a”, pois é feminino, e outra que não aceita o acento, pois o termo regido é masculino. Na sequência, na alternativa d, o enunciado apresenta um fragmento do texto, pede para que o aluno o reescreva trocando os termos femininos “presença” e “saúde” pelos termos masculinos “uso” e “bem-estar”, respectivamente, e explique o que mudou em relação ao emprego do acento grave.

Embora os dados ‘c’ e ‘d’ demonstrem uma forma de abordagem mais reflexiva, o conteúdo trabalhado ainda se apresenta preso à tradição gramatical, centrado apenas no aspecto sintático do fenômeno. Segundo Lima (2011), a crase ocorre diante de palavra feminina, expressa ou oculta, que esteja acompanhada de artigo e constitua com a preposição um complemento do termo antecedente.

Além disso, o LD utiliza o texto, no que se refere ao fenômeno crase, como pretexto para ensinar gramática, pois embora as autoras retirem frases do texto, as reflexões que a questão suscita são de natureza sintática, o que demonstra que poderiam ser feitas com outras frases, não apenas com as do texto para a compreensão do fenômeno, não contribuindo para a sua compreensão global.

Antunes (2014) afirma que alguns materiais didáticos usam um texto para dar suporte ao uso de regras gramaticais, no entanto, ela frisa que esse tipo de abordagem não é compatível com a gramática contextualizada. Como no exemplo acima, em que o texto utilizado deu suporte para se trabalhar regras gramaticais de uso do acento grave. Na sequência, passamos para a análise da questão 2, expressa nas figuras 6 e 7:

Figura 6 – 2ª questão da atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase



Fonte: Português conexão e uso, V. 3, 8º ano, p.111.

Figura 7 – Continuação da 2ª questão da atividade sobre o uso do sinal indicativo da crase

a) Para fugir da rotina, Snoopy incorpora vários personagens. O "Legionário estrangeiro", por exemplo, vive no deserto. Que elementos gráficos da tira contribuem para configurar esse cenário?
A paisagem desolada e árida, o chapéu usado como proteção contra o Sol, os cactos.

b) Pela expressão do personagem, qual parece ser seu estado de espírito?
A expressão facial sugere aborrecimento, tédio ou mesmo cansaço.

c) Observe o último quadrinho. Pela sequência da narração, ele indica um tempo presente, passado ou futuro? Parece indicar um tempo passado porque Snoopy conta, no segundo quadrinho, que havia tentado dormir em uma toca na noite anterior.

d) Observe o acento indicativo da crase no trecho a seguir.

Eu tentei fazê-lo ontem à noite.

I. Substitua a palavra **noite** por **tarde**; em seguida, por **entardecer**; e, depois, por **meia-noite**.
 Escreva as frases no caderno, registrando cada mudança.
Eu tentei fazê-lo ontem à tarde.
 Eu tentei fazê-lo ontem ao entardecer.
 Eu tentei fazê-lo ontem à meia-noite.

II. Que transformações no trecho você precisou fazer para realizar essas substituições?
O acento grave permaneceu em **à tarde** e em **à meia-noite** (antes de palavras femininas), mas não em **ao entardecer** (palavra masculina).

Fonte: Português conexão e uso, V. 3, 8º ano, p.112.

Na questão 2, há uma alternativa que se desdobra em dois itens que abordam o conteúdo crase da mesma forma da questão anterior, solicitando a substituição de termo feminino por um masculino e a descrição das transformações necessárias para que ocorra a substituição. Esse tipo de direcionamento, baseado apenas na troca de termos e adequações gramaticais do enunciado, só direciona o aluno para a percepção do aspecto sintático do acento grave diante de palavras femininas, não contemplando os outros casos. Essa forma de abordagem não é produtiva, pois não mostra para o aluno o que de fato está por trás do funcionamento da língua no que diz respeito ao emprego do acento grave, indicativo de crase na escrita.

Por tratar-se da segunda questão, esperávamos uma abordagem mais ampla do conteúdo, uma vez que trocar termos masculinos por femininos já foi solicitado na questão anterior. O tratamento dado à questão só reforça que o ensino gramatical continua atrelado à tradição gramatical, sem reflexão semântica e limitado à análise dos aspectos morfossintáticos da língua.

Segundo Traváglia (2008), o ensino de gramática normativa é a concepção que a escola costuma adotar, pois dita o padrão escrito a ser seguido e ensinado pelos professores e, como observamos acima, é a adotada pelo LD no ensino de crase. Essa abordagem parte da centralização de normas sem contemplar toda a realidade comunicativa da língua.

O LD poderia, no entanto, trazer atividades relacionadas à semântica nessas questões. Em vez de focar apenas na troca de termos, também poderia questionar a ausência do acento grave em termos idênticos, como por exemplo: Snoopy poderia falar duas frases: “a) Estudo à noite.” e “b) Estudo a noite.”. Nessa situação percebemos a ausência de crase, mas principalmente a mudança semântica e sintática dos termos em que na frase “a” temos o

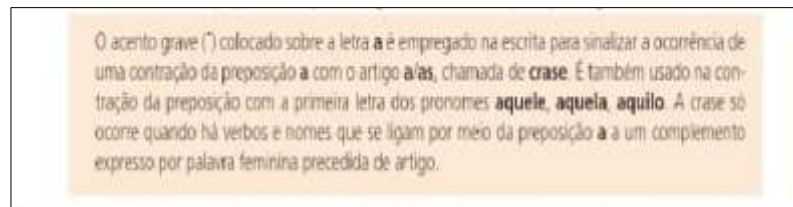
Snoopy estudando durante à noite, o termo “à noite” classificado como um adjunto adverbial de tempo; na frase “b” temos Snoopy estudando a noite, “a noite”, nesse caso, classificado como um objeto direto e o objeto de estudo da personagem.

Poderíamos ainda falar sobre a ausência da pronúncia do acento grave, já que as duas sentenças são ditas da mesma forma na oralidade, e lembrar aspectos relacionados à transitividade e regência verbal atrelados às duas sentenças. Assim, além de ser feita uma abordagem diferente da realizada na questão um, que foca apenas na troca de palavras, abordariam-se outros aspectos significativos do uso da crase na questão dois.

No que tange aos boxes, a seção analisada apresenta sete boxes explicativos: três azuis e dois cor-de-rosa, direcionados apenas para professores e dois no tom goiaba, direcionados para professores e alunos. Os azuis trazem orientações acerca do desenvolvimento da compreensão textual; os cor-de-rosa, sobre as competências gerais da Educação Básica e os goiaba, trazem explicações conceituais sobre o conteúdo. Dessa forma, apenas os dois boxes cor goiaba serviram para nossas análises.

O primeiro vem entre as questões 1 e 2 e o último, no final da questão 2. Ambos conceituam o fenômeno de acordo com a tradição gramatical. Vejamos o primeiro na figura 8:

Figura 8 – Boxe explicativo: explanação inicial sobre a crase



Fonte: Português conexão e uso, V. 3, 8º ano, p.111.

A explicação do boxe baseia-se na tradição gramatical que conceitua e nomeia o fenômeno levando em consideração seu aspecto morfossintático e corrobora com Lima (2011) ao afirmar que a crase ocorre:

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

Não irei *à* cidade.

Premiaram-no por sua dedicação *às* crianças.

Essa história é muito parecida *à* que minha mãe me contava. [...](LIMA, 2011, p. 464, grifos do autor).

Complementando o conceito do fenômeno crase baseado na tradição gramatical, Bechara (2019) pontua sobre sua ocorrência:

Ocorre crase nos seguintes casos principais:

a) diante de palavra feminina, clara ou oculta, que não repele artigo: Fui *à* cidade.

Dirigia-se *à* Bahia e depois a Paris.[...]

b) diante do artigo a (as) e do a- inicial dos demonstrativos aquele, aquela, aquilo: Referiu-se *à/ àquele/ àquela/ àquilo* que estava do seu lado

c) diante de possessivo em referência a substantivo oculto: Dirigiu-se *àquela* casa e não *à* sua.

d) nas locuções adverbiais constituídas de substantivo feminino plural: *às vezes, às claras, às ocultas, às três da manhã.* (BECHARA, 2019, p.333 e 334)

Assim, reafirmamos que o conceito do fenômeno crase dado pelo LD segue a tradição gramatical, que se fundamenta nos aspectos normativos da língua. Ou seja, a gramática tradicional é movida por regras prescritivas tendo como referência a escrita de obras clássicas.

Por outro lado, diferentemente da tradição gramatical, o LD não traz frases isoladas para demonstrar o conceito, mas o faz por meio das questões propostas, em frases retiradas do texto, o que demonstra um certo avanço na forma de apresentação do conteúdo. Ressaltamos, porém, que as frases são retiradas do texto para explicar o conceito com base na tradição gramatical, pontuando aspectos morfossintáticos do conteúdo.

Entretanto, a forma de apresentação do conteúdo incorre no equívoco para o qual Antunes (2014) chama a atenção: o de utilizar o texto como pretexto para ensinar regras gramaticais. Para a autora, usar o texto como alternativa para o ensino de gramática contextualizada “seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.” (ANTUNES, 2014, p. 46).

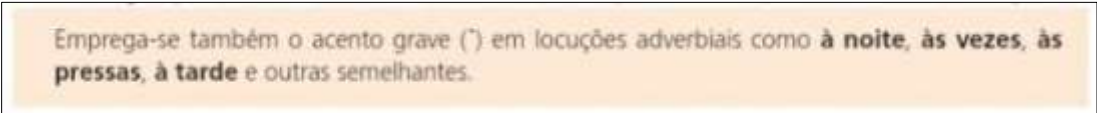
Nesse caso o uso gramatical aliado ao texto seria mais abrangente e significativo para a aprendizagem do aluno, pois teria como objetivo usar o texto considerando seus elementos constitutivos, eixo temático, organização gramatical e o propósito comunicativo, o que não observamos no LD.

Vale ressaltar ainda, que o boxe traz uma afirmação categórica equivocada, quando as autoras afirmam que *A crase só ocorre quando há verbos e nomes que se ligam por meio da preposição a a um complemento expresso por palavra feminina precedida de artigo.* Com essa afirmação genérica, o LD limita a ocorrência do fenômeno crase a um número específico de casos e não explica que, em determinados casos, pode haver termos

subentendidos que justifiquem o acento grave diante de termos masculinos, desconsiderando os demais casos em que o fenômeno ocorre, mesmo diante de palavras masculinas, como ocorre na frase: “Ele se veste **à** Luís XIV”, em que a expressão “à moda de” está subentendida, o que explica o uso diante do termo masculino.

Ainda que as autoras não tivessem a intenção de explicar todos os casos de emprego do acento indicativo de crase, ao colocar uma frase categórica limitando o uso de determinada regra a partir da palavra ‘só’, elas restringem o conteúdo a determinados casos. Em consequência, o aluno, ao se deparar com frases que fogem ao que é apresentado no LD, não saberá identificar o fenômeno, pois não aprendeu a refletir, apenas decorou as regras. Passemos à análise do segundo boxe explicativo (figura 9):

Figura 9 – Boxe explicativo do acento grave, uso diante de locuções adverbiais



Emprega-se também o acento grave (´) em locuções adverbiais como **à noite**, **às vezes**, **às pressas**, **à tarde** e outras semelhantes.

Fonte: Português conexão e uso, V. 3, 8º ano, p.112.

A explicação que traz o boxe segue também a tradição gramatical ao acrescentar mais uma explicação de natureza morfosintática, a de que pode haver o acento grave também diante de locuções adverbiais, mas não esclarece o porquê do uso. E, da mesma forma do anterior, tem uma apresentação do conteúdo que também é absoluta, o que não é produtivo, porque dá margem à memorização e não à compreensão do conteúdo pelo aluno.

Portanto, a análise do livro do 8º ano demonstra que, quanto ao conteúdo, o livro ainda se mantém preso à tradição gramatical, incorrendo no problema pontuado por Antunes (2014): o de usar o texto como pretexto para ensinar regras gramaticais. Porém, quanto à forma de abordagem, percebemos que há uma tentativa de inovação, ao utilizar frases do texto para demonstrar o conceito gramatical, o que difere da abordagem tradicional presente nas gramáticas normativas como as de Lima (2011) e Bechara (2019).

Entretanto, como o conteúdo na coleção em análise é abordado também no livro do 9º ano, consideramos pertinente analisá-lo para não sermos injustos e incorrerem em equívocos. Dessa forma, embora tenhamos consciência de que o LD é apenas um recurso de ensino-aprendizagem, o que se apresenta aqui já dá margem a muitas intervenções pedagógicas.

5.2 Análise do livro didático do 9º ano

Neste livro, a unidade anterior trabalha regência verbal e nominal da mesma forma que o livro do 8º ano, porém de maneira mais aprofundada, fazendo com que o aluno amplie seu conhecimento e relembre a relação que há entre os conteúdos.

O conteúdo sobre o fenômeno crase é trabalhado na Unidade 8, Capítulo Leitura 2, na seção “Reflexão sobre a língua – Crase: alguns casos”, sendo apresentado por meio de uma atividade com cinco questões e cinco boxes explicativos, quatro destinados a orientar o professor na aplicação da atividade e um box destinado a aluno e professor, que retoma uma explicação fundamentada na tradição gramatical, abordando o uso do acento indicativo da crase diante de locuções adverbiais. Não observamos um padrão no que diz respeito aos boxes explicativos, as cores variam de unidade para unidade. Vejamos nas figuras 10, 11 e 12:

Figura 10 – Atividade sobre crase no LD do 9º ano

Reflexão sobre a língua * Não escreva no livro!

Crase: alguns casos

1. Leia os seguintes trechos do editorial “A nova ‘Revolta da vacina”

- I. Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.
- II. [...] um obstáculo sério para famílias em que ambos os pais trabalham e não sempre têm flexibilidade de jornada para poder levar os filhos às unidades de saúde.
- III. O movimento antivacina é, ainda, uma ameaça à própria sociedade, que deixa de se beneficiar do que os imunologistas chamam de “imunidade coletiva” [...]
- IV. Nada mais errôneo, porque não há motivos razoáveis para negar a vacina às crianças, e a preservação da saúde – individual e coletiva – justifica a ação estatal neste caso.

Procure explicar os casos de crase que ocorrem nesses trechos. Se preciso, converse com duplas para relembrar os casos gerais de emprego do acento grave indicador de crase.

2. Leia o trecho a seguir de uma notícia sobre o vírus da zika.

Pesquisadores comparam vírus da zika e pesquisam anticorpos

[...]

Rio -- O vírus da zika que está circulando no Brasil é idêntico àquele que circulou em 2013 na Polinésia Francesa, onde acarretou pelo menos 17 casos de microcefalia.

Essa é uma das conclusões obtidas por pesquisadores do Laboratório de Virologia Molecular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) que fizeram o primeiro sequenciamento completo do genoma do vírus da zika no Brasil.

[...]

Segundo os pesquisadores, o vírus é diferente daquele que circulou em países africanos como Uganda e Senegal, onde não foram registradas mortes de microcefalia.

O micróbio encontrado no Brasil é mais parecido com o da encefalite japonesa, doença inflamatória do sistema nervoso central que pode causar malformações.

A encefalite é causada por um vírus também transmitido por mosquitos. A semelhança entre os vírus causadores da zika e da encefalite japonesa deve abrir uma nova frente de estudos na tentativa de combater a zika.

Como já existe vacina contra a encefalite, os pesquisadores planejam analisar os anticorpos das pessoas vacinadas para verificar se eles reagem também ao vírus da zika, dada a semelhança entre ambos.

A expectativa dos cientistas é que os anticorpos do vírus da encefalite japonesa também neutralizem o zika vírus.

THEIL, Cláudia; GUILLET, Fábio. Pesquisadores comparam vírus da zika e pesquisam anticorpos. *Diário*, 10 fev. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com.br/tecnologia/pesquisadores-comparam-virus-da-zika-e-pesquisam-anticorpos/>. Acesso em: 9 fev. 2016.

- a) Você certamente já ouviu falar sobre o vírus da zika. De acordo com o texto, que agente é responsável pela transmissão desse vírus às pessoas?
- b) O que os pesquisadores puderam concluir sobre o vírus da zika que circula no Brasil? De que forma eles chegaram a essa conclusão? Que ela é idêntico ao que ocorreu na Polinésia Francesa, mas diferente de sua origem em regiões africanas do continente africano. Isso foi possível graças à análise do genoma do vírus.
- c) Segundo o texto, de que forma os pesquisadores planejam testar formas de combater o avanço da zika em nosso país? [Por meio de uma vacina já existente para encefalite, em razão da semelhança entre o vírus da zika e o que causa essa doença.]

Reflexão sobre a língua

Atividade 1

- Permita que os alunos, individualmente ou em duplas, trabalhem com autonomia, pensando essa uma questão que constitui uma das dificuldades da escrita na língua portuguesa, é importante que eles tenham a oportunidade de refletir sobre o problema e formular uma explicação. Após esse trabalho autônomo, no momento da socialização, as condições gerais de ocorrência de crase devem ser retomadas.

297

Figura 11 – Atividade sobre crase no LD do 9º ano – continuação

Atividade 2, item d

- Aqui também é importante que os alunos formulem hipóteses explicativas com base no que já sabem. No momento da socialização, é possível confrontar as hipóteses diversas e, com sua ajuda, a turma poderá chegar a uma explicação para o emprego do sinal indicativo da crase.

Atividade 3, item b

- O título, com a substituição de **filmes** por **produções de cinema**, fica: *Ainda dá tempo para assistir às produções de cinema do Festival Varilux de Cinema Francês.*

Atividade 3, item c

- Espera-se que os alunos relacionem a ocorrência de crase em **às comédias** pela combinação de duas razões: o verbo **assistir** foi empregado de acordo com a norma padrão (segundo a qual, no sentido de "ver", é transitivo indireto, exigindo a preposição **a**), e o primeiro substantivo que funciona como complemento do verbo, **comédias**, é feminino precedido do artigo feminino **as**.

d) Observe o emprego do acento grave no trecho "O vírus da zika que está circulando no Brasil é idêntico àquele que circulou em 2013 na Polinésia Francesa".

- Com base em seus conhecimentos sobre regência verbal e nominal e sobre o fenômeno da crase, explique o emprego do acento grave em **àquele**. Nesse caso, a ocorrência da crase também está associada a regência: ocorre a fusão de preposição **a**, exigida pelo termo regente **idêntico** e a de vogal inicial do pronomine demonstrativo **aquela**.

3. Leia este trecho de matéria publicada em um portal da internet.

Ainda dá tempo para assistir aos filmes do Festival Varilux de Cinema Francês

[...]

A maratona do cinema francês chega à sua reta final, mas ainda há tempo para aproveitar o festival que anualmente traz uma mostra variada e relevante da cinematografia francesa a todos os cantos do país. Até quarta-feira, 21, o público de 55 cidades poderá assistir às comédias, dramas, romances e filmes históricos, ainda inéditos por aqui. O programa desta edição também traz um documentário, "**Amanhã**", que levou mais de 1 milhão de pessoas aos cinemas na França e recebeu o César de melhor documentário 2016, além do clássico "**Duas Garotas Românticas**", de Jacques Demy e Agnès Varda, musical que comemora 50 anos e foi inspiração para o diretor de "La La Land".

[...]

Ao todo são 18 produções que representam a nova safra do cinema francês e mais um clássico em cópia restaurada. Além das já mencionadas, há na programação outros filmes que estiveram nos mais importantes festivais de cinema internacionais [...].

FAUSTHO/Brasil. Ainda dá tempo para assistir aos filmes do Festival Varilux de Cinema Francês. Observatório, 18 jun. 2017. Disponível em: <http://observatorio.fol.uol.com.br/textos/2017/06/ainda-da-tempo-para-assistir-aos-filmes-do-festival-varilux-de-cinema-francese/>. Acesso em: 6 set. 2018.

a) De acordo com o texto, que tipo de filmes são exibidos durante o Festival Varilux de Cinema Francês?

Filmes da nova safra do cinema francês.

b) No título da notícia, substitua **filmes** por **produções de cinema**. Nesse caso, ocorre a crase ou não? Explique.

Sim, pois **produções** é uma palavra feminina precedida do artigo feminino **as**.

c) Pelo que você já sabe, explique a ocorrência de crase no trecho: "o público de 55 cidades poderá assistir às comédias, dramas, romances e filmes históricos, ainda inéditos por aqui".

Resposta pessoal.

4. Leia esta notícia.

Quais os horários dos jogos do Brasil na Copa do Mundo da Rússia

Seleção Brasileira vai estreiar na Copa do Mundo de 2018, na Rússia, no dia 17 de junho (domingo), às 15h, contra a Suíça, na cidade de Rostov.

A Copa do Mundo de 2018 começará no dia 14 de junho, quinta-feira, às 12h (horário de Brasília), com o jogo entre Rússia (país-sede) e Arábia Saudita, o único do dia.

A seleção brasileira entrará em campo pela primeira vez três dias depois, no dia 17 de junho (domingo), às 15h, em Rostov, diante da Suíça. A equipe do técnico Tite voltará a jogar depois só na sexta-feira, dia 22 de junho, às 19h, em São Petersburgo, contra a Costa Rica. Depois, encerra sua participação na primeira fase contra a seleção da Sérvia no dia 27 de junho (quarta-feira), às 15h, em Moscou.

[...]

RODRIGUEZ, Rodolfo. Quais os horários dos jogos do Brasil na Copa do Mundo da Rússia. BT 7 maio 2018. Disponível em: <http://super.com.br/assuntos/copa-2018/quais-os-horarios-dos-jogos-do-brasil-na-copa-do-mundo-da-russia-2018/>. Acesso em: 6 set. 2018.

298 | *Estudantes*

Fonte: Português: conexão e uso, V. 4, 9º ano, p. 298.

Figura 12 – Atividade sobre crase no LD do 9º ano – continuação

a) Segundo a notícia, à que horas ocorreu a abertura da Copa do Mundo da Rússia em 2018?
 b) Se a diferença de horas entre Brasil e Rússia é de mais 5 horas, a que horas a abertura da Copa começou na Rússia? Às 18 horas.
 c) No texto, há várias ocorrências de crase. Como você as explica?
 Espere-se que os alunos respondam que ocorre crase quando há indicação de tempo.

5. Leia o boletim meteorológico a seguir.

Feriado em Campinas terá sol, tempo seco e friozinho à noite
 Mês termina sem chuva, de acordo com o Cepagri, da Unicamp

A Cidade ON - Campinas
 31/5/2018 08:21

O clima neste quinta-feira (31), feriado de Corpus Christi, não terá mudanças em relação aos últimos dias em Campinas.

De acordo com o Cepagri, serviço meteorológico da Unicamp, o tempo fica estável, com sol e ligeira variação de nuvens, devido à presença de uma massa de ar seco.

Não há expectativa de chuvas generalizadas ou continuas na região - só no fim de semana o tempo deve mudar, com a chegada de uma frente fria.

A temperatura máxima chega a 27 °C à tarde e mínima chega a 12 °C no início da manhã. Umidade relativa do ar mínima baixa de 30% à tarde, entrando em estado de atenção.

FERIADO em Campinas terá sol, tempo seco e friozinho à noite. A Cidade ON. Disponível em: <www.cidadeon.com/campinas>. Consultado em 30/5/2018. Acesso em: <http://www.cidadeon.com/campinas/feriado-em-campinas-tem-sol-tempo-seco-e-friozinho-na-noite.aspx>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

a) Resuma em uma frase a situação do clima em Campinas em 31 de maio de 2018.
 Possibilidade: O clima é estável, com temperatura entre 17 e 12, sem possibilidade de chuva.
 b) Em que período do dia há risco de se atingir estado de atenção em razão da baixa umidade do ar?
 À tarde.
 c) Releia o último parágrafo do texto.
 I. Por que não ocorre crase diante de "a 27 °C" nem diante de "a 12 °C"?
 II. No trecho "chega a 27 °C, à tarde", qual é o gênero da palavra precedida pelo a grafado com o sinal indicativo de crase? Feminino.
 III. O que é possível observar quanto ao emprego do acento indicador de crase que aparece na locução **à tarde**?
 O acento indicativo de crase aparece em uma locução que indica tempo, formada por um substantivo feminino.

Empregue-se o sinal indicativo de crase (´) diante de locuções adverbiais formadas por um substantivo feminino, como **à tarde**, **à noite**, **às vezes**, etc. Entre essas locuções que indicam tempo, indiquem-se as expressões indicativas de horas.

O acento indicativo de crase é usado em locuções adverbiais formadas por um substantivo feminino, por isso não é necessário, diferentemente de outros casos, apontar o gênero da palavra antes do uso do acento de crase em locuções de tempo, com algumas exceções a serem observadas.

Encerrando a Unidade ↑ Não clique no ícone

Nesta unidade, você leu um editorial, analisou os gêneros charge e cartum, planejou, e produziu um editorial, refletiu sobre a importância da argumentação, realizou uma atividade de escuta, produziu um graf e estudou a diferença entre a regência na norma-padrão e no dia a dia do brasileiro. Com base no que você aprendeu, responda:

1. Quais são as principais características de um editorial?
 Resposta pessoal. Os alunos poderão comentar que em alguns trechos, percebe-se o emprego da regência de acordo com a norma-padrão, mas que mais frequentemente, pode haver divergência entre as locuções e a norma padrão.

2. Qual é a diferença entre charge e cartum?
 Resposta pessoal. Os alunos poderão comentar que o charge é mais satírico e o cartum é mais humorístico.

3. Em sua opinião, é possível comparar os gêneros editorial e charge com relação aos seus objetivos?
 Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que ambos se voltam para questões vividas no dia a dia do leitor.

4. A que conclusão você chegou sobre o uso da regência nominal e da verbal no cotidiano do brasileiro?
 A charge faz uso de um tipo de regência nominal, o cartum utiliza construções nominais, o cartum é mais direcionado, o charge é mais elaborado e o cartum é mais direto.

Atividade 299

Fonte: Português: conexão e uso, V. 4, 9º ano, p.299.

Como podemos constatar, o conteúdo é abordado diretamente a partir da primeira questão da atividade, ela retoma o texto trabalhado na seção anterior, relacionado ao gênero editorial. Pedese que o aluno releia partes do editorial sobre “A nova ‘revolta da vacina’”, em seguida apresenta-se quatro trechos do texto contendo o uso do acento grave que relembram os aspectos gerais do uso da crase, conforme apresentados no livro do 8º ano e solicita-se que o aluno explique cada caso.

Os casos exemplificativos decorrem da regência nominal ou verbal que exigem a preposição e do uso do artigo “a” antes de palavras femininas. No boxe explicativo direcionado ao professor, é solicitado que, após a resolução da questão, sejam explanadas as regras de uso do acento grave atreladas às frases da atividade, observe a questão 1 (figura 13):

Figura 13 – Questão 1 da atividade sobre crase no LD do 9º ano

Reflexão sobre a língua Não escreva no livro!

1. Crase: alguns casos

1. Em todos esses casos, a crase se explica como fenômeno que envolve a preposição **a**, como preposição exigida por verbos regentes, em combinação com artigos femininos que precedem os termos regidos.

- I. Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.
- II. [...] um obstáculo sério para famílias em que ambos os pais trabalham e nem sempre têm flexibilidade de jornada para poder levar os filhos às unidades de saúde.
- III. O movimento antivacina é, ainda, uma ameaça à própria sociedade, que deixa de se beneficiar do que os imunologistas chamam de "imunidade coletiva" [...].
- IV. Nada mais errôneo, porque não há motivos razoáveis para negar a vacina às crianças, e a preservação da saúde – individual e coletiva – justifica a ação estatal neste caso.

Procure explicar os casos de crase que ocorrem nesses trechos. Se preciso, conversem em duplas para relembrar os casos gerais de emprego do acento grave indicador de crase.

Reflexão sobre a língua

Atividade 1

- Permita que os alunos, individualmente ou em duplas, trabalhem com autonomia, pois sendo essa uma questão que constitui uma das dificuldades da escrita na língua portuguesa, é importante que eles tenham a oportunidade de refletir sobre o problema e formular uma explicação. Após esse trabalho autônomo, no momento da socialização, as condições gerais de ocorrência de crase devem ser retomadas.

Fonte: Português: conexão e uso, V. 4, 9º ano, p.297.

A questão 1 retoma os casos de uso da crase já trabalhados na série anterior e apresenta novos casos. A explicação direcionada ao professor pelo LD (lado direito da imagem – Atividade 1) reforça isso, além de orientá-lo no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Não há mudança da abordagem teórico-metodológica do conteúdo em relação à abordagem apresentada no LD do 8º ano, que continua sendo de tradição gramatical e utilizando o texto como pretexto.

Seguem essa mesma linha de raciocínio as demais questões, que se atém aos aspectos normativos de natureza morfossintático do fenômeno, sem direcionar o professor a uma prática mais consciente e reflexiva sobre o funcionamento da língua. Ademais, o único boxe explicativo que consta no livro do aluno é de base conceitual e aborda o uso do acento grave diante de locuções adverbiais que indicam tempo e expressões indicativas de horas, como observamos a seguir, na figura 14:

Figura 14 – Boxe explicativo sobre crase, emprego diante de locuções adverbiais

Emprega-se o sinal indicativo de crase (´) diante de locuções adverbiais formadas por um substantivo feminino, como **à tarde**, **à noite**, **às vezes**, etc. Entre essas locuções que indicam tempo, incluem-se as expressões indicativas de horas.

Fonte: Português: conexão e uso, V. 4, 9º ano, p.299.

Nesse sentido, mais uma vez, o LD foca nos aspectos morfossintáticos do uso do acento grave, assumindo a abordagem da tradição gramatical e uma metodologia voltada para memorização de normas e não para a reflexão e assimilação de regras. A seguir, resumimos os pontos relevantes para nossas categorias de análise.

No que tange à abordagem teórica, observamos que o conceito do fenômeno crase, como apresentado na coleção didática, toma como base a tradição gramatical com foco

nas regras de uso obrigatório do acento grave. Mesmo que as autoras não cite diretamente o termo “obrigatório”, o conceito parte da regra geral de uso normativo, sendo apresentado de maneira categórica e centrado na explicação do fenômeno em seu aspecto morfossintático, pontuando apenas a sua relação com a regência verbal e nominal, com o artigo, a preposição e o advérbio.

Frisamos ainda que não observamos na coleção didática nenhuma influência, mesmo que tímida, das pesquisas linguísticas relacionadas à abordagem teórica. Não há reflexões do fenômeno fundamentadas em nenhuma corrente linguística de natureza formalista ou funcionalista. De forma geral, as reflexões partem da concepção de gramática normativa e limitam-se aos aspectos normativos fundamentados pela tradição gramatical.

Reforçamos que as pesquisas linguísticas demonstram que o conceito do fenômeno crase deve conter mais do que a explicação do seu aspecto morfossintático, abrangendo também os aspectos fonológicos e semânticos. Sobre seu aspecto fonológico é importante esclarecer que o fenômeno, ainda que exista na oralidade, não é marcado. E sobre o seu aspecto semântico, a ocorrência do fenômeno pode também relacionar-se com a intenção do falante. Esta última contribui sobremaneira para o desenvolvimento de uma prática mais significativa de ensino de gramática na escola, além de facilitar a compreensão do fenômeno.

No que diz respeito à abordagem metodológica, embora a forma de apresentação dos conceitos não seja a mesma da tradição gramatical, pois parte da análise dos dados para se chegar ao conceito, essa prática não se mostra eficiente, pois a coleção não avança na abordagem teórica do conteúdo gramatical. A coleção didática inova ao propor atividades que façam com que o aluno, a partir dos exemplos do exercício, identifique o fenômeno crase, mudando a sequência tradicional de apresentação do conteúdo, porém, não consegue passar da utilização do texto como pretexto.

Mesmos nos boxes direcionados aos professores, as explicações não suscitam a reflexão dos aspectos gramaticais para além do que prescreve a tradição gramatical, priorizando, conseqüentemente, a análise textual. Esse método de abordagem vem sendo bastante criticada por algumas correntes linguísticas, principalmente a corrente formalista que defende que há fenômenos inerentes ao sistema linguístico que podem ser estudados no nível da sentença.

Em relação à apresentação de método prático para a verificação do uso do acento grave, o fato da coleção insistir na demonstração da troca do termo feminino por um masculino para que o aluno perceba a presença do artigo, configura-se como um direcionamento nesse sentido. Esse tipo de direcionamento é de tradição gramatical e Lima

(2011) denomina-o de “artifícios didáticos” para facilitar a aprendizagem do aluno. Entretanto, destacamos que tais orientações não contemplam todos os casos e que, mesmo os casos específicos, comportam exceções, reforçando a memorização de regras e não a compreensão do funcionamento da língua.

Dessa forma, a análise apresentada da Coleção Didática “Português: conexão e uso” demonstra que as práticas de ensino do fenômeno crase partem da concepção de gramática normativa, que prioriza a escrita e o uso normativo da língua. O que para Travaglia (2008) é comumente usado como padrão de ensino na escola, privilegiando o ensino da escrita e reforçando os aspectos prescritivos da língua.

Além disso, sugere o ensino de gramática por meio da análise linguística nas atividades propostas, percebemos assim uma tentativa de inovar e empregar o método defendido por Geraldi (1997). Entretanto, incorre no problema de empregar o texto como pretexto para a abordagem gramatical, como pontua Antunes (2014). Isso revela, que as práticas de ensino do fenômeno crase propostas na Coleção Didática levam o aluno a memorizar o conteúdo, prática que vem há muito tempo sendo criticada no ensino de gramática na escola.

Considerando a análise da Coleção Didática e o fato de o livro didático ser o principal recurso teórico-metodológico adotado nas escolas de educação básica para o ensino do conteúdo crase, e pontuando que o professor tem total autonomia no planejamento de sua aula e elaboração de material complementar, apresentamos, no próximo capítulo, uma proposta complementar de prática de ensino da crase com base nas pesquisas linguísticas sobre o fenômeno, adotando um método mais científico de ensino.

6 MATERIAL COMPLEMENTAR PARA O ENSINO DO FENÔMENO CRASE NO PB

A análise do livro didático “Português: conexão e uso” demonstra a necessidade de o professor de língua portuguesa implementar as práticas propostas na coleção no sentido de criar condições para que o aluno compreenda melhor o fenômeno crase no PB e sua representação na escrita.

Embora o LD se proponha a desenvolver um ensino de língua portuguesa voltado para as práticas de análise linguística, de acordo com o manual do professor e com as orientações da BNCC, no que diz respeito ao ensino do fenômeno crase, ela não se mostra eficiente em sua abordagem teórico-metodológica.

Dessa forma, elaboramos uma proposta de material complementar de ensino do conteúdo para o 9º ano do ensino fundamental maior com o objetivo de complementar as lacunas deixadas nos anos anteriores, aprofundar o conteúdo e integrar as reflexões. Em outras palavras, trata-se de um material que irá oportunizar ao professor uma ferramenta de ensino que considere os aspectos semânticos do fenômeno crase fundamentados nos estudos linguísticos.

No que diz respeito à estruturação, procedemos da seguinte forma: inicialmente, destacamos os pressupostos teóricos que embasam a proposta; na sequência, apresentamos seus pressupostos metodológicos; e, por fim, detalhamos o planejamento didático e as orientações para que o professor aplique a proposta em sala de aula.

6.1 Pressupostos teóricos

Sem perder de vista o que propõe o LD, que assume a abordagem da tradição gramatical para explicar o fenômeno crase e considerando os resultados das análises, assumimos, para fundamentar nossa proposta de intervenção, a abordagem dos estudos linguísticos segundo a perspectiva da semântica formal, com o objetivo de proporcionar uma ferramenta complementar de ensino-aprendizagem na qual o professor crie condições para que o aluno compreenda o fenômeno em toda sua amplitude e se conscientize acerca de seu funcionamento, tanto na oralidade quanto na escrita e, assim, melhore o seu desempenho linguístico.

A semântica formal é a área da teoria gramatical que estuda o significado literal e objetivo da língua. Seu foco é descrever como se dá a produção de significado na sentença,

por isso é também chamada de semântica-gramatical. Para essa abordagem, o significado de uma sentença é definido a partir do significado de suas partes e não somente a partir do significado das palavras que ela compõe, por isso as sentenças “Gatos perseguem cães” e “Cães perseguem gatos” não são sinônimas. (CANÇADO, 2012).

Segundo essa abordagem, a sintaxe é importante porque a forma como as sentenças são estruturadas reflete no seu significado. Segundo Negrão *et. al.* (2003), as sentenças são formadas por constituintes hierarquicamente estruturados em torno de um núcleo, chamado de predicado, cujas exigências sintáticas e semânticas devem ser satisfeitas por argumentos, expressões saturadas de significado.

Assim, assumimos neste trabalho que os verbos transitivos são predicados, porque regidos ou não por preposição, exigem complemento; e os substantivos comuns, serão predicados, se exigirem complemento, regido ou não por preposição, ou argumentos, que podem ou não serem precedidos de determinantes, categoria gramatical que serve para definir ou indefinir o substantivo.

Paraguassu e Borges (2017) explicam que o fenômeno crase no português brasileiro é a fusão de duas vogais “a” quando uma é regida pelo predicado e a outra define o argumento. Por exemplo, em “Referiu-se à/aquela menina que estava do seu lado” ocorre o fenômeno crase porque o predicado “referir-se” rege a preposição “a”, quem refere-se, refere-se a algo ou a alguém, e “menina” é um argumento definido pelo determinante “a”/“aquela”, dessa forma o encontro de ambos os “as” causa a fusão.

No que diz respeito ao aspecto semântico, há o uso intencional do acento grave relacionado à intenção comunicativa, quando usado para diferenciar algo específico de algo mais geral. O uso do acento grave gera uma especificação de sentido, dando mais informações ao leitor, já a ausência da marcação da crase, com a ausência de artigo, remete a uma informação mais geral.

Como podemos perceber, essa explicação, acrescenta ao que a Coleção Didática propõe, uma reflexão semântico-gramatical, que não costuma ser pontuada pela tradição gramatical. Segundo Paraguassu e Borges (2017) e os resultados de nossas análises, apenas em Bechara (2019, p. 332, grifos do autor) podemos constatar o pequeno excerto que trata do fenômeno em seu aspecto semântico: “Se o substantivo estiver usado em sentido indeterminado, não estará precedido de artigo definido e, portanto, não ocorrerá, mas **a**, que será mera preposição, como no exemplo: O imóvel foi vendido **a** construtora e será demolido para dar lugar **a** prédio.”.

No entanto, o autor não desenvolve o que seja “sentido indeterminado”, nem as formas que podem gerar esse “sentido”, pelo contrário, de forma categórica, o associa à ocorrência do artigo definido, o que tolhe qualquer reflexão semântica sobre o fenômeno, deixando uma grande lacuna no ensino-aprendizagem do fenômeno na Educação Básica.

Dessa forma, visando a complementar as práticas de ensino do fenômeno crase propostas pela Coleção didática analisada, contribuir de forma específica com os professores de língua portuguesa da Educação Básica e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos alunos, é que, fundamentados na perspectiva da semântica formal, elaboramos uma tabela de reflexões semânticas do fenômeno crase para ser aplicada nos anos finais do ensino fundamental, após desenvolvimento das práticas de ensino propostas pela Coleção Didática adotada. Na próxima seção, apresentamos os pressupostos que fundamentam metodologicamente a nossa proposta.

6.2 Pressupostos metodológicos

Para o desenvolvimento da nossa proposta, que se configura como complementar à Coleção Didática “Português: conexão e uso”, no que diz respeito ao ensino do fenômeno crase, fundamentamo-nos nos seguintes pressupostos de ensino de ensino de gramática:

- a) Assumimos a concepção de gramática internalizada e descritiva;
- b) Assumimos o método de ensino de gramática na escola como ciência, definido como iniciação científica por Borges Neto (2013):

o ensino de gramática (como iniciação científica) pode ser entendido como uma investigação que, por um lado, parte da gramática tradicional e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos, tornando-se um lugar ótimo para o exercício da crítica sistemática essencial à atividade científica. Não seria o caso de ensinar teorias linguísticas (ensinar esta ou aquela teoria seria, em princípio, retomar o procedimento que o ensino de gramática tradicional usa), mas o caso de envolver os estudantes num grande processo de contrastação empírica e de avaliação da consistência teórica das análises da gramática tradicional. (BORGES NETO, 2013, p. 76)

- c) Assumimos o ponto de vista adotado por Foltran *et. al.* (2017) ao afirmar que o ensino de língua portuguesa atualmente está mais voltado para a reflexão dos textos, deixando de lado a abordagem gramatical reflexiva associada aos aspectos semânticos da língua. Frisamos que o estudo gramatical contribui para uma maior compreensão da língua materna desde que embasado em conhecimento científico e que não deve ser deixada de lado para focar apenas nos aspectos textuais. Vejamos:

Faz-se necessário, portanto, um reposicionamento do ensino de gramática na Educação Básica. Para tanto, precisamos entender as implicações do termo “gramática”. Ao invés de encarmos a gramática como lei, precisamos entendê-la como método científico que nos faculta a compreensão de como uma língua funciona, tendo como objeto central a língua portuguesa. Vamos defender aqui que fazer gramática significa explicitar um conhecimento que já dominamos inconscientemente. Para isso, assumimos que o falante tem um conhecimento implícito, que vai servir de ponto de partida para qualquer atividade. Neste artigo, vamos privilegiar questões sintáticas em nossa discussão. (Foltran et. al. p. 31, 2017).

Entendemos assim que não se torna necessária a utilização do texto, para promover as reflexões semânticas. Dessa forma, em nossa proposta, faremos a análise do fenômeno crase em frases. Apesar de conseguirmos identificar no fenômeno crase os quatro níveis de análise gramatical – fonológico, morfológico, sintático e semântico – o foco da nossa proposta complementar será o nível semântico, não explorado na coleção didática analisada.

A seguir apresentamos dois quadros (Quadros 3 e 4) com os casos do fenômeno crase trabalhados na coleção didática que possibilitam, além de reflexões morfossintáticas, reflexões semântico-gramaticais fundamentadas pela semântica formal.

Quadro 3 - Casos do fenômeno crase do livro didático do 8º ano em que as reflexões semânticas podem ser aplicadas

SENTENÇAS	ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO GRAMÁTICA TRADICIONAL	ABORDAGEM DA SEMÂNTICA FORMAL
(1) Dar atenção à reciclagem.	O acento grave (´) colocado sobre a letra a é empregado na escrita para sinalizar a ocorrência de uma contração da preposição a com o artigo a/as chamada de crase . É também usado na contração da preposição com a primeira letra dos pronomes aquele, aquela, aquilo . A crase só ocorre quando há verbos e nomes que se ligam por meio da preposição a a um complemento expresso por uma palavra feminina precedida de artigo.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é exigida pelo predicado “dar algo a alguém” e a outra define o argumento ‘a reciclagem’. São alvos de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque se pressupõe que ele seja familiar aos interlocutores. Caso não fosse, não se constataria o fenômeno.
(2) Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante à saúde pública.	O acento grave (´) colocado sobre a letra a é empregado na escrita para sinalizar a ocorrência de uma contração da preposição a com o artigo a/as chamada de crase . É também usado na contração da preposição com a primeira letra dos pronomes aquele, aquela, aquilo . A crase só ocorre quando há verbos e nomes que se ligam por meio da preposição a a um complemento expresso por uma palavra feminina precedida de artigo.	Há a fusão de duas vogais ‘a’ porque uma é regida pelos predicados “devido a” e “tocante a” e a outra define os argumentos “a presença de metais pesados” e “a saúde pública”. É alvo de reflexão semântica o predicado. O argumento é definido porque é determinado pelos adjetivos “pesado” e “pública”.

Fonte: Português: conexão e uso, V 3, 8º ano.

Quadro 4 - Casos do fenômeno crase do livro didático do 9º ano em que as reflexões semânticas podem ser aplicadas

SENTENÇAS	ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO /GRAMÁTICA TRADICIONAL	ABORDAGEM DA SEMÂNTICA FORMAL
(3) Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.	O livro didático não especificou a norma gramatical específica para cada caso, apenas orienta o aluno a explicar os casos ou relembrar os casos gerais de emprego do acento grave.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “acesso a” e a outra, define o argumento “a vacina”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque se pressupõe que ele seja familiar aos interlocutores. Poderia não ser, nesse caso, não se constataria o fenômeno.
(4) [...] um obstáculo sério para famílias em que ambos os pais trabalham e nem sempre têm flexibilidade de jornada para poder levar os filhos às unidades de saúde.		Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “leva alguém a” e a outra define o argumento “as unidades de saúde”. É alvo de reflexão semântica o predicado. O argumento é definido porque é determinado pela expressão “de saúde”.
(5) O movimento antivacina é, ainda, uma ameaça à própria sociedade, que deixa de se beneficiar do que os imunologistas chamam de “imunidade coletiva” [...].		Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “ameaça a alguém ou a algo” e a outra define o argumento “a própria saúde”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque é determinado pela expressão “própria”.
(6) Nada mais errôneo, porque não há motivos razoáveis para negar a vacina às crianças, e a preservação da saúde- individual e coletiva- justifica a ação estatal neste caso.		Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “nega algo a alguém” e a outra define o argumento “as crianças”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque se pressupõe que ele seja familiar aos interlocutores. Poderia não ser, nesse caso, não se constataria o fenômeno.
(7) [...] O vírus zica que está circulando no Brasil é idêntico àquele que circulou em 2013 na Polinésia Francesa.		Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “ser idêntico a” e a outra introduz o argumento “aquele”. O que é alvo de reflexão aqui é o predicado “ser idêntico a”. Se o predicado não exigir preposição, não há que se registrar o fenômeno.
(8) [...] Até quarta-feira, 21, o público de 55 cidades poderá assistir às comédias, dramas, romances e filmes históricos, ainda inéditos por aqui.		Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “assistir a” e a outra define o argumento “as comédias”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, com sentido de “ver”, “presenciar” exige preposição “a” e o argumento, porque se apresenta familiar aos interlocutores.

Fonte: Português: conexão e uso, V 4, 9º ano

No quadro abaixo (Quadro 5), apresentamos outros casos de ocorrência do fenômeno que corroboram a importância de se trabalhar o aspecto semântico-gramatical do fenômeno na Educação Básica.

Quadro 5 – Casos que complementam as práticas do livro didático no que tange à reflexão semântica

SENTENÇAS	ABORDAGEM DA SEMÂNTICA FORMAL
(9) É proibido oferecer droga a criança e a adolescente.	Não há fusão de duas vogais “a” porque o argumento “criança” não é definido, portanto não há que se marcar o fenômeno, embora o predicado seja insaturado e exija preposição “oferecer algo a alguém”. É alvo de reflexão semântica principalmente o argumento.
(10) Bate à porta do escritório. Bate a porta do escritório.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é exigida pelo predicado insaturado “bater a”, com sentido de tocar, e a outra define o argumento “a porta do escritório”. Com o predicado insaturado “bater” com sentido de fechar, não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque vem determinado pela expressão “do escritório”.
(11) A educação nos leva à paz. A educação leva a paz.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é exigida pelo predicado insaturado “levar alguém a”, com sentido de direcionar, e a outra define o argumento “a paz”. Com o predicado insaturado “levar” com sentido de trazer tranquilidade, não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque vem definido “a paz”.
(12) Cortar à espada. Cortar a espada.	A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “a maneira de” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a espada” ⁴ . Com o predicado insaturado “cortar” com sentido de ação de cortar não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque vem definido “a espada”.

⁴ Não é alvo deste trabalho os casos do fenômeno crase em adjuntos adverbiais, pontuamos aqui apenas para contrapor aos casos em que o fenômeno (não) ocorre em complementos verbais.

<p>(13) Feriu o rosto dele a navalha.</p> <p>Feriu o rosto dele à navalha.</p>	<p>Não há a fusão de duas vogais “a” porque “a navalha” é agente do predicado “ferir”.</p> <p>A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “com a” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a navalha”.</p> <p>É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adnominal quanto o argumento.</p>
<p>(14) Vendeu a vista.</p> <p>Vendeu à vista.</p>	<p>Não há a fusão de duas vogais “a” porque o predicado “vendeu” é saturado e não exige preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão.</p> <p>A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “a maneira de” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a vista”.</p> <p>É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adnominal quanto o argumento “a vista”.</p>
<p>(15) Pagou a prestação.</p> <p>Pagou à prestação.</p>	<p>Não há a fusão de duas vogais “a” porque o predicado insaturado “pagar” não exige preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão.</p> <p>A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “a maneira de” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a prestação”.</p> <p>É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adnominal quanto o argumento “a prestação”.</p>
<p>(16) Não conseguiram enxergar a distância de um prédio a outro.</p> <p>Não conseguiram enxergar à distância deu um metro.</p>	<p>Não há a fusão de duas vogais ‘a’ porque o predicado insaturado ‘conseguir’ não exige preposição ‘a’, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão.</p> <p>A fusão de duas vogais ‘a’ se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão ‘a distância de’ se “aglutina” em ‘a’ que se funde com o argumento definido ‘a distância de um metro’ que vem definido.</p> <p>É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adverbial quanto o argumento.</p>
<p>(17) Ela puxou à mãe.</p> <p>Ela puxou a mãe.</p>	<p>Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado insaturado “puxar”, com sentido de ser parecido, e a outra define o argumento “a mãe”.</p> <p>Com o predicado insaturado “puxar” com sentido de trazer para si, não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno.</p> <p>É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque é definido.</p>

Fonte: Autor

6.3 Planejamento Didático

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 9º ano

Tempo: 1 a 2 aulas

Conteúdo – Crase

Definição

Estrutura argumental da sentença

Aspectos semântico-gramaticais

Habilidades:

Desenvolver o raciocínio lógico.

Compreender o funcionamento do fenômeno crase no PB.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Procedimentos Metodológicos:

Antes da aplicação da tabela de reflexões semântico-gramaticais, por meio da análise de alguns casos, sugeridos pela turma ou pelo professor, a definição do fenômeno crase deverá ser retomada. Em seguida, a estrutura argumental da sentença será apresentada para a turma e, na sequência, reflexões sobre os aspectos semântico-gramaticais do fenômeno serão realizadas. Só então, a tabela de reflexões semântico-gramaticais deve ser aplicada. O professor poderá adaptar a tabela e sua nomenclatura de acordo com a turma.

Recursos: Tabela de reflexões semântico-gramaticais

A tabela de reflexões semântico-gramaticais consiste em uma tabela com 24 situações de uso da crase que o professor deve apresentar aos alunos para que eles reflitam sobre o fenômeno em seu aspecto semântico, conforme a abordagem da semântica formal dos estudos linguísticos.

O objetivo da atividade é que os alunos percebam que, além das motivações morfosintáticas, há também motivações semânticas para que haja o fenômeno crase e para que ele seja marcado na escrita com o acento grave, caso contrário, o significado da sentença pode ficar comprometido.

Para dirigir as reflexões, será distribuída uma tabela para cada aluno e 06 (seis) cartas que suscitam reflexões acerca do significado dos predicados, dos argumentos e dos

adjuntos adverbiais. Como as cartas são numeradas, o aluno pode colocar apenas o número correspondente à explicação de cada frase da tabela. O professor dará 3 minutos para cada caso. Em seguida, o professor analisa os casos da tabela com a turma e tira suas dúvidas.

Caso não seja possível distribuir uma tabela para cada aluno⁵, o professor poderá desenhá-la no quadro em acrílico e produzir as cartas com eles. A tabela será disponibilizada em dois formatos, imagem e word, para que o professor escolha o formato ideal para sua turma. Dessa forma, ele pode optar por usar todas as sentenças ou selecionar algumas. Se julgar necessário, o professor poderá ainda acrescentar mais frases na tabela.

No momento da análise, sob a orientação do professor, cada aluno deverá marcar com um V se acertou e com um X se errou e corrigir o preenchimento de sua tabela. Após a discussão e correção, o professor passa para o segundo caso, procedendo da mesma forma sucessivamente até o último caso.

As explicações relacionadas às frases serão disponibilizadas para o professor em outra tabela. Ao final, cada aluno deve avaliar seu desempenho na atividade marcando uma das alternativas avaliativas:

Acertou entre 20% e 50% - Regular

Acertou entre 50% e 60% - Bom

Acertou entre 70% e 90% - Muito bom

Acertou entre 90% e 100% - Excelente

Por se tratar de uma atividade complementar que visa a aprofundar as reflexões, promover a interação da turma com o conteúdo e, conseqüentemente, ampliar o desempenho linguístico do aluno, não se deve computar nota, mas o professor pode promover uma premiação para todos os alunos que participarem até o final da atividade, recompensando-os pela participação.

Segue abaixo a representação da Tabela de reflexões gramaticais (figuras 15, 16 e 17) e das cartas que acompanham a tabela (figura 18):

⁵A realidade das escolas municipais de Teresina-PI é diversa e algumas não possuem recursos para a cópia de atividades complementares.

Figura 15 - Tabela de reflexões semântico-gramaticais



Tabela de reflexões semântico-gramaticais


Casos	Predicado	Argumento	Adjunto adverbial	Correção
(1) Dar atenção à reciclagem.				
(2) Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante à saúde pública.				
(3) Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.				
(4) [...] um obstáculo sério para famílias em que ambos os pais trabalham e nem sempre têm flexibilidade de jornada para poder levar os filhos às unidades de saúde.				
(5) O movimento antivacina é, ainda, uma ameaça à própria sociedade, que deixa de se beneficiar do que os imunologistas chamam de "imunidade coletiva" [...].				



Figura 16 - Tabela de reflexões semântico-gramaticais (continuação)

(6) Nada mais errôneo, porque não há motivos razoáveis para negar a vacina às crianças, e a preservação da saúde- individual e coletiva- justifica a ação estatal neste caso.					
(7) [...] O vírus zica que está circulando no Brasil é idêntico àquele que circulou em 2013 na Polinésia Francesa.					
(8) [...] Até quarta-feira, 21, o público de 55 cidades poderá assistir às comédias, dramas, romances e filmes históricos, ainda inéditos por aqui.					
(9) Bate à porta do escritório.					
(10) Bate a porta do escritório.					
(11) A educação nos leva à paz.					
(12) A educação leva a paz.					
(13) Cortar à espada.					
(14) Cortar a espada.					

Figura 17 - Tabela de reflexões semântico-gramaticais (continuação)



(15) Feriu o rosto dele a navalha.				
(16) Feriu o rosto dele à navalha.				
(17) Vendeu a vista.				
(18) Vendeu à vista.				
(19) Pagou a prestação.				
(20) Pagou à prestação.				
(21) Não conseguiram enxergar a distância de um prédio a outro.				
(22) Não conseguiram enxergar à distância de um metro.				
(23) Ela puxou a mãe.				
(24) Ela puxou a mãe.				
Avaliação de desempenho:				
a)	Acertou entre 20% e 50% - Regular			
b)	Acertou entre 50% e 60% - Bom			
c)	Acertou entre 70% e 90% - Muito bom			
d)	Acertou entre 90% e 100% - Excelente			




Figura 18 – Cartas que acompanham a tabela



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo deste trabalho é investigar a abordagem teórico-metodológica das práticas de ensino do acento grave propostas pelo livro didático do ensino fundamental maior da rede municipal de ensino de Teresina-PI e propor uma atividade que complemente a sua abordagem, constatamos que a abordagem teórica da Coleção Didática analisada é fundamentada na tradição gramatical com foco nas regras de uso obrigatório do acento grave.

No que tange à abordagem metodológica observamos que há um certo avanço na forma de apresentação do conteúdo, pois promove a identificação do conceito do fenômeno crase a partir das frases retiradas do texto, o que demonstra uma abordagem diferente da comumente adotada pela tradição gramatical, que primeiro conceitua o conteúdo e depois usa frases soltas para exemplificar; apesar disso, ainda incorre no equívoco de usar o texto como pretexto para ensinar regras gramaticais.

No primeiro capítulo de nosso trabalho, pontuamos que o fenômeno crase, segundo a tradição gramatical, aborda particularmente o aspecto morfossintático; já segundo as pesquisas linguísticas, o aspecto semântico-gramatical também se destaca. No segundo capítulo, demonstramos as mudanças pelas quais o ensino de gramática sofreu ao longo dos anos e que isso se deve à evolução dos estudos linguísticos.

Em consequência disso, a cada dia surgem novas formas de praticar este ensino, que não são excludentes, mas complementares e que podem atingir objetivos diversos dependendo do direcionamento dado pelo professor. O que precisa ser feito, ao adotar uma ou outra forma de ensino, é definir a abordagem teórica, pois abordagem teórica e metodológica precisam ser convergentes para se obter um bom resultado.

No quarto capítulo, as análises do fenômeno crase na coleção didática “Português: conexão e uso” revelaram que a abordagem teórico-metodológica da coleção não avançou em relação ao ensino de teoria gramatical, pois continua se fundamentando na tradição gramatical. Percebemos avanços apenas na abordagem metodológica, que tentou desenvolver um ensino de gramática voltado para análise de frases do texto, embora de forma muito superficial e sem convergência com a abordagem teórica.

Dessa forma e considerando que os estudos linguísticos apresentam avanços que podem ser aplicados ao ensino do fenômeno crase em seu aspecto semântico, elaboramos uma proposta complementar de ensino fundamentada na semântica formal e no ensino de gramática como ciência. A proposta tem por objetivo criar condições para que os alunos

reflitam sobre o fenômeno crase não só em seu aspecto morfossintático, como o abordado na Coleção Didática, mas também em seu aspecto semântico-sintático.

Este trabalho evidencia que o professor de língua portuguesa precisa ousar e aprofundar-se nas pesquisas linguísticas para proporcionar um ensino-aprendizagem mais dinâmico, mais científico e mais produtivo, pois a Coleção Didática analisada não aborda o conteúdo em toda sua amplitude e nem em todas as formas. Assim, o professor de língua portuguesa da Educação Básica precisa sempre estar atualizado em seus estudos linguísticos, para inovar também a sua prática.

Entendemos que complementar a proposta da Coleção didática e suprir a ausência da abordagem semântico-gramatical a partir de material complementar de ensino seja viável e bastante útil para uma aprendizagem mais produtiva, considerando também que o professor tem autonomia para escolher o material mais adequado para a realidade de seus alunos e promover uma aprendizagem mais significativa, indo além do que é proposto pelo LD.

Por fim, vale ressaltar que um estudo mais aprofundado sobre a estrutura argumental dos adjuntos adverbiais contribuirá também para o entendimento do fenômeno em seu aspecto semântico, o que pretendemos realizar posteriormente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. Ed. , ver. E ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** Ed São Paulo: Cortez, 2013. Coleção leituras introdutórias em linguagem; v.3.
- BORGES NETO, José Borges. **Ensinar gramática na escola?** ReVEL, edição especial n. 7, 2013. [www.revel.inf.br].
- BORGES, Rivanildo da Silva. PARAGUASSU, Nize da Rocha Santos Martins. A quantificação nominal e o ensino dos pronomes indefinidos. **Ensino de gramática**: reflexões sobre a semântica do português brasileiro. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- BORGES, Rivanildo da Silva. PARAGUASSU, Nize da Rocha Santos Martins. **Observações semânticas sobre o estudo da crase no português brasileiro**. Letras em revista (ISSN 2318), Teresina, V. 08, n.01, jan./jun.2017.
- BORGES, Rivanildo da Silva. **Semântica formal e ensino de língua portuguesa**: uma proposta de análise e reflexão dos pronomes definidos. Dissertação de mestrado PROFLETRAS-PI, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANÇADO, Márcia, 2012. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Editora Contexto.
- DELMANTO, Dileta. **Português: conexão e uso, 8º ano: ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, Dileta. **Português: conexão e uso, 9º ano: ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004.
- FOLTRAN, Maria José (org.). **Semântica formal**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 61-73.
- FOLTRAN, Maria José. KNOPFLE, Andrea. CARREIRA, Marcos. **A gramática como descoberta**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2, p. 27-47, jul-dez 2017.

- FRANCHI, Carlos et al. **Mas o que é mesmo gramática“?**. São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, J. W. **O texto na Sala de Aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEROY, Maurice. **As grandes correntes da linguística moderna**. 7ª ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MULLER, Ana; PARAGUASSU, Nize Martins (org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- NEGRÃO, E. *et. al.* 2003. **Sintaxe: explorando a estrutura da sentença**. In FIORIN, L. (org.) *Introdução à Linguística. II. Princípios de análise*. São Paulo: Editora Contexto.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. **A linguística sem Chomsky e o método negativo**. ReVEL, vol. 8, n. 14, 2010. [www.revel.inf.br].
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. QUAREZEMIN, Sandra. BASSO, Renato Miguel. **Construindo gramáticas na escola: 8º período**. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2013.
- PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2005. PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SARMENTO, Flávia Rita Coutinho. **Português Descomplicado – Gramática e interpretação de textos para concursos Públicos**. Belo Horizonte: Editora Ânimus, 2017.
- SILVA NETO, João Irene da. **O ensino do fenômeno da crase: reflexões linguísticas para o 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado, PROFLETRAS-PI, 2019.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VITRAL, L. **Gramática inteligente do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A - Tabela de reflexões semântico-gramatical /Imagem



Tabela de reflexões semântico-gramaticais

Casos	Predicado	Argumento	Adjunto adverbial	Correção
(1) Dar atenção à reciclagem.				
(2) Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante à saúde pública.				
(3) Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.				
(4) [...] um obstáculo sério para famílias em que ambos os pais trabalham e nem sempre têm flexibilidade de jornada para poder levar os filhos às unidades de saúde.				
(5) O movimento antivacina é, ainda, uma ameaça à própria sociedade, que deixa de se beneficiar do que os imunologistas chamam de "imunidade coletiva" [...].				



<p>(6) Nada mais errôneo, porque não há motivos razoáveis para negar a vacina às crianças, e a preservação da saúde- individual e coletiva- justifica a ação estatal neste caso.</p>				
<p>(7) [...] O vírus zica que está circulando no Brasil é idêntico àquele que circulou em 2013 na Polinésia Francesa.</p>				
<p>(8) [...] Até quarta-feira, 21, o público de 55 cidades poderá assistir às comédias, dramas, romances e filmes históricos, ainda inéditos por aqui.</p>				
<p>(9) Bate à porta do escritório.</p>				
<p>(10) Bate a porta do escritório.</p>				
<p>(11) A educação nos leva à paz.</p>				
<p>(12) A educação leva a paz.</p>				
<p>(13) Cortar à espada.</p>				
<p>(14) Cortar a espada.</p>				

(15) Feriu o rosto dele a navalha.				
(16) Feriu o rosto dele à navalha.				
(17) Vendeu a vista.				
(18) Vendeu à vista.				
(19) Pagou a prestação.				
(20) Pagou à prestação.				
(21) Não conseguiram enxergar a distância de um prédio a outro.				
(22) Não conseguiram enxergar à distância de um metro.				
(23) Ela puxou à mãe.				
(24) Ela puxou a mãe.				
Avaliação de desempenho:				
a) Acertou entre 20% e 50% - Regular				
b) Acertou entre 50% e 60% - Bom				
c) Acertou entre 70% e 90% - Muito bom				
d) Acertou entre 90% e 100% - Excelente				

Apêndice B – Cartas que acompanham a tabela

recorte as cartas

1
Predicado
insaturado com
preposição que
significa...

2
Predicado
insaturado sem
preposição que
significa...

3
Predicado
saturado

4
Argumento
definido
introduzido por
artigo feminino 'a'
ou pronome
àquele e
variações

5
Argumento
indefinido não
introduzido por
artigo feminino 'a'
ou pronome àquele
e variações

6
A fusão de duas
vogais 'a' se dá
dentro do adjunto
adverbial.

Apêndice C – Tabela de reflexões semântico-gramaticais/Word

Casos	Predicado	Argumento	Adjunto adverbial	Correção
(1) Dar atenção à reciclagem.				
(2) Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante à saúde pública.				
(3) Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.				
(4) [...] um obstáculo sério para famílias em que ambos os pais trabalham e nem sempre têm flexibilidade de jornada para poder levar os filhos às unidades de saúde.				
(5) O movimento antivacina é, ainda, uma ameaça à própria sociedade, que deixa de se beneficiar do que os imunologistas chamam de “imunidade coletiva” [...].				
(6) Nada mais errôneo, porque não há motivos razoáveis para negar a vacina às crianças, e a preservação da saúde individual e coletiva- justifica a ação estatal neste caso.				

(7) [...] O vírus zica que está circulando no Brasil é idêntico àquele que circulou em 2013 na Polinésia Francesa.				
(8) [...] Até quarta-feira, 21, o público de 55 cidades poderá assistir às comédias, dramas, romances e filmes históricos, ainda inéditos por aqui.				
(9) Bate à porta do escritório.				
(10) Bate a porta do escritório.				
(11) A educação nos leva à paz.				
(12) A educação leva a paz.				
(13) Cortar à espada.				
(14) Cortar a espada.				
(15) Feriu o rosto dele a navalha.				
(16) Feriu o rosto dele à navalha.				
(17) Vendeu a vista.				
(18) Vendeu à vista.				
(19) Pagou a prestação.				
(20) Pagou à prestação.				
(21) Não conseguiram enxergar a distância de um prédio a outro.				
(22) Não conseguiram enxergar à distância de um metro.				
(23) Ela puxou à mãe.				
(24) Ela puxou a mãe.				
Avaliação de desempenho: <ul style="list-style-type: none"> a) Acertou entre 20% e 50% - Regular b) Acertou entre 50% e 60% - Bom c) Acertou entre 70% e 90% - Muito bom d) Acertou entre 90% e 100% - Excelente 				

Apêndice D – Explicações relacionadas às frases

CASOS	ABORDAGEM DA SEMÂNTICA FORMAL
(1) Dar atenção à reciclagem.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é exigida pelo predicado “dar algo a alguém” e a outra define o argumento ‘a reciclagem’. São alvos de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque se pressupõe que ele seja familiar aos interlocutores. Caso não fosse, não se constataria o fenômeno.
(2) Devido à presença de metais pesados, o lixo eletrônico é motivo de preocupação no tocante à saúde pública.	Há a fusão de duas vogais ‘a’ porque uma é regida pelos predicados “devido a” e “tocante a” e a outra define os argumentos “a presença de metais pesados” e “a saúde pública”. É alvo de reflexão semântica o predicado. O argumento é definido porque é determinado pelos adjetivos “pesado” e “pública”.
(3) Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “acesso a” e a outra, define o argumento “a vacina”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque se pressupõe que ele seja familiar aos interlocutores. Poderia não ser, nesse caso, não se constataria o fenômeno.
(4) [...] um obstáculo sério para famílias em que ambos os pais trabalham e nem sempre têm flexibilidade de jornada para poder levar os filhos às unidades de saúde.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “levar alguém a” e a outra define o argumento “as unidades de saúde”. É alvo de reflexão semântica o predicado. O argumento é definido porque é determinado pela expressão “de saúde”.
(5) O movimento antivacina é, ainda, uma ameaça à própria sociedade, que deixa de se beneficiar do que os imunologistas chamam de “imunidade coletiva” [...].	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “ameaça a alguém ou a algo” e a outra define o argumento “a própria saúde”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque é determinado pela expressão “própria”.
(6) Nada mais errôneo, porque não há motivos razoáveis para negar a vacina às crianças, e a preservação da saúde - individual e coletiva - justifica a ação estatal neste caso.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “nega algo a alguém” e a outra define o argumento “as crianças”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O argumento é definido porque se pressupõe que ele seja familiar aos interlocutores. Poderia não ser, nesse caso, não se constataria o fenômeno.

(7) [...] O vírus zica que está circulando no Brasil é idêntico àquele que circulou em 2013 na Polinésia Francesa.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “ser idêntico a” e a outra introduz o argumento “aquele”. O que é alvo de reflexão aqui é o predicado “ser idêntico a”. Se o predicado não exigir preposição, não há que se registrar o fenômeno.
(8) [...] Até quarta-feira, 21, o público de 55 cidades poderá assistir às comédias, dramas, romances e filmes históricos, ainda inéditos por aqui.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado “assistir a” e a outra define o argumento “as comédias”. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, com sentido de “ver”, “presenciar” exige preposição “a” e o argumento, porque se apresenta familiar aos interlocutores.
(9) Bate à porta do escritório.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é exigida pelo predicado insaturado “bater a”, com sentido de tocar, e a outra define o argumento “a porta do escritório”.
(10) Bate a porta do escritório.	Com o predicado insaturado “bater” com sentido de fechar, não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque vem determinado pela expressão “do escritório”.
(11) A educação nos leva à paz.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é exigida pelo predicado insaturado “levar alguém a”, com sentido de direcionar, e a outra define o argumento “a paz”.
(12) A educação leva a paz.	Com o predicado insaturado “levar” com sentido de trazer tranquilidade, não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque vem definido “a paz”.
(13) Cortar à espada.	A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “a maneira de” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a espada”.
(14) Cortar a espada.	Com o predicado insaturado “cortar” com sentido de ação de cortar não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque vem definido “a espada”.
(15) Feriu o rosto dele a navalha.	Não há a fusão de duas vogais “a” porque “a navalha” é agente do predicado “ferir”.
(16) Feriu o rosto dele à navalha.	A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “com a” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a navalha”. É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adnominal quanto o argumento.
(17) Vendeu a vista.	Não há a fusão de duas vogais “a” porque o predicado “vendeu” é saturado e não exige preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão.
(18) Vendeu à vista.	A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “a maneira de” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a vista”.

	É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adnominal quanto o argumento “a vista”.
(19) Pagou a prestação.	Não há a fusão de duas vogais “a” porque o predicado insaturado “pagar” não exige preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão.
(20) Pagou à prestação.	A fusão de duas vogais “a” se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão “a maneira de” se “aglutina” em “a” que se funde com o argumento definido “a prestação”. É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adnominal quanto o argumento “a prestação”.
(21) Não conseguiram enxergar a distância de um prédio a outro.	Não há a fusão de duas vogais ‘a’ porque o predicado insaturado ‘conseguir’ não exige preposição ‘a’, portanto não há que se marcar o fenômeno, pois não há fusão.
(22) Não conseguiram enxergar à distância de um metro.	A fusão de duas vogais ‘a’ se dá dentro do adjunto adverbial. A expressão ‘a distância de’ se “aglutina” em ‘a’ que se funde com o argumento definido ‘a distância de um metro’ que vem definido. É alvo de reflexão semântica tanto o adjunto adverbial quanto o argumento.
(23) Ela puxou à mãe.	Há a fusão de duas vogais “a” porque uma é regida pelo predicado insaturado “puxar”, com sentido de ser parecido, e a outra define o argumento “a mãe”.
(24) Ela puxou a mãe.	Com o predicado insaturado “puxar” com sentido de trazer para si, não há preposição “a”, portanto não há que se marcar o fenômeno. É alvo de reflexão semântica tanto o predicado quanto o argumento. O predicado porque, variando de sentido, muda a exigência de preposição “a” e o argumento porque é definido.

ANEXOS

ANEXO A- Links para acessar o PDF da Coleção Didática Português: conexão e uso

PNLD 2020 - Português: Conexão e Uso (6º ano)

https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2595924

PNLD 2020 - Português: Conexão e Uso (7º ano)

https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2595927

PNLD 2020 - Português: Conexão e Uso (8º ano)

https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2595930

PNLD 2020 - Português: Conexão e Uso (9º ano)

https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2595933

ANEXO B- Sumário do livro didático do 8º ano, ensino fundamental.

Reflexão sobre a língua – Oração sem sujeito: contexto e sentidos, **78**
A língua não é sempre a mesma – **Ter** e **haver** para indicar existência, **83**
Encerrando a Unidade, **83**

Conhecimento interligado • História e Arte caminham juntas..., **84**

UNIDADE 3 Uma palavrinha, por favor...

Leitura 1 • Entrevista (O novo cenário da inclusão social, *APAE em Destaque*), **88**

Exploração do texto, **90**
Recursos expressivos, **92**
Fique atento... ao uso do discurso direto e indireto, **94**
Produção oral e escrita – Entrevista, **95**
Reflexão sobre a língua – Regência: relações e sentidos, **97**
Atividade de escuta – O que é ética?, **100**

Leitura 2 • Lei (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, Brasil), **101**

Exploração do texto, **103**
Recursos expressivos, **105**
Diálogo entre textos – Os direitos e deveres em linguagem poética, **106**
Do texto para o cotidiano – Olhos que falam, **107**
Cultura digital • **Pense nessa prática!** – Participação cidadã em meio digital, **108**
Reflexão sobre a língua – Regência verbal, **109**
Fique atento... ao uso do sinal indicativo da crase, **111**
Oralidade – Estatuto do Idoso, **112**
Encerrando a Unidade, **113**

UNIDADE 4 Do outro lado do mundo

Leitura 1 • Romance de aventuras (*Viagens de Gulliver*, Jonathan Swift), **116**

Exploração do texto, **120**
Recursos expressivos, **121**
Do texto para o cotidiano – O papel da ciência, **123**
Atividade de escuta – *Book trailer*, **125**
Cultura digital • **Experimente fazer!** – *Book trailer*, **126**
Produção escrita – Capítulo de romance de aventuras, **127**
Reflexão sobre a língua – Vozes verbais, **129**

Leitura 2 • Estória (*Um pingo de chuva*, Ondjaki), **133**

Exploração do texto, **136**
Recursos expressivos, **138**
A língua não é sempre a mesma – O português falado em Angola, **140**
Diálogo entre textos – Memória e invenção, **141**
Oralidade – Resenha crítica, **142**

ANEXO C – Sumário do livro didático do 9º ano, ensino fundamental.

UNIDADE 7 **Narrativas fantásticas e de terror****Leitura 1** • Conto de terror (*A dona da pensão*, Roald Dahl), 234

Exploração do texto, 242

Recursos expressivos, 244

Oralidade – Fluência e expressividade, 248

Do texto para o cotidiano – Vulnerabilidade na rede, 249

Produção oral – Mesa-redonda, 250

Cultura digital • **Pense nessa prática!** – Há perigos na rede: proteja-se!, 252

Reflexão sobre a língua – Colocação pronominal, 253

A língua não é sempre a mesma – Colocação pronominal no Brasil e em Portugal, 256

Produção oral – Narrativa oral de terror, 257

Produção escrita – Conto de terror, 259

Leitura 2 • Conto fantástico (*A noiva da casa azul*, Munlo Rubião), 261

Exploração do texto, 265

Recursos expressivos, 266

Diálogo entre textos – Miniconto fantástico, 268

Reflexão sobre a língua – Colocação pronominal no português coloquial, 269

Uma questão investigativa – A colocação pronominal em textos no meio digital, 270

Fique atento... ao uso dos dois-pontos e do ponto e vírgula, 271

Encerrando a Unidade, 271

UNIDADE 8 **Penso, logo contesto****Leitura 1** • Editorial (*A nova "Revolta da Vacina"*, *Gazeta do Povo*), 274

Exploração do texto, 276

Recursos expressivos, 277

Do texto para o cotidiano – Consequências do descuido com a vacinação, 281

Produção escrita – Editorial, 282

Reflexão sobre a língua – Regência verbal e regência nominal, 284

Uma questão investigativa – Como os falantes brasileiros estão utilizando os verbos **preferir**, **assistir**, **amar**, **ir**, **obedecer**?, 287

Atividade de escuta – Spot de campanha de vacinação, 287

Leitura 2 • Charge e cartum, 288

Exploração do texto, 290

Diálogo entre textos – Infográfico, 292

Produção oral – Spot, 294

Cultura digital • **Experimente fazer!** – Gravação de spot, 296

Reflexão sobre a língua – Crase: alguns casos, 297

Encerrando a Unidade, 299

Conhecimentos Interligado • Arte: crítica e denúncia, 300**Produção do ano** • Jornal da turma, 302**Bibliografia**, 304