



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E**

**LÍNGUAS CLÁSSICAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**O PAPEL DO *INPUT* NO APRENDIZADO DO USO DO SUJEITO NULO NA  
ESCRITA POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Edite Consuêlo da Silva Santos**

**Brasília – DF**

**2013**

Edite Consuêlo da Silva Santos

O PAPEL DO *INPUT* NO APRENDIZADO DO USO DO SUJEITO NULO NA  
ESCRITA POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestra em Linguística, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena da Silva Guerra Vicente.

Brasília – DF

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1014552.

S237p Santos, Edite Consuêlo da Silva.  
O papel do input no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da educação básica / Edite Consuêlo da Silva Santos. - - 2013.  
177 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós -Graduação em Linguística, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Helena da Silva Guerra Vicente.

1. Fala. 2. Escrita. 3. Gramática comparada e geral - Sintagma nominal. 4. Língua portuguesa - Sujeito e predicado. 5. Ensino fundamental. I. Vicente, Helena da Silva Guerra. II. Título.

CDU 806. 90-56

O PAPEL DO *INPUT* NO APRENDIZADO DO USO DO SUJEITO NULO NA  
ESCRITA POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edite Consuelo da Silva Santos

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helena da Silva Guerra Vicente – UnB – presidente

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eloisa Nascimento Silva Pilati – UnB – membro efetivo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Telma Moreira Vianna Magalhães – UFAL – membro efetivo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Heloísa Maria Moreira Lima Salles – UnB – membro suplente

A Deus, aos meus pais Bartolomeu e Edite, às minhas irmãs Maria e Lúcia e ao meu marido Bruno. A Maria Felícia, Letícia da Cunha e Marco Túlio, sem os quais eu não teria concluído este estudo.

## **Agradecimentos**

*A Deus, fonte de amor e bondade fecunda e infinita, por estar sempre ao meu lado me proporcionando proteção, força e sabedoria ao longo da trajetória do Mestrado e de toda a minha vida.*

*Aos meus pais, Bartolomeu e Edite, pelo amor, carinho, apoio, pelos ensinamentos e pela dedicação e inspiração.*

*Às minhas irmãs Maria e Lúcia, por fazerem a minha vida muito mais feliz, pelo amor e pela torcida motivadora.*

*Ao meu amado esposo Bruno por me apoiar e me compreender nos momentos difíceis, com muito amor, paciência e dedicação, em todo percurso de produção deste trabalho.*

*Aos meus amigos Maria Felícia, Letícia da Cunha, Marco Túlio, Juliana Maria, Moacir Natércio, Humberto Borges, Roberta Ribeiro, Carla Braga, Ana Mattos pelas horas de estudo e risadas, por compartilhar conhecimentos e experiências, pelo companheirismo e pelas conversas amigas que tornaram o percurso mais agradável e menos árduo.*

*À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena da Silva Guerra Vicente pela paciência, pelo constante incentivo, por compartilhar comigo seu conhecimento científico, pela seriedade e competência e pelo compromisso profissional.*

*Ao corpo docente do Departamento de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, que muito contribuiu para a minha formação, em especial às professoras Eloisa Nascimento Silva Pilati, Rozana Reigota Naves, Heloísa Maria Moreira Lima Salles e Walkíria Neiva Praça e aos professores Dionei Moreira Gomes e Francesc Queixalós pelos momentos de reflexão teórica e aprendizado que muito contribuíram para a realização deste trabalho e para minha formação profissional.*

*Às professoras Eloisa Nascimento Silva Pilati e Telma Moreira Vianna Magalhães pelas valiosas contribuições como banca examinadora.*

*Às secretárias do PPGL Renata, Ângela e Gabriela pela atenção prestada e por estarem sempre dispostas a nos esclarecer quaisquer dúvidas sobre os procedimentos burocráticos.*

*Às coordenadoras, professoras e funcionárias das escolas públicas e particulares que gentilmente disponibilizaram seus livros didáticos para esta pesquisa.*

“Pressupomos ainda que o órgão da linguagem é como outros, no sentido de que seu caráter básico é uma expressão dos genes [...] Evidentemente, cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um “dispositivo de aquisição de língua”, que toma a experiência como “dado de entrada” e fornece a língua como um “dado de saída” – um “dado de saída” que é internamente representado na mente/cérebro” (CHOMSKY, 1998, P. 19).

## RESUMO

Nesta pesquisa, trabalharemos com o Português Brasileiro (doravante PB), e a estrutura linguística investigada será o sujeito nulo. Entre os linguistas que estudam essa estrutura, é unânime que o uso do sujeito nulo está diminuindo drasticamente na fala do português do Brasil. Essa mudança, no entanto, atinge apenas a fala (com exceção do pronome *vós*), uma vez que a escrita mais formal continua exigindo o uso do sujeito nulo. Temos, portanto, uma estrutura que não é tão utilizada na fala, mas sim na escrita, e essa estrutura deve ser aprendida para utilização em situações comunicativas particulares. Segundo Magalhães (2000), os alunos do Ensino Fundamental no Brasil utilizam o sujeito nulo nas redações escolares com eficiência apenas nos últimos anos (8º e 9º), e as correções feitas pelos professores não são eficientes para sanar esse problema a curto prazo. O que propomos neste estudo é verificar o papel do livro didático no aprendizado de alguns fenômenos da língua, mais especificamente do sujeito nulo: O livro oportuniza o aluno a diferenciar as características da *escrita* e da *fala*? Qual a qualidade e a quantidade do *input* trazido pelos livros de Língua Portuguesa no que diz respeito ao sujeito nulo? Os textos utilizados nos livros trazem esse fenômeno? Os exercícios, por sua vez, oportunizam o aluno a percebê-lo e utilizá-lo? O ensino dessa estrutura é feito apenas com base na repressão do uso do sujeito preenchido, isto é, com base em correções de redações e atividades escolares? Pretendemos responder a tais questões por meio da análise de livros didáticos de língua portuguesa do 4º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: *Input*. Fala. Escrita. Sujeito nulo. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

In this research, we will work with Brazilian Portuguese (henceforth BP), and the investigated linguistic structure is the null subject. Among linguists who study this structure, it is unanimous that the use of null subjects is decreasing dramatically in the speech of Brazilians. This change, however, affects only speech (except the pronoun *vós*), since formal writing still requires the use of null subjects. We therefore have a structure that is not as used in speech, but it is in writing, and this structure must be learned with the intent to achieve specific communicative situations. According to Magalhães (2000), students in Brazil use the null subject in school essays efficiently only in the last years of junior high school, grades 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup>., and the corrections made by teachers are not efficient to remedy this problem in the short run. What we propose in this study is to verify the role of the textbook in some language phenomena, more specifically, null subject learning: Does The book work in the student's favor in differentiating the characteristics of writing and speaking? What is the quality and quantity of input brought by the Portuguese language books with regard to null subjects? Do the texts used in books bring this phenomenon? Do the exercises, in turn, nurture the student to perceive null subjects and its use? Is the teaching of this structure done primarily through repression of subject filled structures, i.e., based on essay correction and school activities? I intend to answer these questions through an analysis of Portuguese language textbooks from grades 4<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> encompassing elementary and junior high school students.

Keywords : Input. Speech. Writing. Null subject. Elementary Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01</b> - Livros didáticos do 4º ano – escolas públicas.....	71
<b>GRÁFICO 02</b> - Livros didáticos do 5º ano – escolas públicas.....	72
<b>GRÁFICO 03</b> - Livros didáticos do 6º ano ao 9º ano – escolas públicas.....	72
<b>GRÁFICO 04</b> - Livros didáticos do 4º ano – escolas particulares.....	75
<b>GRÁFICO 05</b> - Livros didáticos do 5º ano – escolas particulares.....	76
<b>GRÁFICO 06</b> - Livros didáticos do 6º ano – escolas particulares.....	77
<b>GRÁFICO 07</b> - Livros didáticos do 7º ano – escolas particulares.....	78
<b>GRÁFICO 08</b> - Livros didáticos do 8º ano – escolas particulares.....	79
<b>GRÁFICO 09</b> - Livros didáticos do 9º ano – escolas particulares.....	80
<b>GRÁFICO 10</b> – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos do 4º e do 5º ano....	94
<b>GRÁFICO 11</b> – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos do 6º e do 7º ano....	94
<b>GRÁFICO 12</b> – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos do 8º e do 9º ano....	95
<b>GRÁFICO 13</b> – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos.....	96

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 01</b> – Formas verbais mais presentes no espanhol no século XX.....	54
<b>TABELA 02</b> – Porcentagem das Formas verbais. ....	56
<b>TABELA 03</b> – Verbos pronominais mais encontrados.....	57
<b>TABELA 04</b> – Verbos pronominais no sentido reflexivo.....	57
<b>TABELA 05</b> – Fonte de Pesquisa dos livros didáticos.....	70
<b>TABELA 06</b> – Quantidade de ocorrências características de escrita e de fala nos livros didáticos.....	92
<b>TABELA 07</b> – Quadro de pronomes (BORGATTO et. al., 4º ano, p. 52).....	99

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CP – Sintagma complementizador (do inglês *complementizer phrase*)

det. – determinante

DF – Distrito Federal

DRE PP/Cruzeiro – Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro

EF SP – Elocução formal – São Paulo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GU – Gramática Universal

IP – Sintagma flexional (do inglês *Inflexional Phrase*)

L1 – Língua materna

L2 – Segunda língua

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pa – parâmetro

Pr – princípio

PRET. – pretérito

SFlex – Sintagma Flexional

SN – Sujeito Nulo

Spec - especificador

V – verbo

V<sub>Aux</sub> – verbo auxiliar

VP – Sintagma verbal (do inglês *Verbal Phrase*)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
1.1. A Teoria Gerativa: inatismo, Princípios e Parâmetros e contribuição para o ensino de língua.....	17
1.1.1. A hipótese chomskiana do inatismo.....	17
1.1.2. A Teoria de Princípios e Parâmetros.....	24
1.1.3. Teoria Gerativa e ensino.....	27
1.1.3.1 Lobato (1976, 2003).....	28
1.1.3.2 Genouvrier & Peytard (1985) .....	29
1.1.3.3 Steffen & Lago (1987).....	31
1.1.3.4 Magalhães (2000).....	32
1.1.3.5 Costa & Barin (2003).....	33
1.1.3.6 Franchi (2006).....	35
1.1.3.7 Cunha (2009).....	36
1.1.3.8 Vicente & Pilati (2012).....	38
1.1.3.9 Vicente & Pilati (2013 – ms).....	39
1.1.3.10 Pilati & Vicente (2013 – no prelo).....	40
1.1.3.11 Outros estudos.....	41
1.2 Aquisição: o processo de aquisição, aquisição do sujeito nulo e escrita.....	42
1.2.1. O processo de aquisição.....	42
1.2.2. A aquisição do sujeito nulo.....	48
1.2.3. Escrita e L1.....	49
1.3. Aprendizagem.....	50
1.3.1. Aprendizagem X Aquisição.....	50
1.3.2. A técnica de eliciação.....	51
1.3.3. Conhecimento explícito.....	51
1.4. <i>Input</i> .....	52
1.4.1. Conceito.....	52
1.4.2. A pesquisa de Goodall (2010).....	53

1.4.3	Discussão da definição de input trazida por Goodall.....	58
1.5	Síntese do Capítulo.....	59
CAPÍTULO II – SUJEITO NULO.....		60
2.1.	Português Brasileiro: língua de sujeito nulo?.....	61
2.2.	O sujeito Nulo no PB.....	62
2.2.1.	Contextos de uso na fala.....	63
2.2.2.	Contextos de uso na escrita.....	64
2.3.	Síntese do Capítulo.....	66
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....		67
3.1.	A seleção dos anos do Ensino Fundamental para análise dos respectivos livros didáticos.....	67
3.2.	Os livros didáticos utilizados nas análises.....	68
3.2.1.	Livros de língua portuguesa utilizados nas escolas públicas.....	71
3.2.2.	Livros de língua portuguesa utilizados nas escolas particulares.....	73
3.3.	Os métodos de análise.....	73
3.3.1	Dos textos e exercícios.....	73
3.3.2	Dos manuais do professor.....	74
3.4	Síntese do capítulo.....	74
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....		81
4.1	Análise do <i>corpus</i> à luz das definições de <i>input</i> e eliciação.....	81
4.1.1	Tipos de <i>input</i> encontrados em textos.....	81
4.1.2	Tipos de <i>input</i> encontrados em exercícios e comentários.....	89
4.1.3	Quantificação do <i>input</i> .....	90
4.1.4	Técnicas de eliciação propostas em manuais do professor .....	96
4.1.4.1	Porta Aberta.....	97
4.1.4.2	Ápis.....	98
4.1.4.3	Diálogo .....	100
4.1.4.4	Português: linguagens.....	100

4.2 Discussão dos resultados e síntese do capítulo.....	101
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
Referências.....	105
Apêndice 1.....	125
Apêndice 2.....	129
Apêndice 3.....	142

## INTRODUÇÃO

A hipótese chomskiana do inatismo defende que todo ser humano possui uma faculdade de linguagem, “um dos órgãos mentais, ou estruturas cognitivas, que integra a mente humana”. (LOBATO, 1986, p. 36). De acordo com essa hipótese, quando o ser humano é exposto a uma língua desde os primeiros meses de vida, entra em processo de aquisição da língua e, a partir da interação entre sua Gramática Universal e essa exposição à língua nativa, passa a ser um falante nativo. Ele não precisa, portanto, de instrução formal para falar sua língua materna, e sim de um *input*, cujo conceito será explicitado mais adiante.

Após a internalização de sua gramática, o falante nativo passa a ter domínio de sua língua. Há determinadas situações comunicativas, entretanto, que exigem certas especificidades, como a escrita formal. Para essas situações, algumas estruturas devem ser aprendidas, por não fazerem parte da gramática internalizada do falante até então; outras estruturas, que já fazem parte da gramática interna, devem ser usadas em contextos diferentes dos de fala. É aí que entra a escola: o ensino formal de língua materna, além de trazer a escrita como mais uma forma comunicativa, instrui sobre suas particularidades e acrescenta determinadas estruturas associadas a diferentes formas de expressão.

Neste estudo, a estrutura linguística investigada será o sujeito nulo. Como é consenso entre os estudiosos do sujeito nulo no português do Brasil (NEGRÃO, 1990; DUARTE, 1995; CYRINO, DUARTE & KATO, 2000), o uso dessa estrutura está diminuindo drasticamente, e o sujeito pleno já é predominante em diversos contextos de fala. Desde o início do período escolar, portanto, a criança possui, em sua gramática interna, diversos contextos de fala que favorecem o preenchimento da estrutura sujeito, porém, ao chegar à escola, se depara com outra forma de expressão da linguagem – a escrita – que não favorece o preenchimento, e sim o nulo. Segundo Magalhães (2000), os alunos do Ensino Fundamental no Brasil utilizam o sujeito nulo nas redações escolares com eficiência apenas nos últimos anos (8º e 9º), e as correções feitas pelos professores não são eficientes para adequar o uso do sujeito nulo na escrita, conforme é exigido pela escola, a curto prazo.

O que propomos neste estudo é verificar o papel do livro didático no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita, observando se o livro didático oferece o

*input* com a qualidade e a quantidade necessárias para o aluno aprender o uso do sujeito nulo na escrita, bem como se os autores discorrem, no manual do professor ou nas sugestões dadas ao professor no decorrer do livro, sobre técnicas como a “eliciação” (*eliciting*), que aproveita o conhecimento prévio (a gramática internalizada) do aluno fazendo com que ele procure respostas a partir desse conhecimento.

A fase inicial da metodologia consiste na busca de ocorrências do sujeito nulo nos textos e nas atividades propostas dos livros didáticos do 4º a 9º anos do Ensino Fundamental, período no qual os alunos estão produzindo textos escritos, desde narrações, no 4º ano, até dissertações, no 9º, e portanto necessitam do uso do sujeito nulo na escrita. Essas atividades serão também analisadas quanto ao interesse de oportunizar ao aluno a percepção das diferenças entre língua falada e escrita especificamente da presença do sujeito nulo na modalidade escrita. Procuraremos também observar se os autores estão dando apoio ao professor no que diz respeito ao ensino do sujeito nulo por meio de orientações no manual do professor ou nas sugestões dadas no decorrer do livro.

No primeiro capítulo, trataremos de alguns pressupostos teóricos da teoria gerativa: a hipótese do inatismo, a teoria de Princípios e Parâmetros, as hipóteses de gramática nuclear e periférica e os conceitos de *input* e eliciação. No segundo capítulo, discutiremos o sujeito nulo no português brasileiro, seus contextos de fala e de escrita. No terceiro, trataremos dos métodos de análise dos dados, e o quarto capítulo é dedicado à análise dos dados. No quinto capítulo fazemos as considerações finais.

## **1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, serão abordados alguns pressupostos da teoria gerativa, como o processo de aquisição baseado na teoria de Princípios e Parâmetros, a distinção entre aquisição e aprendizagem e os conceitos de input e conhecimento explícito.

### **1.1 A Teoria Gerativa: inatismo, Princípios e Parâmetros e contribuição para o ensino de língua**

Veremos, neste subtópico, alguns modelos de aquisição da língua e argumentos que reforçam a hipótese da faculdade inata de linguagem. Serão abordados também algumas pesquisas que relacionam estudos linguísticos ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

#### **1.1.1 A hipótese chomskiana do inatismo**

A hipótese chomskiana do inatismo defende que todo ser humano possui uma faculdade de linguagem, concebida como um órgão da mente humana, como argumenta Chomsky (1998, p. 19):

É razoável considerar a faculdade de linguagem como um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo. [...] Pressupomos ainda que o órgão da linguagem é como outros, no sentido de que seu caráter básico é uma expressão dos genes.

O autor considera que um dos sistemas biológicos pertencentes ao ser humano permite que ele tenha a capacidade de adquirir uma língua ao longo de seu desenvolvimento. Um dos órgãos pertencentes a esse sistema é a faculdade de linguagem, um componente biológico presente na mente humana. Segundo Kato (1997), a criança recebe pistas, por meio do contato com (i) a fala dos pais, de cuidadores e de outras crianças, (ii) atividades como narração de histórias infantis e (iii) meios de comunicação como a televisão e o rádio, entre outros, para descobrir a gramática de sua língua. Mas como a teoria gerativa explica essa descoberta da gramática? De que modo se dá o desenvolvimento da língua na mente da criança?

Segundo Moro (2008), existem dois modelos básicos que tentam explicar a aquisição da língua: (i) o modelo da tábula rasa, assim chamado por considerar que a língua é construída na mente da criança por meio da experiência sem considerar um estágio inicial preparado para receber e organizar essa informação; e (ii) o modelo da tábula inscrita, que pressupõe o estágio inicial citado, considerando o desenvolvimento da língua biológica e geneticamente determinado. Ainda segundo a autora, nenhum dos dois modelos explica satisfatoriamente a aquisição da língua, uma vez que o primeiro não explica como a criança organiza os dados linguísticos que recebe por meio da experiência e o segundo não se sustenta, pois se a língua que a criança desenvolve fosse geneticamente determinada, mesmo em um ambiente linguístico diferente ela adquiriria a língua dos pais, e não do meio que lhe fornece o *input*. Há um terceiro modelo, no entanto, que explica a aquisição da língua: a teoria de princípios e parâmetros, a qual considera que o ser humano nasce com um aparato biológico preparado para o aprendizado de uma língua, portanto, com um estágio inicial guiado por princípios universais, e com certos parâmetros de língua ainda não determinados, que serão marcados de acordo com a experiência linguística do falante. Veremos essa teoria mais detalhadamente no próximo subtópico.

Carnie (2006) compara a capacidade inata – ou instinto – da linguagem com a capacidade que o ser humano tem de desenvolver outras habilidades naturais, como o andar, por exemplo. No entanto, ele ressalta que muitos aspectos da língua são inatos, mas que línguas particulares não o são, como defende o modelo da tábula inscrita citado acima. O que ocorre é que nascemos com uma gramática inicial que serve de base para o aprendizado de qualquer língua, já que o ser humano dotado de perfeitas faculdades mentais vai adquirir a língua falada em seu ambiente, qualquer que seja essa língua; essa gramática inicial, portanto, deve dar conta de **todas** as línguas, e por isso é chamada de Gramática Universal (doravante GU). O autor destaca alguns argumentos que reforçam a ideia da GU: (i) o problema lógico da linguagem, que será discutido ainda neste subtópico; (ii) o fato de conhecermos propriedades da gramática de nossa língua materna que são impossíveis de ser aprendidas; (iii) o processo de aquisição que faz com que crianças dominem certas estruturas apenas a partir de determinada fase. Para exemplificar os argumentos (ii) e (iii), respectivamente, Carnie (2006, p. 19 a 21) dá os seguintes exemplos do inglês:

(1)<sup>1</sup> (a) Who do you think that Ciaran will question \_\_\_\_\_ first?  
 Quem V<sub>Aux</sub> você acha que Ciaran V<sub>Aux</sub> questionar \_\_\_\_\_ primeiro  
 ‘Quem você acha que Ciaran vai questionar primeiro?’

(b) Who do you think Ciaran will question \_\_\_\_\_ first?  
 Quem V<sub>Aux</sub> você acha Ciaran V<sub>Aux</sub> questionar \_\_\_\_\_ primeiro  
 ‘Quem você acha que Ciaran vai questionar primeiro?’

(c) Who do you think \_\_\_\_\_ will question Seamus first?  
 Quem V<sub>Aux</sub> você acha \_\_\_\_\_ V<sub>Aux</sub> questionar Seamus primeiro  
 ‘Quem você acha que vai questionar Seamus primeiro?’

(d) \*Who do you think that \_\_\_\_\_ will question Seamus first?  
 Quem V<sub>Aux</sub> você acha que \_\_\_\_\_ V<sub>Aux</sub> questionar Seamus primeiro  
 ‘Quem você acha que vai questionar Seamus primeiro?’

(2)<sup>2</sup> (de Pinker 1995: 281 – **atribuído a** Martin Braine)<sup>3</sup>

*Child:* Want other one spoon, Daddy.

*Adult:* You mean, you want the other spoon.

*Child:* Yes, I want other one spoon, please Daddy.

*Adult:* Can you say “the other spoon”?

*Child:* Other ... one ... spoon.

*Adult:* Say “other”.

*Child:* other.

*Adult:* “spoon”.

*Child:* spoon.

---

<sup>1</sup> No original, exemplo 22.

<sup>2</sup> No original, exemplo 24.

<sup>3</sup> Tradução livre: *Criança:* Quero outra uma colher, papai. / *Adulto:* Você quer dizer, você quer a outra colher. / *Criança:* Sim, eu quero outra uma colher, por favor papai. / *Adulto:* Você pode dizer “a outra colher”? / *Criança:* Outra... uma... colher. / *Adulto:* Diga “outra”. / *Criança:* outra. / *Adulto:* “colher”. / *Criança:* colher. / *Adulto:* “outra ... colher”. / *Criança:* outra ... colher. Agora me dê outra uma colher.

*Adult*: “other ... spoon”.

*Child*: other ... spoon. Now give me other one spoon.

Em (1), temos um exemplo do fenômeno chamado efeito *that-trace*: em (1a) e (1b), vemos que o *that* é opcional, por ligar a oração principal a uma oração subordinada cujo *objeto* está deslocado, o que não ocorre com (1c) e (1d) (por *that* não poder ligar a oração principal a uma oração subordinada cujo *sujeito* está deslocado). Esse fenômeno não é aprendido, e sim adquirido pelo falante; o *that-trace* pertence à língua inglesa e não é universal, e por isso é chamado de parâmetro, conceito que veremos no próximo tópico. No exemplo (2), temos uma correção explícita de um adulto mediante uma falha na estrutura do inglês pela criança, que ocorre devido à não internalização de uma estrutura da língua em determinada fase; como essa estrutura ainda não foi adquirida, a criança não a produz de forma natural, ainda que diante da correção explícita. A partir de uma Gramática Universal, dotada de princípios – pertencentes a todas as línguas – e parâmetros – pertencentes às línguas em particular e fixados ao longo da experiência linguística do falante – o falante nativo adquire uma língua. Segundo Lobato (1986), a hipótese chomskiana do inatismo defende que todo ser humano possui uma faculdade de linguagem, “um dos órgãos mentais, ou estruturas cognitivas, que integra a mente humana” (p. 36). Essa faculdade de linguagem teria um estado inicial provido de, além dos parâmetros, princípios gerais que (i) permitiriam ao ser humano a aquisição de uma língua à qual estivesse exposto e (ii) limitaria a “variação possível entre as línguas” (p. 38). Esse estado cognitivo inicial é explicado pela Gramática Universal.

Outro argumento dado por Carnie (2006) para a existência da GU é o fato de existirem propriedades universais nas línguas naturais. Uma explicação plausível para a existência de tais propriedades seria um conhecimento básico inato comum a todos os seres humanos e, portanto, aos falantes de todas as línguas. Além disso, pesquisas mostram que existem estágios comuns na aquisição de línguas pelas crianças. Argumentos biológicos são também destacados: a capacidade de linguagem exclusivamente humana, o fato de todos os seres humanos (em condições cognitivas e

sociais normais) desenvolverem linguagem e a ligação de determinadas partes do cérebro a funções linguísticas específicas, segundo as pesquisas em neurolinguística<sup>4</sup>.

Um questionamento solucionado pela hipótese da GU é o problema de Platão, também conhecido como o problema lógico da linguagem. Segundo Lightfoot (2005, p. 42), o problema corresponde à pergunta feita por Bertrand Russell: “Como explicar que seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, são mesmo assim capazes de conhecer tanto quanto conhecem?”<sup>5</sup>. No caso específico da linguagem, a questão é como o conhecimento linguístico da criança é infinitamente maior que sua experiência, como foi demonstrado em (1). Dessa concepção instintiva de língua, surgem alguns conceitos que norteiam a teoria gerativa, entre eles o de competência e desempenho, que são, respectivamente, o que o falante conhece sobre sua língua e o que ele produz; e o de criatividade, que permite ao falante compreender e produzir sentenças até o momento nunca ouvidas, utilizando recursos linguísticos (estruturas, léxico, fonemas) limitados.

A ideia de linguagem como instinto remonta a 1871 com as pesquisas de Darwin. Segundo Pinker (1994, p. 20), Darwin destacou o balbúcio do bebê como um indício de tendência instintiva para fala. No século XX, no entanto, o argumento mais famoso para o instinto da linguagem foi dado por Chomsky na década de 50, quando o cenário do aprendizado em geral, inclusive do aprendizado de línguas, era dominado pelas ideias behavioristas de John Watson e B. F. Skinner. Segundo o behaviorismo, o aprendizado se dava por leis de estímulo e resposta, que explicavam bem os fenômenos estudados até então, quando Chomsky levantou duas questões importantes: (i) uma pessoa enuncia sentenças nunca ouvidas até o momento da enunciação, o que não permite que a língua seja considerada um conjunto de respostas a estímulos, e (ii) uma criança desenvolve uma gramática complexa rapidamente, sem instrução formal, e à medida que seu estado cognitivo amadurece, ela vai dominando determinadas estruturas até internalizar a gramática de sua língua por completo. Ele procurou responder a essas perguntas com as ideias de inatismo, GU e criatividade, o que não explicava, à época, a grande variedade entre as línguas. O comportamento é, a partir de então, considerado

---

<sup>4</sup> Existe uma área específica no cérebro, denominada área de Broca, que, se atingida por alguma anomalia ou afasia, prejudica seriamente a fala da pessoa atingida. Para maiores informações sobre a afasia de Broca, ver Musso et. al. (2003).

<sup>5</sup> Tradução livre do trecho: “How comes it that human beings, whose contacts with the world are brief and personal and limited, are nevertheless able to know as much as they do know?”.

um meio de chegar aos mecanismos internos da mente. Ainda no que diz respeito ao behaviorismo, O'Connell (2010) destaca que essa teoria considerava a linguagem produto da interação social e não produto de um aparato biológico, como Chomsky defendia em sua concepção mentalista.

Outro teórico cujas teorias de aprendizagem foram questionadas pela teoria gerativa foi o suíço Jean Piaget. Segundo Lemle (2002), Piaget defende que o conhecimento – inclusive o linguístico – é construído pela criança a partir de uma “capacidade cognitiva genérica”, que permitiria a abstração da linguagem. Para Piaget, essa construção se dá a partir das informações do ambiente, que são, portanto, bem mais determinantes nessa teoria. As pesquisas feitas pelas ciências da cognição, no entanto, vêm demonstrando que existem módulos, como o visual, geneticamente programados. Entre esses estudos, estão o de algumas patologias que afetam, por exemplo, o entendimento e o uso da linguagem (afasias) e a compreensão de estímulos recebidos (agnosias). (LEMLE, 2002). Outro argumento utilizado na teoria gerativa que se contrapõe à grande influência do ambiente é o da pobreza de estímulo, que defende que o conhecimento que o falante nativo possui de sua língua é muito vasto e complexo para que ele tenha vindo apenas do *input* recebido do ambiente, ou seja, o falante nativo é exposto a uma língua, mas esses dados aos quais ele foi exposto são insuficientes (ou pobres) para explicar o seu conhecimento gramatical. Esse argumento contribui para a capacidade inata de linguagem, uma vez que o *output* rico seria explicado pela existência de estruturas mentais inatas na produção de uma gramática.

Para concluir este subtópico, vamos abordar resumidamente as teorias da aquisição comentadas em Kato (2002). Segundo a autora, as concepções sobre a aquisição da língua seguem, principalmente, duas vertentes: a de que essa aquisição é natural, biologicamente determinada, e a de que ela é culturalmente determinada. A autora apresenta cinco hipóteses de aquisição: a inatista, a funcionalista, a cognitivista-funcionalista, a construtivista e a associacionista.

A hipótese inatista é apresentada sob três concepções um pouco diferentes: (i) a de Chomsky, como já vimos, defende que o ser humano possui um aparato biológico para aquisição da língua à qual for exposta. Como o mesmo aparato serve de base para todas as línguas, Chomsky afirma que esse aparato – ou gramática – é universal; (ii) a de Lennenberg (1964, *apud* Kato, 2002) compara a capacidade humana de fala às capacidades de andar e de escrever: a fala, nesta perspectiva, estaria muito mais

próxima do andar que do escrever por não necessitar de instrução e ser, portanto, geneticamente herdada. A diferença dessa tese para a de Chomsky seria a independência do estímulo ambiental para a aquisição da fala; (iii) e a de Bickerton (1981, *apud* Kato, 2002) postula um limite inferior e um superior para a capacidade linguística: o inferior seriam as etapas iniciais da aquisição de uma língua, e o superior, a língua culturalmente adquirida a partir da capacidade inata de linguagem; o que interessa para Bickerton é o estudo do limite inferior.

A hipótese funcionalista, por outro lado, defende que a aquisição provém principalmente de fatores culturais, e portanto é culturalmente – e não internamente – determinada; a capacidade humana da linguagem provém de necessidades comunicativas, segundo a tese em questão, e não de um aparato interno. A hipótese cognitivista-funcionalista de Bever (1970, *apud* Kato, 2002), também adepta da visão de língua culturalmente determinada, defende que não produzimos frases agramaticais porque nossa capacidade de processamento e produção irá atuar sobre a produção real, que não possui sentenças agramaticais; a agramaticalidade, para Bever, depende daquilo que não podemos compreender e, portanto, não aprendemos. A hipótese construtivista de Piaget (1980, *apud* Kato, 2002), como já vimos, sugere que o desempenho gera a competência, e não o contrário; para Piaget, o conhecimento é resultado do comportamento, e o que é inato “seria um núcleo de programas de ação que organiza e coordena ações e percepções, que por sua vez ajustam-se ao conteúdo específico do contexto onde funcionam.” (KATO, 2002, p. 110). A tese associacionista, por fim, defende o processo estímulo-resposta, embora reconheça que o significado de palavras e sentenças não podem ser adquiridos por esse método. A hipótese inatista, defendida neste trabalho, é a que mais bem explicaria os fenômenos observados nas pesquisas mais recentes em neurolinguística e nas ciências cognitivistas em geral. Além disso, responde satisfatoriamente ao problema de Platão aplicado à linguagem e às questões abordadas por Chomsky: (i) uma pessoa enuncia sentenças nunca ouvidas até o momento da enunciação e (ii) uma criança desenvolve uma gramática complexa rapidamente, sem instrução formal, e à medida que seu estado cognitivo amadurece, ela vai dominando determinadas estruturas até internalizar a gramática de sua língua por completo. Tais questões já foram discutidas neste item.

### 1.1.2 A teoria de Princípios e Parâmetros

Segundo Lyons (1987, p. 94), a gramática gerativa “refere-se a um conjunto de regras que definem diversos tipos de sistemas linguísticos”. Cada um desses sistemas linguísticos é formado a partir de um conjunto finito de vocábulos e resulta em um conjunto infinito de sentenças. Daí a denominação *gerativa*, como exemplifica o autor (p. 95):

O termo ‘gerar’, usado na definição, deve ser tomado exatamente no mesmo sentido que tem em matemática. A título de ilustração: dado que  $x$  pode assumir o valor de qualquer número natural  $\{1,2,3,\dots\}$ , a função  $x^2 + x + 1$  (a qual podemos considerar como um conjunto de regras ou operações) gera o conjunto  $\{3, 7, 13,\dots\}$ . É neste sentido abstrato, ou estático, que se diz que as regras da gramática gerativa geram as sentenças da língua. [...] Uma gramática gerativa é uma especificação matematicamente precisa da estrutura gramatical das sentenças que gera.

O grande desafio do programa gerativista, fazendo uma analogia ao exemplo de Lyons, é encontrar uma “função linguística comum” para a construção das diversas gramáticas internalizadas, já que, partindo de um mesmo sistema inato, são produzidas centenas de gramáticas diferentes. São os pontos em comum entre essas gramáticas – entre os sistemas das centenas de línguas existentes – os principais objetos de estudo do programa.

Uma solução para este aparente paradoxo, isto é, o fato de se ter a mesma base para todas as línguas, sendo elas diferentes entre si, foi o modelo de Princípios e Parâmetros, que propõe que:

A faculdade da linguagem é composta por princípios que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais; e por parâmetros que são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. Uma sentença que viola um princípio não é tolerada em nenhuma língua natural provavelmente porque tem a ver com a forma como o cérebro/a mente da espécie funciona; uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra. (MIOTO et al., 2007, p. 24)

Os autores do trecho acima trazem a teoria defendida por Chomsky, que admite a existência de princípios comuns a todas as línguas e de parâmetros – sujeito nulo, movimento de constituintes - obedecidos por algumas delas. Esse modelo explicaria, por exemplo, o fato de a língua portuguesa permitir a elipse do sujeito na oração, e a

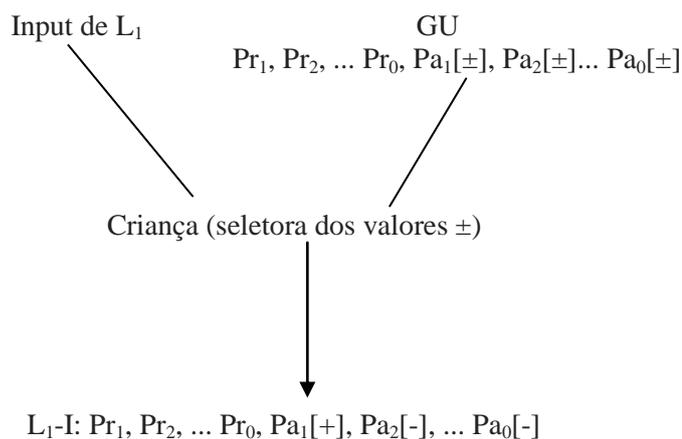
língua inglesa, não. Uma versão do modelo é chamada de Programa Minimalista, que consiste em pensar o maior número de línguas com o menor número de regras possível. Nas páginas seguintes explicitaremos melhor tal programa.

Segundo Chomsky (2005), a abordagem de Princípios e Parâmetros decompõe as regras gramaticais em (i) princípios gerais, pertencentes ao estado inicial da mente/do cérebro e, portanto, presentes em todas as línguas; e (ii) parâmetros ou propriedades gramaticais pertencentes à(s) língua(s) em particular. As teorias anteriores lançadas pela teoria gerativa – teoria padrão e teoria padrão estendida – não conseguiam explicar as diferenças entre as línguas, o que foi solucionado com a adoção de propriedades comuns – os princípios – e propriedades que (des)apareciam em línguas em particular – os parâmetros. Já explicitamos os motivos que levam à hipótese da GU, que explicam os princípios, por isso nos deteremos agora na explicitação dos parâmetros.

As propriedades marcadas de maneira diferente nas mais variadas línguas se devem, segundo essa teoria, a um conjunto de parâmetros em aberto na Gramática Universal que são preenchidos de acordo com a experiência linguística do falante ou input. Podemos exemplificar esse conceito utilizando o parâmetro do sujeito nulo, que constitui nosso objeto de estudo: A GU traz a estrutura sujeito como um princípio, ou seja, todas as línguas no globo apresentam a estrutura sujeito, seja ela explícita ou não; a mesma GU traz a estrutura sujeito nulo<sup>6</sup> – ou elipse do sujeito, como chamamos acima – como um “item em aberto” que deve ser marcado como (i) pertencente à língua particular do falante, ou parâmetro positivo, ou (ii) não pertencente à língua do falante, ou parâmetro negativo, de acordo com o input recebido pelo falante. No caso específico da língua portuguesa falada no Brasil ou português brasileiro (doravante PB), por exemplo, o parâmetro do sujeito nulo é marcado positivamente, embora seja consenso entre os estudiosos dessa língua que ela diminuiu drasticamente essa propriedade. Kato (1997, p. 290) descreve a aquisição de língua materna segundo a teoria de Princípios e Parâmetros da seguinte forma:

---

<sup>6</sup> Esse conceito será aprofundado no tópico 2.



Ao tratar da teoria de Princípios e Parâmetros, Chomsky (2005) destaca as condições que qualquer língua deve satisfazer na interação com outros sistemas cognitivos, a saber, as condições de legibilidade: os demais sistemas cognitivos devem compreender as expressões linguísticas e usá-las como instruções para o pensamento e a ação. Para isso, no sistema sensorio-motor, as instruções dadas aos outros módulos cognitivos devem ter as propriedades fonéticas da língua em questão; e o sistema conceitual deve apresentar as representações semânticas correspondentes. A partir dessas condições, que consideram som e significado, dentro da teoria de Princípios e Parâmetros surgiu um programa: o minimalista, assim denominado porque pretende explicar as propriedades linguísticas com o mínimo de recursos possível.

Nesse programa, não mais são considerados os princípios de projeção, teoria da ligação, teoria do caso e condição sobre cadeias que eram considerados no modelo gerativo anterior, a Teoria da Regência e Ligação; eles foram substituídos apenas pelas condições de legibilidade. A formação de sentenças, agora, se dá por meio de operações computacionais que organizam unidades do tipo “palavra” em unidades do tipo “sentença”, que são maiores mas têm também as propriedades de som e significado. Portanto, os itens lexicais são formados por propriedades fonéticas e semânticas, e as expressões complexas são formadas a partir de itens lexicais. Esses pressupostos resolvem de maneira mais simples, econômica e elegante o problema de Platão discutido no subtópico anterior: “Como uma criança possui tanto conhecimento linguístico a partir de uma experiência linguística tão limitada?”. É importante destacar que economia e elegância são propriedades da linguagem. Hornstein et al. (2005, p. 7) destacam seis condições para uma investigação minimalista da GU:

(i) sentences are basic linguistic units; (ii) sentences are pairings of form (sound/signs) and meaning; (iii) sentences are composed of smaller expressions (words and morphemes); (iv) these smaller units are composed into units with hierarchical structure [...]; (v) sentences show displacement properties in the sense that expressions that appear in one position can be interpreted in another; (vi) language is recursive<sup>7</sup>.

Na verdade, essas propriedades podem ser explicadas pela relação som-significado existente nas línguas e pretendem, desse modo, dar conta dessa relação nas mais variadas línguas.

### 1.1.3 Teoria Gerativa e ensino

Segundo a tese inatista, como vimos no subtópico 1.1.1, o ser humano não precisa de instrução formal para falar sua língua materna, e sim de dados de entrada ou input, cujo conceito será explicitado mais adiante. Há determinadas situações comunicativas, entretanto, que exigem certas especificidades, como a escrita formal; para essas situações, algumas estruturas devem ser aprendidas, por não fazerem parte da gramática internalizada do falante até então. É aí que entra a escola: o ensino formal de língua materna, além de trazer a escrita como mais uma forma comunicativa, instrui sobre suas particularidades e acrescenta determinadas estruturas associadas a diferentes formas de expressão. Portanto, tomando por base os princípios da teoria gerativa, o aluno de língua materna não aprende sua língua na escola: ele já chega à escola com uma gramática internalizada<sup>8</sup> e lá aprende estruturas específicas da escrita formal e o uso de estruturas internalizadas de alguma forma particular exigida na escrita. Da preocupação da ligação entre as estruturas linguísticas adquiridas – que fazem parte da gramática internalizada do falante nativo – e aquelas que são aprendidas na escola, surgiram diversas pesquisas cujo foco de investigação é o “ensino”<sup>9</sup> de língua materna

---

<sup>7</sup> Tradução livre: “(i) sentenças são unidades linguísticas básicas; (ii) sentenças são pares de forma (sons/sinais) e significado; (iii) sentenças são compostas por expressões menores (palavras e morfemas); (iv) essas unidades menores são compostas de unidades com uma estrutura hierárquica [...]; (V) sentenças mostram propriedades deslocadas no sentido que expressões que aparecem em uma posição podem ser interpretadas em outra; e (vi) a língua é recursiva.”

<sup>8</sup> Conforme veremos no tópico 1.2, sobre aquisição, algumas estruturas são adquiridas em fases posteriores à entrada do aluno na escola, como é o caso das passivas longas com verbos de não ação, por exemplo (RUBIN, 2004). Contudo, achamos importante salientar que essas estruturas não dependem de ensino formal, e sim da fase de maturação da gramática internalizada do falante, como veremos mais detalhadamente no tópico citado.

na escola. Apresentaremos a seguir alguns estudos feitos especificamente sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil desde 1976.

### **1.1.3.1 Lobato (1976, 2003)**

Em palestra proferida no II Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literatura, em 1976, Lobato apresenta seu estudo intitulado *Linguística e ensino de línguas*. A autora trata da possibilidade de contribuição dos estudos linguísticos para o ensino de línguas. Entre as propostas apresentadas, estão (i) uma maior colaboração entre professores de língua e linguistas, com o objetivo de renovação de bases do ensino; (ii) a elaboração de materiais escolares que levem em conta as diversas situações comunicativas; e (iii) o uso da língua materna – no caso de comunidades bilíngues, como no Sul do Brasil – e de suas variedades – no caso dos diferentes dialetos do português – para alfabetizar o aluno em língua portuguesa.

A autora defende o ensino de língua portuguesa levando em consideração a adequação a diferentes situações comunicativas – em oposição ao ensino baseado exclusivamente no registro literário – e proporcionando aos estudantes conhecimentos do funcionamento de sua língua materna. Para isso, Lobato propõe o ensino descritivo da língua, em detrimento do ensino prescritivo, para trazer à consciência do aluno o uso que ele faz de sua língua. Vale ressaltar que as propostas de adequação, que já estão sendo postas em prática como podemos observar nos PCN's e nos livros didáticos, datam de 1976, época em que essas ideias não tinham sido colocadas em prática.

Anos mais tarde, já em 2003, em palestra proferida na II Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), intitulada *O que o professor de ensino básico deve saber de Linguística*, Lobato justifica sua preocupação com o conhecimento linguístico do professor pela defasagem entre o conhecimento linguístico desenvolvido nas universidades e aquele que chega às gramáticas escolares. A proposta da autora é que o professor compreenda a gramática como um construto mental que o aluno já traz quando chega à escola. Assumindo que para desenvolver a gramática de

---

<sup>9</sup> Colocamos aqui a palavra *ensino* entre aspas para dar a essa palavra o sentido que Vicente & Pilati (2012) atribuíram ao termo em seu artigo *Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais: a língua materna não é aprendida na escola, e sim adquirida pela criança desde os primeiros contatos linguísticos*. O que é aprendido na escola – daí o termo *ensino* entre aspas – são estruturas de uso particular na escrita, ou o uso particular de determinadas estruturas de forma diferente da fala.

sua língua o falante necessita da exposição aos dados, uma vez que ele já possui um dispositivo de aquisição de língua, a autora defende o desenvolvimento de novos processos gramaticais a partir da exposição ao aluno de dados linguísticos que contenham as novas estruturas. No entanto, essa exposição, segundo Lobato, deve ser seguida de mais duas etapas: eliciação e técnica de resultados. A eliciação consiste em direcionar o aluno a perceber a estrutura que se pretende que ele aprenda, já que sem esse direcionamento a aprendizagem seria muito mais lenta; a técnica de resultados, por sua vez, é a associação entre mudanças de forma e mudanças de conteúdo, fazendo com que o aluno possa escolher a forma que corresponde ao conteúdo desejado.

Lobato chama a atenção para a necessidade de mudanças na formação de professores para que esse profissional possa ter acesso aos conceitos apresentados, e defende o ensino de gramática como uma forma eficiente de um melhor entendimento do texto. Por fim, a autora mostra casos de divergência entre as análises da gramática tradicional e as análises linguísticas de pesquisas recentes, como a classificação de verbos transitivos e intransitivos apenas, feita pela gramática tradicional, e a classificação dos intransitivos em inacusativos e inergativos, feita pela linguística.

### ***1.1.3.2 Genouvrier & Peytard (1985)***

No capítulo Rumo a uma nova pedagogia da gramática da obra *Linguística e ensino do português*, Genouvrier & Peytard (1985) assumem que as relações da Linguística contemporânea com a Pedagogia são irreversíveis, e que os benefícios trazidos para o ensino de língua estrangeira podem ser estendidos ao ensino de português como língua materna. Os autores propõem uma revisão do ensino de língua portuguesa, deixando claras as limitações da proposta: riscos de erro, trabalho com situações hipotéticas e impossibilidade de descrever o contexto de sala de aula em sua totalidade.

O primeiro subtítulo do capítulo salienta seis desafios do professor de língua portuguesa: (i) a dificuldade de saber que aptidões linguísticas cada aluno possui quando entra no início da fase escolar; (ii) a heterogeneidade do nível linguístico dos alunos, visto que eles vêm de meios socioculturais diferentes; (iii) a lentidão do progresso dos alunos; (iv) a recorrência, por parte dos próprios professores, da proposta de uma doutrina pessoal do ensino, uma vez que eles são falantes da língua; (v) a

gramática normativa como fonte única de referência; e (vi) o trabalho com textos literários apenas no ensino secundário.

Embora a edição da obra em questão tenha quase 30 anos, os problemas apontados são atuais. Por outro lado, a aplicação de estudos linguísticos ao ensino podem desfazer alguns equívocos. Por exemplo, o uso dos variados gêneros textuais tem sido incorporado às aulas de língua portuguesa por meio do livro didático, o que faz com que a gramática normativa não seja mais a única fonte de referência; e o problema talvez não seja a “lentidão” do progresso dos alunos, e sim o método de ensino ineficaz, que não considera o conhecimento de língua que o aluno já possui quando entra na escola.

Ainda no primeiro subtítulo, os autores defendem que “parte da base gramatical mínima falta a nossos jovens alunos” (GENOUVRIER & PEYTARD, 1985, p. 221), se referindo a estruturas da norma padrão – a gramática a que eles se referem nesse momento – que os alunos ainda não dominam. Mais adiante, estes autores afirmam que, por isso, os alunos têm “pobreza linguística”. Aqui há, claramente, uma confusão: os alunos de português como língua materna têm um rico conhecimento de sua língua; o que lhes falta é o domínio de estruturas que devem ser usadas em situações específicas, como na escrita formal, por exemplo. O que pode haver, portanto, é falta de conhecimento da norma padrão, e não “pobreza linguística”. Além disso, Genouvrier & Peytard afirmam que a gramática – ainda a normativa – permite que a criança aprenda a falar melhor e, conseqüentemente, a escrever melhor.

Preconceitos linguísticos à parte, o ensino gramatical é destacado como a vivência da contradição cerceamento vs. liberdade da língua, tendo como exemplo a contradição entre língua veicular e literatura. Os autores introduzem, então, o conceito de três modos de ensino de gramática: (i) a gramática não consciente, baseada na construção de exercícios que levem a criança a trabalhar com estruturas que ainda não conhece; (ii) a gramática propriamente dita ou gramática consciente, que consiste em levar o estudante a dominar conscientemente as realidades da morfossintaxe (descoberta ativa do funcionamento da língua); e (iii) o além da gramática, ou a comparação entre a língua materna e outras línguas, com o objetivo de (o aluno) descobrir realidades elementares das línguas e não ter a falsa impressão de que não conhece a própria língua. Cada modo é proposto para todas as fases – primeiro e segundo graus à época – do

ensino, e a importância de cada um deve variar de acordo com o nível linguístico dos alunos.

### 1.1.3.3 Steffen & Lago (1987)

Steffen & Lago (1987) propuseram a implementação de princípios básicos da teoria gerativa para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio na obra “A Gramática Transformacional e o Ensino da Língua Portuguesa”. A proposta dos autores era simplificar a teoria ao máximo para que ela fosse acessível até mesmo aos secundaristas. Os autores propõem uma técnica de ensino da gramática para o desenvolvimento da língua escrita por meio de uma proposta de reforma da gramática prescritiva. O enfoque da proposta pode ser apresentada por meio da seguinte citação dos autores (p. 1):

Para Câmara Júnior (1977, p. 9) é a escrita que as gramáticas modernas focalizam explícita ou implicitamente. O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja uma regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina é a linguagem familiar na maioria dos casos; a técnica do padrão linguístico deve aprender na escola (p. 1).

No excerto, Câmara Júnior usa os termos *satisfatoriamente* e *deficiente* para se referir à gramática do aluno ao chegar à escola. Conforme os estudos linguísticos atuais, a regra é tratar a linguagem coloquial como diferente, e não como deficiente. A linguagem familiar era tida como a menos valorizada; na verdade, ainda é, mas a linguística vai contra essa corrente. Esse tipo de argumentação é aceitável para a época em que foi escrito, em 1977. Steffen & Lago (1987) também citam Dubois (1976), que afirma que “o ensino da gramática deve impregnar o aluno a tal ponto que lhe permita escrever, falar e compreender sua língua...”. Na verdade, de acordo com os estudos gerativos, sabemos que o aluno já fala e compreende bem sua língua; só não escreve. Na verdade, quando Dubois aborda em língua, ele está se referindo à norma culta.

Os autores também citam Génouvrier & Peytard (1973), cuja proposta é fazer o aluno desenvolver uma gramática consciente por meio de “exercícios estruturais aplicados ao ensino da língua, em especial à língua culta”. (STEFFEN & LAGO, 1987, p. 1-2). Apesar de mais uma vez os autores tratarem a norma culta como “língua culta”, Steffen & Lago apresentam a técnica descritivo-produtiva, que consiste em inferir e formular uma nova situação a partir de cada problema estudado, com o objetivo de

despertar a capacidade do aluno de produzir informações. A finalidade da proposta é melhorar a redação e a compreensão da sintaxe e da leitura e escrita.

Ao longo da obra, os autores apresentam a gramática tradicional, a estrutural e a gerativa. Apontam algumas falhas da gramática tradicional, como a falta de critérios claros para a divisão das palavras em classes e a distância entre as regras e a língua de fato. Da gramática estrutural – baseada principalmente na forma, deixando o sentido em segundo plano – são ressaltadas as qualidades: o rigor científico, a abertura de novas perspectivas para o estudo de línguas e a abertura para o aparecimento da gramática gerativa transformacional. A gramática gerativa é o escopo de *A Gramática Transformacional e o Ensino da Língua Portuguesa*, que traz os conceitos de criatividade, competência, gramaticalidade, agramaticalidade, organização da frase em sintagmas, representação arbórea e transformação passiva.

#### ***1.1.3.4 Magalhães (2000)***

Em sua pesquisa intitulada “Aprendendo o sujeito nulo na escola”, Magalhães (2000) faz uma investigação das mudanças do parâmetro sujeito nulo no PB – por meio do estudo de dados linguísticos de crianças em fase de aquisição – e compara essas mudanças na fala com o uso do sujeito nulo na escrita escolar – por meio da análise de redações escolares. Os principais pontos de investigação da pesquisa são (i) “se as restrições encontradas na língua oral são ainda verificadas durante a escolarização” e (ii) “qual o papel da escola no uso dos sujeitos pronominais nulos que já não são encontrados na fala”. (MAGALHÃES, 2000, p. xv). A hipótese é que a criança esteja acionando a mudança do sujeito nulo para o sujeito pleno na fala e que a escola esteja tentando reprimir essa inovação.

Para discutir o parâmetro do sujeito nulo, a autora toma por base os estudos de Duarte (1993; 1995), que associa a diminuição do sujeito nulo referencial no PB à redução do paradigma flexional e defende que o desaparecimento desse nulo é uma mudança na língua ainda não concluída; e de Figueiredo Silva (1996) e Modesto (1999), que tratam o sujeito nulo do PB como um pro vinculado a um antecedente. Magalhães observa, porém, que apesar da diminuição da estrutura em questão seu uso na escrita ainda é significativo, e utiliza os argumentos de seu estudo (MAGALHÃES, 1999), que analisa a relação entre a ocorrência de sujeitos nulos na escrita, grau de

escolaridade e grau de conexão do discurso. Para saber o status do parâmetro em questão na Gramática Internalizada (doravante GI) da criança, Magalhães (2000) analisa dados de aquisição do PB na fala.

É importante destacar um trecho da pesquisa de Magalhães (2000) que é crucial para o nosso estudo; segundo a autora (p. 41):

Com relação à escolaridade foi possível perceber que mesmo com a imposição da gramática normativa (doravante GN), que requer o uso de sujeitos pronominais nulos na escrita sempre que possível, as séries iniciais usam o sujeito preenchido, opção já licenciada pela gramática internalizada (GI). Essa opção só começa a mudar no final do 1º grau. Enquanto a 3ª série apresenta um peso relativo de .42 na produção de sujeitos nulos a 8ª série chega a .76. Isso evidencia a resistência do aluno em utilizar uma forma que já não faz parte de sua gramática natural e a participação da escola em tal uso.

Magalhães (2000) trata, nesse trecho, de dados de escrita, mostrando que o uso efetivo de sujeitos nulos na escrita, conforme o que é exigido pela escola, só se dá nos últimos anos do Ensino Fundamental, uma vez que vai de encontro ao que o estudante já possui em sua gramática interna quando chega à escola. Na pesquisa em questão, quantitativamente, o valor relativo de sujeito pronominal pleno de 1ª pessoa é de 75% na fala, segundo dados de crianças em fase de aquisição, enquanto esse valor é de 73% e 72% na escrita de crianças nas séries iniciais (3ª e 4ª, respectivamente) e de 34% e 45% nas séries finais (7ª e 8ª); a aproximação dos valores dos dados de aquisição e dos dados de escrita das séries iniciais indica a influência do preenchimento característico da fala na produção escrita.

A autora constata principalmente que (i) a criança já optou pelo preenchimento do sujeito; (ii) o PB está perdendo a anaforicidade e (iii) a criança entra na escola com um sistema não *pro-drop*<sup>10</sup>, continua utilizando esse sistema por um bom tempo e vai, aos poucos, adequando esse sistema às normas da escrita. O uso efetivo do sujeito nulo na escrita, porém, só ocorre nos dois últimos anos do Ensino Fundamental.

#### **1.1.3.5 Costa & Barin (2003)**

O estudo de Costa & Barin (2003) consiste na comparação entre a abordagem linguística da gramática gerativa e a abordagem da gramática tradicional para o estudo da sintaxe. Para a comparação, foram utilizadas duas unidades didáticas em escolas da

<sup>10</sup> O termo *pro-drop* significa o licenciamento do sujeito pronominal nulo.

Região Central de Santa Maria (RS). Os autores observaram que o critério semântico, usado pela gramática normativa, não é suficiente para explicar a construção frasal e as relações sintáticas na frase. Além disso, eles destacaram as observações de Perini (2002), da não consideração, por parte da gramática normativa, de outros dialetos que não sejam o padrão, e de Kreutz (1995), em relação à mescla de parâmetros (semântico-pragmáticos, lógico-semânticos e semântico-sintáticos) resultando em classificações equivocadas. A proposta de Costa & Barin é observar as transformações da frase tendo por base o estudo sintático da teoria gerativa, com o intuito de promover, no ensino de gramática, a compreensão da organização das frases, em substituição à memorização de normas.

No desenvolvimento da proposta, os autores dão o exemplo da regra de estrutura sintática proposta por Perini (2000), na qual a oração é formada por [(Suj) + Pred + (OD)], sendo os termos dos parênteses explícitos ou não; e os processos de segmentação e substituição propostos por Silva & Koch (2001), que consistem em dividir a frase ou a oração em partes menores e verificar quais subconjuntos possuem a mesma função, como nos exemplos “A menina chegou” e “Pedro foi ao baile”, nos quais os termos “A menina” e “Pedro” podem ser separados e são intercambiáveis, o que identifica subconjuntos de mesma função. Esses subconjuntos são os sintagmas, unidades menores significativas da frase.

Com relação ao estudo dos sintagmas, Costa & Barin (2003), baseados principalmente em Silva & Koch (2001), destacam algumas de suas propriedades gerais, como valor significativo, relação de dependência e ordem, mesmas características e funções (no caso de sintagmas do mesmo tipo) e denominação de acordo com o núcleo (sintagma nominal - SN, sintagma verbal - SV, sintagma adjetival - SA<sup>11</sup>, sintagma preposicional - SP). Eles apresentam a forma mínima da oração (SN + SV) e definem e caracterizam cada um dos tipos de sintagma. As vantagens da gramática gerativa para a análise gramatical, segundo os autores, são: (i) A possibilidade de verbos intransitivos poderem receber complemento para explicitar ou qualificar o processo verbal; (ii) a possibilidade de diferenciar verbos pronominais essenciais e acidentais; (iii) a possibilidade de descrição de estruturas com dois objetos indiretos; e (iv) a distinção clara entre complementos verbais e elementos circunstanciais. Os autores concluem que com a abordagem da gramática gerativa - utilizando o conceito dos sintagmas e da

---

<sup>11</sup> Os autores não citam o sintagma adverbial no artigo em questão.

análise arbórea – o entendimento da análise sintática se tornaria bem mais amplo e complementar a análise semântica da gramática tradicional.

#### **1.1.3.6 Franchi (2006)**

Franchi (2006) inicia o subtópico *Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais* apontando alguns problemas do ensino gramatical atual: (i) a manutenção de um viés normativo que, embora não se limite à modalidade culta, “constitui fator importante de discriminação e repressão linguísticas” (p. 79); (ii) o uso de critérios e definições que não levam em conta as intuições sobre a linguagem; (iii) a redução do ensino de gramática a técnicas de descoberta insuficientes e a classificação de termos; e (iv) a falta do estudo do significado das expressões. O autor resume esses problemas em falta de conexão entre norma e uso.

Para falar dos aspectos positivos do ensino, Franchi cita seu antigo professor de ginásio, o Padre José de Matos. Embora este ainda privilegiasse a escrita literária – em especial a Realista – e tivesse determinados tipos de texto como ideais, propunha atividades muito interessantes, como a reconstrução consciente de textos, o que fazia com que as prescrições gramaticais fizessem sentido, ou ao menos estivessem dentro de um contexto real de aplicação. O Padre é comparado com os professores atuais, os quais mesmo mergulhados nas visões modernas de linguística e gramática continuam repetindo as mesmas atividades ou deixando o aluno “aprender sozinho”.

O autor descreve uma atividade proposta por José de Matos, que consistia em substituir os verbos de ligação e os predicativos por outros tipos de verbos, de modo a transformar orações *descritivas* em *ativas* – termos usados pelo professor em questão. Franchi, quando de seu ensino no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, em 1958, aplicava as mesmas técnicas a seus alunos, com a diferença de que as opções de substituição eram compartilhadas, e não feitas individualmente, conforme propunha seu ex-professor. Os exemplos dados são do tipo: “O jardim **estava** sempre cheio de flores, porque os habitantes **tinham tido** o cuidado de fazer que as plantas **fossem** árvores de tipos variados” (oração descritiva), sendo substituído por “O jardim **florescia** o ano inteiro, porque **tinham cuidado** de **plantá-lo** com espécies variadas” (oração ativa). São dados quatro trechos da mesma narrativa, e em cada um é trabalhada a

técnica da substituição por diferentes expressões com o objetivo de enfatizar relações como causa-consequência, explicação, mudança de tópico, entre outros.

Para destacar a importância de tais atividades, Franchi lembra que “gramática é o estudo das condições linguísticas da significação” (p. 88), retomando o problema do ensino de gramática citado anteriormente. A troca de palavras ou sintagmas não ocorria sem sentido; a cada substituição correspondia um significado. Além disso, o trabalho com esquemas semânticos (cidades, ruas, jardins), derivação (local - localizar), nominalização (se cuidara de - o cuidado de), entre outros processos era feito de maneira contextualizada, em vez de normatizada, como a classificação dos quatro tipos de derivação citados pelo autor (sufixal, prefixal, parassintética e imprópria).

Por fim, o autor fala da diferença entre as atividades linguística, epilinguística e metalinguística, enfatizando que a escola deveria estar preocupada, primeiramente, com as duas primeiras. A atividade linguística é o exercício da linguagem com intenções significativas, como a que se dá em situações comunicativas reais orais e escritas; a epilinguística é o “manuseio” da linguagem, comparando, substituindo e transformando expressões, como fazia o Padre José de Matos, sem nomear estruturas e processos; e a metalinguística consiste em falar da linguagem em um “quadro nocional intuitivo ou teórico” (p. 98). O texto de Franchi é, sem dúvida, esclarecedor, e dá sugestões de como tornar o ensino de língua materna mais interessante e produtivo, preparando o terreno para a etapa que deveria ser a final – a metalinguagem.

#### **1.1.3.7 Cunha (2009)**

Cunha (2009) critica o ensino de morfologia derivacional utilizando, por exemplo, sufixos pouco produtivos na língua portuguesa (como {-acho}, em lobacho, e {-ucho} em papelucho) e intermináveis listas de sufixos e prefixos. Além disso, a mistura de sincronia e diacronia também é apontada como uma falha, como o sufixo {-me} em regime indicador de ação (no caso, ação de reger), indicado por Oiticica (1950 *apud* Cunha, 2009) como o mesmo prefixo de nome, onde não há a ideia de ação. Outros problemas são apontados, como a indicação da função sem diferenciação do significado feita por Rocha Lima (1989), como o sufixo {-ada} em boiada e laranjada, que significam, respectivamente, ‘coletivo’ e ‘alimento feito com’, e são, portanto dois sufixos com a mesma forma, e não um único.

O autor atribui três causas a essas falhas: (i) o imobilismo do ensino, causado principalmente pela falta de atualização dos professores; (ii) interesses editoriais de venda de livros, o que seria inviabilizado por uma gramática muito diferente das demais; e (iii) autoritarismo das gramáticas tradicionais. Logo depois, cita um breve panorama das pesquisas gerativas, descrevendo o que dificulta a associação dessas pesquisas com a morfologia, como a falta de precisão da época de aquisição das regras morfológicas, escassez de estudos sobre processos que não sejam sufixação, a dificuldade do estudo da morfologia em separar o formal do semântico, entre outros.

Por outro lado, Cunha mostra que Basílio (1980) condiciona o conhecimento lexical de um falante nativo a três elementos: um conjunto de entradas lexicais, um conjunto de regras construído a partir das relações entre essas entradas, e algumas restrições a essas regras, como concorrência de outra forma já difundida, economia linguística, eufonia (por exemplo, a formação de X-udo em contexto formal) e inércia morfológica (bigod**udo** e não cost**udo**, simplesmente porque a palavra não foi utilizada de forma abrangente). O autor peca, no último trecho citado, por citar “bocudo” como uma inércia morfológica, uma vez que essa entrada lexical é largamente usada no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, significando ‘boca grande, fofoqueiro’.

Como causa da formação de novas palavras, são destacadas três funções: mudança de categoria, por exemplo, verbo – substantivo; expressiva de avaliação, que consiste no uso de sufixo afetivo, enfático ou intensificador; e rotulação, que surge da necessidade de nomear coisas. A nova formação pode passar para o domínio da coletividade, como exemplifica Cunha no caso de ‘imexível’, neologismo de um ministro. Quanto aos benefícios da Gerativa para o ensino, ele destaca (i) a noção de gramática internalizada, importante para a autoestima do aluno por ele perceber que não está aprendendo algo que não sabia, e sim aprimorando seu conhecimento; (ii) a distinção entre as formas esporádicas – do dia a dia, com as quais o aluno já chega à escola – e as institucionalizadas; (iii) a utilização de novos termos, como ‘imexível’, para mostrar ao aluno que ele conhece o significado da palavra, mesmo sem tê-la ouvido antes, devido ao seu processo de derivação.

Por fim, quanto ao possível uso dos princípios gerativos pelo professor, Cunha destaca: (i) fazer com que o aluno descubra a regra seguida por um conjunto de “palavras-irmãs”; (ii) não reprimir o aluno se ele criar uma palavra, dentro das regras da língua, e utilizá-la em um texto formal; (iii) mostrar ao aluno que há regras que só

podem ser utilizadas em contexto formal ou informal. Embora tenha deixado de destacar a noção de competência em (i), o autor dá muitas sugestões que fariam total diferença no ensino dos processos morfológicos, transformando uma aula aparentemente sem aplicação em um processo contínuo de descoberta.

#### **1.1.3.8 Vicente & Pilati (2012)**

Em seu artigo *Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, Vicente e Pilati (2012) mostram que os pressupostos da teoria gerativa podem contribuir para o ensino de língua portuguesa e estão de acordo com as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) (doravante PCN's). As autoras destacam a influência de algumas correntes dos estudos linguísticos nos PCN's, como sócio-interacionismo e linguística textual, e apontam a possibilidades de os estudos gerativos fazerem parte desses documentos, não em substituição às correntes já existentes, mas como mais uma forma de contribuição.

Alguns problemas dos PCN's são apontados, como atividades textuais sem menção direta ao ensino de gramática e falta de exemplificação do trabalho com o conhecimento prévio do aluno. Antes de discutir os problemas propriamente ditos, as autoras fazem duas ressalvas. Quanto ao primeiro problema, elas deixam claro dois conceitos de gramática de acordo com a teoria gerativa: a gramática externa, que diz respeito a descrições sobre uma língua em particular; e a gramática interna, que diz respeito ao conhecimento de língua materna que o falante possui sem ter tido, para isso, instrução formal. Quando as autoras falam sobre ensino de gramática, portanto, estão falando sobre o ensino da gramática externa, que compreende os processos de alfabetização, letramento e adequação das expressões oral e escrita, por exemplo, e não sobre a gramática interna, para a qual não há ensino-aprendizagem, e sim um processo de aquisição. Daí as aspas na palavra *ensino* no título do artigo: o ensino de gramática se dá por uma concepção de gramática externa, e não de gramática interna. Quanto ao segundo problema apontado, Vicente & Pilati destacam que o conhecimento prévio de que tratam os PCN's é o conhecimento de mundo ou o conhecimento advindo do ensino formal que o aluno traz em determinada fase de sua vida escolar, quando poderia ser

considerado conhecimento prévio *também* o conhecimento de gramática interna que o aluno já possui desde quando entra na escola.

A proposta das autoras é que, a partir do conhecimento linguístico que o falante já possui quando chega à escola, o aluno possa descobrir habilidades linguísticas e desenvolver sua gramática externa, em concordância com Lobato (2003), que trouxe o ponto de partida dessa ideia. Elas exemplificam a proposta por meio do eixo *uso – reflexão – uso* proposto nos PCN's: quando esse documento cita eixos de aprendizado que partem do uso, assume que o ensino parte da produção do aluno, e a reflexão sobre a língua será feita a partir dessa produção; para um ensino baseado na descoberta de habilidades linguísticas, o ponto de partida seria a reflexão sobre aquilo que o aluno já conhece sobre sua língua e, a partir disso, o uso, unindo o ensino de gramática (externa) – que compreende os processos de alfabetização, letramento e adequação das expressões oral e escrita – e o conhecimento linguístico que o aluno já traz para a escola. O eixo proposto seria, portanto, *reflexão – uso – reflexão – uso...*

O papel do professor também é destacado no artigo: ele seria um eliciador do conhecimento, no sentido de auxiliar o aluno a tomar consciência do que ele já sabe sobre a língua e a desenvolver esse conhecimento, como já foi mostrado em Lobato (2003), em oposição à ideia equivocada de que o professor deve deixar o aluno aprender sem a necessidade de mediação do professor. As autoras dão sugestões de temas que seriam interessantes no trabalho com a competência linguística do aluno: construções ambíguas, intransitividade, topicalização, clivagem e objeto nulo, detalhando os dois primeiros temas propostos. Por fim, elas salientam que a teoria gerativa poderia auxiliar no “ensino” de língua portuguesa, sem pretender ser a única abordagem considerada, e que contribuiria para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

#### **1.1.3.9 Vicente & Pilati (2013 – ms)**

Em seu artigo *Reinventando o ensino de gramática*, Vicente & Pilati (ms) fazem uma reflexão a respeito do ensino de gramática no Brasil a partir de um texto de Soares (2004). A autora descreve os processos de alfabetização e letramento, demonstrando que, no Brasil, como o processo de alfabetização na escola era precário, houve um entendimento equivocado de que ele deveria ser suplantado pelo processo de Letramento. Ela argumenta que alfabetização e letramento são temas distintos, porém

indissociáveis, e por isso não deveriam suplantar um ao outro, como aconteceu no Brasil, e sim ser tratados de forma complementar, como aconteceu na França. Soares intitula esse equívoco de *invenção do letramento e desinvenção da alfabetização*.

Vicente & Pilati (ms) traçam um paralelo entre o que aconteceu com os processos de alfabetização e letramento e o que ocorre com o ensino de gramática e o de gêneros textuais no Brasil: o ensino de gramática, considerado ineficiente, caminha para a substituição pelo ensino de gêneros textuais. As autoras argumentam que quando o ensino de determinado tema ou estrutura se torna específico demais, há uma reação equivocada quanto às providências a tomar com relação a esse ensino. No caso específico do ensino de gramática – um ensino de gramática para a gramática e nada mais –, há um movimento na direção da sua substituição pelo ensino de produção de textos, quando na verdade os dois tipos de ensino são – assim como a alfabetização e o letramento – distintos e indissociáveis. Conforme os PCN's, a questão em torno da gramática não é se deve ser ensinada ou não, mas “para que e como ensiná-la” (p. 39, *apud* Vicente e Pilati (ms)).

As autoras propõem uma mudança de perspectiva do ensino de gramática, com o objetivo de sanar um equívoco criado em torno da teoria e da prática do ensino de gramática e de gêneros textuais. Para isso, pretendem traçar um histórico desse ensino no Brasil e continuar contribuindo com estudos gerativos voltados para o ensino no projeto de pesquisa *Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília.

#### **1.1.3.10 Pilati & Vicente (2013 – no prelo)**

Em seu artigo *Linguística e metodologia de ensino: caminhos para o desenvolvimento de habilidades em Língua Portuguesa em sala de aula*, Pilati & Vicente (no prelo) argumentam que, embora a bibliografia nacional sobre linguística e ensino seja vasta, os estudantes de letras que saem da universidade ainda não têm segurança para o ensino, poucos estudos partem do pressuposto da competência inata (SILVA, 2013 *apud* PILATI & VICENTE) e a distância entre as pesquisas desenvolvidas nas universidades e o conhecimento linguístico que chega às escolas ainda é grande. Sobre a ineficiência no ensino de Língua Portuguesa, as autoras

destacam a citação de Moura Neves (1990, p. 41), que diz que “Os exercícios sobre reconhecimento de classes de palavras e classificação de funções sintáticas correspondem a 75,56% das atividades realizadas.”. Elas ressaltam também as diferenças entre os gêneros textuais que são dados como input nos livros didáticos e os tipos de texto que são pedidos nos principais exames, como tirinhas – nos livros – e dissertações – nos exames.

Com relação às pesquisas sobre linguística e ensino, Pilati & Vicente destacam o artigo de Lobato (2003), no qual as técnicas de procedimento de descoberta, eliciação e resultados focam na aprendizagem do aluno, e não no ensino em si, como ocorre com a nossa tradição de gramática. Elas destacam processos/técnicas focados (as) na aprendizagem, como a learning pyramid e princípios de aprendizagem como aprender a identificar padrões e desenvolver compreensão profunda de determinado tema. As autoras citam ainda o artigo Colocando a teoria em prática, de Pilati (no prelo), que propõe atividades de aprendizagem como (i) oficina sobre a estrutura linguística com material reciclado, (ii) atividades de revisão textual e reescrita e (iii) análise de aspectos gramaticais em poemas e trechos literários.

#### ***1.1.3.11 Outros estudos***

Como podemos observar, os estudos ligando a teoria gerativa ao ensino vêm sendo desenvolvidos desde 1985 – uma vez que o estudo de Lobato (1976) não trata especificamente da teoria gerativa, e sim da linguística em geral e de situações comunicativas – até muito recentemente, com as pesquisas de Vicente & Pilati (2012, 2013). Cada uma dessas pesquisas contribui significativamente para a evolução dos estudos nessa linha: Genouvrier & Peytard (1985) chamam a atenção para a existência de uma gramática consciente e não consciente; Steffen & Lago (1987) propõem uma simplificação da teoria para aplicação no Ensino Médio; Magalhães (2000) compara o sujeito nulo / pleno usado na fala com aquele usado nas redações escolares de crianças e adolescentes; Costa & Barin (2003) sugerem a observação das transformações da frase levando em consideração o estudo dos sintagmas; Lobato (2003) traz a importância da compreensão, por parte do professor, de gramática como um construto mental; Franchi (2006) propõe atividades de reconstrução consciente de textos por meio da substituição de palavras ou sintagmas; Cunha (2009) sugere que o professor, no “ensino” de

morfologia, faça com que o aluno descubra a regra seguida por um conjunto de palavras-irmãs; Vicente & Pilati (2012, 2013a) demonstram que os pressupostos da teoria gerativa estão de acordo com as propostas nos PCN's e que o ensino de gramática e o de gêneros textuais podem ser concomitantes, e não suplantados; e Pilati & Vicente (2013b) apresentam propostas de atividades de aprendizagem como oficina sobre estruturas linguísticas e atividades de revisão textual.

Poderíamos continuar apresentando pesquisas sobre gerativa e ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas tanto no Brasil como em Portugal, como o artigo A gramática do letrado, de Kato<sup>12</sup>; Desenvolvimento da linguagem e ensino da língua materna, de Costa; Termos da oração, de Duarte; Educação linguística e ensino de gramática na educação básica, de Pilati et. al., entre outros. Nos deteremos nas pesquisas já apresentadas, compreendendo que elas são parte representativa dos estudos sobre teoria gerativa e ensino desenvolvidos no Brasil. Pretendemos que o presente estudo possa contribuir de alguma forma para o desenvolvimento das conexões entre os estudos da teoria gerativa e o ensino de Língua Portuguesa, para que o conhecimento científico desenvolvido na Universidade possa auxiliar no crescimento da consciência linguística dos alunos.

## **1.2 Aquisição: o processo de aquisição, aquisição do sujeito nulo e escrita**

Este subtópico traz as propostas de aquisição dos parâmetros, algumas fases de aquisição da criança, a marcação do parâmetro do sujeito nulo no português brasileiro, noções de gramática nuclear e gramática periférica e o lugar da escrita na gramática do falante.

### **1.2.1 O processo de aquisição**

Neste subtópico, abordaremos o processo de aquisição da língua materna. Segundo Guasti (2004, p. 4), "*Children acquire language under different circumstances, and the linguistic input they are exposed to may vary greatly from child to child [...] Nevertheless, they all attain the same competence and do so in a limited*

---

<sup>12</sup> A pesquisa será detalhada no tópico 1.2.3.

*amount of time*”<sup>13</sup>. Então, como já vimos, qualquer criança, de posse de suas faculdades físicas e mentais normais, vai aprender uma língua materna, seja ela considerada mais simples ou mais complexa. Vejamos agora como se dá esse processo de aquisição. Segundo Chomsky (2012), cada língua particular corresponde ao estado de um subcomponente cerebral dedicado à linguagem, e tais estados têm propriedades computacionais, uma vez que ele considera a linguagem “um sistema de infinidade discreta, um procedimento que enumera uma infinidade de expressões, cada uma delas uma estrutura complexa de propriedades de som e significado” (p. 18 e 19). Para a aquisição de qualquer língua, defende o autor, há um órgão mental especializado, exclusivamente humano, denominado faculdade de linguagem, cujo estado inicial é genético e pode ser comparado ao estado inicial da visão. Esse estado inicial é modificado aos poucos, de acordo com os estados de maturidade cerebral e com a experiência linguística do falante, até chegar a um estado final que equivale à sua língua particular.

Como introduzido nos subtópicos 1.1.1 e 1.1.2, após a fundamentação da teoria de princípios e parâmetros, dentro da teoria gerativa, o processo de aquisição de uma língua particular passa a ser compreendido da seguinte forma: os princípios, aqueles que fazem parte da nossa gramática universal, não são adquiridos, e sim ativados por meio da experiência; os parâmetros, por sua vez, são marcados positivamente ou negativamente para uma língua em particular, dependendo da experiência linguística do falante. Os princípios, portanto, são fechados dentro do estado inicial da linguagem e pertencentes a todas as línguas. Os parâmetros são abertos em seu estado inicial e, conforme a marcação positiva ou negativa, pertencerão à língua particular em questão. A estrutura sujeito, por exemplo, é um princípio, e, portanto, não é adquirida, já estando na GU. Isso significa que todas as línguas possuem sujeito, podendo ser esse sujeito obrigatoriamente explícito ou não; o fato de o sujeito aparecer ou não em sentenças de determinada língua caracteriza um parâmetro, a saber, o parâmetro do sujeito nulo: de acordo com o input recebido pelo falante em sua língua materna, a gramática interna do falante será marcada positivamente para esse parâmetro – o que fará com que ele produza sentenças sem o sujeito manifesto, como é o caso do espanhol – ou negativamente – no caso das línguas com o sujeito manifesto, como o inglês. Há ainda

---

<sup>13</sup> Tradução livre: “As crianças adquirem a língua sob diferentes circunstâncias, e o *input* ao qual elas são expostas pode variar muito de criança para criança [...] apesar disso, todas elas alcançam a mesma competência, e o fazem em um tempo limitado”.

as línguas em que o sujeito nulo aparece em contextos específicos, como o caso do PB: o input recebido pelos falantes dessa língua em particular marca positivamente, em alguns contextos, o parâmetro do sujeito nulo e, negativamente, o mesmo parâmetro, em outros. Veremos mais detalhadamente esses contextos no tópico 2.

Moro (2008) cita a visão de aquisição da língua de Jacques Mehler (1974), baseada na teoria de princípios e parâmetros. Para este último autor, a aquisição poderia ser vista como um processo de esquecimento daquilo que não fez parte da nossa experiência linguística. Desse modo, a sintaxe seria adquirida em um processo de seleção, eliminando ou esquecendo os valores dos parâmetros que não forem compatíveis com sua experiência linguística. Moro exemplifica a visão de Mehler comparando a ordem núcleo-complemento do sintagma preposicional no japonês e no inglês: uma criança imersa em um ambiente onde se fala japonês, em fase de aquisição, eliminará a opção na qual o núcleo precede o complemento e irá generalizar essa eliminação para todas as sentenças; a criança em um ambiente onde se fala inglês fará exatamente o contrário. Moro salienta que, de acordo com essa teoria, poucos estímulos são necessários para que esses “esquecimentos” e generalizações ocorram na fase de aquisição.

Quanto à forma de marcação dos parâmetros, Avram (2003) destaca três possibilidades. A primeira defende que os parâmetros são fixados depois da comparação de dois conjuntos de parâmetros, sendo um mais simples em relação ao outro, e por isso esse processo é chamado de princípio<sup>14</sup> do subconjunto. Manzini & Wexler (1987, apud Avram), os principais defensores desse processo, argumentam que a cada dois valores do mesmo parâmetro, o mais simples é fixado primeiro, e depois substituído pelo parâmetro mais abrangente. Avram (2003, s/p<sup>15</sup>) exemplifica a argumentação com as sentenças:

(3)<sup>16</sup> a. John admires himself.

John admira ele mesmo.

‘John se admira.’

<sup>14</sup> A palavra “princípio”, nesse trecho, é usada de forma diferente do “princípio” referente às propriedades da GU.

<sup>15</sup> No original, as páginas estão sem numeração.

<sup>16</sup> No original, exemplos (26a) e (26b).

b. I think John admires himself.

Eu acho John admira ele mesmo.

‘Eu acho que John se admira.’

Segundo o princípio do subconjunto, uma criança em fase de aquisição irá, primeiro, marcar o parâmetro de coindexação do pronome reflexivo com seu antecedente, como ocorre em (3a); depois, poderá observar que esse parâmetro também engloba a sentença (3b), e irá, portanto, fixar esse parâmetro. A autora demonstra, no entanto, que essa hipótese não é consistente, salientando que parâmetros como o do sujeito nulo, por exemplo, não compreendem subconjuntos: ou a língua permite sujeito nulo ou não permite. Uma criança em processo de aquisição do inglês, segundo esse princípio, não produziria sentenças com sujeito nulo em nenhuma fase, e isso não é o que acontece.

A segunda possibilidade de marcação dos parâmetros é a assunção de que eles possuem um valor pré-determinado anterior ao processo de aquisição. Essa possibilidade é defendida por Hyams (1986, *apud* Avram), e se baseia principalmente na análise da produção de sujeitos nulos por crianças em fase de aquisição do inglês, que não admite essa estrutura, um parâmetro, portanto, marcado negativamente para essa língua. A explicação para tal fenômeno seria um valor inicial dado a esse parâmetro na GU, que seria depois redefinido (remarcado) conforme a experiência linguística do falante. Avram (2003) critica essa hipótese argumentando que a fixação de um valor na GU para um parâmetro específico poderia causar a fixação de outros parâmetros, já que eles não são totalmente independentes, e seria impossível para a criança refixar tantos parâmetros, uma vez que o *input* poderia ser insuficiente para esse processo.

A terceira possibilidade de marcação dos parâmetros é a que adotamos neste estudo: a fixação é feita por meio de um processo de disparo (*trigger*) acionado pela experiência linguística do falante. Esse processo de aquisição se contrapõe à ideia de que os parâmetros são marcados de forma simples, mecânica e uniforme entre os falantes, o que poderia explicar “a facilidade com que a criança adquire linguagem na ausência de instrução” (AVRAM, 2003, s/p), mas não explicaria o caso das sentenças ambíguas, por exemplo, que podem ser licenciadas por mais de um valor de parâmetro. A fixação de parâmetros por *trigger* consiste na ideia de que a marcação de um

parâmetro particular pode automaticamente disparar – por isso o nome do processo – a mesma marcação para outros parâmetros.

A respeito do comportamento linguístico da criança em fase de aquisição, Denes (2011) detalha as fases de aquisição de uma criança até os 3 anos de idade. Ele diz que recém-nascidos são capazes de discriminar os fonemas presentes em todas as línguas, e diferenciar a prosódia de sua língua da prosódia das demais. Aos nove meses, bebês já adquiriram todos os fonemas de sua língua; aos doze, começam a compreender e produzir as primeiras palavras. Apenas quatro meses depois, a criança já possui um léxico de cerca de 70 palavras, e antes dos dois anos de idade já possui um amplo vocabulário. Entre os dois e os três anos de idade, emergem as primeiras estruturas sintáticas e aos três anos a criança já produz sentenças com muitas palavras. Guasti (2004) corrobora essa afirmação mostrando que crianças com cerca de 3 anos de idade, embora não formem ainda sentenças perfeitas, colocam as palavras na ordem correta, como nas sentenças 4 e 5<sup>17</sup> (p. 2):

(4) Adult: I don't think you write with pencil on that, Adam.  
 Adulto eu V<sub>Aux</sub> + não acho você escreve com lápis em aquilo Adam  
 'Adulto: Eu não acho que se escreve com lápis naquilo, Adam.'

Adam: What you write with?  
 Adam o que você escreve com  
 'Adam: Com o que se escreve?'

Adult: You write with some crayons.  
 Adulto você escreve com alguns gizes de cera  
 'Adulto: Se escreve com giz de cera.'

Adam: Why d(o) you carry it by de [sic] handle?  
 Adam por que V<sub>Aux</sub> você carrega ele pelo cabo?  
 'Adam: Por que se carrega isso pelo cabo?'

---

<sup>17</sup> No original, estes exemplos estão sem numeração.

(5) Rosa: Dov'è un' atta seggiola?

Onde está uma outra cadeira

‘Onde há outra cadeira?’

Rosa: Una seggiola dov'è?

Uma cadeira onde está

‘Onde há uma cadeira?’<sup>18</sup>

Com relação ao exemplo (4), a autora argumenta que Adam já utiliza o *preposition stranding*, uma propriedade da sintaxe do inglês que faz com que, na formação da pergunta, a preposição permaneça na posição original, enquanto o argumento interno se move para a posição do pronome interrogativo. Por outro lado, ele falha na colocação do auxiliar *do* na primeira sentença, embora não o faça na segunda; Guasti argumenta que essa é uma falha característica de crianças adquirindo inglês. Rosa já coloca o sujeito em duas posições opcionais, à direita e à esquerda na sentença. O conhecimento linguístico da criança por volta dos 3 anos, portanto, já é rico em termos de ordenação de palavras na sua língua particular. Guasti (2004) salienta ainda que a aquisição da língua se dá (i) sem ensino explícito: como vimos no exemplo (2), se uma estrutura ainda não tiver sido adquirida pela criança, ela não a produz naturalmente, mesmo que haja ensino explícito; (ii) com base em evidências positivas: o *input* recebido pela criança em fase de aquisição é composto de sentenças que pertencem à sua língua materna, e as evidências negativas que eventualmente são dadas pelos pais para correção parecem não influenciar na aquisição; (iii) sob circunstâncias variadas em um tempo limitado, como citamos no início deste subtópico: por volta dos 5 anos de idade, falantes das mais variadas línguas do mundo já dominam a maioria das construções de sua língua; e (iv) de maneira idêntica mesmo nas mais variadas línguas: de 6 a 8 meses, começa o balbúcio<sup>19</sup>, de 10 a 12, as primeiras palavras, de 20 a 24, a formação de sentenças, e entre 2 e 3 anos, o uso de infinitivo e a omissão de sujeito, mesmo nas línguas que não licenciam o sujeito nulo. O último fenômeno poderia ser explicado pela remarcação de parâmetros previamente estabelecidos na GU, conforme explanado neste subtópico, mas também poderia ser sustentado pela hipótese de

<sup>18</sup> No original, a glosa das duas orações é feita em inglês.

<sup>19</sup> No caso das crianças ouvintes. Crianças surdas começam a gesticular.

marcação de parâmetros por *trigger*, assumindo que o parâmetro do sujeito nulo ainda não foi marcado em uma criança de 3 anos.

Assim como uma criança de 3 anos ainda não marcou o parâmetro do sujeito nulo, há parâmetros ainda não marcados na língua particular de uma criança de 6 anos, idade em que a criança inicia seu período escolar. Portanto, algumas estruturas são adquiridas em fases posteriores à entrada do aluno na escola. Rubin (2004), em um de seus experimentos de compreensão – seleção de desenho –, demonstrou que passivas longas com verbos de não ação não são compreendidas por crianças com perfeitas faculdades cognitivas em idade cronológica média de 6,1 anos. O(s) parâmetro(s) referentes à estrutura em questão, portanto, ainda não foram marcados, e serão adquiridos mais adiante. Contudo, achamos importante salientar que essas estruturas não dependem de ensino formal, e sim da fase de maturação da gramática internalizada do falante.

### **1.2.2 A aquisição do sujeito nulo**

Crianças de dois a três anos e meio de idade começam a produzir sujeitos nulos (SN's), mesmo em línguas que marcam esse parâmetro negativamente, como o inglês, o francês e o alemão (ORFITELLI & HYAMS, 2012). Em línguas não pro-drop como estas, há contextos específicos que permitem o uso do nulo, como o imperativo no inglês, por exemplo, mas os sujeitos nulos produzidos pela crianças da faixa etária em questão ocorrem em contextos em que essa estrutura não é marcada positivamente na língua. Conforme vimos no subitem anterior, uma explicação para este fenômeno seria a fixação de parâmetros por *trigger*: até os três anos e meio de idade, em média, o parâmetro do sujeito nulo ainda não estaria marcado, por isso o uso dessa estrutura em línguas não pro-drop; a partir da fase em que esse parâmetro é marcado, então a criança começa a produzir nulos apenas nos contextos em que eles são licenciados na língua em questão, se for o caso.

No PB, é unânime entre os pesquisadores do SN que o preenchimento do sujeito é cada vez maior, fazendo com que essa língua não seja mais considerada pro-drop. A criança brasileira em idade escolar possui, portanto, o parâmetro do SN marcado negativamente para muitos contextos. Segundo Magalhães (2000), entretanto, a escrita não acompanhou tal inovação da fala, o que provoca uma inadequação no início do

processo de escrita de textos: o aluno usa o sujeito nulo / preenchido característico da fala também na escrita; como os contextos de ocorrência dessa estrutura são diferentes nos dois ambientes, esse uso é inadequado. Ainda segundo a autora, o uso adequado do sujeito nulo / preenchido na escrita só é atingido nos dois últimos anos do Ensino Fundamental.

### 1.2.3 Escrita e L1

Neste estudo, consideraremos a escrita o resultado de um processo de aprendizagem, que requer instrução formal e que pode apresentar evidências positivas e negativas. Levaremos em consideração os estudos de Kato (2005) sobre a gramática do brasileiro letrado. A pesquisa baseia-se principalmente nas noções de gramática nuclear e periferia marcada de Chomsky (1981 *apud* Kato, 2005), segundo as quais os seres humanos possuem (i) uma gramática nuclear, que compreende os princípios e os parâmetros (quando estes já estão marcados) e (ii) uma gramática periférica, formada por “fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal”. (KATO, 2005, p. 131-132). É nessa gramática periférica, portanto, que estão os fenômenos ou os usos específicos da escrita.

O fenômeno usado pela autora para exemplificar o conteúdo das duas gramáticas é justamente o nosso objeto de estudo: o parâmetro do sujeito nulo no PB. A autora cita a grande diminuição da ocorrência do SN no PB, deixando claro que a marcação do parâmetro do sujeito nulo – negativa para determinados contextos e positiva para outros – faz parte da gramática nuclear do falante. Por outro lado, os contextos de ocorrência do SN característicos apenas da escrita são parte da gramática periférica. Alguns exemplos dados por Kato (2005) são:

- (6) **a.**<sup>20</sup> **Eu** quelu.  
**b.**<sup>21</sup> O papai<sub>i</sub> disse que **ele**<sub>i</sub> vem.  
**c.**<sup>22</sup>  $\emptyset$  estarei às suas ordens.  
**d.**<sup>23</sup>  $\emptyset$  Sois minha rainha.

---

<sup>20</sup> No original, exemplo (1a).

<sup>21</sup> No original, exemplo (1b).

<sup>22</sup> No original, sem numeração.

Os exemplos (6a) e (6b) apresentam sujeitos referenciais preenchidos, uma característica do PB – o que veremos mais detalhadamente no subtópico 2.1 – que pertence, portanto, à gramática nuclear do falante nativo do português do Brasil; e os exemplos (6c) e (6d), por sua vez, apresentam “sujeitos nulos correspondentes a pronomes vivos ou fósseis” (KATO, 2005, p. 133), que pertencem à gramática periférica de crianças expostas a textos com tais características.

Para defender que a escrita se dá por meio do acesso à GU, Kato argumenta que esse processo obedece às restrições dessa gramática e lança a hipótese de que a escrita tem como propriedade uma periferia marcada com mais elementos, diferente de uma segunda língua, que possui sua própria gramática nuclear. Consideraremos, portanto, nesse estudo, que a escrita está em uma “periferia que expande nossa língua-I” (KATO, 2005, p. 144).

### **1.3 Aprendizagem**

Nosso objetivo nesta subseção é destacar as diferenças entre o conhecimento consciente e o inconsciente e trazer as definições de eliciação e de conhecimento explícito, que terão bastante importância em nossas análises.

#### **1.3.1 Aprendizagem X aquisição**

Segundo Carnie (2006), o conhecimento linguístico faz parte do conhecimento subconsciente: quando produzimos sentenças, não precisamos trazer à consciência nosso conhecimento de língua. Por outro lado, a aplicação das regras complexas de álgebra, por exemplo, exige um conhecimento consciente. Segundo o autor, o conhecimento consciente é aprendido, e o inconsciente, adquirido. Traçando um paralelo entre aquisição vs. aprendizagem e fala vs. escrita, assumindo os pressupostos da teoria gerativa que vimos até aqui, podemos dizer que a fala, resultado de um processo biológico, inato, que não necessita de instrução formal, é adquirida, e que a escrita, resultado de um processo social de transmissão de conhecimentos por meio de instrução, é aprendida. É o que Magalhães (2000, p. 42) descreve:

---

<sup>23</sup> No original, sem numeração.

Na aquisição da linguagem, o falante necessita somente estar inserido no ambiente linguístico da língua que está adquirindo, e não ter ultrapassado o período crítico, para ter as informações necessárias para desenvolver o sistema linguístico correspondente a essa língua. Ele não precisa que indiquem para ele que caminhos seguir nesse percurso. [...] Já a aprendizagem da escrita é uma habilidade cultural durante a qual o aprendiz, normalmente, necessita de ajuda para descobrir quais mecanismos de que ele pode dispor para usá-la de uma forma eficiente.

É essa ajuda – o auxílio dado ao falante para que ele possa passar a conhecer as estruturas presentes apenas na escrita e que, portanto, não foram adquiridas na fala – o foco do nosso estudo: como o livro didático pode ajudar o aluno, fornecendo-lhe o *input* necessário para que ele reconheça o sujeito nulo em textos e exercícios; e como o professor pode ajudá-lo a reconhecer e a utilizar essa estrutura. O conceito de *input* será dado no subtópico 1.4.

### **1.3.2 A técnica de eliciação**

A respeito da ajuda de que o aluno precisa para (re)conhecer uma estrutura que não está tão presente em sua fala, podemos destacar a definição de eliciting ou eliciação, segundo Vicente e Pilati (2012, p. 11): “uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo”. Trata-se, portanto, de fazer o aluno perceber a presença de determinadas estruturas em sua língua ou associá-las a novas estruturas – no caso daquelas presentes apenas na escrita – por meio do acesso ao conhecimento de língua que o aluno já possui quando chega à escola, por ser ele um falante nativo, ou do acesso ao seu conhecimento prévio. Cabe salientar que é nesse sentido que tratamos a expressão conhecimento prévio, em oposição ao sentido de conhecimento prévio trazida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de Língua Portuguesa, que tratam esse conhecimento como as experiências de mundo e de sala de aula que o aluno já teve.

### **1.3.3 Conhecimento explícito**

O ser humano adquire sua língua materna antes do período escolar; as habilidades de uso da língua, entretanto, são expandidas na escola, onde o aluno aprende outras formas de expressão da língua – entre elas, em destaque, a forma escrita – e a

metalinguagem. (LIGHTBOWN & SPADA, 2006). Considerando, então, que o aluno já chega à escola com um grande conhecimento linguístico do qual não tem consciência, caberia ao professor, partindo desse pressuposto, trazer à consciência do aluno seu próprio conhecimento de estruturas com as quais se deseja trabalhar – ou seja, trabalhar o conhecimento explícito da língua a partir do seu conhecimento implícito – e, a partir daí, expandir esse saber para outros modos de manifestação da língua, como a escrita.

É com essa linha de pensamento que Costa et. al. (2011, p. 14) destacam algumas características do trabalho com essa concepção do ensino de gramática: “[...] trabalho orientado para detecção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização” e “organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico”. Daí a importância da explicitação do conhecimento linguístico: as regularidades da língua são descobertas pelos alunos, e não impostas com base em prescrições; e a organização dos conteúdos levam em conta as fases de desenvolvimento do conhecimento implícito e as descobertas das regularidades.

## **1.4 Input**

Nesta subseção, apresentamos o conceito de *input* e um estudo que serviu de base para a nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos algumas discussões em torno do conceito de *input* presente no estudo abordado.

### **1.4.1 Conceito**

Segundo VanPatten (2003, p. 102), *Input* é “a língua(gem) que um aprendiz ouve (ou lê) que possui algum tipo de intenção comunicativa ou é baseada no significado”. Embora o autor tenha usado o termo “aprendiz”, ele salienta que o termo *input* é usado tanto para aquisição (língua materna) quanto para aprendizagem (no caso da L2); defendemos aqui que o termo *input* também pode ser aplicado a tudo o que o aprendiz da escrita em sua língua materna ouve ou lê. Podemos usar esse termo, portanto, tanto para nos referir a tudo o que ouvimos em nossa língua materna em nossa fase de aquisição, como para o que ouvimos ou lemos após essa fase em nossa língua ou quando estamos aprendendo uma segunda língua. Como trabalharemos com a

aprendizagem da escrita, essa exposição será muito importante para o nosso estudo. VanPatten (2003) defende que a exposição ao *input* é uma parte substancial do processo de aquisição ou de aprendizagem de uma língua, gerando conexões entre forma e significado essenciais para o ensino de língua orientado para a aquisição. Segundo o mesmo autor (2003, p. 103), “*reading level-appropriate (comprehensible) material that is of interest to learners is always an excellent way to supplement teaching with written input*”<sup>24</sup>. Neste estudo, consideraremos *input* escrito tanto os textos quanto as atividades presentes no livro didático, uma vez que nas atividades dos livros analisados o autor procura interagir o tempo todo com o leitor, o que pode ser percebido em atividades como “A experiência vivida pelo menino assume um significado especial no texto, pois revela um lado de sua personalidade que ele próprio desconhecia. [...] Com essa experiência, você acha que o menino “cresceu”? Por quê?”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012b, p. 129). Na primeira pergunta, o autor usa o pronome “você” para se dirigir diretamente ao aluno, criando ali uma situação comunicativa.

#### 1.4.2 A pesquisa de Goodall (2010)

O destaque dessa pesquisa faz-se necessário porque serviu de base para o nosso estudo do *input* nos livros didáticos de português como língua materna. Goodall (2010) analisa a qualidade e a quantidade do *input* no ensino de espanhol como segunda língua, para falantes nativos do inglês, com foco no livro didático; para isso, toma por base o Corpus del Español, de Mark Daves, e elementos dos 3 livros didáticos de espanhol (como L2) mais utilizados na América do Norte. O autor afirma que há evidências de que o problema lógico de aquisição de língua está presente tanto na aquisição de L1 quanto na aquisição de segunda língua pelos adultos. Especificamente em relação à aprendizagem de segunda língua pelos adultos em um ambiente de sala de aula, ele destaca alguns pontos negativos e positivos. Os negativos são: (i) em uma sala de aula típica, o aprendiz está rodeado de pessoas que possuem um conhecimento incompleto da língua em questão; e (ii) fica mais difícil, portanto, criar um ambiente linguístico apropriado. E os positivos: (i) um ambiente instrucional pode ser mais rico que um natural de várias formas, por exemplo, explicitando evidências negativas da língua, o

---

<sup>24</sup> Tradução livre: “A leitura de um material de nível apropriado (compreensível) que é de interesse dos aprendizes é sempre um modo excelente de suplementar o ensino com o *input* escrito”.

que não seria possível em um ambiente natural; e (ii) um ambiente instrucional pode ser adaptado para facilitar a aquisição. Por exemplo, trabalhando com chunks (partes) menores para que certos detalhes do *input* tenham menor possibilidade de ser ignorados.

O autor analisa o *input* de dois fenômenos no ensino de espanhol como L2: formas verbais progressivas (contínuas) e verbos pronominais. Ele compara o input disponível em um ambiente instrucional – por meio da análise do livro didático – com aquele encontrado em uma configuração natural, conforme o Corpus del Español, mais especificamente os textos orais do século XX. Seu principal objetivo é demonstrar como a qualidade e a quantidade do *input* pode influenciar a aquisição da L2. Goodall trata das formas verbais (progressivas) com a estrutura: raiz – vogal temática – ndo, acompanhada do verbo estar como no exemplo (p. 261):

(7) *Estoy hablando*  
 estar 1s falar – PROG  
 ‘Estou falando’

Segundo o Corpus del Español, as formas verbais mais presentes no espanhol no século XX eram (p. 261):

Forma verbal	Número de aparições	Porcentagem (%)
<b>Presente</b>	376.250	47,8
<b>Infinitivo</b>	143.839	18,3
<b>Particípio</b>	63.829	8,1
<b>Imperfeito</b>	57.134	7,3
<b>Pretérito</b>	54.079	6,9
<b>Presente do subjuntivo</b>	38.228	4,9
<b>Progressivo</b>	<b>24.657</b>	<b>3,1</b>
<b>Condicional</b>	10.526	1,3
<b>Futuro</b>	9.647	1,2
<b>subjuntivo – ra</b>	7.596	1,0
<b>subjuntivo – se</b>	753	0,1
<b>futuro do subjuntivo</b>	34	0
<b>Total</b>	786.572	100

Tabela 01 - Formas verbais mais presentes no espanhol no século XX

Então, a forma verbal em questão é relativamente infrequente no corpus oral do espanhol. No livro didático, as formas verbais apresentadas em determinado capítulo continuam presentes nos capítulos posteriores, em menor número. Portanto, quanto mais cedo uma forma verbal é apresentada, mais ela irá aparecer (mais *input*). Nos três livros analisados, o progressivo é introduzido no capítulo 5, de 16 ou 18 capítulos<sup>25</sup>, o que sugere uma aparição (frequência do *input*) relativamente alta. Essa diferença na quantidade do *input* pode prejudicar a aquisição da forma progressiva?

Morfologicamente, essa forma tem uma estrutura simples (raiz – vogal temática – *ndo*) e altamente regular, e devido a essas características uma exposição relativamente pequena aos verbos dessa forma seria suficiente. Quanto ao uso, a característica não perfectiva do presente simples no espanhol permite que ele seja usado em lugar do contínuo, o que não acontece no inglês (p. 262):

(8) ¿Adónde vas?	X	*Where do you go?
where go.2s		
‘Where are you going?’		

Com aparições desse tipo, e partindo do princípio que formas mais simples bloqueiam formas mais complexas, o estudante concluiria corretamente que a existência de estruturas como “¿Adónde vas?” Significa que formas como “¿Adónde estás yendo?” são usadas em contextos particulares. Além disso, a alta frequência de *input* da estrutura de “¿Adónde vas?” e a baixa frequência da outra forma faz com que ele perceba que a primeira forma é mais usada. O desejável, portanto, seria um *input* baixo da forma progressiva. Não é isso, porém, que foi observado nos livros analisados, como pode ser verificado na seguinte tabela (baseada no gráfico da página 264):

---

<sup>25</sup> As obras de Knorre, Dorwick, Pérez Gironés & Glass (2008) e Blanco & Donley (2007) têm 18 capítulos; a de Terrell, Andrade, Egasse & Muñoz (2005), tem 16.

Capítulo	Formas verbais	Porcentagem (%)
1	Presente	100
2	Presente / infinitivo	60 / 40
3	Presente / infinitivo	60 / 40
4	Presente / infinitivo	60 / 40
5	Presente / infinitivo / progressivo	30 / 30 / 40
6	Presente / infinitivo / progressivo / pretérito	20 / 20 / 20 / 40
7	Presente / infinitivo / progressivo / pretérito	20 / 20 / 20 / 40

Tabela 02 – Porcentagem das Formas verbais

A partir do capítulo 5, há uma queda no *input* do presente, a forma verbal que mais apareceu no corpus oral (47,8%) e, por outro lado, uma quantidade de *input* significativa do progressivo, que aparece pouquíssimo no corpus oral (3,1%). Esse *input* pode contribuir para uma aquisição diferente da desejada.

Passemos agora ao segundo caso estudado. Goodall denomina “verbos pronominais” qualquer forma verbal em que a desinência concorda em número e pessoa com um clítico, como em (p. 264):

(9) “Me acuerdo”

1s lembrar.1s

‘Me lembro’ ou ‘Eu lembro’ (PB)

Essa estrutura pode ser usada em vários sentidos, entre eles o reflexivo<sup>26</sup>. Outros usos são com verbos de processos mentais ou estados e adição de informação aspectual, como nos exemplos abaixo (p. 265), entre outros usos:

(10) Me imagino

1s imaginar.1s

‘Eu imagino’

(11) Me comí el pan.

1s comer. PRET.1S o pão

‘Eu comi o pão (completamente)’

Do Corpus del Español, foram analisados 4.042 verbos pronominais, entre os quais 468 eram reflexivos (12%) e 3.574 eram outros tipos de verbos pronominais (88%). A baixa frequência dos reflexivos foi comprovada também na análise dos 10

<sup>26</sup> Me veo ‘Vejo a mim mesmo’; Me encuentro ‘Encontro a mim mesmo’.

verbos pronominais mais comuns: entre eles, apenas o verbo encontrarse tem um número significativo de reflexivos (p. 267):

Verbos encontrados	pronominais mais	Número de aparições
acordarse	‘lembrar’	735
irse	‘partir’	610
imaginarse	‘imaginar’	301
sentirse	‘sentir’	228
referirse	‘referir-se’	181
quedarse	‘ficar (com)’	172
darse	‘dar, dar-se <sup>27</sup> ’	162
encontrarse	‘encontrar’	146
ponerse	‘começar’	140
casarse	‘casar-se’	65

Tabela 03 – Verbos pronominais mais encontrados

Logo, o desejado é que nos livros didáticos haja um *input* com poucos verbos pronominais no sentido reflexivo e com muitos dos verbos pronominais mais usados. O que ocorre nos livros examinados, porém, é exatamente o contrário (p. 267):

Livro	Reflexivos (%)	Número de verbos (entre os dez mais frequentes)
Knorre et. al. (2008)	90	0
Terrell et. al. (2005)	93	0
Blanco & Donley (2007)	82	2

Tabela 04 – verbos pronominais no sentido reflexivo

Percebemos mais uma vez uma grande diferença entre os ambientes instrucional e natural. Quais as consequências esperadas dessas diferenças? Estudantes de L2 expostos apenas ao *input* instrucional parecem estar em considerável desvantagem; eles têm acesso limitado a uma parte significativa de dados relevantes, o que dificulta a formação da gramática da L2.

As conclusões às quais o autor chega são: (i) o *input* instrucional das duas formas verbais em espanhol difere de maneira significativa do *input* em um ambiente natural, e essas diferenças podem ser prejudiciais para a aquisição da L2; (ii) no caso da forma progressiva, há uma representação excessiva no *input*, enquanto na pronominal, a

<sup>27</sup> Me doy cuenta ‘Me dou conta’; me di la vuelta ‘Dou a volta’ (p. 267).

representação das formas verbais mais usadas é insuficiente ou mesmo ausente; e (iii) a consequência para a progressiva é prejuízo na percepção do significado, e para a pronominal, é prejuízo tanto na morfologia quanto no significado.

#### 1.4.3 Discussão da definição de *input* trazida por Goodall

Trazemos neste subtópico uma breve discussão em torno da definição de *input* e da importância da sua frequência para o aprendizado de Língua Escrita. A investigação foi motivada pelo estudo de Goodall discutido acima. O autor não deixa claro, em seus exemplos de *input*, se as estruturas foram retiradas de situações comunicativas nos livros didáticos. Segundo VanPatten (2003), o *input* é a informação linguística que o indivíduo lê ou ouve em uma situação comunicativa; segundo o mesmo autor, o material linguístico que não faz parte de uma situação comunicativa não pode ser considerado *input*, como no caso de exercícios propostos em livros didáticos ou correções dirigidas a crianças em fase de aquisição, como no exemplo (2) (no subtópico 1.1.1). Procuramos, portanto, verificar se há outras definições de *input* disponíveis ou se Goodall já considerou implícita essa noção.

Segundo Wexler & Culicover (1980), os dados de *input* são sentenças - palavras em determinada ordem – que são pré-analisadas pelo falante. Os autores utilizam o exemplo '[O]<sub>det</sub> [suco]<sub>N</sub> [derramou]<sub>V</sub>': nos dados de *input*, sejam eles falados ou escritos, as categorizações det, N e V não estão explícitas, mas a criança cria a informação estrutural usando o conhecimento que ela já tem. Tais definições não deixam clara a situação em que determinada estrutura linguística é considerada *input*, embora fale de crianças e de aquisição de L1. Anderson (2007) destaca a importância da frequência do *input* principalmente a partir dos conceitos de Greenberg (1966) e Ellis (2002); o primeiro defende que a frequência é o critério primário para diferenciar formas marcadas de formas não marcadas, e o segundo, que as unidades linguísticas são abstraídas do uso e das regras da língua, a partir de regularidades estruturais extraídas da análise das características do *input* da língua. Anderson cita o uso, o que já sinaliza situações comunicativas.

Quanto à importância do *input* para o ensino em L2, Paiva (s/d) acredita que o aprendiz sabe, intuitivamente, que a construção da gramática em L2 se dá por meio do *input*, e não pela explicitação de regras em sala de aula, como destacado por Goodall no

artigo em questão. Silva (2012) defende que cabe ao professor ensinar a Gramática Padrão (GP) ao aluno a partir de um tipo de *input* diferenciado do da fala coloquial, um *input* compreensível que não seja informação direta sobre a linguagem. VanPatten (2003, p. 28), por sua vez, salienta que “Todo aprendiz bem sucedido de uma segunda língua teve uma exposição substancial ao *input* como parte do processo de aprendizado da língua.”. Devemos observar que a noção de exposição em oposição às de informação direta e explicitação nos leva a inferir que a noção de *input* dos autores é a mesma descrita por Van Patten.

De acordo com os autores pesquisados, portanto, o que Goodall considerou em seu estudo foi a mesma definição de *input* considerada por VanPatten: a estrutura que faz parte de uma situação comunicativa, seja para falantes de L1 ou L2, em contextos falados ou escritos. A não explicitação do contexto comunicativo se deve, muito provavelmente, à ênfase na qualidade/quantidade do *input* e, conseqüentemente, à descrição detalhada das estruturas pesquisadas.

### **1.5 Síntese do capítulo**

O primeiro capítulo, que trata de pressupostos teóricos da Teoria Gerativa, aborda algumas questões importantes para a nossa pesquisa: os modelos de aquisição da língua e os argumentos que reforçam a hipótese da Gramática Universal, a definição de parâmetro e as formas de marcação paramétrica, os estudos que relacionam linguística e ensino de língua, o processo de aquisição do sujeito nulo, as estruturas específicas da escrita como periferia da L1, a diferença entre aquisição e aprendizagem e os conceitos de *input* e eliciação. O próximo capítulo traz o conceito de sujeito considerado neste estudo e os contextos de uso do sujeito nulo na fala e na escrita, bem como a delimitação dos contextos de fala e escrita que serão levados em conta nas análises.

## 2 SUJEITO NULO

Antes de definirmos o sujeito nulo, é necessário que conceituemos sujeito. Nesta pesquisa, consideraremos sujeito “o elemento que ocupa a posição de especificador de SFlex e exibe concordância com o verbo, além do caso nominativo, o que é visível quando representado por um pronome”. (BERLINCK et. al., 2009, p. 120). Consideraremos sujeito, portanto, o elemento (nulo ou preenchido) que estiver na posição de Spec de IP (do inglês *Inflexional Phrase*, traduzido para o português pelas autoras como sintagma flexional - SFlex), que não necessariamente ocupava a posição de Spec de VP (do inglês *Verbal Phrase*) antes do movimento para IP, uma vez que consideramos o caso dos inacusativos e da passiva, em que o elemento que é Spec de IP ocupava, em VP, a posição de argumento interno. É em IP que é atribuído caso nominativo ao elemento na posição de Spec, e a representação pronominal desse elemento torna mais visível esta atribuição de caso. Quanto à “concordância com o verbo” citada pelas autoras, consideraremos que, no PB, a concordância não está, na maioria das vezes, visível no verbo (na desinência verbal).

Berlinck et. al. (2009) caracterizam os sujeitos: (i) de referência determinada, (ii) indeterminada ou arbitrária e (iii) sem qualquer referência, quando nenhum argumento externo é selecionado. Os exemplos a seguir dados pelas autoras correspondem a cada um desses tipos de sujeito. (BERLINCK et. al., 2009, p. 121):

(12)<sup>28</sup> ... **essas representações** eram feitas sempre na parte escura das cavernas... (EF SP)

(13)<sup>29</sup> ... [ $\emptyset_{arb}$ ] dizem que o estatístico o estatístico é o homem que senta numa barra de gelo e bota a cabeça dele dentro do forno. (D2 REC)

(14)<sup>30</sup> ... [ $\emptyset_{expl}$ ] choveu muito uma temporada quando a gente ia com o SESC. (DID POA)

As autoras defendem que o sujeito de referência determinada, como o exemplo (12), pode ser retomado no discurso por meio de um pronome pessoal, seja ele expresso

---

<sup>28</sup> No original, exemplo (31b). As autoras retiraram o exemplo do corpus do projeto NURC, por isso os códigos entre parênteses ao final do exemplo.

<sup>29</sup> No original, exemplo (32b). As autoras retiraram o exemplo do corpus do projeto NURC, por isso os códigos entre parênteses ao final do exemplo.

<sup>30</sup> No original, exemplo (33a). As autoras retiraram o exemplo do corpus do projeto NURC, por isso os códigos entre parênteses ao final do exemplo.

ou nulo; o sujeito de referência indeterminada, caso do exemplo (13), não permite a identificação de quem “diz”; e o sujeito sem referência, como em (14), não seleciona argumento externo e possui um nulo expletivo apenas devido à regra que exige sujeito em toda sentença.

Os nulos que iremos considerar no presente estudo são os de referência determinada, preenchidos ou não, considerando as ocorrências encontradas nos livros didáticos analisados nos contextos de fala ou de escrita, os quais serão explicitados a seguir.

## **2.1 Português Brasileiro: língua de sujeito nulo?**

Faremos agora uma breve abordagem sobre as duas principais hipóteses a respeito das ocorrências de sujeito nulo / preenchido no PB. Entre os linguistas que estudam o sujeito nulo, é unânime que o uso dessa categoria está diminuindo drasticamente na fala do português do Brasil. No entanto, há discordância entre eles no que se refere à causa dessa diminuição.

Negrão (1990), citada por Negrão & Viotti (2000), defende que o PB é uma língua voltada para o discurso, e argumenta contra a ideia de associação entre licenciamento do sujeito nulo e riqueza do paradigma flexional, defendida por Tarallo (1983) e outros autores, utilizando dados do PB. Segundo a autora, os verbos referentes à primeira pessoa do singular, que não perderam a flexão de número e pessoa, são os que apresentam a maior porcentagem de pronomes expressos em comparação com verbos de pessoas diferentes; se a desinência verbal licenciasse o nulo, a primeira pessoa do singular deveria ser usada como categoria vazia na grande maioria dos casos. Além disso, ainda segundo Negrão, os marcadores morfológicos dos verbos na terceira pessoa do singular não ajudam na identificação da pessoa do sujeito; assim sendo, o sujeito desses verbos deveriam ter uma alta tendência de preenchimento, mas isso não é o que acontece: a porcentagem de preenchimento do sujeito de verbos na terceira pessoa do singular na pesquisa em questão é de 58,4%, mais alta apenas que a de preenchimento no caso da terceira pessoa do plural, de 53,3%.

Duarte (1995) defende que a diminuição do uso do sujeito nulo está diretamente ligada ao “empobrecimento” da desinência verbal no PB. Essa língua, antes tipificada como pro-drop, estaria em direção a uma mudança que a classificaria como língua não

pro-drop, devido à ocorrência cada vez maior de sujeitos preenchidos. Ainda segundo a autora, a perda da desinência teria ocorrido primeiramente na segunda pessoa do discurso – quando a ocorrência dos pronomes *you* e *you*s, acompanhados de verbos com desinência de terceira pessoa, aumentou em detrimento das formas *tu* e *vós* – e logo depois na primeira pessoa do plural, devido à maior ocorrência do “*a gente*”, que é acompanhado do verbo flexionado na terceira pessoa do singular. O PB, então, teria perdido três das seis flexões verbais que possuía, e essa queda na ocorrência das flexões teria como consequência o preenchimento do sujeito, para que fique claro a que pessoa do discurso o verbo se refere. Os estudos de Taraldsen (1978), Tarallo (1983), Jaeggli & Safir (1989) e Roberts (1993) também associam o licenciamento do sujeito nulo à “riqueza” da morfologia verbal.

Modesto (2008), assim como Negrão (1990), também não concorda com a visão de que a diminuição do uso do sujeito nulo está diretamente ligada ao “empobrecimento” da desinência verbal no PB, pois, segundo ele, dados do PB, do finlandês e do chinês mostram que, ao menos nessas línguas, sujeitos fonologicamente nulos podem ser licenciados e identificados sem a participação da concordância verbal. O autor reconhece que existem evidências irrefutáveis em muitas línguas de que a concordância está realmente relacionada à presença de sujeitos nulos e que ela é responsável por licenciá-los, porém destaca três fatos que podem contrariar essa visão: (i) há línguas como o chinês que apresentam o sujeito nulo sem que haja concordância; (ii) há línguas como o PB que apresentam o sujeito nulo mesmo com paradigma pobre (segunda e terceira pessoas); e (iii) há línguas como o finlandês que apresentam o sujeito nulo e têm pronomes não referenciais (expletivos). A partir dessas constatações, Modesto defende que línguas como o PB e o chinês terão a presença de sujeitos nulos relacionadas a outro parâmetro que não a concordância rica: relaciona a presença de sujeitos nulos nessas línguas a um parâmetro envolvendo proeminência de tópico.

## **2.2 O sujeito nulo no PB**

Neste subtópico, nos propomos a pesquisar os contextos de uso do sujeito nulo no Português Brasileiro (PB) na fala e na escrita. Para a representação dos contextos de uso do sujeito nulo / preenchido na oralidade, nos baseamos nos estudos de Negrão (1990) e Duarte (2003). Para representar os contextos de uso dessa estrutura na escrita,

nos baseamos na análise de ocorrências de sujeito nulo / preenchido de dois textos de revistas de grande circulação nacional.

### 2.2.1 Contextos de uso na fala

Como vimos no subtópico 2.1, alguns autores que fizeram estudos sobre o preenchimento do sujeito no PB discordam quanto às causas desse fenômeno. Há discordâncias entre alguns deles também quanto aos contextos em que o SN é marcado na língua em questão. Negrão (1990), citada por Negrão & Viotti (2000), destaca como contexto de ocorrência do sujeito pleno a primeira pessoa do singular, uma vez que essa é a categoria que mostra a maior porcentagem de uso de pronomes explícitos comparado às categorias vazias: segundo Negrão (1990, apud NEGRÃO & VIOTTI, 2000, p. 108), “*the verbal first person singular [...] is the category which shows the highest percentage of use of overt pronouns as compared to empty categories: 80.3% and 19.7%, respectively*”<sup>31</sup>. Como ocorrência do sujeito nulo, a autora destaca a conexão com o antecedente como contexto principal.

Segundo Duarte (2003), o sujeito pleno é a opção não marcada no PB. Em seu estudo, a autora identificou que a ausência ou a presença de elementos antes do sujeito pronominal influenciava a sua realização nula ou plena. Segundo esse estudo, os contextos que favorecem a ocorrência do sujeito pleno são: (i) a presença de elementos Qu- em CP ou de conjunções subordinativas; (ii) a presença de elementos adjuntos ao sintagma flexional (IP); (iii) a presença de elementos à esquerda da oração; (iv) condições estruturais de referência, com o referente sintaticamente não acessível (contraste ou ênfase, antecedente em função que não seja a de sujeito); (v) presente do indicativo, por ter uma flexão menos saliente; e (vi) a indeterminação do sujeito (a preferência das técnicas de indeterminação é por formas preenchidas). O contexto que consideraremos para o nosso estudo é o primeiro, a presença de elementos Qu- em CP ou de conjunções subordinativas. Os exemplos dados por Duarte são os seguintes:

- (15) **a.** Foi uma reportagem *que eu* vi na televisão na época *que eu* via televisão.  
**b.** Ela ganha bem, mas eu acho *que ela* devia ganhar mais *porque ela* merece.

---

<sup>31</sup> Tradução livre: A primeira pessoa do singular [...] é a categoria que mostra a maior porcentagem de uso de pronomes explícitos comparado às categorias vazias: 80,3% e 19,7%, respectivamente.

No exemplo (15a), temos a presença de elementos Qu- (os dois pronomes relativos *que*) favorecendo o preenchimento da posição sujeito pelo pronome *eu*. No exemplo (15b), temos a presença de duas conjunções subordinativas (*que* e *porque*) favorecendo o preenchimento da posição sujeito pelo pronome *ela*. A autora ressalta ainda que tanto as estruturas com Spec de CP (relativas e interrogativas diretas e indiretas) preenchido como aquelas com o núcleo de CP preenchido (conjunções subordinativas) têm apresentado um grande crescimento no favorecimento do uso do sujeito pleno no PB.

### 2.2.2 Contextos de uso na escrita

Os fenômenos sobre o sujeito abordados até o momento trazem mudanças verificadas no PB por meio do estudo da fala. Como sabemos, a língua é dinâmica e apresenta inovações que começam a se manifestar por meio da oralidade. No que diz respeito à escrita, todavia, essa mudança é lenta: essa modalidade, mais especificamente a linguagem escrita formal, é regida por prescrições que resistem a inovações da língua em geral. O sujeito nulo, por exemplo, é ainda uma estrutura bastante presente na escrita devido à propriedade mais conservadora dessa modalidade, em comparação com a fala. Temos, portanto, contextos de uso do sujeito nulo / preenchido diferentes para eventos de fala e de escrita.

Selecionamos um contexto de fala de cada autor mencionado no subtópico anterior que tivesse características diferentes na escrita: a ausência ou presença de elementos Qu- em CP ou de conjunções subordinativas, que favorecem a ocorrência do sujeito nulo ou preenchido, respectivamente; e verbos na primeira pessoa do singular, que favorecem o preenchimento. Utilizamos um texto de uma revista de grande circulação nacional para observar a ocorrência do sujeito nulo na escrita em ambientes linguísticos exatamente contrários aos da fala, devido à característica conservadora da escrita formal que faz com que essa modalidade seja mais resistente às inovações da língua. Vejamos as ocorrências no trecho selecionado:

(16) Nos autos da operação Navalha, meus bens foram tornados disponíveis pela ministra Eliane Calmon. Isso denota que  $\emptyset_1$  não enriqueci ilicitamente na função de secretário de Estado, que  $\emptyset_2$  ocupei por um curto período de quatro meses e 17 dias.  $\emptyset_3$

Conheci o empresário proprietário da construtora Gautama em função do cargo então ocupado. Inexistem nos autos fotos ou gravações que demonstrem recebimento de vantagens indevidas. Ø<sub>4</sub> Nunca fui assessor do Senador Renan Calheiros. Ø<sub>5</sub> Fui, sim, presidente di PMDB de Maceió, eleito pelos filiados em convenção partidária. Ø<sub>6</sub> Fui indicado secretário de Estado de Infraestrutura pelo governador Teotônio Vilela Filho (PSDB), que atendeu sugestão de setores produtivos de Alagoas, pois eu tinha viés político e técnico, tendo trânsito por toda a bancada federal. Ø<sub>7</sub> Nunca conheci o Sr. Claudio Gontijo. É absurdamente falsa e mentirosa a informação de que ele teria pagado minhas contas no hotel em Brasília, em virtude de se tratar de uma viagem oficial paga pelo governo do Estado de Alagoas. Assim, Ø<sub>8</sub> não nego os fatos. Ø<sub>9</sub> Provo que eles<sub>10</sub> nunca existiram<sup>32</sup>.

Adeilson Teixeira Bezerra, Maceió, AL

Na primeira ocorrência de SN no texto, no trecho “[...] Isso denota que Ø não enriqueci ilicitamente [...]”, teríamos dois fatores de favorecimento do sujeito pleno de acordo com os contextos de fala: a presença da conjunção subordinativa *que* e o verbo *enriquecer* na primeira pessoa do singular. Como podemos observar, o que ocorre na escrita é exatamente o contrário: o nulo. Na segunda ocorrência de nulo, temos um elemento Qu- e um verbo na primeira pessoa do singular, e, mais uma vez, uma ocorrência de nulo. Nas ocorrências 3 a 9, um verbo na primeira pessoa do singular licencia o nulo, exatamente o contrário do que se esperaria se essas fossem ocorrências de fala. Na última ocorrência, dessa vez do sujeito pleno *eles*, podemos observar uma ocorrência característica dos contextos de fala: a conjunção subordinativa que é acompanhada do sujeito pleno. Podemos perceber que especificamente nesses contextos o que acontece na escrita é exatamente o inverso do que ocorre na oralidade em 90% dos casos. Encontramos na mesma revista várias ocorrências como essa, portanto, assumiremos que a presença de elementos Qu- em CP ou de conjunções subordinativas é um contexto de favorecimento do nulo na escrita, assim como a presença de verbos na primeira pessoa do singular.

---

<sup>32</sup> Revista Época. ed. 767. 4 de fevereiro de 2013. pp. 12-13.

### 2.3 Síntese do capítulo

Buscamos definir o conceito de sujeito levado em consideração no presente estudo e delimitar os contextos de fala e de escrita que serão a base das nossas análises. Para destacar os contextos de sujeito nulo / pleno, utilizamos os estudos de Negrão (1990) e Duarte (2003), e ocorrências de escrita formal.

É crucial para a continuação dos nosso estudo um esclarecimento: os estudos de contextos de fala e de escrita apresentados nesta pesquisa mostram *tendências* de preenchimento do sujeito ou de uso do sujeito nulo; assim sendo, uma condição favorável ao preenchimento, por exemplo, não significa a obrigatoriedade do preenchimento nessa condição, e sim a maior probabilidade de esse preenchimento ocorrer. Nas análises, teremos ocorrências características tanto da fala como da escrita, mas isso não significa que determinada ocorrência seja exclusiva de uma dessas modalidades, e sim que haveria maior possibilidade de tal ocorrência pertencer a um enunciado oral ou a um escrito.

### 3. METODOLOGIA

Nossas análises terão como objeto de estudo o livro didático. Para compreendermos a importância desse material de apoio no dia a dia da sala de aula, recorreremos a Lajolo (1996, p. 4):

Didático [...] é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Conforme a autora, o livro pode ser um instrumento crucial na aula, uma vez que é bastante utilizado pelo professor e serve de guia para a abordagem de conteúdos. Por isso, compreendemos que o estudo daquilo que o livro didático oferece em relação à estrutura pesquisada é bastante representativo para a prática de ensino formal de língua portuguesa.

#### 3.1 A seleção dos anos do Ensino Fundamental para análise dos respectivos livros didáticos

Segundo Magalhães (2000), os estudantes do Ensino Fundamental empregam adequadamente o sujeito nulo na escrita apenas nos dois últimos anos (8º e 9º). No entanto, os alunos começam a produzir textos escritos muito antes, e as correções feitas pelos professores no que diz respeito ao emprego do sujeito nulo / preenchido parece não ter um resultado efetivo, uma vez que essas correções são feitas desde os primeiros textos produzidos. A nossa proposta é verificar se o *input* que o livro didático oferece ao aluno o faz perceber que a omissão do sujeito na escrita se dá de formas diferentes da oralidade, ou seja, que os contextos em que o sujeito nulo / preenchido aparece na escrita são diferentes daqueles da fala. Por isso, verificaremos o *input* desde o 4º ano – início das produções de texto – até o 9º ano do Ensino Fundamental.

### 3.2 Os livros didáticos utilizados nas análises

Tentaremos, neste momento, justificar as escolhas (i) do componente curricular considerado e (ii) das instituições consideradas para análise dos livros didáticos. Embora a análise do uso do sujeito nulo pudesse ser feita utilizando os livros didáticos da maioria dos componentes curriculares do Ensino Fundamental – história, geografia, ciências –, já que esses livros utilizam a norma padrão da língua, o componente curricular escolhido foi o de Língua Portuguesa, uma vez que faz parte dos temas desse componente o uso do *nulo*<sup>33</sup> – chamado de *elipse* no Ensino Fundamental – na escrita. Por essa razão, poderíamos esperar que os livros didáticos de Língua Portuguesa trouxessem um *input* que permitisse ao aluno observar as diferenças entre o uso do sujeito nulo na fala e na escrita, bem como – no caso específico do livro do professor – instruções para a abordagem do uso do sujeito nulo na escrita em sala de aula. Outro motivo da escolha dos livros de língua portuguesa é a verificação de possíveis sugestões de técnicas de eliciação no manual do professor e nas instruções direcionadas a esse profissional ao longo das obras, para auxiliar o estudante a perceber o uso da estrutura nula em questão na escrita.

Para a escolha dos livros didáticos para análise, pesquisamos qual o livro didático mais utilizado nas escolas públicas e o mais utilizado nas particulares da região central do Distrito Federal no ano de 2013, com o objetivo de representar o mais fielmente possível o uso dos livros didáticos de Língua Portuguesa nessa região. Tomamos como referência as escolas públicas e particulares de ensino fundamental regular, o que não inclui programas de aceleração, Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outros. A área escolhida foi a coberta pela Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (doravante DRE PP/Cruzeiro)<sup>34</sup>, que compreende a área central de Brasília: Asa Norte, Asa Sul, Lago Norte, Lago Sul e Cruzeiro. No que diz respeito às escolas públicas, foram desconsideradas as instituições de ensino que estão nessa região mas não são administradas pela DRE PP/Cruzeiro, como o caso dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC's). Com relação às escolas particulares, não foram contabilizadas as obras referentes a sistemas de ensino específicos; há escolas

---

<sup>33</sup> No Ensino Fundamental, o nulo (ou a elipse) é abordado de maneira geral; conforme já esclarecemos, nesta pesquisa nos restringimos à investigação de uma estrutura nula: o sujeito.

<sup>34</sup> No Distrito Federal, existem Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) responsáveis por Áreas Administrativas específicas, como as CRE's Taguatinga, Sobradinho e Gama.

particulares, porém, que utilizam essas obras em conjunto com livros didáticos de livre circulação<sup>35</sup>, e esses livros didáticos serão analisados. Também não serão analisados livros didáticos com edição exclusiva de determinada instituição ou determinado sistema de ensino, pois o nosso objeto de pesquisa são os livros didáticos que não estão vinculados a quaisquer sistemas ou instituições de ensino<sup>36</sup>. Por fim, os livros didáticos de língua portuguesa que estão na lista de material de algumas escolas particulares apenas como sugestão (como algumas gramáticas, por exemplo) não foram contabilizados porque não são utilizados no dia a dia das aulas, o que foge dos motivos para análise do livro didático, como argumentamos no início da seção 3.

Para a confecção da tabela de escolas públicas administradas pela DRE/PP Cruzeiro (apêndice 1), foram consultadas (i) uma lista de escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal e (ii) a lista dos livros entregues às escolas disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (doravante FNDE)<sup>37</sup>. Para a confecção da tabela de instituições particulares presentes na região do Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte e Cruzeiro (apêndice 2) e os respectivos livros didáticos de língua portuguesa utilizados, passamos por quatro etapas básicas de pesquisa. A primeira consistiu em comparar três listas telefônicas virtuais (Guia mais, omb 100 e Telelistas) e uma lista de instituições com os melhores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Distrito Federal para identificarmos as instituições de ensino particular presentes na localidade escolhida. A segunda etapa foram buscas da lista de material escolar de 2013 no site de cada instituição, excluindo aquelas que pudemos identificar por meio do site que não ofereciam pelo menos um dos anos do Ensino Fundamental pesquisados (quarto ao nono); ao final dessa etapa, tínhamos 83 instituições listadas, das quais apenas 29 apresentavam a lista dos respectivos livros didáticos. A terceira etapa foi, sem dúvida, a mais árdua: telefonamos para as 54 escolas cujo site (i) não existia ou (ii) não disponibilizava a lista de material escolar de 2013, solicitando a respectiva lista. Desse montante, 20 instituições foram excluídas da tabela

---

<sup>35</sup> Entendemos por livros didáticos *de livre circulação* aqueles que não estão vinculados a sistemas de ensino específicos: o termo *livre circulação* vem da ideia de livros que podem ser comprados em qualquer livraria, que circulam livremente no comércio, o que não é o caso de apostilas de sistemas de ensino específicos.

<sup>36</sup> O fato de não analisarmos as apostilas específicas de alguns sistemas de ensino não comprometerá a pesquisa, pois o número de instituições que utilizam esse tipo de material é bastante reduzido, como veremos no subtópico 3.2.2.

<sup>37</sup> Os endereços eletrônicos relacionados às listas citadas nas etapas de pesquisa de livros de escolas públicas e particulares estão na seção Referências.

por motivos diversos: por ser a razão social de outra instituição já listada; por ser apenas uma instituição de apoio escolar (reforço); por já ter encerrado suas atividades; por oferecer apenas esportes para os alunos (clube escolar); por oferecer, na área do DF delimitada para a pesquisa, apenas cursos de pós-graduação; por ser apenas uma área de recreação para os alunos; por não contemplar a faixa de ensino da pesquisa (quarto a nono anos); por ser um ateliê de pintura para adultos<sup>38</sup>. 18 escolas forneceram os nomes dos livros de português via telefone ou via e-mail. 11 escolas exigiram o comparecimento na sede ou não atenderam aos telefonemas e 5 escolas pediram para aguardar autorização de diretores(as) ou coordenadores(as) para a liberação das listas de material ou dos nomes dos livros. A quarta etapa compreendeu as visitas às 11 escolas que exigiram comparecimento à instituição ou não atenderam aos telefonemas e às 5 que pediram prazo para autorização e ainda não tinham dado retorno; após as visitas, entre esse total de 16, mais 9 foram excluídas por (i) não contemplarem a faixa de ensino da pesquisa ou (ii) por já terem encerrado suas atividades ou (iii) por ser (o caso de uma das instituições) o setor administrativo de uma rede de ensino ou (iv) por se recusarem a fornecer o nome dos livros didáticos. Portanto, 7 escolas visitadas permaneceram na lista da pesquisa. Após as quatro etapas citadas, somando as instituições pesquisadas nas regiões da Asa Sul, da Asa Norte, do Lago Sul, do Lago Norte e do Cruzeiro, na faixa de ensino do 4º ao 9º anos, temos 54 escolas, conforme a tabela abaixo:

<b>Fonte de pesquisa dos livros didáticos</b>	<b>Número de instituições</b>
<b>Site da instituição (lista de material 2013)</b>	29
<b>Contato telefônico ou e-mail</b>	18
<b>Visita à instituição</b>	7
<b>Total</b>	54

Tabela 05 – Fonte de Pesquisa dos livros didáticos

Uma dessas 54 instituições privadas de ensino não usa livros didáticos: os professores trazem o material para trabalho em sala de aula e as anotações necessárias são feitas no caderno pelos alunos. Por isso, essa instituição foi retirada da tabela do

<sup>38</sup> Esse ateliê de pintura estava classificado como *escola particular* em uma das listas telefônicas pesquisadas.

apêndice 2, restando apenas 53 instituições. A análise quantitativa dos livros didáticos utilizados nas instituições públicas e particulares estão nos subtópicos abaixo.

### 3.2.1 Livros de Língua Portuguesa utilizados nas escolas públicas

Nas escolas públicas administradas pela DRE/PP Cruzeiro, os livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental são *Porta Aberta* e *Ápis*, utilizados em 12 escolas, no caso do 4º ano, e em 12 e 11 escolas, respectivamente, no caso do 5º ano, de um total de 36 Escolas Classe ou Centros de Ensino Fundamental. O mais utilizado no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) é *Diálogo: edição renovada*, utilizado em 4 de um total de 20 Centros de Ensino Fundamental. A tabela com todos os livros didáticos utilizados nas escolas públicas administradas pela DRE/PP Cruzeiro, bem como uma lista com a quantidade de instituições que utiliza cada obra estão no apêndice 1. O ano de edição dos livros didáticos não estava disponível no site do FNDE; procuramos colocar, na tabela, as referências completas de cada obra com o ano da edição mais recente.

Portanto, os livros utilizados nas escolas públicas que serão analisados são, para o 4º e o 5º anos, *Porta Aberta* e *Ápis*, e para o Ensino Fundamental II, *Diálogo: edição renovada*. Os gráficos abaixo mostram os livros utilizados nas escolas públicas e as respectivas quantidades.

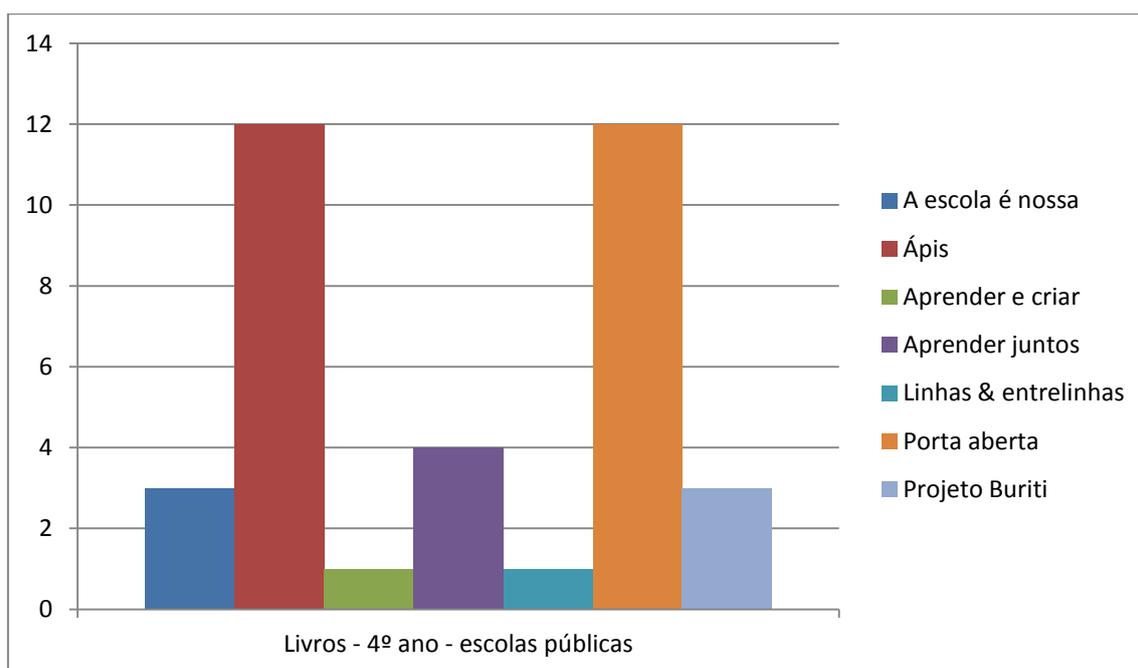


Gráfico 01 – Livros didáticos do 4ºano – escolas públicas

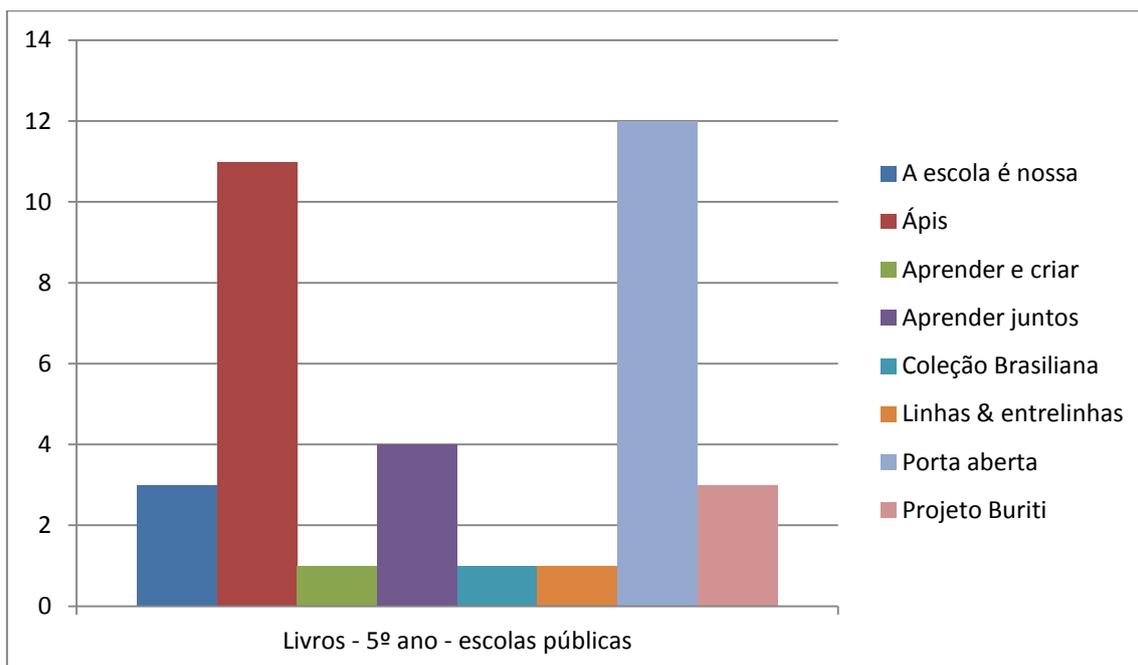


Gráfico 02 – Livros didáticos do 5º ano – escolas públicas

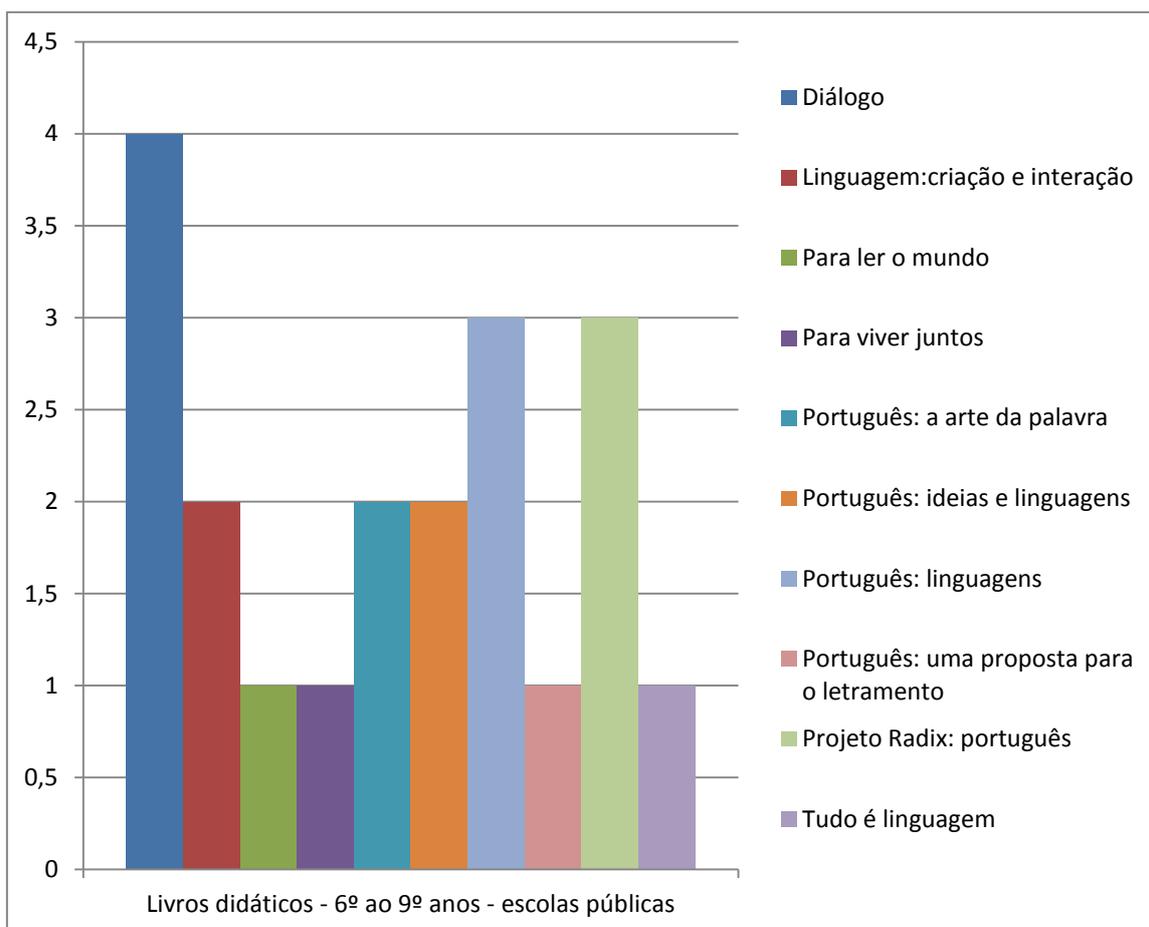


Gráfico 03 – Livros didáticos do 6º ano ao 9º ano – escolas públicas

### 3.2.2 Livros de Língua Portuguesa utilizados nas escolas particulares

Nas escolas particulares, em todas as séries pesquisadas, o livro mais utilizado é o *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães. Os livros didáticos de Língua Portuguesa presentes nas listas de material escolar apenas como sugestão não foram contabilizados, pois o nosso objetivo é analisar ocorrências de sujeito nulo nos livros que são um reflexo do dia a dia do ensino formal, o que não inclui livros que são apenas uma sugestão. A diferença entre a quantidade de utilizações desse livro e de outras obras é considerável, o que faz com que o estudo dessa obra seja representativa. A tabela com todos os livros didáticos utilizados nas escolas particulares da região do Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte e Cruzeiro está no apêndice 2. Quando não foi especificado o ano da edição dos livros didáticos, procuramos colocar nas referências o ano da edição mais recentes de cada obra. Os gráficos 4 a 9 mostram os livros utilizados na rede particular de ensino e as respectivas quantidades.

### 3.3 Os métodos de análise

#### 3.3.1 Dos textos e exercícios

Analisaremos o *input* nos textos e exercícios dos livros didáticos de língua portuguesa, conforme já foi abordado no item 1.4. Não serão consideradas as ocorrências de sujeito nulo / preenchido que estiverem nos seguintes contextos: (i) Coordenadas com sujeito nulo correferente e orações imperativas, por se tratarem de contextos no quais há sujeito nulo mesmo em línguas não pro-drop; (ii) Coordenadas com sujeito nulo correferente, mesmo quando separadas por ponto, como em “Surge Lúcia cautelosamente, espia para todos os lados. Ø Leva uma corda na mão”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010b, p. 81); (iii) orações infinitivas, por ser nosso recorte de pesquisa o trabalho com as orações finitas; (iv) nulos característicos tanto das ocorrências de fala quanto das de escrita, presentes em orações como “Ø Está muito quente aí embaixo?” (CARPANEDA & BRAGANÇA, 2011a, p. 109), uma vez que o nosso interesse está em identificar as ocorrências características da modalidade oral ou da escrita presentes nos livros didáticos; e (v) indeterminações como “Mas quando a

**gente** abre, fica assim, ó [...]” (BORGATTO et al., 2011a, p. 58), por não fazerem parte do escopo da pesquisa as estratégias de indeterminação do sujeito no PB<sup>39</sup>.

### 3.3.2 Dos manuais do professor

Na análise das instruções que o livro didático traz para o professor em seus manuais e ao longo do livro, nosso objetivo é identificar possíveis sugestões de eliciação da estrutura sujeito nulo ou de seus contextos de uso. Delimitamos, em cada obra analisada, um capítulo cujo tema gramatical possa levar o aluno a perceber as diferenças de uso do sujeito nulo / preenchido na oralidade e na escrita como, por exemplo, uso dos pronomes e coesão textual. Os mesmos capítulos serão analisados tanto com relação ao input quanto à eliciação.

### 3.4 Síntese do capítulo

Procuramos aqui justificar a seleção dos livros didáticos de cada ano do Ensino Fundamental e deixar claro o que vai ser levado em consideração na análise dos textos, exercícios e manuais do professor. Passemos agora à análise propriamente dita: o que o *input* presente no livro didático vai nos relatar em relação aos contextos de sujeito nulo / preenchido? Será que esse material de trabalho tão importante no ensino formal oportuniza o aluno a perceber as diferenças entre os contextos de fala e escrita da estrutura aqui pesquisada?

---

<sup>39</sup> Uma abordagem sobre esse tema é fornecida por Lunguinho & Medeiros Júnior em seu artigo “*Inventou um tipo novo de sujeito*”: características sintáticas e semânticas de uma estratégia de indeterminação do sujeito no português brasileiro (2009).

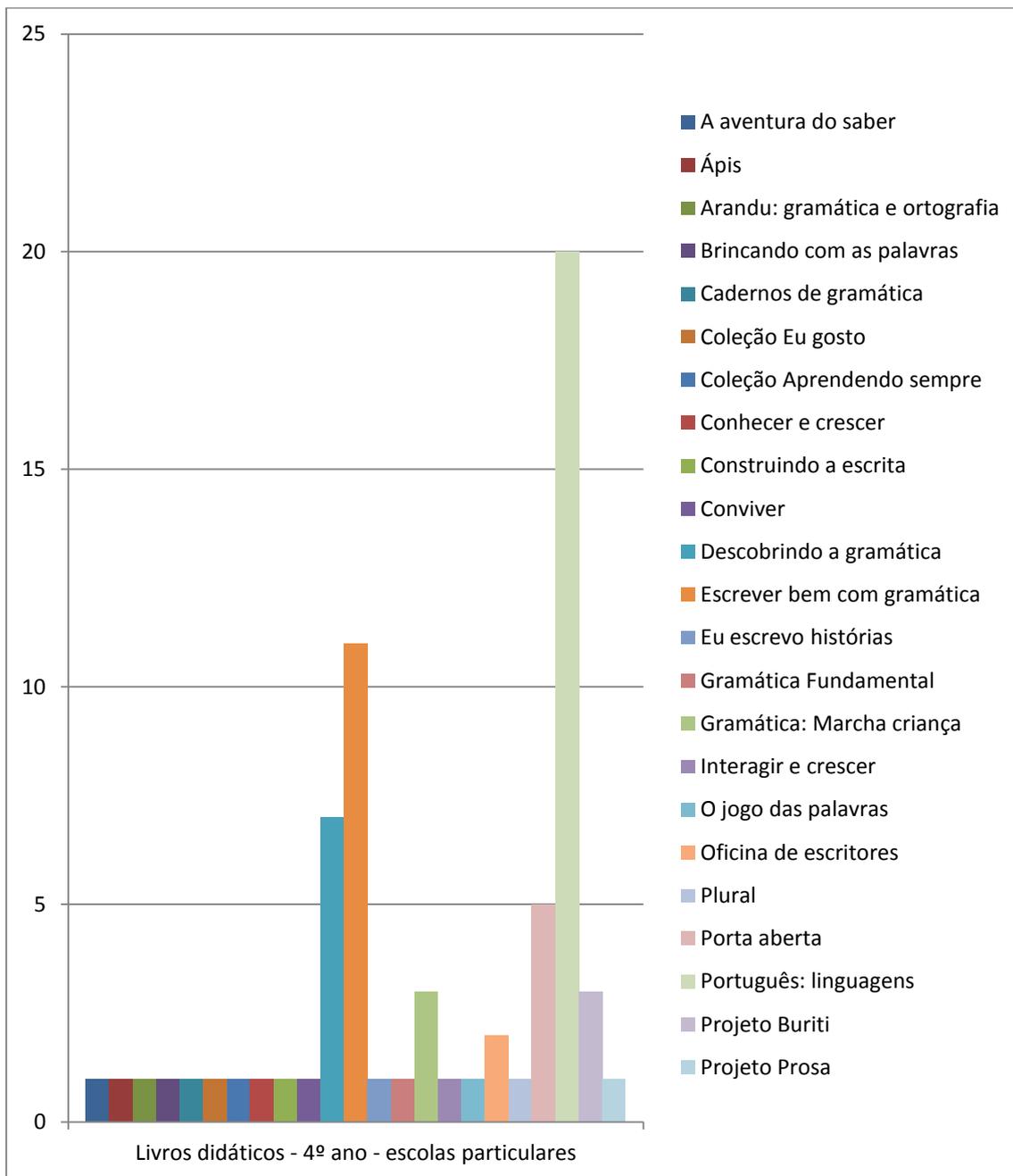


Gráfico 04 – Livros didáticos do 4º ano – escolas particulares

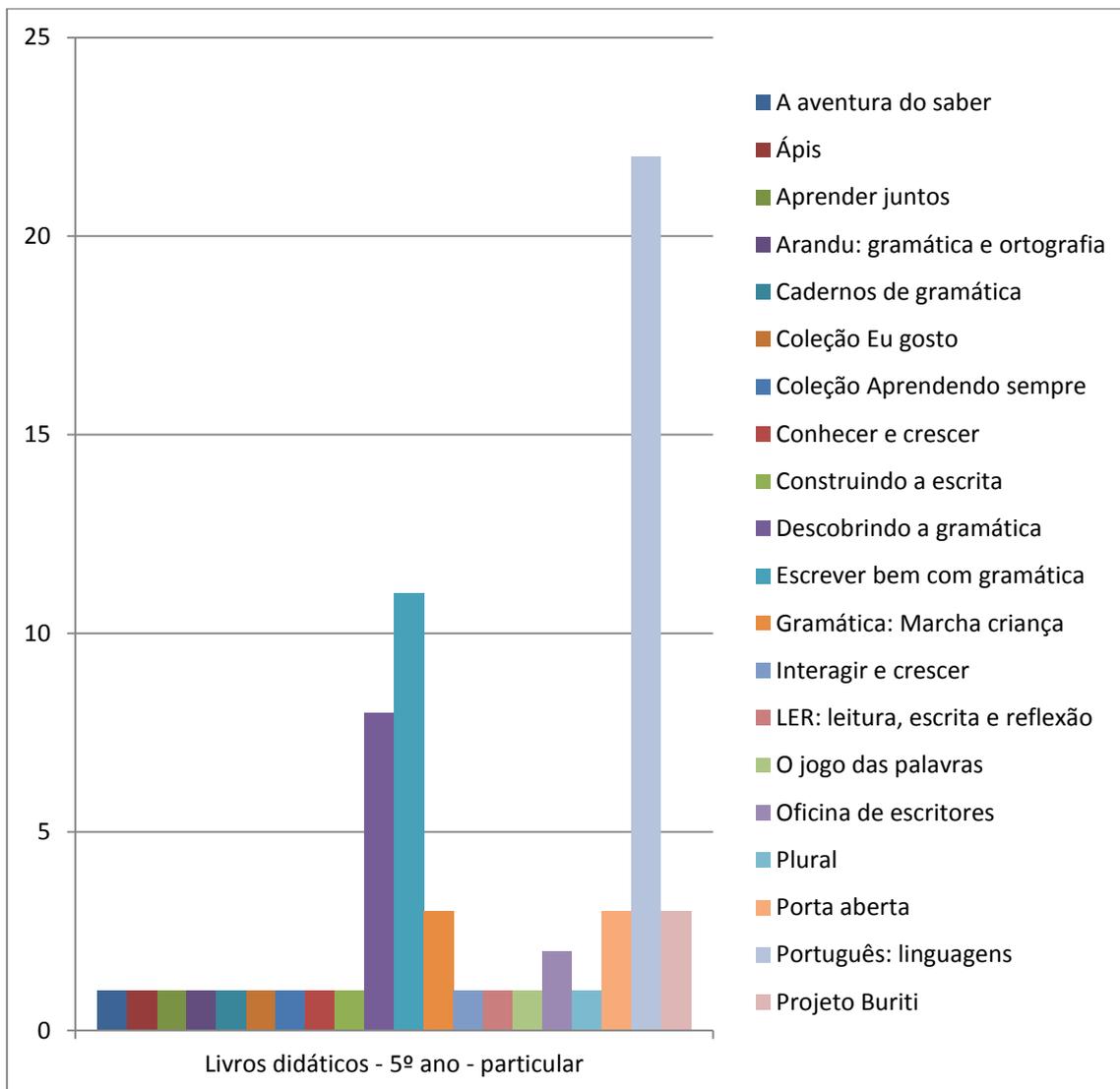


Gráfico 05 – Livros didáticos do 5º ano – escolas particulares

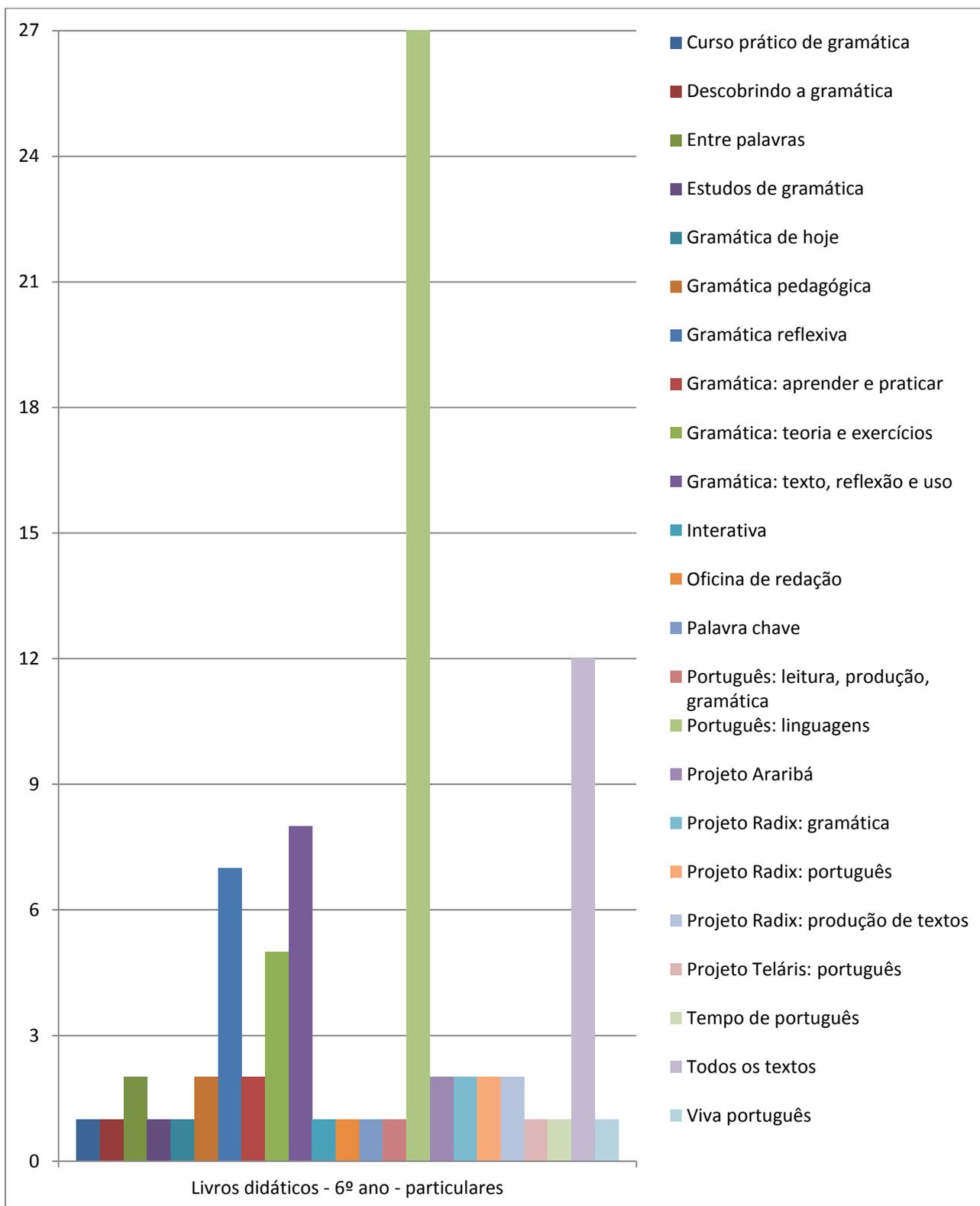


Gráfico 06 – Livros didáticos do 6ºano– escolas particulares

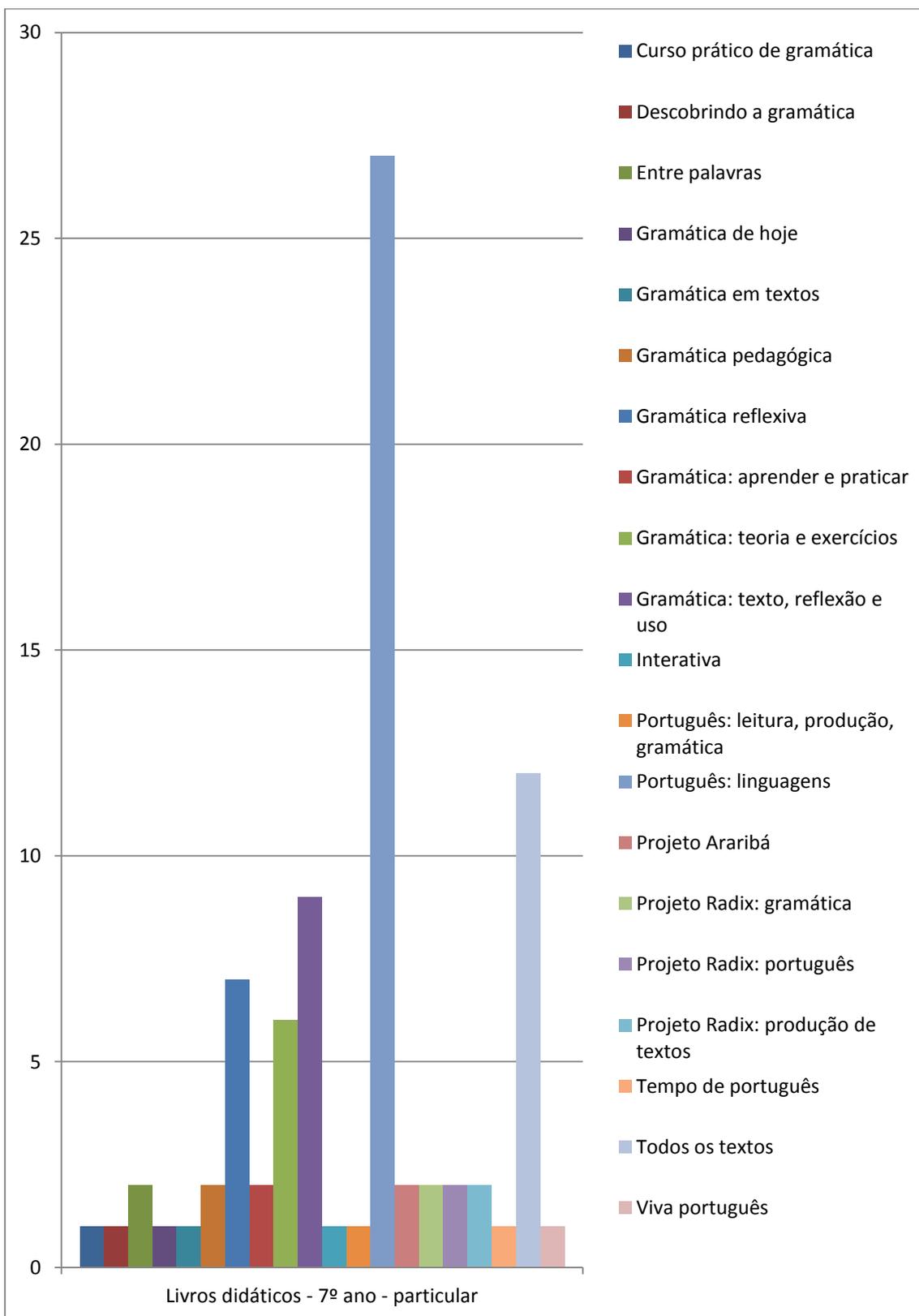


Gráfico 07 – Livros didáticos do 7º ano – escolas particulares

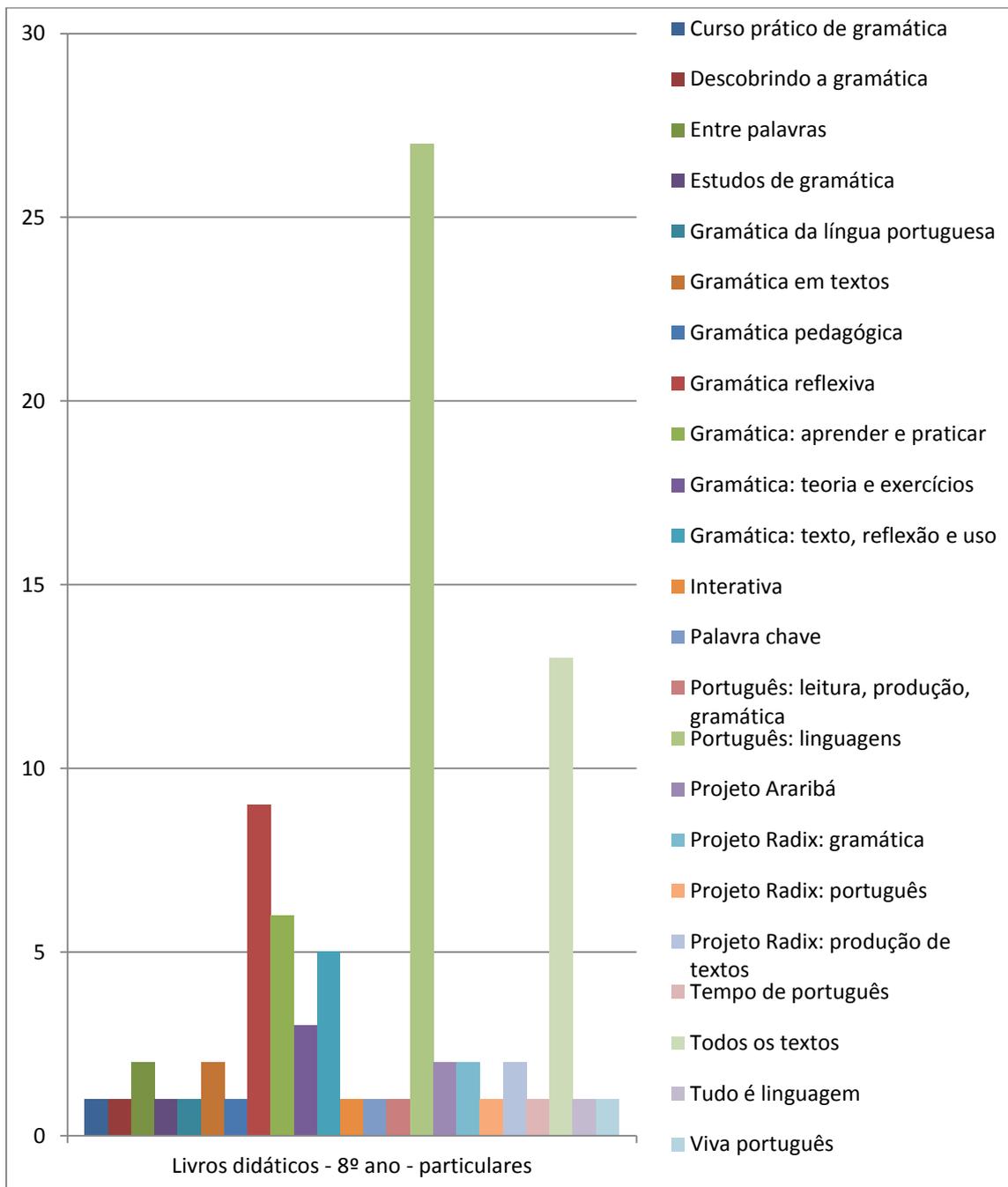


Gráfico 08 – Livros didáticos do 8º ano – escolas particulares

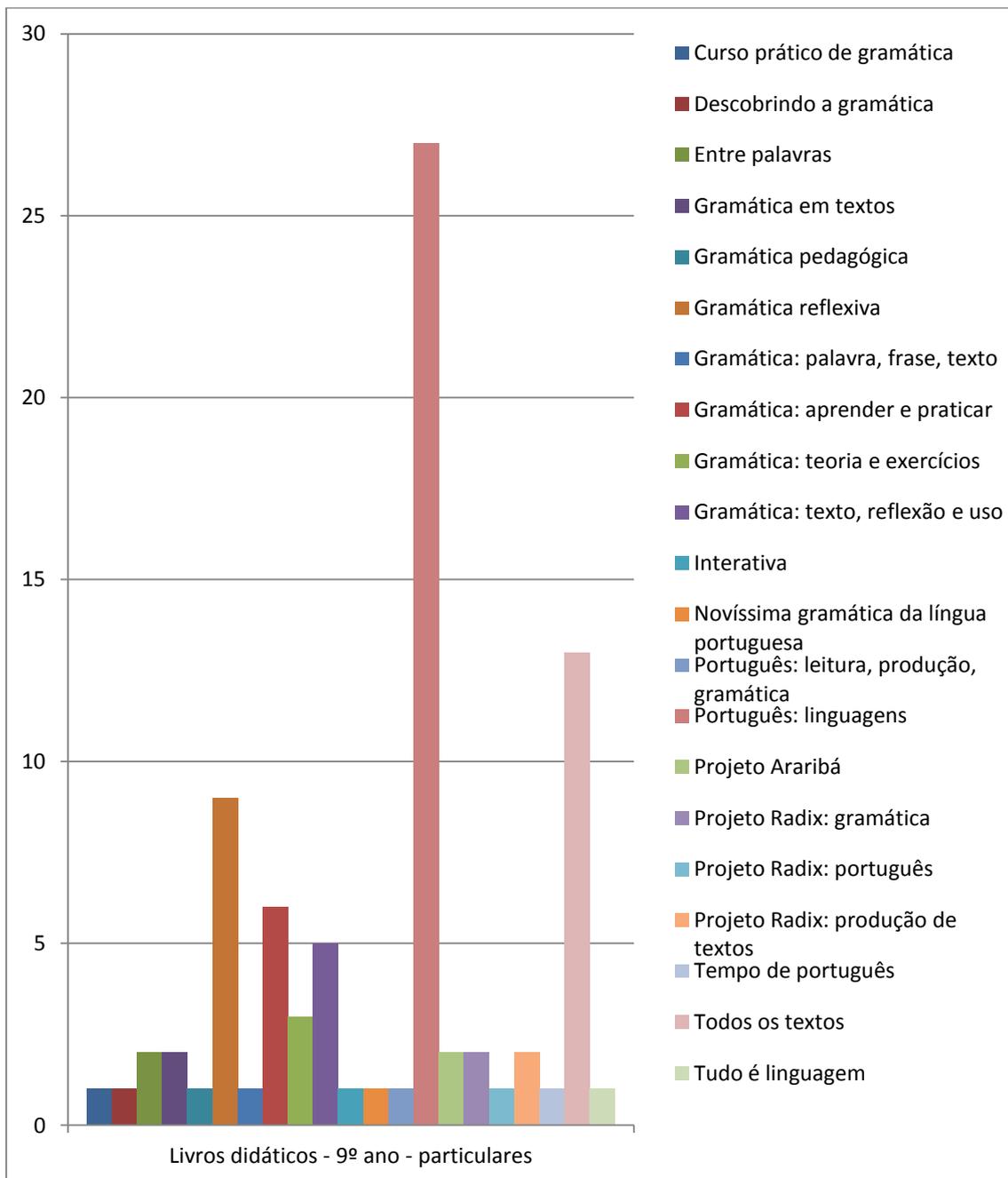


Gráfico 09 – Livros didáticos do 9ºano – escolas particulares

## 4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste subtópico, serão analisados os livros didáticos mais utilizados nas escolas da região central de Brasília no ano de 2013. Iremos observar as ocorrências de sujeito nulo e preenchido nos textos, exercícios e comentários e as sugestões presentes no manual do professor em cada uma das obras. Nosso objetivo é verificar se o *input* fornecido pelo livro didático oportuniza o estudante a perceber as diferenças entre os contextos de fala e de escrita do sujeito nulo / preenchido e se os manuais do professor propõem técnicas de eliciação para auxiliar o aluno a perceber essas diferenças.

### 4.1 Análise do *corpus* à luz das definições de *input* e eliciação

Selecionamos, em cada livro didático analisado, um ou dois capítulos representativos cujos temas gramaticais abordados pudessem, de alguma forma, chamar a atenção do aluno quanto ao preenchimento ou não do sujeito, como já argumentamos no subitem 3.3.2.2. Os contextos de sujeito nulo ou de preenchimento – característicos da fala ou da escrita – considerados nas análises são aqueles abordados no segundo capítulo: a presença de elementos Qu- em CP ou de conjunções subordinativas e a primeira pessoa do singular.

#### 4.1.1 Tipos de *input* encontrados nos textos

Iremos analisar agora os tipos de *input* presentes nos textos dos livros didáticos<sup>40</sup>. Antes, cabe a exposição do motivo de separarmos a análise do *input* encontrado nos textos daquele encontrado nos exercícios propostos ao aluno: os textos, embora selecionados pelos autores do livro didático, são de fontes diversas, e os exercícios e comentários partem dos próprios autores; portanto, a possibilidade de ocorrências de sujeitos nulos / preenchidos característicos da oralidade nos exercícios e comentários é maior que nos textos, uma vez que os autores podem utilizar traços de oralidade para se aproximarem mais do aluno, seu público alvo<sup>41</sup>. Veremos, após as

---

<sup>40</sup> Como já foi mencionado, as obras analisadas correspondem aos livros de língua portuguesa mais utilizados nas escolas públicas e particulares da região central do Distrito Federal.

<sup>41</sup> Esse recurso discursivo é chamado de *democratização* pela Análise de Discurso Crítica (ADC). O aprofundamento desse pressuposto teórico é fornecido por Fairclough em sua obra *Discurso e mudança*

análises, se tal hipótese – a diferença entre o *input* das duas fontes – se confirma. Nos textos, nosso objeto de estudo nesta subseção, foram encontradas ocorrências de sujeito nulo ou preenchido características tanto da oralidade como da escrita. A predominância foi de sujeitos nulos característicos da escrita, porém sujeitos preenchidos característicos da fala também foram encontrados<sup>42</sup>. Em todas as ocorrências, o símbolo do sujeito nulo (Ø) será inserido por nós. As ocorrências de sujeito nulo / preenchido estão em negrito.

Iniciaremos a discussão analisando os livros do 4º ano. Segundo Duarte (2003), a presença de elementos Qu- em CP ou de conjunções subordinativas favorece o preenchimento, enquanto a ausência desses elementos favorece o sujeito nulo. Portanto, o período abaixo apresenta uma ocorrência de SN característica da escrita, uma vez que, na oralidade, as condições se mostram favoráveis ao sujeito pleno:

(17) “O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que Ø foi beijada, ela acordou e começou a falar...”. (CARPANEDA & BRAGANÇA, 4º ano, p. 105).

No excerto, a locução conjuntiva “assim que” favorece o sujeito pleno em contextos de fala e o nulo em contextos de escrita, como vimos no segundo capítulo. Temos, portanto, uma ocorrência de nulo característica da escrita no exemplo (17). Em (18), também há uma ocorrência de SN característica da escrita: a conjunção subordinativa “que” favorece o sujeito preenchido na oralidade e o SN na escrita.

(18) “\_Doutor, meu irmão é louco. Ele pensa que Ø é uma galinha”. (BORGATTO et al., 4º ano, p. 51) – escrita.

No exemplo (19), o elemento Qu- *quando* e o verbo na primeira pessoa do singular, no primeiro SN, e a conjunção subordinativa *que*, no segundo, favoreceriam, na fala, a ocorrência do sujeito pleno, conforme Duarte (2003) e Negrão (1990 *apud*

---

*social* (2008). As teorias da ADC, no entanto, não são o escopo deste estudo, que é desenvolvido à luz da Teoria Gerativa.

<sup>42</sup> Na subseção 4.1.3, mostraremos a quantificação das ocorrências características da fala e da escrita nos capítulos dos livros analisados.

NEGRÃO & VIOTTI, 2000). O que podemos observar, porém, é exatamente o contrário, o que configura, como abordamos no capítulo 2, contextos de escrita.

(19) “Quando Ø fui para o recreio, duas professoras falaram que Ø também tinham sido xingadas por mim”. (CEREJA & MAGALHÃES, 4º ano, p. 26).

Conforme vimos no capítulo 2, segundo Negrão (1990 *apud* NEGRÃO & VIOTTI, 2000), o uso de pronomes explícitos na primeira pessoa do singular, na oralidade, é bem maior que o uso do nulo (80,3% e 19,7%, respectivamente). Portanto, na fala, a predominância é o uso do pronome pleno na primeira pessoa do singular e, nos contextos de escrita, a primeira pessoa do singular não aparece preenchida. Nos textos dos livros didáticos, encontramos os dois tipos de ocorrência, como vemos a seguir:

(20) “[...] Deixa eu pensar quantas **eu** vou ter que contratar...”. (CARPANEDA & BRAGANÇA, 4º ano, p. 106).

(21) “E aqui no *blog* Ø vou sempre estar comentando sobre coisas legais que **eu** ando fazendo [...]”. (BORGATTO et al., 4º ano, p. 38).

No exemplo (20), temos uma ocorrência de sujeito pleno, característica da oralidade. Observamos que, neste exemplo, temos uma estrutura característica da oralidade presente na fala de um personagem, e no exemplo (18), que também se trata da fala de um personagem, temos uma estrutura característica da escrita. O exemplo (21), por sua vez, traz um trecho de apresentação de um blog com ocorrências características da fala – coisas legais que **eu** ando fazendo – e da escrita – “E aqui no blog Ø vou sempre estar comentando [...]”. Portanto, não há uma regularidade de representações de sujeito nulo / preenchido nos textos dos livros do 4º ano analisados.

No que diz respeito ao sujeito nulo / preenchido característicos da oralidade ou da escrita, podemos observar, nos livros do 4º ano analisados, que as ocorrências de sujeito nulo / preenchido são híbridas, e que os livros apresentam inovações do português brasileiro em relação ao preenchimento do sujeito em contextos que não são necessariamente de fala – não necessariamente em diálogos, por exemplo. Nos livros do

5º ano, observamos os mesmos tipos de ocorrência, como podemos observar nos exemplos (22) e (23):

(22) “O único problema **eu** já te falei: às vezes a bola vai fora. Aí fica muito difícil de apanhar, porque **ela** cai bem na rua” (BORGATTO et al., 5º ano, p. 134) – fala.

(23) “Quando  $\emptyset$  acordei, ela estava sentada na beira da cama, os pés inchados, com uma pilha de travesseiros no colo, em cima dos quais  $\emptyset$  repousava a cabeça sobre os braços entrelaçados [...]” (CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, p. 209) – escrita.”

Em (22), observamos duas ocorrências de sujeito pleno características da fala: a primeira, o preenchimento do sujeito na primeira pessoa do singular, e a segunda, o preenchimento após uma conjunção subordinativa, no caso, a conjunção *porque*. Já em (23), temos duas ocorrências de sujeito nulo características da escrita: a posposição aos elementos *Qu-* *quando*, no primeiro caso, e *quais*, no segundo, favorecem, na fala, o preenchimento do sujeito, e na escrita, o nulo. Também registramos ocorrências de sujeitos nulos / preenchidos característicos da fala ou da escrita em um mesmo trecho, como no exemplo (24):

(24) “Na semana passada  $\emptyset$  não te escrevi porque  $\emptyset$  pensei que você pudesse vir me visitar. [...] / Nadine me contou que você disse: “ $\emptyset$  não acredito em fantasmas. Isso é conversa do Joel!” Quando é que **eu** falei em fantasmas? Você sabe que **eu** também não acredito [...]” (BORGATTO et al., 5º ano p. 161) – escrita / escrita / escrita / fala / fala.

Os três primeiros nulos são ocorrências características da escrita: o primeiro e o terceiro, por serem referentes à primeira pessoa do singular, contexto favorável (i) ao preenchimento da posição sujeito na fala, e (ii) à ocorrência do nulo na escrita; e o segundo, por ter duas condições favoráveis ao preenchimento, na fala, e ao nulo, na escrita: a conjunção subordinativa *porque* e a primeira pessoa do singular. As duas últimas ocorrências nesse exemplo são características da fala, e o preenchimento do sujeito foi favorecido pela primeira pessoa do singular, nos dois casos, e pelo elemento *Qu-* *quando* em *Quando é que eu [...]* e pela conjunção subordinativa *que* em *Você sabe que eu [...]*. Os exemplos (22) e (24) são trechos de duas cartas de um pai para um filho;

no entanto, enquanto em (22) há duas ocorrências características da oralidade, em (24) as ocorrências são mistas, ou seja, não há regularidade quanto às ocorrências de fala e escrita no gênero carta, nesse caso.

Os mesmos tipos de ocorrência de sujeito nulo / preenchido verificados nos textos dos livros do 4º e 5º ano foram verificados nos textos dos livros do 6º ao 9º ano, como podemos verificar nos trechos representativos a seguir:

(25) “Um século mais do tipo de ocupação que  $\emptyset$  fazemos destruiria toda a prodigiosa natureza brasileira. Assim como  $\emptyset$  acabamos com a imensidão da Floresta Atlântica, acabaríamos também com a Amazônia, que é o jardim da Terra” (BELTRÃO & GORDILHO, 6º ano, p. 153) – escrita.

(26) “\_Mas, se **eu** te picar com meu veneno – respondeu o escorpião com uma voz terna e doce –, morro também.” (CEREJA & MAGALHÃES, 6º ano, p. 193) – fala.

(27) “[...] Levei as folhas ao banheiro e comecei a escrever o que  $\emptyset$  penso de mim. Ficou, resumindo, mais ou menos assim: “A única coisa que **eu** não mudaria em mim é o nome – Pedro, que quer dizer rocha.  $\emptyset$  Preferia ser alto, forte e bonito [...]”. Pensando bem, se **eu** me chamasse Felipe, talvez as coisas fossem diferentes” (CEREJA & MAGALHÃES, 6º ano, p. 198) – escrita / fala / escrita / fala.

Nos trechos presentes nos livros do 6º ano analisados, podemos verificar, em (25), duas ocorrências de nulo características da escrita: de acordo com Duarte (2003), a presença de elementos Qu- e de conjunções subordinativas favoreceriam o preenchimento do sujeito na fala; em (25), temos um elemento Qu- em [...] *do tipo de ocupação que  $\emptyset$  fazemos [...]* e uma locução conjuntiva em *Assim como  $\emptyset$  acabamos com a imensidão [...]*, sendo ambos seguidos por sujeito nulo. Em (26), verificamos um preenchimento característico da oralidade, por se tratar da primeira pessoa do singular e por ser antecedido de uma conjunção subordinativa, no caso, *se*. Em (27), temos duas ocorrências características de fala e duas de escrita: a primeira ocorrência traz um nulo depois de um elemento Qu- em [...] *comecei a escrever o que  $\emptyset$  penso de mim [...]*, além de se referir à primeira pessoa do singular, o que a caracteriza como uma ocorrência de escrita; a segunda também traz um elemento Qu- e se refere à primeira pessoa do

singular em *A única coisa que eu não mudaria em mim* [...], porém esse elemento é seguido de um sujeito preenchido, o que configura uma ocorrência característica da oralidade; a terceira traz um nulo referente à primeira pessoa do singular, ocorrência característica da escrita; e a quarta, por fim, apresenta um preenchimento referente à primeira pessoa do singular e uma conjunção subordinativa em [...] *se eu me chamasse Felipe* [...], o que configura uma ocorrência característica da oralidade.

Como podemos verificar, no mesmo trecho temos ocorrências características da fala e da escrita, inclusive em contextos idênticos, o que não proporciona uma diferenciação, por parte do aluno, entre o uso do sujeito nulo / preenchido na fala e na escrita, de acordo com o que lhe é exigido pela escola. Observemos agora trechos dos livros didáticos do 7º ano:

(28) “Você é um fantasma que habita um castelo de papel; às vezes, me assusta um pouco, outras vezes, não, Ø sinto-me aérea, quase feliz, lendo as coisas (ao mesmo tempo lindas e estúpidas) que Ø diz sobre mim e minha vida. É como se você fosse um espelho em que Ø me visse refletida...” (BELTRÃO & GORDILHO, 7º ano, p. 11) – escrita.

(29) “Será que não daria para ser assim com a gente também? É tudo que nós queremos. Por isso, pode ir guardando a carteira que nós não vamos pedir o seu dinheiro.” (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, p. 132) – fala.

(30) “[...] Pus as mãos na cintura e disse, fingindo que Ø estava brava: “William, está pensando que Ø sou trouxa? Vamos, confesse. Por que Ø estava me espionando?” “Eu, espionando a senhora? A senhora me desculpe, eu só estava querendo saber o número.” [...] Só aí que Ø descobri o fora! O homem era um crente! Eu não sabia onde enfiar a cara. O que eu fiz então? Sentei na calçada e comecei a rir, ri tanto que Ø até chorei” (BELTRÃO & GORDILHO, 7º ano, p. 12) – escrita / escrita / escrita / fala / escrita / fala / escrita.

Em (28), temos três casos de sujeito nulo característicos da escrita: o primeiro, referente à primeira pessoa do singular; o segundo, precedido de elemento Qu- em [...] *que Ø diz sobre mim e minha vida* [...]; e o terceiro, além de precedido pelo elemento

Qu-, referente à primeira pessoa do singular em *em que Ø me visse refletida*. Em (29), há dois casos de preenchimento do sujeito: o primeiro, antecedido por elemento Qu- em *É tudo que nós queremos*; e o segundo, antecedido por uma conjunção subordinativa em [...] *que nós não vamos pedir o seu dinheiro*. Em (30), as três primeiras ocorrências são de nulos característicos da escrita: a primeira e a segunda estão pospostas à conjunção subordinativa *que*, e a terceira está posposta ao pronome interrogativo *que*; a quarta ocorrência é de preenchimento característico da fala, com o pronome explícito na primeira pessoa do singular, em *A senhora me desculpe, eu só estava querendo saber o número*; a quinta ocorrência é de nulo característico da escrita, também referente à primeira pessoa do singular, em *Só aí que Ø descobri o fora!*; a sexta ocorrência é característica da fala, em *O que eu fiz então?*, onde temos o pronome interrogativo *que* e a primeira pessoa do singular favorecendo o preenchimento do sujeito; a sétima e última ocorrência é característica da escrita, no trecho [...] *tanto que Ø até chorei*, onde percebemos que a locução conjuntiva *tanto que* favoreceria o preenchimento do sujeito em uma situação de fala.

Nos livros didáticos do 7º ano, portanto, encontramos trechos com ocorrências características da fala, outros com ocorrências características da escrita, e outros com ocorrências mistas, como em (30), onde encontramos sujeitos nulos e preenchidos no mesmo contexto, como a terceira e a sexta ocorrências, por exemplo. Mais uma vez, as ocorrências encontradas não oportunizam o aluno a perceber a diferença entre os contextos de uso do sujeito nulo na fala e na escrita de acordo com o que é exigido pela escola. Analisemos agora as ocorrências encontradas nos livros do 8º ano:

(31) “\_Eu tentei pegar ele, mas não consegui [...]”. (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, p. 242) – fala.

(32) “[...] Eram os “frentistas”, assim chamados porque Ø viviam de executar trabalhos em estuque – imagens santas e ornamentos – nas fachadas de igrejas e casas” (BELTRÃO & GORDILHO, 8º ano, p. 261) – escrita.

(33) “\_O senhor admite que Ø levou o carro e nega que Ø o tenha roubado. Pode me explicar isto? / \_Eu não roubei, senhor juiz. O carro estava parado na porta do cemitério [...]” (CEREJA & MAGALHÃES, 8º ano, p. 243) – escrita / escrita / fala.

Em (31), temos uma ocorrência característica da oralidade, uma vez que o sujeito na primeira pessoa do singular aparece preenchido; temos, na verdade, sujeito e objeto preenchidos por pronome espontâneo. Em (32), temos uma ocorrência característica da escrita, uma vez que um sujeito nulo aparece após uma conjunção subordinativa. Em (33), temos um trecho de diálogo em que aparecem duas ocorrências características da escrita e uma da fala: nas duas primeiras ocorrências, temos um nulo após a conjunção subordinativa *que*, condição que, na fala, favoreceria o preenchimento do sujeito; e na última ocorrência, temos o preenchimento do sujeito na primeira pessoa do singular. Por se tratar de um diálogo, poderíamos esperar que as ocorrências do sujeito fossem características da fala, como ocorre em (31), porém o que observamos é exatamente o contrário. Observemos, por fim, as ocorrências encontradas nos livros do 9º ano analisados:

(34) “Até o dia seguinte **eu** me transformei na própria esperança da alegria [...]”. (CEREJA & MAGALHÃES, 9º ano, p. 76) - fala.

(35) “[...] E aquele homem me confessou que  $\emptyset$  amava sem nenhuma coerção.  $\emptyset$  Não lhe encostei a faca no peito cobrando algo” (BELTRÃO & GORDILHO, 9º ano, p. 8-9) – escrita.

(36) “Em todo o caso, gostaria que você continuasse demonstrando suas qualidades para escritora, dizendo, por exemplo, o que  $\emptyset$  acha do casamento; qual o tipo de homem que **voce** escolheria para seu esposo (se o coração não existisse), o que você acha que  $\emptyset$  poderá exigir dele [...]” (BELTRÃO & GORDILHO, 9º ano, p. 14) – escrita / fala / escrita.

Em (34), observamos uma ocorrência característica da fala, por haver um sujeito preenchido na primeira pessoa do singular. Em (35), observamos duas ocorrências características da escrita: a primeira apresenta um sujeito nulo após a conjunção subordinativa *que* e a segunda, um nulo referente à primeira pessoa do singular. Em (36), temos ocorrências características de fala e de escrita: a primeira é um sujeito nulo após o pronome interrogativo *que*, o que é característico da escrita; a segunda é um

sujeito pleno após um elemento Qu-, o que é característico da fala; e a terceira é um sujeito nulo após um elemento Qu-, o que é característico da escrita. E mais uma vez podemos perceber que, no mesmo contexto – nesse caso, após um elemento Qu- – há, uma ocorrência característica de fala e outra de escrita no mesmo trecho.

#### 4.1.2 Tipos de *input* encontrados em exercícios e comentários

Em exercícios e comentários, encontramos os mesmos tipos de ocorrências que os textos traziam, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

(37) “Por que, ao contar esse episódio, a narradora pede ao leitor que  $\emptyset$  não ria dela? Por que **ele** riria?”. (CEREJA & MAGALHÃES, 4º ano, p. 19).

(38) **Eu** vou falar com a Patrícia e a Leila para tentar entender o que elas têm contra o projeto”. (CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, p. 220).

(39) “O texto de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como **Eu** penso que, **Eu** acho que [...] *Precisamos fazer isso*, etc. [...]”. (CEREJA & MAGALHÃES, 6º ano, p. 191).

(40) “O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da “doida”. / [...] A cada pedra que  $\emptyset$  atiravam, o que despertava mais a curiosidade e a coragem deles?”. (CEREJA & MAGALHÃES, 7º ano, p. 128).

(41) “Na construção das rimas, importa mais a sonoridade das palavras do que o modo como **elas** são escritas” (BELTRÃO & GORDILHO, 8º ano, p. 258) – fala.

(42) “Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que  $\emptyset$  não sabia onde  $\emptyset$  tinha guardado o livro e depois “achava-o”?”. (CEREJA & MAGALHÃES, 9º ano, p. 79).

No exemplo (37), a ocorrência de SN é característica da escrita, pois a conjunção subordinativa *que*, na escrita, favorece o nulo, como observamos no capítulo 2: na oralidade, conforme Duarte (2003), a conjunção subordinativa *que* favorece o

preenchimento do sujeito; no mesmo exemplo, o sujeito pleno *ele* em *Por que ele riria?* É característico da oralidade, por vir posposto ao pronome interrogativo *que*. No exemplo (38), temos um trecho que apresenta um sujeito pleno característico da fala: sabemos que, na oralidade, a primeira pessoa do singular favorece o preenchimento do sujeito e que, na escrita, favorece o nulo. A primeira pessoa do singular também está presente no exemplo (39), que tem duas ocorrências da oralidade. É importante destacar que o sujeito pleno das duas ocorrências estão em exemplos de trechos próprios de textos de opinião, que geralmente seguem os padrões característicos da escrita, e que apresentam, nesse caso, sujeitos plenos característicos da oralidade. O exemplo (40) possui uma ocorrência de sujeito nulo característica da escrita, pois o nulo aparece posposto ao elemento *Qu- que*, condição que favoreceria o preenchimento do sujeito em uma ocorrência de fala. No exemplo (41), há um sujeito pleno característico da fala, uma vez que o pronome *elas* aparece após a conjunção subordinativa *como*. Por fim, no exemplo (42), há duas ocorrências características da escrita, pois os sujeitos nulos aparecem logo após as conjunções subordinativas *que* e *onde*.

Percebemos, na análise dos textos dos livros didáticos do 4º ao 9º anos, que há diálogos em que estão presentes estruturas características de fala – no que diz respeito ao sujeito nulo / preenchido – e/ou de escrita, assim como há trechos de textos sem oralidade marcada e que possuem esses tipos de ocorrências híbridas. O livro didático está trazendo, portanto, tanto o sujeito nulo característico das ocorrências de escrita quanto o sujeito preenchido característico da fala – inovações do português do Brasil, nos mais diversos contextos discursivos. No próximo subtópico, faremos uma análise quantitativa das ocorrências de sujeito nulo / preenchido encontradas nos livros didáticos analisados.

#### **4.1.3 Quantificação do *input***

Listamos todas as ocorrências de sujeitos nulos / preenchidos característicos da fala ou da escrita encontradas nos capítulos dos livros didáticos analisados. Esta listagem está no apêndice 3 separada por livro didático, e as ocorrências estão divididas em (i) textos e (ii) exercícios e comentários. Quantificamos as ocorrências com os seguintes objetivos: (i) testar a hipótese levantada no subtópico 4.1.1, de que a possibilidade de ocorrências de sujeitos nulos / preenchidos característicos da oralidade

em exercícios e comentários é maior que nos textos; (ii) observar se a quantidade de ocorrências características da escrita é maior que a quantidade de ocorrências características da fala em todas as obras analisadas; e (iii) observar se, com o decorrer dos anos escolares, a proporção entre as ocorrências características de escrita e de fala varia.

Com relação ao teste da hipótese, comparamos a quantidade de ocorrências características de fala nos textos e nos exercícios e comentários, para observar se os autores das obras utilizaram mais o sujeito pleno característico da fala em seus comentários para se aproximar mais de seu público alvo. O número de ocorrências características da fala, em valores relativos<sup>43</sup>, nos exercícios e comentários é maior que o número dessas ocorrências nos textos em 7 das 14 obras analisadas: Carpaneda & Bragança (4º e 5º anos), Cereja & Magalhães (5º ano), Beltrão & Gordilho (6º, 7º e 8º anos) e Cereja & Magalhães (9º ano). O contrário ocorre nas outras 7 obras: Borgatto et al. (4º e 5º anos), Cereja & Magalhães (4º, 6º, 7º e 8º anos) e Beltrão & Gordilho (9º ano). Embora a diferença de quantidade, em valores relativos, em três das obras de Cereja & Magalhães (4º, 5º e 9º anos) seja muito pequena, temos a nossa hipótese comprovada em 50% das obras analisadas, ou seja, a quantidade de ocorrências características de fala nos exercícios e comentários foi proporcionalmente maior que essas ocorrências nos textos dos livros didáticos analisados em metade das obras analisadas. A tabela 06 mostra os valores absolutos e relativos de cada obra analisada.

---

<sup>43</sup> Tomamos por base os valores relativos para que as ocorrências características da fala fossem consideradas em relação ao número total de ocorrências presentes nos textos ou nos exercícios e comentários.

Obras analisadas	Local da ocorrência	Ocorrências características da escrita	Ocorrências características da fala	Total (100%)
Borgatto et al. (4° ano)	Textos	14 / 63,6%	8 / 36,4%	22
	Exercícios e comentários	11 / 78,6%	3 / 21,4%	14
Carpaneda & Bragança (4° ano)	Textos	22 / 88%	3 / 12%	25
	Exercícios e comentários	11 / 78,6%	3 / 21,4%	14
Cereja & Magalhães (4° ano)	Textos	24 / 88,9%	3 / 11,1%	27
	Exercícios e comentários	28 / 90,3%	3 / 9,7%	31
Borgatto et al. (5° ano)	Textos	18 / 51,4%	17 / 48,6%	35
	Exercícios e comentários	22 / 100%	0	22
Carpaneda & Bragança (5° ano)	Textos	12 / 100%	0	12
	Exercícios e comentários	16 / 88,9%	2 / 11,1%	18
Cereja & Magalhães (5° ano)	Textos	12 / 80%	3 / 20%	15
	Exercícios e comentários	26 / 78,8%	7 / 21,2%	33
Beltrão & Gordilho (6° ano)	Textos	14 / 100%	0	14
	Exercícios e comentários	6 / 85,7%	1 / 14,3%	7
Cereja & Magalhães (6° ano)	Textos	22 / 75,9%	7 / 24,1%	29
	Exercícios e comentários	35 / 85,4%	6 / 14,6%	41
Beltrão & Gordilho (7° ano)	Textos	48 / 92,3%	4 / 7,7%	52
	Exercícios e comentários	13 / 86,7%	2 / 13,3%	15
Cereja & Magalhães (7° ano)	Textos	22 / 61,1%	14 / 38,9%	36
	Exercícios e comentários	29 / 87,9%	4 / 12,1%	33

Beltrão & Gordilho (8º ano)	Textos	8 / 100%	0	8
	Exercícios e comentários	11 / 91,7%	1 / 8,3%	12
Cereja & Magalhães (8º ano)	Textos	15 / 71,4%	6 / 28,6%	21
	Exercícios e comentários	31 / 100%	0	31
Beltrão & Gordilho (9º ano)	Textos	40 / 88,9%	5 / 11,1%	45
	Exercícios e comentários	17 / 94,4%	1 / 5,6%	18
Cereja & Magalhães (9º ano)	Textos	51 / 91,1%	5 / 8,9%	56
	Exercícios e comentários	32 / 88,9%	4 / 11,1%	36
Total de ocorrências: 722				

Tabela 06 – Quantidade de ocorrências características de escrita e de fala nos livros didáticos

Quanto à proporção entre as ocorrências características de fala e de escrita, como podemos observar na tabela 06 e nos gráficos 10, 11 e 12, a quantidade de ocorrências características da escrita é sempre muito maior que a quantidade de ocorrências características da fala, com exceção das ocorrências dos textos nas obras de Borgatto et al. (5º ano) e Cereja & Magalhães (7º ano), que possuem uma diferença pequena em relação às demais. Há ainda obras que não apresentam ocorrências características de fala nos textos ou nos exercícios e comentários, entretanto, não há nenhuma obra em que não tenhamos encontrado pelo menos uma ocorrência de sujeito preenchido característica de fala. Observamos, portanto, que a quantidade de ocorrências de sujeito nulo características da escrita é maior que a quantidade de ocorrências de sujeito preenchido características da fala em todas as obras analisadas.

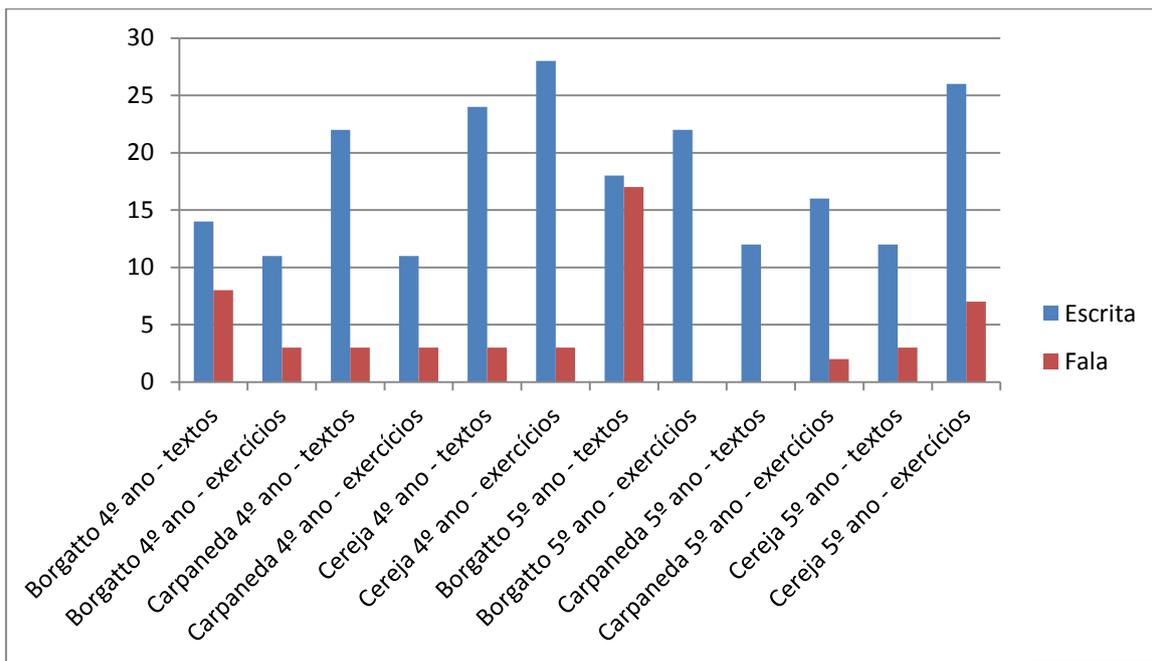


Gráfico 10 – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos do 4º e do 5º ano

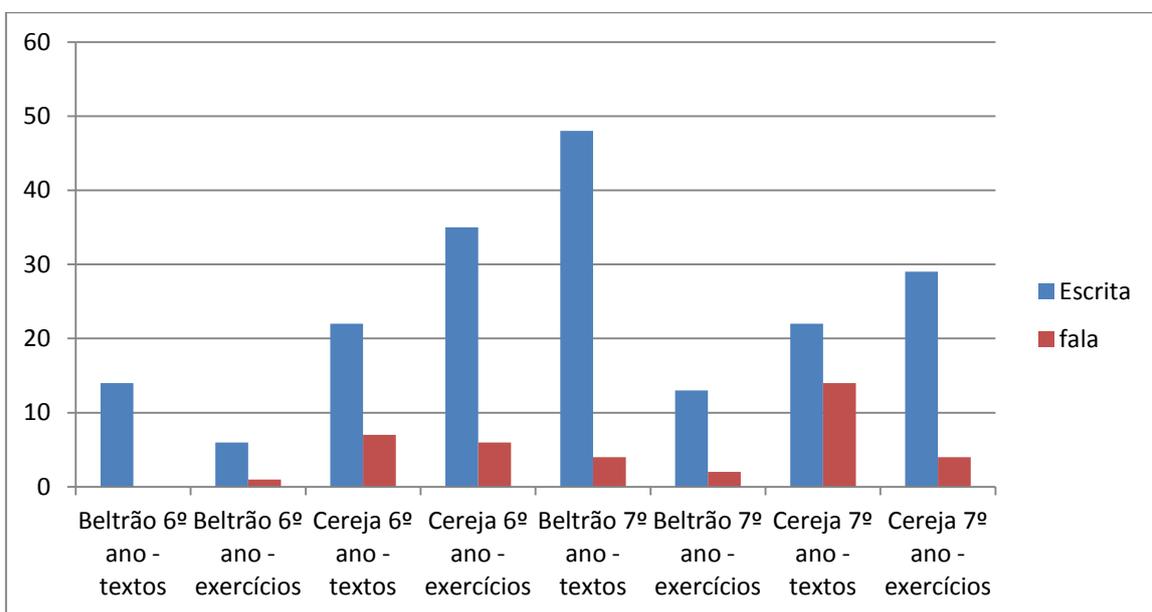


Gráfico 11 – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos do 6º e do 7º ano

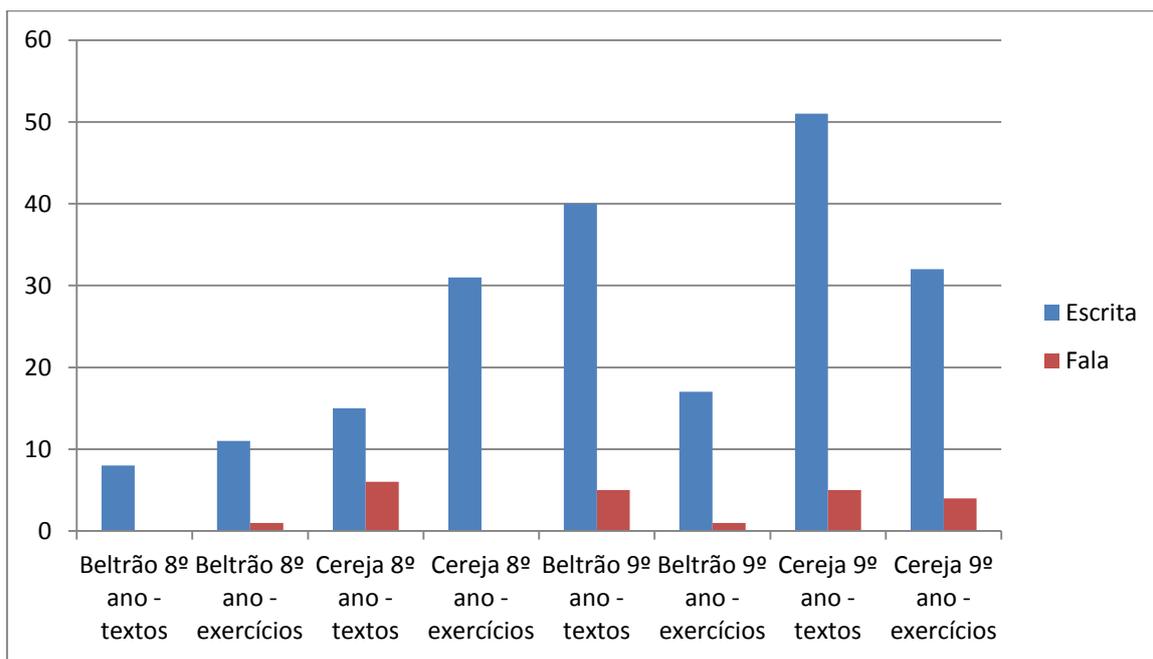


Gráfico 12 – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos do 8º e do 9º ano

Observemos, por fim, se a proporção entre as ocorrências de sujeitos nulos / preenchidos características de escrita e de fala varia no decorrer dos anos escolares. Como podemos observar no gráfico 13, que traz todas as ocorrências características de fala ou de escrita em todos os livros didáticos analisados<sup>44</sup>, a proporção entre as ocorrências não varia muito com o avanço dos anos escolares<sup>45</sup>: a proporção observada em Cereja & Magalhães (4º ano) é muito próxima à proporção verificada em Cereja & Magalhães (8º ano) e Beltrão & Gordilho (9º ano), assim como a proporção entre as obras do 6º e 8º anos de Beltrão & Gordilho; do 6º e do 7º anos de Cereja & Magalhães; do 7º e do 9º anos de Beltrão & Gordilho; do 5º ano de Borgatto et al. e do 7º ano de Cereja & Magalhães, entre outros. Isso significa que o contato do estudante com dados de sujeito nulo / preenchido, no livro didático, é de proporção equivalente ao longo dos anos escolares.

<sup>44</sup> Os valores dos gráficos compreendem a soma (textos + exercícios e comentários) de ocorrências de sujeito nulo / preenchido características da escrita e da fala em valores absolutos.

<sup>45</sup> Com exceção do que pode ser observado na obra de Cereja & Magalhães (9º ano).

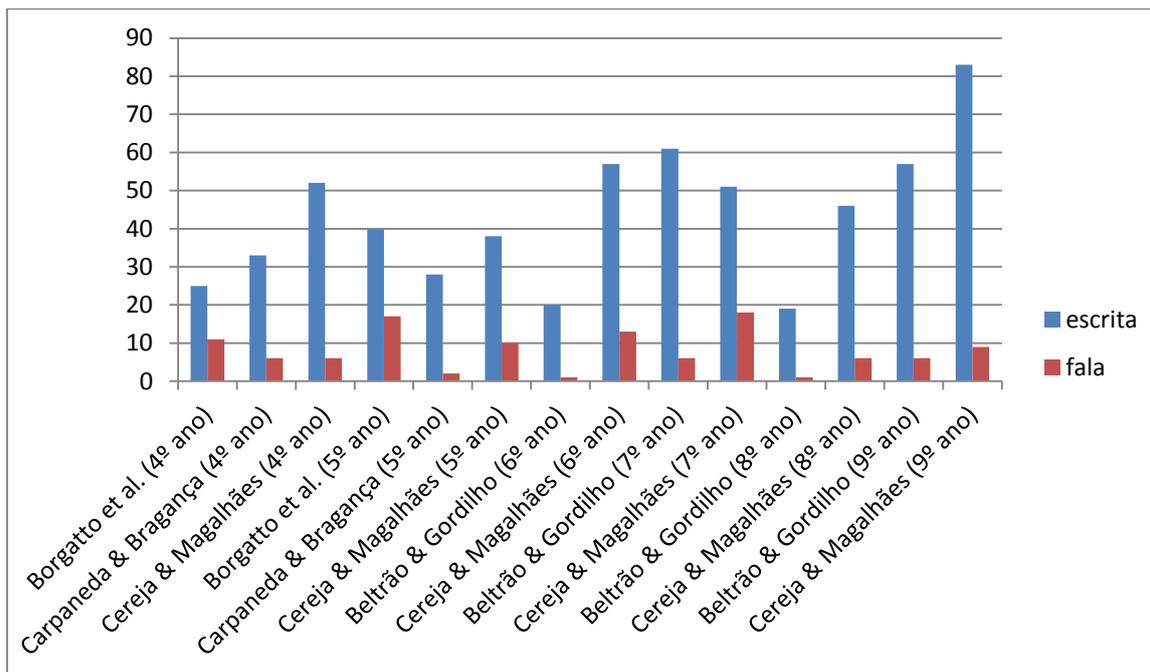


Gráfico 13 – Ocorrências de fala e escrita nos livros didáticos

A análise quantitativa dos dados nos possibilitou perceber o seguinte: (i) metade dos livros didáticos analisados utilizam ocorrências de sujeito preenchido características de fala nos exercícios e comentários em quantidade relativa maior que nos textos, o que torna a comunicação entre autor e estudante mais próxima das características de fala; (ii) as ocorrências de sujeito nulo características da escrita são maiores, em números relativos e absolutos, que as de sujeito pleno características da fala em todas as obras, todavia, nenhuma delas deixa de apresentar inovações da fala do português brasileiro quanto ao preenchimento do sujeito; e (iii) a variação entre as ocorrências de sujeito pleno / nulo característicos da fala e da escrita, nos contextos considerados na pesquisa, é equivalente ao longo dos anos do Ensino Fundamental, o que não permite que o aluno perceba que deve, ao menos de acordo com o que a escola exige dele, evitar o preenchimento do sujeito na escrita nos contextos aqui considerados.

#### 4.1.4 Técnicas de eliciação propostas nos manuais do professor

Nesta subseção, vamos analisar se os manuais do professor e as instruções direcionadas ao professor no capítulo analisado de cada um dos livros didáticos trazem alguma sugestão de eliciação, ou seja, se trazem algum tipo de instrução que possa auxiliar o professor a fazer o aluno perceber que ele já conhece a estrutura sujeito nulo e

a usa em seu dia a dia, e que os contextos em que ela aparece na escrita são diferenciados.

#### **4.1.4.1 Porta Aberta**

A coleção *Porta Aberta* é a mais utilizada nas escolas públicas da região central do Distrito Federal no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental<sup>46</sup>. Para a análise das propostas de eliciação no livro do 4º ano, foi selecionada a unidade 6, cujo tema gramatical são os pronomes pessoais do caso reto. Carpaneda & Bragança (2011a) argumentam, na unidade 6, que uma das funções do emprego dos pronomes é evitar a repetição de palavras que poderiam tornar a leitura de um texto desagradável. Eis os dois trechos presentes no livro do professor:

(43) “Professor, sua leitura em voz alta é fundamental, pois evidenciará que a repetição dos substantivos *lobo* e *cegonha* deixaria a leitura desagradável”. (CARPANEDA & BRAGANÇA, 4º ano, p. 114).

(44) “Espera-se que os alunos concluam que o texto fica repetitivo e cansativo”. (CARPANEDA & BRAGANÇA, 4º ano, p. 114).

A proposta em (43) está situada em uma questão que instrui o professor a ler um trecho de um texto, “substituindo os pronomes ele e ela pelos substantivos a que eles se referem”. (CARPANEDA & BRAGANÇA, 4º ano, p. 114). O objetivo da questão e da argumentação direcionada ao professor é fazer com que os alunos percebam a importância do uso dos pronomes no texto. A argumentação em (44) está em uma questão que pede para um dos alunos faça a leitura de outro texto em voz alta e mais uma vez substitua os pronomes pelos seus referentes, com o mesmo objetivo da proposta anterior. Essas sugestões e atividades podem fazer com que o aluno perceba a importância da substituição de uma palavra ou expressão por um pronome, mas ainda não o fazem perceber que o pronome poderia ser suprimido sem prejuízo no sentido do texto, dependendo do contexto. As instruções referentes à unidade 6 do manual do professor não trazem instruções para eliciação no que se refere ao uso dos pronomes.

---

<sup>46</sup> No ano de 2013.

Para a análise das propostas de eliciação no livro do 5º ano, foi selecionada a unidade 11, cujo tema gramatical são os verbos no modo indicativo. Não há nenhuma sugestão ao professor, seja no capítulo escolhido ou na parte referente a esta unidade no manual do professor.

#### 4.1.4.2 *Ápis*

A coleção *Ápis* é uma das mais usadas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas da região central do Distrito Federal, conforme o capítulo 3 deste estudo. Para a análise das propostas de eliciação no livro do 4º ano, foi selecionada a unidade 2, cujos temas gramaticais são o uso de pronomes, língua falada e escrita. Na obra, há uma proposta de fazer o aluno perceber a estrutura sujeito nulo e outra sobre o uso dos pronomes, a saber:

(45) “Professor/a: Lembre com os alunos que a pessoa verbal nem sempre está explícita. Na frase que serve de base para a atividade, por exemplo, o *eu* está subentendido pela forma verbal *sinto*”. (BORGATTO et. al., 4º ano, p. 49).

(46) “Professor/a: A finalidade deste quadro é colaborar para que os alunos aos poucos construam o conhecimento sobre os pronomes, bem como os identifiquem nos usos que fazem da língua. Devem também utilizar esse conhecimento para refletir sobre escolhas de linguagem. Além disso, devem reconhecer o uso dos pronomes como recursos textuais para evitar, por exemplo, a repetição [...]”. (BORGATTO et. al., 4º ano, p. 52).

A proposta (45) trata de fazer o aluno reconhecer a estrutura nula, perceber que a pessoa referente à forma verbal não está explícita, mas que pode ser identificada. A frase à qual as autoras se referem é “Depois de escrever um poema, sempre me sinto melhor”. (BORGATTO et. al., 4º ano, p. 49). A proposta (46) refere-se à seguinte tabela:

Pessoas		Pronomes pessoais
1ª pessoa	quem fala	eu nós
2ª pessoa	com quem se fala	você vocês
	com quem se fala (usado em algumas regiões do Brasil)	tu vós
3ª pessoa	de quem se fala	ele/ela eles/elas

Tabela 07 – Quadro de pronomes (BORGATTO et. al., 4º ano, p. 52)

O quadro citado na proposta (46) (tabela 07) traz as pessoas do discurso, sua identificação – por exemplo, a primeira pessoa é quem fala – e os pronomes pessoais correspondentes. Há em (46), assim como em (43), a instrução de uso dos pronomes para evitar a repetição. As sugestões (45) e (46) podem fazer com que o aluno perceba a estrutura nula e a importância da substituição de uma palavra ou expressão por um pronome.

Para a análise das técnicas de eliciação no livro do 5º ano, foi selecionada a unidade 6, cujos temas gramaticais são os pronomes pessoais e de tratamento. Há uma orientação para o professor quanto ao uso do pronome:

(47) “Professor/a: [...] Nesta unidade serão feitas a retomada e a ampliação do uso dos pronomes pessoais para melhor sistematizá-los. Por serem ocorrências comuns na linguagem do cotidiano, é fundamental que o aluno os reconheça e que aos poucos se aproprie da noção de pronomes pessoais e de seus usos como elementos coesivos que evitam repetições de palavras ou expressões”. (BORGATTO et. al., 5º ano, p. 146).

Assim como as propostas em (43) e (46), a proposta em (47) traz como função do uso dos pronomes a substituição a fim de evitar repetição. A ampliação do uso dos pronomes de que as autoras tratam consiste em atividades em que são propostas trocas de pronomes (tu por você, por exemplo) e a identificação do referente.

#### **4.1.4.3 Diálogo**

A coleção *Diálogo* é a mais usada nas escolas públicas da região central do Distrito Federal do 6º ao 9º anos, conforme o capítulo 3 deste estudo. Os módulos escolhidos nas obras referentes a cada uma das séries foram: o quarto, cujos temas gramaticais são o sujeito implícito e o indeterminado, para o 6º ano; o primeiro, cujos temas gramaticais são a oração sem sujeito e os tipos de predicado, para o 7º ano; o sétimo, cujo tema gramatical são as orações subordinadas adverbiais, para o 8º ano; e o primeiro, cujo tema gramatical são as orações subordinadas substantivas.

Não há, em nenhum dos quatro volumes, instruções para o professor no que diz respeito à eliciação do uso de pronomes ou de sujeito nulo ou preenchido. No livro didático do 6º ano, cujo tema gramatical é o sujeito implícito, há atividades e instruções formais sobre o tema, mas não há nenhuma sugestão que faça o professor acionar o conhecimento linguístico do aluno sobre isso, o que faz com que esse profissional fique sem o apoio do livro didático para acionar esse conhecimento.

#### **4.1.4.4 Português: linguagens**

A coleção *Português: Linguagens* é a mais usada pela rede particular de ensino do 4º ao 9º anos do Ensino Fundamental, como vimos no capítulo 3. Os capítulos escolhidos nas obras referentes a cada uma das séries foram: para o 4º ano, o capítulo 2 da unidade 1, cujo tema gramatical é verbo; para o 5º ano, o capítulo 2 da unidade 2, cujos temas gramaticais são os pronomes e a coesão textual; para o 6º ano, o capítulo 1 da unidade 4, cujos temas gramaticais são os pronomes e a coesão textual e o pronome na construção do texto; para o 7º ano, o capítulo 1 da unidade 3, cujos temas gramaticais são os pronomes e a coesão textual e a preposição; para o 8º ano, o capítulo 3 da unidade 4, cujos temas gramaticais são período composto por coordenação e por subordinação; e para o 9º ano, o capítulo 1 da unidade 2, cujo tema gramatical são as orações subordinadas adverbiais. Não há, em nenhum dos seis volumes, instruções para o professor no que diz respeito à eliciação do uso de pronomes ou de sujeito nulo ou preenchido.

## 4.2 Discussão dos resultados e síntese do capítulo

Como pudemos observar, o *input* fornecido pelo livro didático não oportuniza o estudante a perceber as diferenças entre os contextos de fala e de escrita do sujeito nulo/preenchido, uma vez que o livro traz, no mesmo contexto linguístico, ocorrências ora de fala, ora de escrita, o que não permite que o aluno perceba a diferença entre os usos nas duas modalidades. Quanto à análise das sugestões de eliciação direcionadas ao professor, encontramos pouquíssimas ocorrências nos capítulos selecionados das coleções *Porta aberta* e *Ápis* e, de um total de cinco ocorrências (exemplos de (35) a (39)), apenas uma – o exemplo (37) – se referia ao nulo; as outras propostas tratavam da substituição de substantivos por pronomes, para evitar a repetição. Nas coleções *Diálogo* e *Português: linguagens* não foi encontrada sequer uma sugestão de eliciação, quer ao longo dos capítulos escolhidos, quer nos manuais do professor. Portanto, os livros didáticos de língua portuguesa, além de não diferenciarem as ocorrências do sujeito nulo/preenchido, não propõem eliciação para auxiliar o estudante a perceber as diferenças do uso dessa estrutura na fala e na escrita, sendo utilizados, portanto, como “manuais” de exercícios, não tendo um papel efetivo para aprimorar a consciência linguística dos alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria gerativa defende que o ser humano nasce com um aparato biológico preparado para o aprendizado de uma língua. Um dos órgãos desse aparato é a faculdade de linguagem, formada por princípios, que constituem seu estado inicial, e parâmetros, que são marcados de acordo com a experiência linguística do falante, como vimos no primeiro capítulo. O aluno chega à escola com a grande maioria desses parâmetros já marcados, o que significa que ele, como um falante nativo, já possui um grande conhecimento de sua própria língua. Segundo Lobato (2003), partindo dessa premissa, o educador pode, utilizando técnicas de eliciação, fazer com que o aluno perceba o conhecimento que já possui da língua e, a partir daí, introduzir novos conhecimentos linguísticos, como novas estruturas exclusivas da escrita ou novos usos das estruturas que o aluno já conhece.

No caso específico do português brasileiro, um dos parâmetros – o do sujeito nulo – é marcado positivamente para alguns contextos e negativamente para outros, sendo cada vez maior a opção pelo sujeito pleno. Essa mudança linguística se reflete na fala, mas não na escrita, o que resulta na ocorrência do sujeito nulo/preenchido em contextos diferentes nas duas modalidades. Essa diferença transparece no uso do sujeito pleno característico da fala, em determinados contextos, na escrita escolar; a escola, por sua vez, rejeitando as inovações da língua, tenta eliminar tais usos. Segundo Magalhães (2000), os alunos do Ensino Fundamental no Brasil utilizam o sujeito nulo nas redações escolares de acordo com o que é exigido pela escola apenas nos últimos anos (8º e 9º), e as correções feitas pelos professores não são eficientes para fazer com que os alunos usem o nulo, conforme é exigido, a curto prazo. Poderiam auxiliar no uso adequado do sujeito nulo na escrita o livro didático, atividades escritas e leitura de textos de gêneros variados, trazendo um *input* – cuja definição trouxemos no primeiro capítulo do presente estudo – que induzisse o aluno a observar as diferenças de uso do sujeito nulo/pleno na fala e na escrita.

Desse ponto partiu nossa pesquisa: da possibilidade de encontrarmos um *input*, especificamente no livro didático, que oportunizasse o aluno a perceber os contextos de escrita em que o uso do sujeito nulo fosse diferente dos contextos em que o falante nativo usa o sujeito pleno / nulo; e de orientações de técnicas de eliciação para que o aluno perceba que ele usa essas estruturas, ou seja, que ele já conhece o sujeito pleno /

nulo, apenas não tem ainda consciência disso. Escolhemos o livro didático porque, na realidade da educação escolar brasileira, segundo Lajolo (1996), muitas vezes ele é o único material didático ao qual o estudante tem acesso no ambiente escolar. As obras pesquisadas são representativas por serem as mais utilizadas nas escolas públicas e particulares de Brasília; no total, foram listados os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados em 56 escolas públicas e 53 instituições privadas de ensino, conforme os apêndices 1 e 2 desta pesquisa. Serviram de fonte para as análises 14 livros didáticos: três de cada ano do Ensino Fundamental I pesquisado (4º e 5º) e dois de cada ano do Ensino Fundamental II (6º ao 9º). Após a análise de um capítulo de cada livro, obtivemos um total de 722 ocorrências de sujeito nulo / preenchido características da fala e da escrita, conforme a tabela 06.

Na análise qualitativa dos dados, conforme as subseções 4.1.1 e 4.1.2, percebemos (i) tanto o uso do sujeito preenchido característico da fala em textos mais formais do livro didático, como o uso do nulo característico da escrita em textos marcados pela oralidade, como tirinhas e outros textos dialogados; (ii) nulos característicos da escrita e plenos característicos da fala no mesmo trecho; e (iii) nulos característicos da escrita e plenos característicos da fala em contextos idênticos – pospostos a um elemento Qu-, por exemplo. Na análise quantitativa, observamos que, embora a quantidade de ocorrências de sujeitos nulos característicos da escrita seja sempre maior que a quantidade de ocorrências de sujeitos plenos característicos da fala, nenhuma das obras examinadas deixou de ter ao menos uma inovação com sujeito pleno; além disso, a proporção entre a quantidade de ocorrências de sujeitos nulos característicos da escrita e ocorrências de sujeitos plenos característicos da fala não varia ao longo dos anos escolares, ao passo que tal variação poderia sinalizar uma diferença, em quantidade, entre os dois usos. Por fim, na análise das sugestões ao professor, somando-as em todas as obras, tivemos 5 instruções, das quais 4 alertavam sobre o fato de evitar repetição de pronomes e apenas uma (sugestão (45)) orientava o professor para chamar a atenção do aluno para o sujeito nulo.

O *input* fornecido pelo livro didático, portanto, apresenta tanto o uso do sujeito nulo característico da escrita mais formal quanto o uso do sujeito pleno com as inovações da fala do português brasileiro. Na realidade, não há, por parte dos autores dos livros didáticos, uma preocupação com *input* para o aluno ou com instruções

direcionadas ao professor para que ele possa aplicar técnicas de eliciação; a importância do *input* sequer é levada em consideração pelos livros didáticos<sup>47</sup>.

Diante desse quadro, como se pode exigir do estudante do Ensino Fundamental que ele reproduza um texto escrito com características diferentes das do *input* que lhe é oferecido? Não se pode cobrar do aluno o uso do sujeito nulo/preenchido característico apenas da escrita, em textos escritos mais formais, se o próprio livro didático lhe está apresentando um ambiente híbrido, cheio de inovações. Não há como penalizar estudante por ele aplicar estruturas que lhe são “ofertadas” no dia a dia do ensino formal.

---

<sup>47</sup> Essa afirmação (todo o período) é atribuída a Eloisa Pilati & Helena Guerra Vicente.

## REFERÊNCIAS

- AVRAM, Larisa. *An introduction to language acquisition from a generative perspective*. Bucharest: Universitatea din Bucurest, 2003. Disponível em <<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/avram/cuprins.htm>>. Acesso em 04.11.2013.
- BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 6º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009a. pp. 151-186.
- \_\_\_\_\_. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 7º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009b. pp. 7-31.
- \_\_\_\_\_. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 8º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009c. pp. 251-286.
- \_\_\_\_\_. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 9º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009d. pp. 7-52.
- BERLINCK, Rosane de Andrade; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; OLIVEIRA, Marilza de. Predicação. In: CASTILHO, Ataliba T. de (coord. geral); KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do (orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Vol. 3: a construção da sentença. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Ápis: língua portuguesa*. 4º ano. São Paulo: Ática, 2011a. pp. 36-59.
- \_\_\_\_\_. *Ápis: língua portuguesa*. 5º ano. São Paulo: Ática, 2011b. pp. 132-163.
- CARNIE, Andrew. *Syntax: a generative introduction*. Second edition. London: Blackwell Publishing, 2006.
- CARPANEDA, Isabella P. de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta aberta: língua portuguesa*. 4º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011a. pp. 104-120.
- \_\_\_\_\_. *Porta aberta: língua portuguesa*. 5º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011b. pp. 207-226.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 4º ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010a. pp. 12-40.
- \_\_\_\_\_. *Português: linguagens*. 5º ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010b. pp. 78-102.
- \_\_\_\_\_. *Português: linguagens*. 6º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012a. pp. 186-210.
- \_\_\_\_\_. *Português: linguagens*. 7º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012b. pp. 122-146.
- \_\_\_\_\_. *Português: linguagens*. 8º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012c. pp. 233-248.
- \_\_\_\_\_. *Português: linguagens*. 9º ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010c. pp. 74-95.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

COSTA, João et. al. *Conhecimento explícito da língua: guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

COSTA, Matheus Mario da; BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. Sintaxe gerativa: reflexões para a prática pedagógica da Língua Portuguesa. In: *Disciplinarum Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação*. Santa Maria, v. 4, n. 1, pp. 125-153, 2003.

CUNHA, Antônio Sérgio Cavalcante da. Contribuição da gramática gerativa no ensino de morfologia derivacional. In: *Soletras*. Ano IX, nº 17, Suplemento São Gonçalo: UERJ, 2009. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/17sup/08.pdf>>. Acesso em 28.06.2013.

CYRINO, Sonia M. L.; DUARTE, M. Eugênia L.; KATO, Mary A. Visible subjects and invisible clitics in brazilian portuguese. In: : KATO, Mary A.; NEGRÃO, Esmeralda Vailati (eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2000.

DENES, Gianfranco. *Talking heads: the neuroscience of language*. New York: Psychology Press, 2011.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: Paiva, M. C.; Duarte, M. E. L. *Mudança Linguística em Tempo Real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, pp. 115-128.

\_\_\_\_\_. *A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro*. Campinas, SP: [s.n.], 1995.

\_\_\_\_\_. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993, pp. 107-128.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática: Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais. In: \_\_\_\_\_. *Mas o que é mesmo "gramática"?* [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 79-99.

GALVES, Charlotte C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993, pp. 387-408.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. Rumo a uma nova pedagogia da gramática. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e ensino do português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1985. p. 217-228.

GOODALL, Grant. 2010. Input from Spanish Textbooks: Two Cases Studies of Poverty/Richness of the Stimulus. In *Selected Proceedings of the 12th Hispanic*

*Linguistics Symposium*, ed. Claudia Borgonovo, Manuel Español-Echevarría, and Philippe Prévost, 260-269. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.<sup>48</sup>

GUASTI, Maria Teresa. *Language Acquisition: the Growth of Grammar*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2004. pp. 1-21.

HORNSTEIN, Norbert; NUNES, Jairo; GROHMANN, Kleanthes K. *Understanding minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. pp. 1-18.

JAEGGLI, Osvaldo; SAFIR, Kenneth J. The null subject parameter and parametric theory. In: JAEGGLI, Osvaldo; SAFIR, Kenneth J. (eds.) *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer, 1989. pp. 1-44.

KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J. & LEMOS, A. S. (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005. pp. 131-145.

\_\_\_\_\_. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Teoria Sintática: de uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". In: *Revista Delta*. Vol. 13. n 2. São Paulo: 1997. pp. 275-299.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em *Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LEMLE, Miriam. Conhecimento e biologia. In: *Ciência Hoje*. Vol. 31. Fascículo 182. SBPC, 2002.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How Languages are learned*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. pp. 8-10.

LIGHTFOOT, David. Plato's problem, UG, and the language organ. In: MCGILVRAY, James (ed.). *The Cambridge companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Lista das 20 melhores instituições do DF pelo ENEM 2012. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/22/confira-as-20-melhores-instituicoes-do-df-pelo-enem-por-escola-todas-sao-particulares.htm>>. Acesso em 10.09.2013.

Lista das escolas públicas sob a administração da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Disponível em <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002904.pdf>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 102 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaoimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275888&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 106 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaoimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275890&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

<sup>48</sup> Disponível em <<http://www.lingref.com/cpp/hls/12/paper2422.pdf>>. Acesso em 22.05.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 108 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275891&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 111 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275892&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 113 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275893&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 114 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275894&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 115 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275895&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 204 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275896&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 206 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275897&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 209 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275898&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 302 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275900&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 304 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275901&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 304 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275902&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 305 Sul. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275903&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 306 Norte. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275904&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 308 Sul. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275905&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 312 Norte. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275906&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 314 Sul. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275907&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 316 Norte<sup>49</sup>. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275909&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 316 Sul. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275910&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 403 Norte. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275911&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 405 Norte. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275912&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 407 Norte. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275914&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&criterios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

---

<sup>49</sup> A Escola Classe 315 Sul, que seria a escola anterior segundo a lista das escolas públicas sob a administração da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, não existe na lista disponibilizada pelo FNDE. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 410 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275916&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 411 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275917&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 413 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275918&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 415 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275919&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 416 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275920&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe 708 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275921&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 27.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe da Vila do Regimento de Cavalaria de Guardas (RCG)<sup>50</sup>. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275886&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe do Setor Militar Urbano (SMU). Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275923&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados na Escola Classe Granja do Torto. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275924&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 26.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275>>

---

<sup>50</sup> A Escola Classe da Ação Social do Planalto, que seria a escola anterior segundo a lista das escolas públicas sob a administração da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, não existe na lista disponibilizada pelo FNDE. Acesso em 27.08.2013.

827&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 01 do Cruzeiro. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000276620&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 01 do Lago Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000276684&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 01 do Planalto. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275828&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275829&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 02 do Cruzeiro. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000276621&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 03 de Brasília. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275830&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 04 de Brasília. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275831&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 05 de Brasília. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275832&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 06 de Brasília. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000276>>

701&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000650890&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 102 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275887&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 104 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275889&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 214 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275899&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 405 Sul. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275913&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental 410 Norte. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275915&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental CASEB. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275869&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental GAN. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275834&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>>>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de livros didáticos utilizados no Centro de Ensino Fundamental Polivalente. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000275>>

835&anoPrograma=2013&codigoPrograma=01&ufSelecionada=DF&critérios=>. Acesso em 25.08.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Leonardo da Vinci: 4º ano. Disponível em <<http://leonardoonline.com.br/admin/uploads/1355330804548.pdf>>. Acesso em 22.10.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Leonardo da Vinci: 5º ano. Disponível em <<http://leonardoonline.com.br/admin/uploads/1355330794253.pdf>>. Acesso em 22.10.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Leonardo da Vinci: 6º ano. Disponível em <<http://leonardoonline.com.br/admin/uploads/1355330776867.pdf>>. Acesso em 22.10.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Leonardo da Vinci: 7º ano. Disponível em <<http://leonardoonline.com.br/admin/uploads/1355330766213.pdf>>. Acesso em 22.10.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Leonardo da Vinci: 8º ano. Disponível em <<http://leonardoonline.com.br/admin/uploads/1355330755883.pdf>>. Acesso em 22.10.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Leonardo da Vinci: 9º ano. Disponível em <<http://leonardoonline.com.br/admin/uploads/1355330741809.pdf>>. Acesso em 22.10.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Maria Auxiliadora (CEMA): 4º ao 9º anos. Disponível em <<http://www.cemaeduc.com.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=1698>>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Renascença: 4º ao 9º anos. Disponível em <<http://www.cerenascenca.com.br/lista-de-livros-e-materiais/livros-maternal-ao-9-ano>>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Sagrada Família: 4º e 5º anos. Disponível em <[http://www.safa.com.br/fundamentalII/listamaterial2013\\_161112.pdf](http://www.safa.com.br/fundamentalII/listamaterial2013_161112.pdf)>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Sagrada Família: 6º ao 9º anos. Disponível em <[http://www.safa.com.br/fundamentalII/listamaterial2013\\_161112.pdf](http://www.safa.com.br/fundamentalII/listamaterial2013_161112.pdf)>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Sigma: 4º e 5º anos. Disponível em <<http://www.educacional.com.br/escolas/arquivos/2600001/publicacao/432431/1355165322160.pdf>>. Acesso em 18.06.2013.

Lista de materiais do Centro Educacional Sigma: 6º ao 9º anos. Disponível em <<http://www.educacional.com.br/escolas/arquivos/2600001/publicacao/432431/1355165367601.pdf>>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Batista de Brasília: 4º ano. Disponível em <[http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/4\\_ANO\\_EF1.pdf](http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/4_ANO_EF1.pdf)>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Batista de Brasília: 5º ano. Disponível em <[http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/5\\_ANO\\_EF1.pdf](http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/5_ANO_EF1.pdf)>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Batista de Brasília: 6º ano. Disponível em <<http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/LISTA%20DE%20MATERIAL%206%C2%BAANO%20CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Batista de Brasília: 7º ano. Disponível em <[http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/7\\_ANO\\_EF2.pdf](http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/7_ANO_EF2.pdf)>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Batista de Brasília: 8º ano. Disponível em <[http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/8\\_ANO\\_EF2.pdf](http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/8_ANO_EF2.pdf)>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Batista de Brasília: 9º ano. Disponível em <[http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/9\\_ANO\\_EM2.pdf](http://www.colegiobatista.com.br/cbb/images/9_ANO_EM2.pdf)>. Acesso em 11.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Ciman: 4º ano. Disponível em <<http://www.colegiociman.com.br/images/site/matriculas-2013/Listas%20de%20material/4o%20ANO.pdf>>. Acesso em 18.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Ciman: 5º ano. Disponível em <<http://www.colegiociman.com.br/images/site/matriculas-2013/Listas%20de%20material/5o%20ANO.pdf>>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Ciman: 6º ano. Disponível em <<http://www.colegiociman.com.br/images/site/matriculas-2013/Listas%20de%20material/6o%20ANO.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Ciman: 7º ano. Disponível em <<http://www.colegiociman.com.br/images/site/matriculas-2013/Listas%20de%20material/7o%20ANO.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Ciman: 8º ano. Disponível em <<http://www.colegiociman.com.br/images/site/matriculas-2013/Listas%20de%20material/8o%20ANO.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Ciman: 9º ano. Disponível em <<http://www.colegiociman.com.br/images/site/matriculas-2013/Listas%20de%20material/9o%20ANO.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Cor Jesu: 4º ano. Disponível em <[http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista\\_de\\_materiais/2013/pdf/4\\_Ano\\_Fund.pdf](http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista_de_materiais/2013/pdf/4_Ano_Fund.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Cor Jesu: 5º ano. Disponível em <[http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista\\_de\\_materiais/2013/pdf/5\\_Ano\\_Fund.pdf](http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista_de_materiais/2013/pdf/5_Ano_Fund.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Cor Jesu: 6º ano. Disponível em <[http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista\\_de\\_materiais/2013/pdf/6\\_Ano\\_Fund.pdf](http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista_de_materiais/2013/pdf/6_Ano_Fund.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Cor Jesu: 7º ano. Disponível em <[http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista\\_de\\_materiais/2013/pdf/7\\_Ano\\_Fund.pdf](http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista_de_materiais/2013/pdf/7_Ano_Fund.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Cor Jesu: 8º ano. Disponível em <[http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista\\_de\\_materiais/2013/pdf/8\\_Ano\\_Fund.pdf](http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista_de_materiais/2013/pdf/8_Ano_Fund.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Cor Jesu: 9º ano. Disponível em <[http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista\\_de\\_materiais/2013/pdf/9\\_Ano\\_Fund.pdf](http://www.corjesu.org.br/portal2011/lista_de_materiais/2013/pdf/9_Ano_Fund.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dom Bosco Brasília: 4º ano. Disponível em <<http://www.cdbb.com.br/brasil/wp-content/uploads/Material-EFI-1%C2%B0-a-4%C2%B0-ano-2013.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dom Bosco Brasília: 5º ano. Disponível em <<http://www.cdbb.com.br/brasil/wp-content/uploads/Material-EF-I-5%C2%BA-ano.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dom Bosco Brasília: 6º ao 9º anos. Disponível em <<http://www.cdbb.com.br/brasil/wp-content/uploads/Material-EF-II-6%C2%BA-ano.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dromos: 4º e 5º anos. Disponível em <[http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino\\_Fundamental\\_I/Material\\_Escolar/2013/Lista\\_de\\_Material\\_Ens\\_Fundamental\\_I\\_2013\\_Atualizado2.pdf](http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino_Fundamental_I/Material_Escolar/2013/Lista_de_Material_Ens_Fundamental_I_2013_Atualizado2.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dromos: 6º ano. Disponível em <[http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino\\_Fundamental\\_II/Material\\_Escolar/2013/Lista\\_de\\_Material\\_Ens\\_Fund\\_II\\_6Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino_Fundamental_II/Material_Escolar/2013/Lista_de_Material_Ens_Fund_II_6Ano_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dromos: 7º ano. Disponível em <[http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino\\_Fundamental\\_II/Material\\_Escolar/2013/Lista\\_de\\_Material\\_Ens\\_Fund\\_II\\_7Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino_Fundamental_II/Material_Escolar/2013/Lista_de_Material_Ens_Fund_II_7Ano_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dromos: 8º ano. Disponível em <[http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino\\_Fundamental\\_II/Material\\_Escolar/2013/Lista\\_de\\_Material\\_Ens\\_Fund\\_II\\_8Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino_Fundamental_II/Material_Escolar/2013/Lista_de_Material_Ens_Fund_II_8Ano_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Dromos: 9º ano. Disponível em <[http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino\\_Fundamental\\_II/Material\\_Escolar/2013/Lista\\_de\\_Material\\_Ens\\_Fund\\_II\\_9Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiodromos.com.br/userfiles/file/Ensino_Fundamental_II/Material_Escolar/2013/Lista_de_Material_Ens_Fund_II_9Ano_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Galois (Le petit): 4º ano. Disponível em <<http://www.galois.com.br/images/lista%20de%20material%202013/lepetit/Lista%20de%20material%204ano2013-RV2.pdf>>. Acesso em 18.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Galois (Le petit): 5º ano. Disponível em: <<http://www.galois.com.br/images/lista%20de%20material%202013/lepetit/lista%20/Lista%20de%20material%205ano2013-RV.pdf>>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Galois: 6º ano. Disponível em: <[http://www.galois.com.br/images/2013/ens%20fund%20II/material/LISTADEMATERIAL2013\\_6ANO.pdf](http://www.galois.com.br/images/2013/ens%20fund%20II/material/LISTADEMATERIAL2013_6ANO.pdf)>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Galois: 7º ano. Disponível em: <[http://www.galois.com.br/images/2013/ens%20fund%20II/material/LISTADEMATERIA2013\\_7ANO.pdf](http://www.galois.com.br/images/2013/ens%20fund%20II/material/LISTADEMATERIA2013_7ANO.pdf)>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Galois: 8º ano. Disponível em: <[http://www.galois.com.br/images/2013/ens%20fund%20II/material/LISTADEMATERIA2013\\_8ANO.pdf](http://www.galois.com.br/images/2013/ens%20fund%20II/material/LISTADEMATERIA2013_8ANO.pdf)>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Galois: 9º ano. Disponível em: <<http://www.galois.com.br/images/2013/ens%20fund%20II/material/LISTADEMATERIA20139ANO.pdf>>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Integrado Objetivo: 6º ano. Disponível em <[http://www.objetivo.br/arquivos/lista\\_material/fundamental2/6ano.pdf](http://www.objetivo.br/arquivos/lista_material/fundamental2/6ano.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Integrado Objetivo: 7º ano. Disponível em <[http://www.objetivo.br/arquivos/lista\\_material/fundamental2/7ano.pdf](http://www.objetivo.br/arquivos/lista_material/fundamental2/7ano.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Integrado Objetivo: 8º ano. Disponível em <[http://www.objetivo.br/arquivos/lista\\_material/fundamental2/8ano.pdf](http://www.objetivo.br/arquivos/lista_material/fundamental2/8ano.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Integrado Objetivo: 9º ano. Disponível em <[http://www.objetivo.br/arquivos/lista\\_material/fundamental2/9ano.pdf](http://www.objetivo.br/arquivos/lista_material/fundamental2/9ano.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio JK: 4º a 9º anos. Disponível em <<http://www.jk.edu.br/grupo-jk/noticias/listas-de-material-2013/>>. Acesso em 22.10.2013.

Lista de materiais do Colégio La Salle Brasília: 4º ano. Disponível em <[http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/4ano\\_EF1\\_2013.pdf](http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/4ano_EF1_2013.pdf)>. Acesso em 18.06.2013.

Lista de materiais do Colégio La Salle Brasília: 5º ano. Disponível em <[http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/5ano\\_EF1\\_2013.pdf](http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/5ano_EF1_2013.pdf)>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio La Salle Brasília: 6º ano. Disponível em <[http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/6ano\\_EF2\\_2013.pdf](http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/6ano_EF2_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio La Salle Brasília: 7º ano. Disponível em <[http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/7ano\\_EF2\\_2013.pdf](http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/7ano_EF2_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio La Salle Brasília: 8º ano. Disponível em <[http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/8ano\\_EF2\\_2013.pdf](http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/8ano_EF2_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio La Salle Brasília: 9º ano. Disponível em <[http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/9ano\\_EF2\\_2013.pdf](http://www.lasalle.org.br/upload/brasil/matriculas2013/9ano_EF2_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Logosófico González Pecotche: 4º ao 9º anos. Disponível em

<[http://www.colegiologosofico.com.br/arquivodb/fckeditor/file/Listas%20BSB%202013/LISTA%20DE%20MATERIAL%20ENS\\_%20FUND\\_%202013%2024\\_01\\_2013.pdf](http://www.colegiologosofico.com.br/arquivodb/fckeditor/file/Listas%20BSB%202013/LISTA%20DE%20MATERIAL%20ENS_%20FUND_%202013%2024_01_2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Madre Carmen Sallés: 4º ano. Disponível em <[http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/798\\_Lista-de-Material-2013-4ano-ef.pdf](http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/798_Lista-de-Material-2013-4ano-ef.pdf)>. Acesso em 18.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Madre Carmen Sallés: 5º ano. Disponível em <[http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/797\\_Lista-de-Material-2013-5ano-ef.pdf](http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/797_Lista-de-Material-2013-5ano-ef.pdf)>. Acesso em 09.06.2013.

Lista de materiais do Colégio Madre Carmen Sallés: 6º ano. Disponível em <[http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/806\\_LISTA%20DE%20MATERIAL%20-%206%C2%BA%20ANO%202013.pdf](http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/806_LISTA%20DE%20MATERIAL%20-%206%C2%BA%20ANO%202013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Madre Carmen Sallés: 7º ano. Disponível em <[http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/805\\_LISTA%20DE%20MATERIAL%20-%207%C2%BA%20ANO%202013.pdf](http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/805_LISTA%20DE%20MATERIAL%20-%207%C2%BA%20ANO%202013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Madre Carmen Sallés: 8º ano. Disponível em <[http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/804\\_lista-material-8ano-2013.pdf](http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/804_lista-material-8ano-2013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Madre Carmen Sallés: 9º ano. Disponível em <[http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/803\\_LISTA%20DE%20MATERIAL%20-%209%C2%BA%20ANO%202013.pdf](http://www2.carmensalles.com.br/site/attachments/803_LISTA%20DE%20MATERIAL%20-%209%C2%BA%20ANO%202013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Maria Imaculada: 4º ao 9º anos. Disponível em <[http://www.cmidf.com.br/site/attachments/1082\\_Livros%20Did%C3%A1ticos%20-%20Complementares%20e%20Paradid%C3%A1ticos%202013.pdf](http://www.cmidf.com.br/site/attachments/1082_Livros%20Did%C3%A1ticos%20-%20Complementares%20e%20Paradid%C3%A1ticos%202013.pdf)>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Marista de Brasília: 4º ao 9º anos. Disponível em <<http://www.colegiosmaristas.com.br/UPLOAD/Downloads/9483.pdf>>. Acesso em 13.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Marista João Paulo II: 4º ano. Disponível em <[http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/\\_rev\\_20\\_11\\_2012\\_lista%204%C2%BA%20ano.pdf](http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/_rev_20_11_2012_lista%204%C2%BA%20ano.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Marista João Paulo II: 5º ano. Disponível em <[http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/\\_rev\\_20\\_11\\_2012\\_lista%205%C2%BA%20ano.pdf](http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/_rev_20_11_2012_lista%205%C2%BA%20ano.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Marista João Paulo II: 6º ano. Disponível em <[http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/Lista%206%C2%BA%20Ano%202013%20FINAL\(2\).pdf](http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/Lista%206%C2%BA%20Ano%202013%20FINAL(2).pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Marista João Paulo II: 7º ano. Disponível em <[http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/Lista%207%C2%BA%20Ano%202013%20FINAL\\_mod.pdf](http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arq/arquivo/Lista%207%C2%BA%20Ano%202013%20FINAL_mod.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Marista João Paulo II: 8º ano. Disponível em <[http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arf/arquivo/Lista%208%C2%BA%20Ano%202013%20FINAL\(1\).pdf](http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arf/arquivo/Lista%208%C2%BA%20Ano%202013%20FINAL(1).pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Marista João Paulo II: 9º ano. Disponível em <[http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arf/arquivo/listadematerial2012-9%C2%BA%20ano%20com%20figuras\(2\).pdf](http://colegiomarista.org.br/joaopauloii/arf/arquivo/listadematerial2012-9%C2%BA%20ano%20com%20figuras(2).pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Maurício Salles de Mello: 4º ano. Disponível em <[http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista\\_de\\_material\\_2013/4\\_Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista_de_material_2013/4_Ano_2013.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Maurício Salles de Mello: 5º ano. Disponível em <[http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista\\_de\\_material\\_2013/5\\_Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista_de_material_2013/5_Ano_2013.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Maurício Salles de Mello: 6º ano. Disponível em <[http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista\\_de\\_material\\_2013/6\\_Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista_de_material_2013/6_Ano_2013.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Maurício Salles de Mello: 7º ano. Disponível em <[http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista\\_de\\_material\\_2013/7\\_Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista_de_material_2013/7_Ano_2013.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Maurício Salles de Mello: 8º ano. Disponível em <[http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista\\_de\\_material\\_2013/8\\_Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista_de_material_2013/8_Ano_2013.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Maurício Salles de Mello: 9º ano. Disponível em <[http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista\\_de\\_material\\_2013/9\\_Ano\\_2013.pdf](http://www.colegiomauriciosalles.com.br/images/stories/lista_de_material_2013/9_Ano_2013.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Monteiro Lobato: 4º ao 9º anos. Disponível em <<http://www.monteirolobatoweb.com.br/site/lista-de-material/>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro: 4º ano. Disponível em <<http://www.perpetuosocorro.com.br/wp-content/uploads/2011/11/4%C2%BA-ano-do-Fundamental-I-2013.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro: 5º ano. Disponível em <<http://www.perpetuosocorro.com.br/wp-content/uploads/2011/11/5%C2%BA-ano-do-Fundamental-I-2013.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro: 6º ano. Disponível em <<http://www.perpetuosocorro.com.br/wp-content/uploads/2011/11/6%C2%BA-ano-do-Ensino-Fundamental-correta.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro: 7º ano. Disponível em <<http://www.perpetuosocorro.com.br/wp-content/uploads/2011/11/7%C2%BA-ano-Ensino-Fundamental.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro: 8º ano. Disponível em <<http://www.perpetuosocorro.com.br/wp-content/uploads/2011/11/8%C2%BA-ano-Ensino-Fundamental1.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro: 9º ano. Disponível em <<http://www.perpetuosocorro.com.br/wp-content/uploads/2011/11/8%C2%AA-s%C3%A9rie-9%C2%BA-ano-Ensino-Fundamental.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Notre Dame Brasília: 4º ano. Disponível em <<http://brasilia.notredame.org.br/wp-content/uploads/2012/11/08-Listas-de-Materiais-2012-Ensino-Fudamental-I-4o-Ano.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Notre Dame Brasília: 5º ano. Disponível em <<http://brasilia.notredame.org.br/wp-content/uploads/2012/11/09-Listas-de-Materiais-2012-Ensino-Fudamental-I-5o-Ano.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Notre Dame Brasília: 6º ano. Disponível em <<http://brasilia.notredame.org.br/wp-content/uploads/2012/11/10-Listas-de-Materiais-2012-Ensino-Fudamental-II-6o-Ano.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Notre Dame Brasília: 7º ano. Disponível em <<http://brasilia.notredame.org.br/wp-content/uploads/2012/11/11-Listas-de-Materiais-2012-Ensino-Fudamental-II-7o-Ano.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Notre Dame Brasília: 8º ano. Disponível em <<http://brasilia.notredame.org.br/wp-content/uploads/2012/11/12-Listas-de-Materiais-2012-Ensino-Fudamental-II-8o-Ano.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Notre Dame Brasília: 9º ano. Disponível em <<http://brasilia.notredame.org.br/wp-content/uploads/2012/11/13-Listas-de-Materiais-2012-Ensino-Fudamental-II-9o-Ano.pdf>>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Presbiteriano Mackenzie: 4º ano. Disponível em <[http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista\\_material\\_2013/lista4ano.pdf](http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista_material_2013/lista4ano.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Presbiteriano Mackenzie: 5º ano. Disponível em <[http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista\\_material\\_2013/lista5ano.pdf](http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista_material_2013/lista5ano.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Presbiteriano Mackenzie: 6º ano. Disponível em <[http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista\\_material\\_2013/6\\_ANO2.pdf](http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista_material_2013/6_ANO2.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Presbiteriano Mackenzie: 7º ano. Disponível em <[http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista\\_material\\_2013/7\\_ANO2.pdf](http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista_material_2013/7_ANO2.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Presbiteriano Mackenzie: 8º ano. Disponível em <[http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista\\_material\\_2013/8\\_ANO2.pdf](http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista_material_2013/8_ANO2.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Presbiteriano Mackenzie: 9º ano. Disponível em <[http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista\\_material\\_2013/8\\_serie\\_9\\_ANO2.pdf](http://www.emack.com.br/bsb/geral/lista_material_2013/8_serie_9_ANO2.pdf)>. Acesso em 14.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Sagrado Coração de Maria : 4º e 5º anos. Disponível em <[http://www.redesagradobrasilia.com.br/downloads/listas2013/1ao5ano\\_2013.pdf](http://www.redesagradobrasilia.com.br/downloads/listas2013/1ao5ano_2013.pdf)>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Sagrado Coração de Maria : 6º ao 8º anos. Disponível em <[http://www.redesagradobrasilia.com.br/downloads/listas2013/LISTA\\_DE\\_MATERIA\\_L\\_6ANO\\_7SERIE.pdf](http://www.redesagradobrasilia.com.br/downloads/listas2013/LISTA_DE_MATERIA_L_6ANO_7SERIE.pdf)>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Sagrado Coração de Maria : 9º ano. Disponível em <[http://www.redesagradobrasilia.com.br/downloads/listas2013/lista2013\\_8serie.pdf](http://www.redesagradobrasilia.com.br/downloads/listas2013/lista2013_8serie.pdf)>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Santa Dorotéia: 4º ano. Disponível em <<http://www.santadoroteiadf.com.br/matricula/anexos/listadematerial/2013-068584f0f005c8f8bb67f0a04faf8c38.pdf>>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Santa Dorotéia: 5º ano. Disponível em <<http://www.santadoroteiadf.com.br/matricula/anexos/listadematerial/2013-2231bff8a8a6359e41739fa395dfff3b.pdf>>. Acesso em 27.10.2013.

Lista de materiais do Colégio Santa Dorotéia: 6º ano. Disponível em <<http://www.santadoroteiadf.com.br/matricula/anexos/listadematerial/2013-1e6f121469b7cd39836ba7e012171ead.pdf>>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Santa Dorotéia: 7º ano. Disponível em <<http://www.santadoroteiadf.com.br/matricula/anexos/listadematerial/2013-67271fb41123c7e96993e8e06a4d33b9.pdf>>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Santa Dorotéia: 8º ano. Disponível em <<http://www.santadoroteiadf.com.br/matricula/anexos/listadematerial/2013-7734e4c639bc4fde6ad218d670e2222e.pdf>>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais do Colégio Santa Dorotéia: 9º ano. Disponível em <<http://www.santadoroteiadf.com.br/matricula/anexos/listadematerial/2013-5ef2a12ee8a587ef4c7987bc82748a9b.pdf>>. Acesso em 15.09.2013.

Lista de materiais da Escola Alvacir Vite Rossi: 4º ano. Disponível em <<http://www.alvacirvrossi.com.br/pdfs/lista-de-material/lista-material-2013-4.pdf>>. Acesso em 17.09.2013.

Lista de materiais da Escola Alvacir Vite Rossi: 5º ano. Disponível em <<http://www.alvacirvrossi.com.br/pdfs/lista-de-material/lista-material-2013-5.pdf>>. Acesso em 17.09.2013.

Lista de materiais da Escola Alvacir Vite Rossi: 6º ano. Disponível em <<http://www.alvacirvrossi.com.br/pdfs/lista-de-material/lista-material-2013-6.pdf>>. Acesso em 17.09.2013.

Lista de materiais da Escola Alvacir Vite Rossi: 7º ano. Disponível em <<http://www.alvacirvrossi.com.br/pdfs/lista-de-material/lista-material-2013-7.pdf>>. Acesso em 17.09.2013.

Lista de materiais da Escola Alvacir Vite Rossi: 8º ano. Disponível em <<http://www.alvacirvrossi.com.br/pdfs/lista-de-material/lista-material-2013-8.pdf>>. Acesso em 17.09.2013.

Lista de materiais da Escola Alvacir Vite Rossi: 9º ano. Disponível em <<http://www.alvacirvrossi.com.br/pdfs/lista-de-material/lista-material-2013-9.pdf>>. Acesso em 17.09.2013.

Lista de materiais da Escola Cantinho Mágico: 4º ano. Disponível em <<http://www.cantinhomagico.com.br/arquivos/4ano.pdf>>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais da Escola Cantinho Mágico: 5º ano. Disponível em <<http://www.cantinhomagico.com.br/arquivos/5ano.pdf>>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais da Escola Franciscana Nossa Senhora de Fátima: 4º ano. Disponível em <[http://www.escolafatima.g12.br/portal/portal/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=74&view=finish&cid=21&catid=5](http://www.escolafatima.g12.br/portal/portal/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=74&view=finish&cid=21&catid=5)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais da Escola Franciscana Nossa Senhora de Fátima: 5º ano. Disponível em <[http://www.escolafatima.g12.br/portal/portal/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=74&view=finish&cid=22&catid=5](http://www.escolafatima.g12.br/portal/portal/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=74&view=finish&cid=22&catid=5)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais da Escola Franciscana Nossa Senhora de Fátima: 6º ao 9º anos. Disponível em <[http://www.escolafatima.g12.br/portal/portal/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=74&view=finish&cid=23&catid=6](http://www.escolafatima.g12.br/portal/portal/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=74&view=finish&cid=23&catid=6)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais da Escola Paroquial Santo Antônio: 4º ao 9º anos. Disponível em <[http://www.santoantonio-df.com.br/downloads/pdf/lista\\_materiais\\_2013\\_3.pdf](http://www.santoantonio-df.com.br/downloads/pdf/lista_materiais_2013_3.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais da Escola Sagrada Família – Menino Deus: 4º ano. Disponível em <[http://www.escolasf-meninodeus.com.br/principal/images/Lista\\_Materiais\\_2013/lista\\_4ano\\_2013.pdf](http://www.escolasf-meninodeus.com.br/principal/images/Lista_Materiais_2013/lista_4ano_2013.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais da Escola Sagrada Família – Menino Deus: 5º ano. Disponível em <[http://www.escolasf-meninodeus.com.br/principal/images/Lista\\_Materiais\\_2013/lista\\_5ano\\_2013.pdf](http://www.escolasf-meninodeus.com.br/principal/images/Lista_Materiais_2013/lista_5ano_2013.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto de Educação Infantil (INEI): 4º ano. Disponível em <[http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista\\_materiais\\_4ano.pdf](http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista_materiais_4ano.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto de Educação Infantil (INEI): 5º ano. Disponível em <[http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista\\_materiais\\_5ano.pdf](http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista_materiais_5ano.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto de Educação Infantil (INEI): 6º ano. Disponível em <[http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista\\_materiais\\_6ano.pdf](http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista_materiais_6ano.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto de Educação Infantil (INEI): 7º ano. Disponível em <[http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista\\_materiais\\_7ano.pdf](http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista_materiais_7ano.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto de Educação Infantil (INEI): 8º ano. Disponível em <[http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista\\_materiais\\_8ano.pdf](http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista_materiais_8ano.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto de Educação Infantil (INEI): 9º ano. Disponível em <[http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista\\_materiais\\_9ano.pdf](http://ineilagosul.educacional.net/downloads/pdf/matriculas/2013/lista_materiais_9ano.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil: 4º e 5º anos. Disponível em <[http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--mfRWU8KdXtZW22LWe3c2WBwtoebUn5eQ4-Mi8tSA292iptSGQgcjHJ-\\*tMUfJhiPO1T9Cpr0OhVvgeRQ89Bt\\*64/MaterialPedaggico2013.pdf](http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--mfRWU8KdXtZW22LWe3c2WBwtoebUn5eQ4-Mi8tSA292iptSGQgcjHJ-*tMUfJhiPO1T9Cpr0OhVvgeRQ89Bt*64/MaterialPedaggico2013.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil: 6º ano. Disponível em <<http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--meJVkkRIoTySumR2Qp8mj0KKmlPOh5URbVXaoVPEbaASrcgsQHOSuClwMQvD2CtPaZIapp3I2IB9s62IhXa7tsd/Listadelivrosdo6anopara2013.pdf>>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil: 7º ano. Disponível em <[http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--mezwxRtZBgGjIOugYvZLPnLtCE8IWgzMKK2p46cI3hXWbFw8lzPcHQMDDfA6\\*s--eLUDPeRfhNgRxWWb0VyTCH/Listadelivrosdo7anopara2013.pdf](http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--mezwxRtZBgGjIOugYvZLPnLtCE8IWgzMKK2p46cI3hXWbFw8lzPcHQMDDfA6*s--eLUDPeRfhNgRxWWb0VyTCH/Listadelivrosdo7anopara2013.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil: 8º ano. Disponível em <[http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--mdBXb9rIRf3YHplycxFFcGkMiqgsUCOchQn9I-Ej\\*qFswDHQ7hEPK9lxvYvgAm4\\*rMkuNAWFKrJ1axjhX\\*EzNvO/Listadelivrosdo8anopara2013.pdf](http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--mdBXb9rIRf3YHplycxFFcGkMiqgsUCOchQn9I-Ej*qFswDHQ7hEPK9lxvYvgAm4*rMkuNAWFKrJ1axjhX*EzNvO/Listadelivrosdo8anopara2013.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista de materiais do Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil: 9º ano. Disponível em <[http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--meUidspkY-Zkd5HI9Qkqc0202HSIB19HI8qC4ty5zQPjeJ1FU1M9KRmtI8n-NzPweDx\\*LLI4HONslCZLbiL\\*IF2/Listadelivrosda8sriepara2013.pdf](http://api.ning.com/files/c3NX1Zm--meUidspkY-Zkd5HI9Qkqc0202HSIB19HI8qC4ty5zQPjeJ1FU1M9KRmtI8n-NzPweDx*LLI4HONslCZLbiL*IF2/Listadelivrosda8sriepara2013.pdf)>. Acesso em 21.09.2013.

Lista telefônica virtual *Guiamais*. Disponível em <<http://www.guiamais.com.br/busca/escolas+particulares-brasilia-df?page=1&sort=2>>. Acesso em 10.09.2013.

Lista telefônica virtual *Omb 100*. Disponível em <<http://www.omb100.com/brasilia-asa-sul/categoria/educacao-e-ensino/escolas-particulares>>, <<http://www.omb100.com/brasilia-asa-norte/categoria/educacao-e-ensino/escolas-particulares>>, <<http://www.omb100.com/lagosul/categoria/educacao-e-ensino/escolas-particulares>> e <<http://www.omb100.com/lagonorte/categoria/educacao-e-ensino/escolas-particulares>>. Acessos em 10.09.2013.

Lista telefônica virtual *Telelistas*. Disponível em <<http://www.telelistas.net/df/brasilia/escolas+particulares/>>. Acesso em 10.09.2013.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Linguística e ensino de línguas*. Palestra proferida no *II Encontro Nacional de Estudos de Linguística e Literatura*. 1976.

\_\_\_\_\_. *O que o professor de ensino básico deve saber de Linguística*. Palestra proferida na *II Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. 2003.

\_\_\_\_\_. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LUNGUINHO, Marcus Vinicius da Silva; MEDEIROS JÚNIOR, Paulo. “Inventou um tipo novo de sujeito”: características sintáticas e semânticas de uma estratégia de indeterminação do sujeito no português brasileiro. In: Revista *Interdisciplinar*, Ano IV, V.9, ago-dez de 2009. pp. 07-21.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Tradução: M. W. Averbug & C. S. de Souza. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A. (LTC), 1987.

MAGALHÃES, Telma Moreira Vianna. *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. Dissertação de mestrado. Unicamp: Campinas, 2000.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. *Novo manual de sintaxe*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2007.

MODESTO, Marcello. Topic prominence and null subjects. In: Biberauer, Theresa (ed.). *The Limits of Syntactic Variation*. 2008. vii, 521 pp. 375–409.

MORO, Andrea. *The boundaries of Babel: the brain and the enigma of impossible languages*. Translated from Italian by Ivano Cabonigro and Daniel B. Kane. Cambridge: The MIT Press, 2008.

MUSSO, Maria Cristina et. al. *Broca's area and the language instinct*. In: Nature neuroscience. Volume 6, number 7. July, 2003. pp. 774-781.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; VIOTTI, Evani. Brazilian portuguese as a discourse-oriented language. In: KATO, Mary A.; NEGRÃO, Esmeralda Vailati (eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2000.

O'CONNELL, Daniel Mateus. *Cognição e linguagem: a visão da gramática gerativa*. In: Linguagem. Ed. 14, art. 09. UFSCAR: São Carlos, SP, 2010.

ORFITELLI, Robin; HYAMS, Nina. *Children's Grammar of Null Subjects: Evidence from Comprehension*. Linguistic Inquiry, Volume 43, Number 4, Massachusetts Institute of Technology, 2012. pp. 563–590.

PILATI, Eloisa do Nascimento Silva; VICENTE, Helena da Silva Guerra. *Novas perspectivas para a língua portuguesa em sala de aula: como chegar ao conhecimento linguístico explícito?* Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional de Humanidades. Simpósio Novos horizontes no ensino de língua portuguesa. 18 de Outubro de 2013.

PINKER, Steven. *The Language Instinct: the new science of language and mind*. New York: HarperCollins, 1994.

ROBERTS, Ian. *Verbs and diachronic syntax*. Dordrecht: Kluwer, 1993.

RUBIN, Maraci C. de B. Pereira. *A passiva na síndrome de down*. Tese de doutorado. Curitiba, 2004.

SALLES, Heloisa. *Notas de aula da disciplina Tópicos avançados em teoria sintática 1*. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

STEFFEN, Elomar Augusto; LAGO, Osvaldo Dal. *A gramática gerativa transformacional e o ensino da língua portuguesa*. Santa Maria: Edições UFSM, 1987.

TARALDSEN, Knut T. *On the NIC, vacuous application, and the that-trace filter*. Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 1978.

TARALLO, Fernando. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. University of Pennsylvania, Ph.D. Dissertation, 1983.

VAN PATTEN, B. *From Input to Output: a teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill, 2003.

VICENTE, Helena da Silva Guerra; PILATI, Eloisa do Nascimento Silva. *Reinventando o ensino de gramática*. Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional de Humanidades. Simpósio Novos horizontes no ensino de língua portuguesa. 18 de Outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, n. 2, 2012. pp. 4-14.

## Apêndice 1

Livros didáticos usados nas escolas públicas da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (DRE PP/Cruzeiro)Centros de Ensino Fundamental (CEF's) e Escolas Classe (EC's) – Fundamental I – 4º e 5º anos

<b>Instituição</b>	<b>Livro de Língua Portuguesa</b>
1	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
2	<b>4º ano:</b> BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º ano. São Paulo: Ática, 2011. <b>5º ano:</b> BASSO, Rosa Maria; TORRES, Ana Paula Dias; COSTA, Maria Helena. <i>Coleção Brasileira: Língua Portuguesa</i> . 5º ano. São Paulo: IBEP, 2011.
3	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
4	CAVÉQUIA, Márcia Paganini. <i>A escola é nossa: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Editora Scipione, 2012.
5	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
6	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
7	CAVÉQUIA, Márcia Paganini. <i>A escola é nossa: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Editora Scipione, 2012.
8	WANDRESEN, Maria Otilia Leite; CIPRIANO, Lúcia Helena Ribeiro. <i>Linhas &amp; Entrelinhas</i> . Curitiba: Positivo, 2008.
9	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
10	VASCONCELOS, Adson. <i>Aprender Juntos: Português</i> . 4º/5º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2010.
11	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
12	ARÊDES, Albanize; CARVALHO, Angélica; GRILO, Miriam. <i>Aprender e criar: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2012.
13	VASCONCELOS, Adson. <i>Aprender Juntos: Português</i> . 4º/5º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2010.
14	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.

15	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
16	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
17	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
18	VASCONCELOS, Adson. <i>Aprender Juntos: Português</i> . 4º/5º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2010.
19	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
20	VASCONCELOS, Adson. <i>Aprender Juntos: Português</i> . 4º/5º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2010.
21	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
22	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
23	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
24	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
25	CAVÉQUIA, Márcia Paganini. <i>A escola é nossa: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Editora Scipione, 2012.
26	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
27	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
28	SANCHEZ, Marisa Martins. <i>Projeto Buriti – Português 4/5</i> . 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
29	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
30	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.
31	SANCHEZ, Marisa Martins. <i>Projeto Buriti – Português 4/5</i> . 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
32	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com

	Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
33	SANCHEZ, Marisa Martins. <i>Projeto Buriti – Português 4/5</i> . 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
34	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
35	CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i> . Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.
36	BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.

Centros de Ensino Fundamental (CEF's) – Fundamental II

<b>Instituição</b>	<b>Livro de Língua Portuguesa</b>
1	OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; RODRIGUES, Flávio Nigro; CAMPOS, João Rocha. <i>Português: a arte da palavra</i> . 6º/7º/8º/9º ano. 1. Ed. São Paulo: Editora AJS Ltda., 2009.
2	DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. <i>Português: Ideias &amp; linguagens</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Saraiva, 2009.
3	BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. <i>Diálogo</i> . Edição Renovada. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2010.
4	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.
5	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 6º/7º/8º/9º ano. 3. ed. reformulada. São Paulo: Atual, 2010.
6	CAVALLETE, Floriana Toscano; TERRA, Ernani. <i>Projeto Radix: Português</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.
7	BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. <i>Diálogo</i> . Edição Renovada. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2010.
8	CAVALLETE, Floriana Toscano; TERRA, Ernani. <i>Projeto Radix: Português</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.
9	DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. <i>Português: Ideias &amp; linguagens</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Saraiva, 2009.
10	CAVALLETE, Floriana Toscano; TERRA, Ernani. <i>Projeto Radix: Português</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.
11	SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. <i>Linguagem: criação e interação</i> : 6º/7º/8º/9º ano. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
12	BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. <i>Diálogo</i> . Edição Renovada. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2010.
13	COSTA, Cibele Lopresti et al. (6º e 7º anos). PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et al. (8º ano). MARCHETTI, Greta et al. (9º ano). <i>Para viver juntos: Português 6/7/8/9</i> . São Paulo: Edições SM, 2011.
14	BARRETO, Antônio et al. <i>Para ler o mundo: Língua Portuguesa</i> . 6º/7º ano. São Paulo: Scipione, 2007.
15	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português:</i>

	<i>Linguagens. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</i>
16	BORGATTO, Ana Trinconi et al. <i>Tudo é linguagem. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Ática, 2010.</i>
17	OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; RODRIGUES, Flávio Nigro; CAMPOS, João Rocha. <i>Português: a arte da palavra. 6º/7º ano. 1. Ed. São Paulo: Editora AJS Ltda., 2009.</i>
18	SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. <i>Linguagem: criação e interação: 6º/7º/8º/9º ano. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.</i>
19	BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. <i>Diálogo. Edição Renovada. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2010.</i>
20	SOARES, Magda. <i>Português: uma proposta para o letramento. 6º/7º ano. São Paulo: Moderna, 2002.</i>

Dados – quantidade de escolas públicas que utilizam cada livro:

Livros das escolas públicas – **4º ano** – total: 36 EC's/CEF's

\_A escola é nossa – 3.

\_Ápis – 12.

\_Aprender e criar – 1.

\_Aprender juntos – 4.

\_Linhas & entrelinhas – 1.

\_Porta Aberta – 12.

\_Projeto Buriti – 3.

Livros das escolas públicas – **5º ano** – total: 36 EC's/CEF's

\_A escola é nossa – 3.

\_Ápis – 11.

\_Aprender e criar – 1.

\_Aprender juntos – 4.

\_Coleção Brasileira – 1.

\_Linhas & entrelinhas – 1.

\_Porta Aberta – 12.

\_Projeto Buriti – 3.

Livros das escolas públicas – **6º a 9º anos** – total: 20 CEF's

\_Diálogo – 4.

\_Linguagem: criação e interação – 2.

\_Para ler o mundo – 1.

\_Para viver juntos – 1.

\_Português: A arte da palavra – 2.

\_Português: ideias e linguagens – 2.

\_Português: linguagens – 3.

\_Português: uma proposta para o letramento – 1.

\_Projeto Radix: português – 3.

\_Tudo é linguagem – 1.

## Apêndice 2

Livros didáticos usados nas escolas particulares do Plano Piloto e do Cruzeiro<sup>51</sup>Fundamental I – 4º e 5º anos e II – 6º a 9º anos

<b>Instituição</b>	<b>Livros de Língua Portuguesa</b>
1	<b>4º e 5º anos:</b> Apostilas do sistema UNO de ensino.
2	<b>4º ao 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 4º/5º/6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.
3	<b>4º ano:</b> VAZ, Débora et. al. <i>Conviver: Língua Portuguesa</i> . 4º ano. São Paulo: Moderna, 2011. <b>5º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 5º ano. São Paulo: Atual, 2010. <b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010. TERRA, Ernani. <i>Curso Prático de Gramática</i> . 6. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
4	<b>4º e 5º anos:</b> Livros da coleção da Rede XXX de Ensino. <b>6º a 9º anos:</b> Livros da coleção da Rede XXX de Ensino (RSE) e CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.
5	<b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012. CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i> . São Paulo: Saraiva, 2011. <b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010. GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimos a gramática</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2010.
6	<b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012. CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i> . São Paulo: Saraiva, 2011. <b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> . 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010. <u>Gramática da Língua Portuguesa – sugestão para aquisição: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012; Ou PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. <i>Gramática: teoria e exercícios</i>. São Paulo: FTD, 2008.</u>
7	<b>4º ano:</b> MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. <i>Coleção aprendendo sempre: Língua Portuguesa</i> . 4º ano. São Paulo: Ática, 2008. <b>5º ano:</b> MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. <i>Coleção</i>

<sup>51</sup> Obs.: os livros sublinhados não foram contabilizados porque são sugestão das escolas para aquisição.

	<p><i>aprendendo sempre: Língua Portuguesa</i>. 5º ano. São Paulo: Ática, 2008.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p><b>6º ao 9º anos:</b> CAVALLETE, Floriana Toscano; TERRA, Ernani. <i>Projeto Radix: Gramática</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
8	<p><b>4º e 5º anos:</b> CARVALHO, Carmen Silvia et al. <i>Construindo a escrita: Textos, gramática e ortografia 4/5</i>. São Paulo: Ática, 2004.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. <i>Gramática: teoria e exercícios</i>. São Paulo: FTD, 2008.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p>
9	<p><b>4º e 5º anos:</b> SOUZA, Hulda Cyrelli de. <i>Interagir e crescer: Língua Portuguesa</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Casa Publicadora, 2006.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> HOSOKAWA, Eliane et al. (6º ano). HOSOKAWA, Eliane; CARDOSO, Afonso L. (7º a 9º anos). <i>Inter@tiva: Língua portuguesa</i>. São Paulo: Casa Publicadora, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p>
10	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p>
11	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>SARGENTIM, Hermínio. <i>Cadernos de Gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: IBEP, 2009.</p> <p><b>6º e 7º anos:</b> SARMENTO, Leila Lauer. <i>Português: Leitura, Produção, Gramática</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Moderna, 2008.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p><b>8º ano:</b> SARMENTO, Leila Lauer. <i>Português: Leitura, Produção, Gramática</i>. 8º ano. São Paulo: Moderna, 2008.</p> <p>GIACOMOZZI, Gillio et al. <i>Estudos de gramática</i>. São Paulo: FTD, 2009.</p> <p><b>9º ano:</b> SARMENTO, Leila Lauer. <i>Português: Leitura, Produção, Gramática</i>. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2008.</p>
12	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>MARSICO, Maria Teresa et al. <i>Marcha Criança: Gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Scipione, 2010.</p>

	<p><b>6º e 7º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CAVALLETE, Floriana Toscano; TERRA, Ernani. <i>Projeto Radix: Português</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p><b>8º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>SARMENTO, Leila Lauar. <i>Gramática em textos</i>. 3. ed. Volume único. Vereda Digital. São Paulo: Moderna, 2012.</p> <p><b>9º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>SARMENTO, Leila Lauar. <i>Gramática em textos</i>. 2. ed. Volume único. São Paulo: Moderna, 2005.</p>
13	<p><b>4º e 5º ano:</b> SANCHEZ, Marisa Martins. <i>Projeto Buriti – Português 4/5</i>. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010. (Livro didático, Caderno do escritor e Caderno do Aprendiz).</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. Versão Digital. Com plataforma Acompanha. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. <i>Gramática Pedagógica</i>. Volume único. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. Com plataforma Acompanha. São Paulo: Atual, 2011.</p>
14	<p><b>4º e 5º anos:</b> Português: Livro da Rede XXX de Escolas.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2011.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> Português: Livro da Rede XXX de Escolas.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p>
15	<p><b>4º ao 9º anos:</b> Apostilas do sistema UNO internacional.</p>
16	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2011.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p>
17	<p><b>6º ao 9º anos:</b> CAVALLETE, Floriana Toscano; TERRA, Ernani. <i>Projeto Radix: Gramática</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>GONÇALVES, Maria Sílvia. <i>Projeto Radix: produção de textos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.</p>
18	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimos a gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p>

	<p><b>6º e 8º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/8º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>RIEMMA, Rafael; TOSCANO, Giovanni. <i>Palavra chave: Ensino Fundamental</i>. Brasília: HTC, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/8º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p> <p><b>7º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 7º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>SARMENTO, Leila Lauar. <i>Gramática em textos</i>. 2. ed. Volume único. São Paulo: Moderna, 2005.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 7º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p> <p><b>9º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEGALLA, Domingos Paschoal. <i>Novíssima gramática da Língua Portuguesa</i>. 48ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
19	<b>4º ao 9º ano:</b> Apostilas do sistema UNO internacional.
20	<b>6º ao 9º ano:</b> Apostilas do sistema XXX de ensino.
21	<p><b>4º ao 7º ano:</b> Apostilas do sistema UNO internacional.</p> <p><b>8º e 9º anos:</b> BORGATTO, Ana Trinconi et al. <i>Tudo é linguagem</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Ática, 2010.</p>
22	<p><b>4º e 5º anos:</b> SANCHEZ, Marisa Martins. <i>Projeto Buriti – Português 4/5</i>. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.</p> <p><b>6º e 7º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p> <p><b>8º e 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 8º/9º ano. Volume único. São Paulo: Atual, 2009.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
23	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. <i>Gramática: teoria e exercícios</i>. São Paulo: FTD, 2008.</p>
24	<b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza

	<p>Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2011.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p>
25	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2011.</p> <p><b>6º a 7º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. <i>Gramática Pedagógica</i>. Volume único. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.</p> <p><b>8º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>FERREIRA, Mauro. <i>Gramática: aprender e praticar</i>. São Paulo: FTD, 2011.</p>
26	<p><b>4º ano:</b> CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i>. Nova Edição. 4º Ano (3ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.</p> <p><b>5º ano:</b> LEITE, Márcia; BASSI, Cristina M. <i>LER: leitura, escrita e reflexão</i>. 5º ano. São Paulo: FTD, 2010.</p> <p><b>6º e 7º anos:</b> FERREIRA, Mauro. <i>Entre palavras</i>. 6º/7º ano. São Paulo: FTD, 2008 (6º ano) / 2006 (7º ano).</p> <p>PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. <i>Gramática: teoria e exercícios</i>. São Paulo: FTD, 2008.</p> <p><b>8º e 9º anos:</b> FERREIRA, Mauro. <i>Entre palavras</i>. 8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2006.</p> <p>FERREIRA, Mauro. <i>Gramática: aprender e praticar</i>. São Paulo: FTD, 2011.</p>
27	<p><b>4º e 5º anos:</b> CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i>. Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>FERREIRA, Mauro. <i>Gramática: aprender e praticar</i>. São Paulo: FTD, 2011.</p>
28	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p><b>6º e 7º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>TERRA, Ermani; NICOLA, José de. <i>Gramática de hoje</i>. Volume único. São Paulo: Scipione, 2008.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochiar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p> <p><b>8º e 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza</p>

	<p>Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
29	<p><b>4º e 5º anos:</b> BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Ápis: Língua Portuguesa</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Ática, 2011.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> PIRONTI, Sandra. <i>Tempo de português</i>. 6º/7º/8º/9º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.</p> <p><u>Gramática (sugestão) – GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2010.</u></p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
30	<p><b>4º ano:</b> SOUZA, Joanita. <i>Brincando com as palavras</i>. Volume 4. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.</p> <p>SARGENTIM, Hermínio. <i>Oficina de escritores</i>. Volume 4. São Paulo: IBEP, 2012.</p> <p><b>5º ano:</b> GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p>SARGENTIM, Hermínio. <i>Oficina de escritores</i>. Volume 5. São Paulo: IBEP, 2012.</p> <p><b>6º ao 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. Com plataforma Acompanha Aprendizagem. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CAVALLETE, Floriana Toscano; TERRA, Ernani. <i>Projeto Radix: Português</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. Com plataforma Acompanha Aprendizagem. São Paulo: Atual, 2011.</p>
31	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2009.</p> <p><b>6º e 7º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p><b>8º e 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
32	<p><b>4º e 5º anos:</b> Apostila do Sistema XXX de Ensino.</p>

	<p><b>6º e 7º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º ano. Com plataforma Acompanha Aprendizagem. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>GONÇALVES, Maria Sílvia. <i>Projeto Radix: produção de textos</i>. 6º/7º ano. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. <i>Gramática: teoria e exercícios</i>. São Paulo: FTD, 2008.</p> <p><b>8º e 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º/9º ano. Com plataforma Acompanha Aprendizagem. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>GONÇALVES, Maria Sílvia. <i>Projeto Radix: produção de textos</i>. 8º/9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>FERREIRA, Mauro. <i>Gramática: aprender e praticar</i>. São Paulo: FTD, 2011.</p>
33	<p><b>4º e 5º anos:</b> MARINHO, Luzia Fonseca; BRANCO, Maria da Graça. <i>Plural: Língua Portuguesa</i>. Volume 4/5. São Paulo: Saraiva, 2012.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2009.</p>
34	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p><b>6º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>SARMENTO, Leila Lauar. <i>Oficina de redação</i>. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2012.</p> <p><u>Sugestão (gramática de referência para estudo): MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. <i>Gramática Pedagógica</i>. Volume único. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.</u></p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p><b>7º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 7º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p><u>Sugestão (gramática de referência para estudo): MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. <i>Gramática Pedagógica</i>. Volume único. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.</u></p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p><b>8º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>SARMENTO, Leila Lauar. <i>Gramática em textos</i>. 3. ed. Volume único. São Paulo: Moderna, 2012.</p> <p><b>9º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>SARMENTO, Leila Lauar. <i>Gramática em textos</i>. 3. ed. Volume único. São Paulo: Moderna, 2012.</p>
35	<p><b>4º e 5º anos:</b> BURANELLO, Cristiane. <i>Conhecer e crescer: Língua Portuguesa</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Escala Educacional, 2012.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2011.</p> <p>SARGENTIM, Hermínio. <i>Oficina de escritores</i>. Volume 4/5. São Paulo:</p>

	<p>IBEP, 2012.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> KANASHIRO, Áurea Regina. <i>Projeto Araribá: Português 6/7/8/9</i>. São Paulo: Moderna, 2010.</p> <p>FERREIRA, Mauro. <i>Gramática: aprender e praticar</i>. São Paulo: FTD, 2011.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
36	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2011.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática Reflexiva</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
37	<p><b>4º e 5º anos:</b> ALMEIDA, Zélia. <i>O jogo das palavras</i>. 4º/5º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p>
38	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
39	<p><b>4º e 5º anos:</b> FERRONATO, Vera Lúcia; SILVA, Célia Cris. <i>A aventura do saber: Língua Portuguesa</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Leya, 2011.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> FERREIRA, Mauro. <i>Entre palavras</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: FTD, 2006.</p>
40	<b>6º ao 9º anos:</b> Apostilas do sistema XXX de ensino.
41	<p><b>4º ano:</b> PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. <i>Projeto Prosa: Língua Portuguesa</i>. 4º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2011.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 4º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p>
42	<b>4º ano:</b> PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. <i>Coleção Eu gosto: Língua portuguesa</i> . 4º ano. São Paulo: IBEP, 2012.

	<p>TUFANO, Douglas. <i>Gramática fundamental</i>. Volume 4. São Paulo: Moderna, 2006.</p> <p>SARGENTIM, Hermínio. <i>Eu escrevo histórias 4</i>. Nível avançado. Projeto brincando de escrever. São Paulo: IBEP, 2007.</p> <p><b>5º ano:</b> PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. <i>Coleção Eu gosto: Língua portuguesa</i>. 5º ano. São Paulo: IBEP, 2012.</p> <p>VASCONCELOS, Adson. <i>Aprender Juntos: Português</i>. 5º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2010.</p> <p><b>6º ano:</b> CAMPOS, Elizabeth et al. <i>Viva Português</i>. 6º ano. São Paulo: Ática, 2011.</p> <p>GIACOMOZZI, Gillio et al. <i>Estudos de gramática</i>. São Paulo: FTD, 2009.</p> <p><b>7º ano:</b> CAMPOS, Elizabeth et al. <i>Viva Português</i>. 7º ano. São Paulo: Ática, 2011.</p> <p>PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. <i>Gramática: teoria e exercícios</i>. São Paulo: FTD, 2008.</p> <p><b>8º ano:</b> CAMPOS, Elizabeth et al. <i>Viva Português</i>. 8º ano. São Paulo: Ática, 2011.</p> <p>MESQUITA, Roberto Melo. <i>Gramática da Língua portuguesa</i>. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.</p> <p><b>9º ano:</b> NICOLA, José de. <i>Gramática: palavra, frase, texto</i>. São Paulo: Scipione, 2009.</p>
43	<p>4º e 5º anos: SANCHEZ, Marisa Martins. <i>Projeto Buriti – Português 4/5</i>. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.</p>
44	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Escrever bem com gramática 4/5</i>. São Paulo: Saraiva, 2009.</p> <p><b>A escola só oferece até o 5º ano.</b></p>
45	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p><b>6º ao 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2011.</p>
46	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. Com plataforma Acompanha Aprendizagem. São Paulo: Atual, 2012.</p>
47	<p><b>4º e 5º anos:</b> MARSICO, Maria Teresa et al. <i>Marcha Criança: Gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Scipione, 2010.</p>
48	<p><b>4º e 5º anos:</b> CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i>. Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.</p>
49	<p><b>4º ano:</b> CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina</p>

	<p>D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i>. Nova Edição. 4º ano (3ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 4º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p><b>5º ano:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p><b>6º e 7º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º ano. Com plataforma Acompanha Aprendizagem. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012.</p> <p><b>8º e 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 8º/9º ano. Com plataforma Acompanha Aprendizagem. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>FERREIRA, Mauro. <i>Gramática: aprender e praticar</i>. São Paulo: FTD, 2011.</p>
50	<p><b>4º e 5º anos:</b> MARSICO, Maria Teresa et al. <i>Marcha Criança: Gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Scipione, 2010.</p> <p>CARPANEDA, Isabella P. de Mello; BRAGANÇA, Angiolina D. <i>Porta Aberta - Língua Portuguesa</i>. Nova Edição. 4º/5º Ano (3ª/4ª Série). Com Lição de Casa. São Paulo: FTD, 2011.</p> <p>EQUIPE EDITORA DO BRASIL. <i>Arandu: Gramática e ortografia</i>. Ensino Fundamental I. Volume 4/5. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.</p> <p><b>A escola só oferece até o 5º ano.</b></p>
51	<p><b>4º e 5º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 4º/5º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p><b>6º a 9º anos:</b> PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. <i>Gramática: teoria e exercícios</i>. São Paulo: FTD, 2008.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i>. 6º/7º/8º/9º ano. São Paulo: Atual, 2010.</p>
52	<p><b>4º e 5º anos:</b> GIACOMOZZI, Gilio et al. <i>Descobrimo a gramática</i>. 4º/5º ano. São Paulo: FTD, 2012.</p> <p><b>6º ano:</b> KANASHIRO, Áurea Regina. <i>Projeto Araribá: Português 6</i>. São Paulo: Moderna, 2010.</p> <p><b>7º a 9º anos:</b> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i>. 4. ed. São Paulo: Atual, 2010.</p> <p>KANASHIRO, Áurea Regina. <i>Projeto Araribá: Português 7/8/9</i>. São Paulo: Moderna, 2010.</p>
53	<p><b>4º e 5º anos:</b> VASCONCELOS, Adson. <i>Aprender Juntos: Português</i>. 4º/5º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, <b>Edição exclusiva XXX</b>.</p> <p><b>6º ano:</b> BORGATTO, Ana Trinconi et al. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 6º ano. São Paulo: Ática, 2012.</p>

Dados – quantidade de escolas particulares que utilizam cada livro:

Livros das escolas particulares – total: 53 instituições.

**4º ano**

- \_A aventura do saber – 1.
- \_Ápis – 1.
- \_Arandu: gramática e ortografia – 1.
- \_Brincando com as palavras – 1.
- \_Cadernos de gramática – 1.
- \_Coleção Eu gosto – 1.
- \_Coleção Aprendendo sempre – 1.
- \_Conhecer e crescer – 1.
- \_Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia – 1.
- \_Conviver – 1.
- \_Descobrimo a gramática – 7.
- \_Escrever bem com gramática – 11.
- \_Eu escrevo histórias – 1.
- \_Gramática Fundamental – 1.
- \_Gramática: Marcha criança – 3.
- \_Interagir e crescer – 1.
- \_O jogo das palavras – 1.
- \_Oficina de Escritores – 2.
- \_Plural – 1.
- \_Porta Aberta – 5.
- \_Português: linguagens – 20.
- \_Projeto Buriti – 3.
- \_Projeto Prosa – 1.

**5º ano**

- \_A aventura do saber – 1.
- \_Ápis – 1.
- \_Aprender juntos – 1.
- \_Arandu: Gramática e ortografia – 1.
- \_Cadernos de gramática – 1.
- \_Coleção Eu gosto – 1.
- \_Coleção Aprendendo sempre – 1.
- \_Conhecer e crescer – 1.
- \_Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia – 1.
- \_Descobrimo a gramática – 8.
- \_Escrever bem com gramática – 11.
- \_Gramática: Marcha criança – 3.
- \_Interagir e crescer – 1.
- \_LER: leitura, escrita e reflexão – 1.
- \_O jogo das palavras – 1.
- \_Oficina de escritores – 2.
- \_Plural – 1.
- \_Porta Aberta – 3.
- \_Português: linguagens – 22.
- \_Projeto Buriti – 3.

**6º ano**

- \_Curso prático de gramática – 1.
- \_Descobrimo a gramática – 1.
- \_Entre palavras – 2.
- \_Estudos de gramática – 1.
- \_Gramática de hoje – 1.
- \_Gramática pedagógica – 2.
- \_Gramática Reflexiva – 7.
- \_Gramática: aprender e praticar – 2.
- \_Gramática: teoria e exercícios – 5.
- \_Gramática: texto, reflexão e uso – 8.
- \_Inter@tiva – 1.
- \_Oficina de redação – 1.
- \_Palavra chave: Ensino Fundamental – 1.
- \_Português: leitura, produção, gramática – 1.
- \_Português: linguagens – 27.
- \_Projeto Araribá – 2.
- \_Projeto Radix: gramática – 2.
- \_Projeto Radix: português – 2.
- \_Projeto Radix: produção de textos – 2.
- \_Projeto Teláris: português – 1.
- \_Tempo de português – 1.
- \_Todos os textos – 12.
- \_Viva português – 1.

**7º ano**

- \_Curso prático de gramática – 1.
- \_Descobrimo a gramática – 1.
- \_Entre palavras – 2.
- \_Gramática de hoje – 1.
- \_Gramática em textos – 1.
- \_Gramática pedagógica – 2.
- \_Gramática Reflexiva – 7.
- \_Gramática: aprender e praticar – 2.
- \_Gramática: teoria e exercícios – 6.
- \_Gramática: texto, reflexão e uso – 9.
- \_Inter@tiva – 1.
- \_Português: leitura, produção, gramática – 1.
- \_Português: linguagens – 27.
- \_Projeto Araribá – 2.
- \_Projeto Radix: gramática – 2.
- \_Projeto Radix: português – 2.
- \_Projeto Radix: produção de textos – 2.
- \_Tempo de português – 1.
- \_Todos os textos – 12.
- \_Viva português – 1.

**8º ano**

- \_Curso prático de gramática – 1.
- \_Descobrimo a gramática – 1.
- \_Entre palavras – 2.
- \_Estudos de gramática – 1.
- \_Gramática da língua portuguesa – 1.
- \_Gramática em textos – 2.
- \_Gramática pedagógica – 1.
- \_Gramática reflexiva – 9.
- \_Gramática: aprender e praticar – 6.
- \_Gramática: teoria e exercícios – 3.
- \_Gramática: texto, reflexão e uso – 5.
- \_Inter@tiva – 1.
- \_Palavra chave: Ensino fundamental – 1.
- \_Português: leitura, produção, gramática – 1.
- \_Português: linguagens – 27.
- \_Projeto Araribá – 2.
- \_Projeto Radix: gramática – 2.
- \_Projeto Radix: português – 1.
- \_Projeto Radix: produção de textos – 2.
- \_Tempo de português – 1.
- \_Todos os textos – 13.
- \_Tudo é linguagem – 1.
- \_Viva português – 1.

**9º ano**

- \_Curso prático de gramática – 1.
- \_Descobrimo a gramática – 1.
- \_Entre palavras – 2.
- \_Gramática em textos – 2.
- \_Gramática pedagógica – 1.
- \_Gramática reflexiva – 9.
- \_Gramática: palavra, frase, texto – 1.
- \_Gramática: aprender e praticar – 6.
- \_Gramática: teoria e exercícios – 3.
- \_Gramática: texto, reflexão e uso – 5.
- \_Inter@tiva – 1.
- \_Novíssima gramática da Língua Portuguesa – 1.
- \_Português: leitura, produção, gramática – 1.
- \_Português: linguagens – 27.
- \_Projeto Araribá – 2.
- \_Projeto Radix: gramática – 2.
- \_Projeto Radix: português – 1.
- \_Projeto Radix: produção de textos – 2.
- \_Tempo de português – 1.
- \_Todos os textos – 13.
- \_Tudo é linguagem – 1.

## Apêndice 3

Listagem das ocorrências de sujeitos nulos/preenchidos em cada um dos livros didáticos analisados<sup>52</sup>

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Ápis: língua portuguesa*. 4º ano. São Paulo: Ática, 2011a. pp. 36-59.

**Input encontrado nos textos**

“Nesse *blog*, vocês vão sempre estar em contato comigo, mas antes  $\emptyset$  quero dizer umas coisas novas que estão rolando por aqui”. (p. 38) – escrita.

“E aqui no *blog*  $\emptyset$  vou sempre estar comentando sobre coisas legais que **eu** ando fazendo [...]”. (p. 38) – escrita / fala.

“Hoje  $\emptyset$  acordei chateado”. (p. 40) – escrita.

“**Eu** até que aceito uma fofoca, desde que ã<sup>53</sup> me coloquem no brejo junto com a vaca” (p. 40) – fala.

“ $\emptyset$  Sou um sapo-cururu de bem com a vida [...]”. (p. 40) – escrita.

“ $\emptyset$  ã<sup>54</sup> aguento mais tudo isso na minha cabeça”. (p. 41) – escrita.

“Disseram que **eu** sou um sapo que ã<sup>55</sup> quer nada com nada” (p. 41) – fala.

“E se **eu** fico grudado na internet o dia todo e, às vezes, à noite também, é porque  $\emptyset$  estou sempre ávido por notícias [...]” (p. 41) – fala / escrita.

“Para espantar a fofoca,  $\emptyset$  fiz até um pequeno poema” (p. 41) – escrita.

“Depois de escrever um poema,  $\emptyset$  sempre me sinto melhor” (p. 41) – escrita.

“Então,  $\emptyset$  acho que  $\emptyset$  vou continuar lendo [...]” (p. 41) – escrita.

“\_Doutor, meu irmão é louco. Ele pensa que  $\emptyset$  é uma galinha” (p. 51) – escrita.

“\_[...] no sábado  $\emptyset$  te liguei bem na hora [...]” (p. 56) – escrita.

“\_Pois é, agora  $\emptyset$  tô sem assunto [...]” (p. 56) – escrita.

“Hoje a gente aprendeu sobre o tamanduá na aula de ciências. **Eu** achei ele mó legal. [...] / De tarde **eu** fiquei brincando com o Max [...]” (p. 57) – fala.

<sup>52</sup> Os sujeitos nulos/preenchidos considerados para as análises quantitativa e qualitativa estão destacados em negrito. Os termos em itálico são aqueles que foram destacados pelos autores no trecho original. Em todas as ocorrências, o símbolo do sujeito nulo ( $\emptyset$ ) foi inserido por nós.

<sup>53</sup> No texto, a palavra “não” está escrita desse modo (ã). As autoras do livro didático analisado utilizaram o trecho de um blog.

<sup>54</sup> No texto, a palavra “não” está escrita desse modo (ã). As autoras do livro didático analisado utilizaram o trecho de um blog.

<sup>55</sup> No texto, a palavra “não” está escrita desse modo (ã), incluindo a próxima oração desse trecho. As autoras do livro didático analisado utilizaram o trecho de um blog.

“Hoje **eu** fiquei sabendo que vão fazer um filme de “Onde estão as coisas selvagens”.” (p. 57) – fala.

“**Eu** achei este tipo de livro legal. E ele conta um monte de coisa sobre os dinossauros.” (p. 58) – fala.

“Se você gosta de escrever, é interessante ficar atento à abertura de inscrições e tentar uma vaga. Se Ø não gosta tanto assim, vale a pena ler o *blog* [...]” (p. 59) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Esse *blog* é diferente porque Ø foi escrito por uma personagem: um sapo”. (p. 39) – escrita.

“Algumas palavras do texto são escritas de modo diferente, em *itálico*: *blog*, *laptop*, *e-mails*. / Por que **elas** foram escritas em itálico?” (p. 43) – fala.

“Copie o quadro abaixo em seu caderno e complete-o substituindo o símbolo \*<sup>56</sup> pelas informações propostas que Ø podemos encontrar em cada um dos *blogs*” (p. 44) – escrita.

“Nos *blogs* não há o nome da pessoa a quem Ø se destinam. Por quê?” (p. 44) – escrita.

“Hora de organizar o que Ø estudamos” (p. 45, 52) – escrita.

“Antes de vê-las, pense: pelo que você sabe deles, do trabalho que os tornou famosos, como Ø imagina que é o *blog* de cada um? Depois confira se as páginas correspondem ao que **você** imaginou” (p. 45) – escrita / fala.

“O sapo Frog acordou chateado por causa de uma fofoca. E você, o que Ø pensa de fofocas que “pulam de boca em boca”?” (p. 46) – escrita.

“Ao treinar a leitura do texto, lembre-se de que você precisa falar como Ø imagina que falaria o próprio sapo Frog” (p. 47) – escrita.

“Se Ø considerar necessário, peça ajuda ao/à professor/a” (p. 49) – escrita.

“Disseram que **nós** não ajudamos os nossos pais [...]” (p. 50) – fala.

“Ao fazer alterações nos verbos para adequá-los à pessoa, dizemos que Ø fizemos a *concordância do verbo com a pessoa* [...]” (p. 50) – escrita.

“Nos *blogs* há, em geral, um *perfil* do “dono”: seu nome ou apelido, sua idade, a cidade onde Ø mora, o que Ø gosta de fazer...” (p. 56) – escrita.

CARPANEDA, Isabella P. de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta aberta: língua portuguesa*. 4º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011a. pp. 104-120.

<sup>56</sup> No original, há uma estrela no lugar do asterisco, que representa um espaço em branco.

### **Input encontrado nos textos**

“O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que Ø foi beijada, ela acordou e começou a falar...” (p. 105) – escrita<sup>57</sup>.

“\_[...] Deixa eu pensar quantas amas **eu** vou ter que contratar...” (p. 106) – fala.

“\_Ah, **eu** não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que Ø quero umas roupas novas [...]” (p. 106) – fala / escrita.

“\_Mas eu não sou o rei das Arábias, Ø sou apenas um príncipe...” (p. 106) – escrita.

“A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje Ø está lá, adormecida.” (p. 106) – escrita.

“\_Ø Preciso contar uma coisa!” (p. 108) – escrita.

“O sol estava quente, mas isso não desanimava as formigas que catavam o que Ø podiam.” (p. 109) – escrita.

“\_Pare de nos amolar, sua preguiçosa! Não vê que Ø estamos no maior sufoco?” (p. 109) – escrita.

“\_Então que tal uma paradinha? Ø Queria que Ø ouvissem uma nova melô que Ø inventei.” (p. 109) – escrita.

“\_Hum... **eu** acho que Ø já sei o que é...” (p. 110) – fala/escrita.

“\_Hum... Na hora do sol quente Ø tive vontade de descansar debaixo de uma árvore.” (p. 110) – escrita.

“\_Eu também. Acho que Ø já não sou mais a mesma.” (p. 110) – escrita.

“\_Calma! Ø Não vim para ficar. Vim para entregar meu CD com as músicas que Ø criei.” (p. 111) – escrita.

“\_[...] Era da música da cigarra que Ø sentíamos falta.” (p. 111) – escrita.

“\_[...] Ø Trabalhei compondo músicas.” (p. 111) – escrita.

“\_[...] Ø Não vim pedir abrigo.” (p. 111) – escrita.

“\_Se Ø entendi direito, arte também é trabalho.” (p. 111) – escrita.

“\_[...] Enquanto Ø trabalhávamos, a cigarra enchia nossa vida com sua arte.” (p. 111) – escrita.

---

<sup>57</sup> Conforme já foi citado no tópico 2.3, a classificação entre escrita e fala representa uma tendência, e não uma condição absoluta.

“Vencido pela dor, ele começou a oferecer, a todos os que passavam, uma recompensa para que Ø lhe extraíssem o osso. / Por fim, com suas promessas, Ø convenceu uma cegonha.” (p. 113) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Quando Ø disse isso, a princesa estava se referindo a uma personagem de um outro conto de fadas muito conhecido.” (p. 107) – escrita.

“O que o príncipe quis dizer ao declarar que Ø não era o *rei das Arábias*?” (p. 108, grifo do autor) – escrita.

“Na fábula em quadrinhos, as formigas sabem que Esopo contou ao mundo como elas são esforçadas e precavidas. No formigueiro tem uma foto desse contador de fábulas para lembrá-las de quanto Ø são valorosas.” (p. 109) – escrita.

“Copie e complete a frase com a alternativa adequada. / Essas gírias não são mais usadas porque \*<sup>58</sup>. / **elas** não são adequadas. / **elas** mudam com o tempo.” (p. 113) – fala.

“Escolham um colega para fazer a leitura do texto *Construindo uma casa* em voz alta, substituindo os pronomes pelos substantivos a que **eles** se referem.” (p. 115) – fala.

“O que você poderia fazer se Ø tivesse dúvida na hora de escrever palavras com *ss* e *ç*?” (p. 116) – escrita.

“Copie as frases completando-as com palavras da mesma família das que estão no quadro. [...] / Ø Saí tão \*<sup>59</sup> de casa que Ø acabei esquecendo a agenda. [...] / Júlio é tão distraído que Ø vestiu o \*<sup>60</sup> de banho pelo avesso.” (p. 117) – escrita.

“Lembrem-se de que todo escritor faz revisão de seus textos e os reescreve até achar que Ø ficaram bons para publicar.” (p. 117) – escrita.

“Observem também se: / Ø evitaram repetir desnecessariamente o nome dos personagens [...]” (p. 117) – escrita.

“Façam as revisões sugeridas pelo professor e verifiquem se Ø desejam mudar ou acrescentar mais algum detalhe. [...]” (p. 118) – escrita.

“Você já sabe que Ø usamos adjetivos para descrever ou caracterizar pessoas, animais e lugares.” (p. 119) – escrita.

<sup>58</sup> No original, há uma estrela no lugar do asterisco, que representa um espaço em branco.

<sup>59</sup> No original, há uma estrela no lugar do asterisco, que representa um espaço em branco.

<sup>60</sup> No original, há uma estrela no lugar do asterisco, que representa um espaço em branco.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 4º ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010a. pp. 12-40.

### **Input encontrado nos textos**

“Viajar para o Brasil! Foi o que nos disseram papai e mamãe, naquele dia: [...] E que **nós** íamos navegar até lá num navio transatlântico [...]” (p. 15) – fala.

“[...] os tais arranha-céus, espécies de casas nunca vistas, tão altas que  $\emptyset$  chegavam até as nuvens [...]” (p. 15) – escrita.

“Saímos de Riga de trem noturno, até Berlim, de onde  $\emptyset$  iríamos para Hamburgo [...]” (p. 15) – escrita.

“Foram muitos os dias que  $\emptyset$  passamos naquele navio” (p. 15) – escrita.

“[...] eu, que em terra firme não podia andar de bonde, porque  $\emptyset$  enjoava com o sacolejar do vagão nos trilhos –; no mar não senti enjoo nem por um momento, acho que de tanto que **eu** gostava daquilo tudo...” (p. 15) – escrita / fala.

“E como era lindo quando, do convés, **a gente** via o sol nascer [...]” (p. 16) – fala.

“ $\emptyset$  Preciso contar o que me causou o primeiro grande impacto assim que  $\emptyset$  descemos do navio” (p. 16) – escrita.

“Há um mês, quando  $\emptyset$  chegou de manhã à escola, Maurício, 12, encontrou um amigo chateado” (p. 26) – escrita.

“Quando  $\emptyset$  fui para o recreio, duas professoras falaram que  $\emptyset$  também tinham sido xingadas por mim” (p. 26) – escrita.

“ $\emptyset$  Fiquei muito triste [...]” (p. 26) – escrita.

“ $\emptyset$  Não entendia por que tanto ódio” (p. 26) – escrita.

“Só quando  $\emptyset$  decidiu deletar seu próprio blog é que Karina, 12, ficou livre da chateação virtual. [...] Por ser gordinha, recebeu na escola um apelido de que  $\emptyset$  não gostava.” (p. 26) – escrita.

“Eu chorava o tempo todo. Não entendia por que  $\emptyset$  tinham<sup>61</sup> tanto ódio de mim” (p. 26) – escrita.

“[...] Karina percebeu que  $\emptyset$  não tinha culpa de ter sido escolhida para essa brincadeira sem graça” (p. 26) – escrita.

---

<sup>61</sup> Este exemplo não se trata de uma indeterminação. A personagem se refere a seus colegas de classe, que escreviam comentários maldosos e palavrões em seu site.

“Não coloque na internet informações pessoais, por exemplo, seu endereço, local em que Ø estuda, telefone, nome de seus pais, locais que Ø costuma frequentar” (p. 27) – escrita.

“[...] não faça no meio digital aquilo que Ø não gostaria que fizessem para você” (p. 27) – escrita.

“[...] Ø Te conto o resto quando chegar” (p. 29) – escrita.

“Ø Tenho um(a) [...] novo(a) [...]” (p. 33) – escrita.

“\_Você não quer saber aonde Ø vou?” (p. 34) – escrita.

“[...] Na verdade, já existem mochilas a jato que são usadas por astronautas para se locomover no espaço. Por enquanto elas não estão disponíveis para todo mundo porque Ø são caríssimas” (p. 37) – escrita.

“*Berro*: o som produzido pelo martelo quando Ø bate no dedo da gente” (p. 38) – escrita.

“*Girafa*: bicho que, quando Ø tem dor de garganta, é um deus nos acuda” (p. 38) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Conte aos colegas o que Ø viu [...]” (p. 12) – escrita.

“Nesse trecho do livro, Tatiana narra uma parte da viagem, desde a saída de Riga, a cidade em que Ø morava, até o Rio de Janeiro.” (p. 14) – escrita.

“A narradora ficou sabendo que Ø ia viajar com a família para o Brasil” (p. 17) – escrita.

“Com quantos anos ela partiu da cidade em que Ø morava?” (p. 17) – escrita.

“Que América a narradora imaginava quando Ø pensava em apaches e arranha-céus?” (p. 17) – escrita.

“A narradora, entretanto, apesar de enjoar em terra firme, quando Ø andava de bonde, não se sentiu mal no navio” (p. 18) – escrita.

“Por que, ao contar esse episódio, a narradora pede ao leitor que Ø não ria dela? Por que **ele** riria?” (p. 19) – escrita / fala.

“Ao falar do espanto que Ø experimentou ao ver um cacho de bananas, a narradora se expressou assim [...]” (p. 20) – escrita.

“Para mostrar aos leitores que ela não sabia o que Ø queria dizer” (p. 20) – escrita.

“A narradora conta que, quando Ø partiu de Riga para o Brasil, Ø tinha “dez anos e pouco”.” (p. 20) – escrita.

“[...] a narradora enumera o que Ø achou de diferente no Brasil” (p. 20) – escrita.

“[...] No texto lido, a autora relata os fatos que Ø viveu durante uma viagem” (p. 21) – escrita.

“As narrativas de viagem normalmente apresentam características dos lugares onde o autor esteve, isto é, descrevem (contam como são) a paisagem, o tempo, as pessoas que Ø vai conhecendo, etc.” (p. 22) – escrita.

“Nas narrativas de viagem, o autor procura marcar bem o *tempo*, isto é, informar exatamente *quando* aconteceram os fatos que Ø relata [...]” (p. 22) – escrita.

“Nas narrativas de viagem, o autor normalmente indica o *lugar* ou os *lugares* onde aconteceram os fatos que Ø relata [...]” (p. 23) – escrita.

“[...] Não se esqueça de contar sobre os preparativos da viagem, quando **ela** ocorreu [...] com quem você foi, o que Ø viu de interessante [...]” (p. 24) – fala / escrita.

“Quando Ø terminar seu texto, releia-o, observando: / se Ø apresenta um título sugestivo [...]” (p. 24) – escrita.

“Que palavras e expressões mostram que as amigas Bia e Laurinha são íntimas e que **elas** se tratam sem cerimônia?” (p. 30) – fala.

“No texto lido no início deste capítulo, a narradora conta fatos relacionados à viagem que Ø fez.” (p. 31) – escrita.

“Já percebeu que quase tudo o que Ø falamos está relacionado com nossas *ações* ou com nosso *estado*?” (p. 32) – escrita.

“E, com tantas coisas que Ø faz, você tem o direito de *ficar* cansado [...]” (p. 32) – escrita.

“Assim, os verbos são a base da existência humana, pois traduzem o que Ø fazemos e como estamos” (p. 32) – escrita.

“Se as três primeiras letras são iguais, então Ø nos baseamos na quarta letra, e assim por diante” (p. 35) – escrita.

“Quando Ø consultamos um livro, o *índice* nos mostra em que página se localiza o assunto que Ø procuramos. No dicionário, são as *palavras-índice* ou *palavras-guia* que nos auxiliam a encontrar a palavra que Ø procuramos. Assim, por exemplo, se Ø procuramos no *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa* a palavra *bombeiro*, pela ordem alfabética, sabemos que ela se localiza entre as palavras *bolo* e *bongô* [...]” (p. 37) – escrita.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Ápis: língua portuguesa*. 5º ano. São Paulo: Ática, 2011b. pp. 132-163.

### **Input encontrado nos textos**

“Ø Nem acredito que hoje já é sexta-feira!” (p. 133) – escrita.

“Todos os dias **eu** me lembro de quando você estava por aqui [...]” (p. 133) – fala.

“[...] falar daquele menino que de vez em quando finge que Ø nem me vê [...]” (p. 133) – escrita.

“Agora, são 8 da noite e **eu** estou cansado e feliz. Estou cansado porque Ø joguei futebol durante 3 horas e meia. E estou feliz porque Ø ganhamos 3 jogos e só perdemos um.” (p. 134) – fala / escrita / escrita.

“O único problema **eu** já te falei: às vezes a bola vai fora. Aí fica muito difícil de apanhar, porque **ela** cai bem na rua” (p. 134) – fala.

“Hoje **eu** conversei muito com um amigo. [...]” (p. 134) – fala.

“\_ Não acredita o quê? – **eu** perguntei” (p. 134) – fala.

“**Eu** pensei um pouco e respondi [...]” (p. 134) – fala.

“[...] Então Ø vou escrever para o meu filho [...]” (p. 134) – escrita.

“Ele me contou que Ø era maquinista de trem” (p. 135) – escrita.

“\_ Quando sair daqui Ø vou andar pelo brasilão inteiro com meu trem [...]” (p. 135) – escrita.

“Quando **eu** voltei, tive uma surpresa” (p. 136) – fala.

“\_ Foi bom visitá-lo, caramujo, mas **eu** tenho que ir embora” (p. 149) – fala.

“\_ Puxa, você é mais rápido do que Ø parece” (p. 149) – escrita.

“\_ Depois **eu** te pego” (p. 149) – fala.

“Ø Vou *te* dar mais uma dica [...]” (p. 150) – escrita.

“\_ Como Ø detesto acordar, Ø quero uma segunda opinião!” (p. 150) – escrita.

“\_ Não, Ø não posso usar o apontador de manhã” (p. 151) – escrita.

“\_ Ø Tenho medo de acordar o cachorro...” (p. 151) – escrita.

“\_ Ø Estive compilando uns dados sobre o nosso time, Charlie Brown” (p. 151) – escrita.

“Na semana passada Ø não te escrevi porque Ø pensei que você pudesse vir me visitar. [...] / Nadine me contou que você disse: “Ø não acredito em fantasmas. Isso é conversa

do Joel!” Quando é que **eu** falei em fantasmas? Você sabe que **eu** também não acredito [...]” (p. 161) – escrita / escrita / escrita / fala / fala.

“[...] **Eu** estou sozinho. Os outros amigos estão jogando futebol [...]” (p. 161) – fala.

“[...] **Eu** estou com saudades de viajar. Você sabe quais são os lugares do nosso Brasil que **eu** mais gosto? [...]” (p. 161) – fala.

“E, dentro do Rio de Janeiro, sabe quais os lugares que **eu** mais gosto?” (p. 161) – fala.

“[...] Um dia, visitando essa tribo, **Ø** encontrei-me com o pajé [...]” (p. 162) – escrita.

“[...] Ele me pediu para entrar em contato com você e lhe dizer que **nós** precisamos muito de sua ajuda para salvar a nossa floresta” (p. 162) – fala.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“As cartas que o pai enviou ao filho entre 12 de junho de 1973 e 11 de março de 1974 foram guardadas pela esposa de Joel porque, nas palavras dela, “eram uma parte da história de vida do meu filho e do país em que **Ø** vivemos”.” (p. 135) – escrita.

“E você? Se **Ø** vivesse longe de uma pessoa muito querida, escreveria cartas para ela?” (p. 135) – escrita.

“Na carta, o pai conta como **Ø** costuma se divertir: ele joga futebol [...]” (p. 138) – escrita.

“Nesse trecho da carta, quem diz “**Ø** vou andar?”” (p. 138) – escrita.

“Se a pessoa responsável por você – o seu pai, a sua mãe ou outro adulto – lhe escrevesse uma carta, como **Ø** acha que ela o chamaria no início? Por quê?” (p. 140) – escrita.

“Hora de organizar o que **Ø** estudamos” (p. 143) – escrita.

“Você provavelmente identificou as palavras que **Ø** destacamos nesses trechos: [...]” (p. 147) – escrita.

“**Ø** Vou assistir ao último filme do Harry Potter [...]” (p. 148) – escrita.

“Quando tu<sup>62</sup> voltares da viagem, **Ø** quero encontrar-te logo” (p. 148) – escrita.

“Em certas situações não empregamos nem *tu* nem *você* para nos referir à pessoa com quem **Ø** falamos” (p. 150) – escrita.

“No quadro a seguir estão os principais pronomes de tratamento e as pessoas com quem **Ø** geralmente são empregados [...]” (p. 152) – escrita.

---

<sup>62</sup> Esse preenchimento não foi considerado porque a proposta da atividade em que o período em questão está é que o pronome *tu* seja substituído pelo pronome *você*; por isso o pronome *tu* está no período.

“[...] amigos, familiares próximos e outras pessoas com quem Ø temos intimidade” (p. 152) – escrita.

“[...] pessoas com quem Ø não temos intimidade, pessoas mais velhas ou de posição social considerada superior” (p. 152) – escrita.

“Chegou na vendinha a *fregue\*a*<sup>63</sup> / Embora Ø fosse cheia de *bele\*a* / Tratou o vendedor sem nenhuma *gentile\*a* [...]” (p. 153) – escrita.

“Todos os dias Ø visto *roupas limpas*” (p. 154) – escrita.

“Olá, Ø estou feliz porque você vem à festa do meu aniversário [...]” (p. 158) – escrita.

“*Atenção*: as fichas devem ser devolvidas, pois Ø serão usadas também na produção seguinte” (p. 159) – escrita.

“Pense em seu destinatário e descubra o que Ø gostaria de escrever para ele [...]” (p. 159) – escrita.

“Verifique se Ø colocou os seguintes elementos da carta [...]” (p. 160) – escrita.

“Coloque o selo ou peça a alguém dos Correios que Ø coloque o carimbo” (p. 160) – escrita.

“Escolha um cartão-postal de sua cidade ou de outra. Se Ø não conseguir um cartão impresso, confeccione um [...]” (p. 160) – escrita.

“Ø *Fico à espera...*, de Davide Cali e Serge Bloch, publicado pela editora Cosac Naify” (p. 163) – escrita.

CARPANEDA, Isabella P. de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta aberta: língua portuguesa*. 5º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011b. pp. 207-226.

### ***Input encontrado nos textos***

“Ø Tenho boas lembranças da minha mãe nessa época. [...] Forrava as gavetas com toalhas de renda [...] e, quando Ø me via sujo na rua, chamava para que eu me lavasse” (p. 208) – escrita.

“Todos diziam que Ø era uma mulher prestimosa” (p. 208) – escrita.

“Uma noite, Ø acordei com ele em pé em cima da cama [...]” (p. 209) – escrita.

“Quando Ø acordei, ela estava sentada na beira da cama, os pés inchados, com uma pilha de travesseiros no colo, em cima dos quais Ø repousava a cabeça sobre os braços entrelaçados [...]” (p. 209) – escrita.

---

<sup>63</sup> No original, ao invés do asterisco há uma estrela.

“Ø Lembro que Ø tomei café e dei um beijo demorado em seu rosto pálido [...]” (p. 209) – escrita.

“Ø Fui para o portão assistir ao jogo [...]” (p. 210) – escrita.

“Sem barulho, Ø cheguei até a porta do quarto [...]” (p. 210) – escrita.

“O médico Drauzio Varella [...]”<sup>64</sup> relembra alguns episódios de quando Ø brincava [...] nas ruas do Brás, o bairro de São Paulo onde Ø se criou [...]” (p. 223) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Drauzio Varella relembra fatos de quando Ø era criança e morava numa das ruas do Brás [...]” (p. 207) – escrita.

“Nos relatos de memórias os autores narram experiências vividas no passado, contadas da forma como Ø são lembradas no presente” (p. 211) – escrita.

“[...] como o autor se sentia em relação à responsabilidade que Ø assumia em comparação às outras crianças da idade dele?” (p. 211) – escrita.

“Quando Ø falamos ou escrevemos, usamos palavras ou expressões que indicam o tempo ou a passagem dele [...]” (p. 211) – escrita.

“Copie as frases substituindo as \*<sup>65</sup> por *há* ou *a.* / [...] / Ø Uso aparelho nos dentes \* seis meses” (p. 213) – escrita.

“Nesse livro, o autor fala sobre o período em que Ø viveu na casa do avô: como Ø aprendeu a ler [...]” (p. 214) – escrita.

“Nos relatos de memórias o narrador, geralmente, é também personagem da história, se apresenta como *eu* e fala a respeito daquilo que Ø viveu” (p. 216) – escrita.

“O texto traz o olhar particular do autor sobre aquilo que Ø viu e viveu” (p. 216) – escrita.

“Ø Escreverei meu relato de memórias” (p. 218) – escrita.

“**Eu** vou falar com a Patrícia e a Leila para tentar entender o que elas têm contra o projeto” (p. 220) – fala.

“**Eu** falarei com a Patrícia e a Leila para tentar entender o que elas têm contra o projeto” (p. 220) – fala.

“À noite, o pai não levava água ao filho porque \*<sup>66</sup>. / Ø não queria que ele molhasse a cama [...]” (p. 222) – escrita.

<sup>64</sup> As reticências presentes em todo o trecho, nesse caso, já estavam presentes no original (no livro didático), com exceção das últimas.

<sup>65</sup> No original, há uma estrela no lugar do asterisco.

<sup>66</sup> No original, há uma estrela no lugar do asterisco.

“Esse gesto de fazer de conta que Ø dava água ao filho evidencia que o pai [...]” (p. 223) – escrita.

“Escolha uma pessoa da sua família [...] e peça a ela que Ø conte as lembranças dela [...]” (p. 225) – escrita.

“Converse com a pessoa escolhida e peça a ela que Ø conte um fato que Ø tenha vivido na infância [...]” (p. 225) – escrita.

“Combine com seus colegas e com o professor algumas perguntas [...] Elas devem servir para ajudar o entrevistado a revelar não só os fatos mas também as sensações e os sentimentos a respeito do que Ø está contando” (p. 225) – escrita.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5º ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010b. pp. 78-102.

### **Input encontrado nos textos**

“*Os dois se encaminham para a horta, quando se ouve o coaxar de um sapo. Assustados, correm para o lugar de onde Ø saíram*” (p. 81) – escrita.

“\_Anda, Lúcia, vá se esconder. Ø Não quero que ninguém nos veja” (p. 81) – escrita.

“\_[...] Ø Ficarei de guarda com estes dois revólveres e... (*Para a casa do Gaspar.*) [...]” (p. 82) – escrita.

“\_[...] Quer dizer... Ø Quero prender o ladrão sozinho [...]” (p. 82) – escrita.

“\_[...] O senhor sabe como é cachorro danado... Ø Hei de pegá-lo com a pata na cebola!” (p. 82) – escrita.

“\_Ø Fecharei bem a casa. Mas se o senhor precisar de alguma coisa é só apitar, que Ø virei a jato com minha espingarda.” (p. 82) – escrita.

“\_[...] *Acreditando-se só, Camaleão revela o horrível caráter que Ø possui, dando uma risada e andando de um lado para outro no palco*” (p. 82-83) – escrita.

“\_[...] O velhote está crente que Ø sou detetive! Detetive coisa nenhuma! [...] Quem manda se meter comigo? **Eu** sou mal de nascença.” (p. 83) – escrita / fala.

“\_Ele estava dormindo perto da sua pantufa. / \_**Eu** calcei as pantufas, mas não o vi” (p. 97) – fala.

“Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando Ø estiver na floresta olhe para frente como uma boa menina [...]” (p. 99) – escrita.

“\_Brincar, nada! **Eu** trabalho a sério!” (p. 101) – fala.

“\_Ø Estou inventando um produto para combater a *incredulidade!*” (p. 101) – escrita.

“\_Por que você não pinta numa tela? / \_Porque Ø tô fazendo um “portarretrato”.” (p. 102) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“O homem sorri enquanto Ø coloca os bonecos numa determinada posição” (p. 79) – escrita.

“Por que provavelmente o homem movimentou os bonecos para que **eles** ficassem nessa posição?” (p. 79) – fala.

“[...] Você brinca de teatro? Conte como **você** brinca” (p. 80) – fala.

“O tema principal da história é o desaparecimento das raras cebolinhas indianas do Coronel Felício, que são muito valiosas porque Ø garantem alegria e vida longa para aqueles que tomam seu chá” (p. 80) – escrita.

“O que Camaleão pretende fazer com Gaspar quando Ø encontrá-lo?” (p. 84) – escrita.

“Como Ø ficamos sabendo que Camaleão é um impostor?” (p. 85) – escrita.

“O que Camaleão tem intenção de fazer quando Ø estiver de posse das cebolinhas?” (p. 85) – escrita.

“Camaleão Alfáce usa uma expressão para mostrar que Ø irá matar o cachorro do Coronel, quando Ø pegá-lo. [...] Como Ø sabemos que Ø se trata de matar o cachorro?” (p. 86) – escrita.

“Você já assistiu a um espetáculo teatral? Conte se **você** gostou, o que Ø viu, como era o cenário [...]” (p. 87) – fala / escrita.

“Do que você mais gosta: ler uma história ou ver uma história contada num filme ou no teatro? Por quê? Em que elas são diferentes? Em que Ø são semelhantes?” (p. 87) – escrita.

“[...] Tomando por base a leitura feita pela classe, quanto tempo duraria aproximadamente essa cena, se Ø fosse representada?” (p. 88) – escrita.

“No texto teatral, há um narrador que conduz os fatos da história? / Como, então, Ø conhecemos a história?” (p. 88) – escrita.

“Você leu um trecho da peça *O rapto das cebolinhas*. Entretanto, o texto teatral não é escrito para ser lido. Para que, então, **ele** é escrito?” (p. 89) – fala.

“Inventem a continuação da história e deem a ela a forma de texto teatral. Se Ø quiserem, coloquem em cena outras personagens criadas por vocês” (p. 90) – escrita.

“Cada componente do grupo fica responsável por uma das personagens. Estas deverão ser desenhadas em cartolina ou papel-cartão, pintadas com guache [...] Se Ø quiserem, façam cabelos e bigodes com fios de lã [...]” (p. 91) – escrita.

“Decorem a fala das personagens, cada um a da personagem que Ø escolheu, e ensaiem todos juntos, manipulando os bonecos. Se Ø quiserem, desenhem um cenário para a história [...]” (p. 91) – escrita.

“No dia combinado, apresentem na classe o teatro completo, com cenário, iluminação, etc., mexendo os bonecos enquanto Ø falam o texto” [...] (p. 91) – escrita.

“Os lanches frios desse cardápio têm esses mesmos nomes na sua região? Se não, que nomes **eles** têm?” (p. 93) – fala.

“E na frase “Ø Hei de pegá-lo com a pata na cebola!”, no lugar de que palavra o pronome (*l*)o foi usado?” (p. 96) – escrita.

“Como eu e meu irmão gostamos muito de aventuras, *eu e meu irmão*<sup>67</sup> fomos acampar com meu pai” (p. 96) – fala.

“Mamãe guardou meus brinquedos, mas esqueceu o lugar onde Ø colocou *os brinquedos*” (p. 97) – escrita.

“Mamãe guardou meus brinquedos, mas esqueceu o lugar onde Ø *os* colocou” (p. 97) – escrita.

“A menina bateu a porta tão forte que Ø *quebrou a porta*” (p. 98) – escrita.

“Ø Economizei muito para comprar um *videogame*.” (p. 98) – escrita.

“Ø Fui ao supermercado e comprei meus chocolates preferidos [...]” (p. 98) – escrita.

“Ø Comprei o ingresso para o *show* e guardei *o ingresso* na gaveta” (p. 98) – escrita.

“Ø Deixei as canetas em cima da minha carteira [...]” (p. 98) – escrita.

“Há uma expressão muito conhecida em nossa língua: *lágrimas de crocodilo*. / O que **ela** significa? Marque com um X [...]” (p. 100) – fala.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 6º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009a. pp. 151-163.

### **Input encontrado nos textos**

“Ultimamente, as coisas pioraram muito. [...] As lavouras abusando dos desfolhantes, inseticidas e fertilizantes químicos, em quantidades cada vez mais espantosas, estão envenenando as águas que Ø estamos bebendo, poluindo os vegetais que Ø comemos,

<sup>67</sup> Esse período aparece em uma atividade cuja proposta é substituir as palavras em destaque por pronomes, por isso o termo “eu e meu irmão” está também destacado no original.

acabando com os peixes e com os animais silvestres. As aves, antes, eram tantas, que Ø escureciam o céu quando Ø voavam” (p. 153) – escrita.

“O certo é que Ø vivemos desfazendo e apodrecendo o mundo belo que Ø herdamos dos índios” (p. 153) – escrita.

“Um século mais do tipo de ocupação que Ø fazemos destruiria toda a prodigiosa natureza brasileira. Assim como Ø acabamos com a imensidão da Floresta Atlântica, acabaríamos também com a Amazônia, que é o jardim da Terra” (p. 153) – escrita.

“Para os meus filhos, meus netos e os netos de meus filhos, Ø deixo o melhor dos bens, a melhor das riquezas. [...] Deixo a Terra, onde Ø vivo e ainda viverei. E onde também Ø deixarei o exercício da liberdade com o respeito ao bem comum” (p. 156) – escrita.

“\_Por que Ø está carregando essa planta? / \_Ø Não consegui ninguém pra regá-la enquanto Ø estivesse fora!” (p. 159) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“O texto que você vai ler mostra uma das faces do nosso país [...] Nele, o autor afirma que o Brasil “era a província mais linda do planeta”. Será que Ø não é mais?” (p. 152) – escrita.

“Diariamente, tentamos convencer alguém de que Ø temos razão sobre uma questão, apresentando motivos para justificá-la” (p. 154) – escrita.

“O que, segundo o autor, devemos fazer para que os netos dos nossos netos encontrem o que Ø herdamos dos indígenas?” (p. 155) – escrita.

“Ø Plantarei uma árvore” (p. 160) – escrita.

“Cabe ao produtor do texto escolher o tipo de sujeito que Ø utilizará levando em conta seu objetivo, o tipo de texto, a situação de comunicação e seu interlocutor” (p. 160) – escrita.

“O sujeito da oração que forma o *slogan* “Deixaram essas pegadas aqui” é indeterminado. Por que **ele** recebe essa classificação?” (p. 163) – fala.

“Elabore uma frase de alerta e escreva-a embaixo da imagem que Ø escolheu usar para alertar a população, seus colegas, seus vizinhos sobre o problema que você apontou” (p. 163) – escrita.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 6º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012a. pp. 186-210.

### **Input encontrado nos textos**

“Ø Acho um absurdo donos de cachorros que querem educar seu animal através da violência” (p. 190) – escrita.

“E mesmo aqueles tapinhas que parecem “inofensivos”, como os petelecos no focinho, também podem machucar se Ø forem fortes demais, pois esta é uma região sensível” (p. 190) – escrita.

“O cão pode reagir de maneira agressiva quando Ø percebe que Ø vai ser atacado [...]” (p. 190) – escrita.

“\_Mas, se **eu** te picar com meu veneno – respondeu o escorpião com uma voz terna e doce –, morro também.” (p. 193) – fala.

“\_Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo. E **eu** não posso mudá-la” (p. 193) – fala.

“\_Ø Não me recordo, professor, mas tenho-os todos na minha cabeça...” (p. 195) – escrita.

“Não se sabe exatamente como surgiu a capoeira no Brasil. Alguns mestres afirmam que *a capoeira* foi inventada nas senzalas pelos escravos, que, proibidos de portarem armas, criaram uma luta que se parecia com uma dança. Quando Ø treinavam, iludiam seus senhores, fazendo *seus senhores* pensar que Ø estavam apenas dançando” (p. 195) – fala / escrita / escrita.

“[...] E o lindo arco-íris a mão me estendeu: / Como resistir-lhes? Ø Sorri – e lá fui eu!” (p. 196) – escrita.

“[...] Ø Tenho uma parte das três mil folhas de sulfite [...]” (p. 198) – escrita.

“[...] Claro! Ø Me acho o máximo, só tiro 10 [...]” (p. 198) – escrita.

“[...] Ø Sou todo músculos, faço mil esportes, meu cabelo é liso [...]” (p. 198) – escrita.

“[...] Que mais Ø posso querer?” (p. 198) – escrita.

“Ø Gastei trinta folhas das três mil” (p. 198) – escrita.

“[...] Levei as folhas ao banheiro e comecei a escrever o que Ø penso de mim. Ficou, resumindo, mais ou menos assim: “A única coisa que **eu** não mudaria em mim é o nome – Pedro, que quer dizer rocha. Ø Preferia ser alto, forte e bonito [...]”. Pensando bem, se **eu** me chamasse Felipe, talvez as coisas fossem diferentes” (p. 198) – escrita / fala / escrita / fala.

“\_... espera um pouco que **eu** vou ver [...]” (p. 201) – fala.

“[...] Esse povo desenvolveu embarcações avançadas. Eles construíram dois tipos de barcos: o knorr, que era pequeno [...] e o drakkar, maior e mais lento [...] Como Ø

viviam em regiões muito frias, eles viajavam pelo mar em busca de alimento e invadiam outras aldeias para pegar riquezas” (p. 202) – escrita.

“[...] \_Não gostou do *voceção*? / \_ Ø Achei horrível! / \_Humm... Ø Preciso de outra rima... [...]” (p. 205) – escrita.

“Em uma sala de observação em um sanatório, vários loucos passavam por um teste para verificar se Ø já estavam preparados para viver numa sociedade [...]” (p. 206) – escrita.

“\_Parabéns, você mostrou que Ø é capaz de enganar as pessoas, e com isso Ø percebo que você já está recuperado. O louco retruca: / \_É verdade, doutor, **eu** enganei eles [...]” (p. 206) – escrita / escrita / fala.

“[...] É que mesmo as conchas vazias são importantes para o equilíbrio da natureza, já que com o tempo Ø se quebram e se misturam à areia, formando o solo das regiões litorâneas” (p. 210) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Projeto: *Se é meio ambiente, Ø estou no meio* – Mostra de cartazes, de textos de opinião e de outros textos relacionados com o meio ambiente” (p. 187) – escrita.

“Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, [...] o livro mais bonito que Ø já lemos, e assim por diante” (p. 190) – escrita.

“Quando Ø produzimos um texto de opinião, temos em vista a finalidade de *convencer* os nossos interlocutores” (p. 191) – escrita.

“O texto de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como *Eu penso que, Eu acho que* [...] *Precisamos fazer isso, etc.* [...]” (p. 191) – fala.

“Para muitas pessoas, os animais são como membros da família: cães, gatos [...] dividem o espaço familiar, sobem nos sofás e nas camas [...] e vivem no colo como se Ø fossem bebês [...]” (p. 192) – escrita.

“Primeiramente, posicione-se sobre o tema proposto, isto é, decida se **você** será a favor ou contra a prática considerada” (p. 192) – fala.

“Verifique se o texto deixa claro seu ponto de vista sobre o tema; se Ø apresenta argumentos bem-desenvolvidos [...]” (p. 192) – escrita.

“Apaixonado pela beleza da moça, o rapaz pediu à moça que Ø se casasse com o rapaz” (p. 194) – escrita.

“Apaixonado por *sua* beleza, o rapaz *lhe* pediu que Ø se casasse com *ele*” (p. 194) – escrita.

“Por exemplo, no texto lido, na frase [...] as palavras *eu* e *te* são pronomes substantivos, porque Ø estão no lugar de *escorpião* e *sapo*, respectivamente” (p. 194) – escrita.

“Os pronomes têm, portanto, a função de retomar ou fazer referência a termos já citados no enunciado, realizando as ligações gramaticais que Ø chamamos de *coesão textual*” (p. 194) – escrita.

“Os pronomes oblíquos *o, a, os, as* assumem as formas *lo, la, los, las* quando Ø são empregados após formas verbais terminadas em *r, s* ou *z* e as formas *no, na, nos, nas* quando Ø são empregados após fonemas nasais (*am, em, ãe, etc.*) [...]” (p. 196) – escrita.

“*Vós sabeis* como Ø sinto *vossa* falta” (p. 196) – escrita.

“*Vocês sabem* como Ø sinto *sua* falta” (p. 196) – escrita.

“*Tu sabes* como Ø sinto *tua* falta” (p. 196) – escrita.

“*Você sabe* como Ø sinto *sua* falta” (p. 196) – escrita.

“Toda vez que Ø interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, esta varia de acordo com a situação.” (p. 197) – escrita.

“Essas diferenças manifestam-se de várias formas: no vocabulário, na entonação da fala, na altura da voz, nas formas como Ø nos dirigimos ao interlocutor, etc.” (p. 197) – escrita.

“[...] [Usado para] pessoas com quem Ø temos intimidade” (p. 197) – escrita.

“[...] [Usado para] geralmente, pessoas mais velhas que nós, ou a quem Ø queremos tratar com distanciamento e respeito [...]” (p. 197) – escrita.

“[...] Empregamos *Vossa* antes do título (Excelência, Majestade, Santidade, etc.) quando Ø nos dirigimos diretamente à pessoa a quem se refere o pronome [...]” (p. 198) – escrita.

“[...] Mas quando Ø falamos dessa pessoa a alguém, então empregamos *Sua* no lugar de *Vossa*” (p. 198) – escrita.

“[...] Também é comum haver a mistura das duas formas de tratamento, como, por exemplo, na frase: “Ø Não *te* convidei porque *você* não poderia ir”. Se, entretanto, o locutor pretende usar a língua de acordo com a norma-padrão, deve optar por uma das formas de tratamento: “Ø Não *te* convidei porque tu não poderias ir” ou “Ø Não *o* convidei porque *você* não poderia ir”” (p. 198) – escrita.

“No 1º quadrinho, a personagem utiliza quatro pronomes. / Quais são eles? Como Ø se classificam?” (p. 201) – escrita.

“Quando Ø temos um grupo de palavras com valor de pronome indefinido, nós o chamamos de *locução pronominal indefinida* [...]” (p. 202) – escrita.

“Observe que a palavra *quem* do título do texto se refere a alguém de forma indefinida, imprecisa. Sua função, contudo, é interrogar, perguntar sobre a identidade dos seres a que Ø se refere [...]” (p. 202) – escrita.

“Ø Vi o ladrão que roubou a minha bolsa no ônibus” (p. 205) – escrita.

“Flávia, **eu** vi o João na escola com a sua mãe” (p. 205) – fala.

“O livro não está comigo. Ø Emprestei ele para minha prima” (p. 205) – escrita.

“Você não vai acreditar no que aconteceu! Mas Ø prometo te contar tudo com detalhes” (p. 205) – escrita.

“**Eu** não vi elas na festa. Será que **elas** não foram convidadas?” (p. 205) – fala.

“Ø Preciso falar consigo ainda hoje” (p. 205) – escrita.

“Ø Visito meus avós \*<sup>68</sup> dia depois da aula” (p. 206) – escrita.

“Ø Perdi o sono *outro dia* porque o telefone tocou de madrugada” (p. 206) – escrita.

“Ø Informei à secretaria que Luís não pode entregar os documentos” (p. 207) – escrita.

“O que só vive se Ø for alimentado, mas se tomar água morre?” (p. 210) – escrita.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 7º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009b. pp. 7-21.

### **Input encontrado nos textos**

“[...] Mas um dia você vai acordar, Ø tenho certeza” (p. 8) – escrita.

“Em primeiro lugar, Ø dispense os elogios, principalmente os ridículos como o seu” (p. 9) – escrita.

“Aliás, Ø estou só respondendo ao seu cartão porque Ø achei simplesmente ma-ra-vi-lho-so!” (p. 9) – escrita.

“Onde que Ø o comprou? Se Ø tivesse o endereço da loja, Ø agradeceria que Ø me enviasse” (p. 9) – escrita.

---

<sup>68</sup> No original, há um quadrado no lugar do asterisco, que indica uma lacuna a ser preenchida pelo aluno com os termos *todo* ou *todo o*.

“[...] Digamos que eu seja um conhecido muito especial do Guilherme, mas, a bem da verdade, nada que Ø disse a seu respeito Ø vim a descobrir através dele” (p. 10) – escrita.

“[...] O que Ø sei de você, e olhe que Ø sei muita coisa, sei de uma maneira toda especial. Talvez, um dia, Ø lhe conte como Ø sei de tudo...” (p. 10) – escrita.

“[...] o que seria do mundo, este pobre mundo cheio de *binhos*, que têm “genuíno afeto” pelas mulheres, quando Ø deveriam, na realidade, amá-las perdidamente?” (p. 10) – escrita.

“Quem **eu** sou? Sou William, Ø já lhe disse, e creio que isso basta” (p. 10) – fala / escrita.

“Você poderia perguntar o que Ø estou fazendo numa noite de sábado tão bonita, fechada em meu quarto escrevendo-lhe uma carta, em vez de estar namorando. Simplesmente, senhor Sabe-tudo, Ø briguei com o Binho. Briguei, xinguei, disse-lhe tudo o que Ø tinha vontade de dizer” (p. 11) – escrita.

“E não venha me falar que Ø só fiz isso porque você insinuou que Ø deveria fazer. Há muito tempo, para lhe dizer a verdade, Ø estava cheia do Binho” (p. 11) – escrita.

“[...] Ø Fiquei pensando se valia a pena responder no mesmo nível [...]” (p. 11) – escrita.

“Ø Nem preciso dizer que mamãe não perdeu a oportunidade: veio atrás de mim e me encheu tanto que Ø quase fiquei louca. Subi para o quarto e chorei quase uma hora e, quando Ø parei de chorar, me deu uma vontade louca de conversar com alguém” (p. 11) – escrita.

“Engraçado: Ø conto-lhe coisas que Ø não tenho coragem de contar a ninguém” (p. 11) – escrita.

“Você é um fantasma que habita um castelo de papel; às vezes, me assusta um pouco, outras vezes, não, Ø sinto-me aérea, quase feliz, lendo as coisas (ao mesmo tempo lindas e estúpidas) que Ø diz sobre mim e minha vida. É como se você fosse um espelho em que Ø me visse refletida...” (p. 11) – escrita.

“Falando em engraçado, Ø ia esquecendo de lhe contar uma coisa realmente engraçada que aconteceu indiretamente por sua culpa e que me deixou muito envergonhada. Outro dia, Ø estava no portão e vi, do outro lado da rua, um homem vestido de preto [...] Como ele fosse mesmo esquisito, Ø comecei a pensar uma coisa: “Será que esse cara

não é o William me espionando? Ele se acha muito esperto, mas agora **eu** o peguei”. Então, Ø gritei [...]” (p. 12) – escrita / escrita / escrita / fala / escrita.

“[...] Pus as mãos na cintura e disse, fingindo que Ø estava brava: “William, está pensando que Ø sou trouxa? Vamos, confesse. Por que Ø estava me espionando?” “Eu, espionando a senhora? A senhora me desculpe, **eu** só estava querendo saber o número.” [...] Só aí que Ø descobri o fora! O homem era um crente! Eu não sabia onde enfiar a cara. O que **eu** fiz então? Sentei na calçada e comecei a rir, ri tanto que Ø até chorei” (p. 12) – escrita / escrita / escrita / fala / escrita / fala / escrita.

“Foi bom rir que nem uma boba, porque depois Ø chorei à beça [...]” (p. 12) – escrita.

“Ø Espero que Ø não use esta carta (que Ø fiquei na dúvida se Ø devia lhe enviar ou não) e os sentimentos de uma pessoa um tanto deprimida para cantar vitória e polir seu ego [...]” (p. 12) – escrita.

“[...] Aos 14 anos, descobriu que Ø gostava de escrever [...]” (p. 12) – escrita.

“O sistema postal que Ø conhecemos hoje é uma invenção da França, implantada em 1653 por Luís XIV” (p. 13) – escrita.

“Fazia frio lá fora / quando Ø saí para / encontrar a namorada” (p. 16) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Por que ele escrevia para ela? Como Ø parecia saber tantas coisas a seu respeito?” (p. 8) – escrita.

“*Leia também 9 cois@s e-mail que eu odeio em você* – Marcia Kupstas (FTD)” (p. 13) – fala.

“O garoto envia nove *e-mails* para a namorada dizendo tudo o que Ø não gosta nela” (p. 13) – escrita.

“*Estilo coloquial* – é o que Ø usamos no dia a dia, nas conversas informais com amigos, em família [...]” (p. 14) – escrita.

“*A carta, tal como Ø a conhecemos hoje, constitui-se como prática social de forma lenta e gradativa*” (p. 15) – escrita.

“[...] como bem ilustra a cena representada por Joannes Vermeer, na tela *Mulher de azul lendo uma carta*, na qual o artista holandês buscou retratar, com sensibilidade e poesia, uma cena do cotidiano da época em que Ø viveu” (p. 15) – escrita.

“Observe a outra oração. Como **ela** é formada?” (p. 17) – fala.

“*Há dias que Ø não o vejo*” (p. 20) – escrita.

“*Faz muito tempo que Ø não te vejo*” (p. 20) – escrita.

“*Há* muito tempo que Ø não te vejo” (p. 20) – escrita.

“Imagine a seguinte situação: Um falante encontra um amigo que Ø não vê há muito tempo. Veja o que ele pode dizer nesse momento [...]” (p. 20) – escrita.

“\_De hoje que Ø não te vejo!” (p. 20) – escrita.

“\_Há tempos que Ø não o vejo!” (p. 20) – escrita.

“[...] Qual delas você usaria numa situação semelhante? Qual Ø não usaria?” (p. 20) – escrita.

“O verbo *haver*, no sentido de *existir*, deve ficar no singular, porque Ø é impessoal [...]” (p. 21) – escrita.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012b. pp. 122-146.

### **Input encontrado nos textos**

“[...] Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que Ø era horroroso, poucos pecados seriam maiores” (p. 124) – escrita.

“Corria, com variantes, a história de que Ø fora noiva de um fazendeiro [...]” (p. 125) – escrita.

“[...] e o garoto galgou os dois degraus, empurrou a cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que Ø até ia perdendo o senso da precaução [...]”<sup>69</sup> (p. 125) – escrita.

“Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez. / Ele teve a impressão de que Ø não era xingamento, parecia antes um chamado” (p. 126) – escrita.

“Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que Ø entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida” (p. 126) – escrita.

“[...] Sabia que Ø não poderia fazer nada para ajudá-la [...]” (p. 127) – escrita.

“**Eu** juro que é melhor / Não ser um normal / Se **eu** posso pensar / [...] / Sim, Ø sou muito louco / [...] / **Eu** sou feliz” (p. 130) – fala / fala / escrita / fala.

“[...] mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinha levado os cabelos dele [...] Quando Ø o aperreavam demais, aborrecia-se [...]” (p. 131) – escrita.

“Não tendo com quem entender-se, Raimundo pelado falava só, e os outros pensavam que **ele** estava malucando” (p. 131) – fala.

<sup>69</sup> Essas reticências já estavam presentes no texto original (no livro didático).

“Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. [...] Foi andando na ladeira, mas não precisava subir: enquanto Ø caminhava, o monte ia baixando, baixando, aplanava-se como uma folha de papel” (p. 131) – escrita.

“Será que não daria para ser assim com a gente também? É tudo que nós queremos. Por isso, pode ir guardando a carteira que nós não vamos pedir o seu dinheiro.” (p. 132) – fala.

“\_Eu vou ter que fazer um relatório oral de cinco minutos quinta-feira na escola” (p. 135) – fala.

“\_Eu que o diga. Eu odeio minha professora” (p. 135) – fala.

“\_Ø Vou salvar \*<sup>70</sup> com meu arpão!” (p. 136) – escrita.

“Eis a história da toupeira – animal cego – (cujo, qual, que)<sup>71</sup> disse à mãe que Ø estava enxergando. A mãe colocou- (lhe, a, nos) então à prova: deu- (lhe, a, te) um grão de incenso e perguntou- (te, vos, lhe) o (onde, que, qual) Ø era” (p. 137) – escrita.

“No século 19, o fisiologista Theodor von Bischoff pesquisou o cérebro humano. [...] Quando Ø morreu, Bischoff doou o próprio cérebro à ciência [...]” (p. 139) – escrita.

“\_Na minha casa Ø faço questão de uma coisa” (p. 140) – escrita.

“Cor-de-rosa / [...] / Está nas margens / De dezembro / E nas coisas da infância / Que Ø ainda me lembro” (p. 142) – escrita.

“Cor-de-rosa / É cor de doce / E doce seria, / Se cor / Ø Não fosse” (p. 142) – escrita.

“Ela disse que eu voltei de ateu” (p. 144) – fala.

“[...] eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor” (p. 144) – fala.

“Eu não disiliminei ninguém” (p. 144) – fala.

“Ø Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas.” (p. 144) – escrita.

“Ø Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei a ler” (p. 144) – escrita / fala / fala / fala.

“\_Ø Não me dou bem com inglês sem legendas!” (p. 145) – escrita.

“\_Uma vez Ø fui casada com um inglês sem legendas!” (p. 145) – escrita.

“\_Então Ø vou anotar seu nome na minha lista de amigos” (p. 146) – escrita.

<sup>70</sup> No original, há um quadrado no lugar do asterisco, que indica uma lacuna a ser preenchida pelo aluno com um pronome.

<sup>71</sup> Os pronomes entre parênteses, no trecho em questão, fazem parte dos exercícios propostos ao aluno.

“\_Com você, Ø já tenho quase 1.000 amigos” (p. 146) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Às vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que Ø temos o direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque **ele** é diferente de nós?” (p. 124) – escrita / fala.

“[...] No mundo em que Ø vivemos é o contrário [...]” (p. 128) – escrita.

“O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da “doida”. / [...] A cada pedra que Ø atiravam, o que despertava mais a curiosidade e a coragem deles?” (p. 128) – escrita.

“[...] Quem, na verdade, vê a casa como se Ø fosse um cenário desse tipo?” (p. 129) – escrita.

“No sétimo parágrafo, o narrador emprega duas onomatopeias, ou seja, duas palavras que imitam sons. Identifique-as e indique o tipo de som que **elas** representam” (p. 130) – fala.

“Os meninos divertiam-se apedrejando a casa da “doida”. Por que **eles** faziam isso?” (p. 131) – fala.

“Planeje seu texto, pensando nos argumentos que Ø vai utilizar para convencer seu leitor” (p. 134) – escrita.

“Junte-se a seus colegas de grupo e, entre os temas a seguir, escolham um que possa servir de base para uma campanha em sua escola ou em sua comunidade: / [...] / Se Ø preferirem, escolham outro tema de importância no momento [...]” (p. 135) – escrita.

“Calvin conversa com Haroldo, o tigre, a respeito de um relatório oral que **ele** terá de apresentar na escola” (p. 135) – fala.

“No 2º quadrinho, o salva-vidas se dispõe a salvar a moça, pois Ø pensa que ela está se afogando no mar e sendo comida por um peixe” (p. 136) – escrita.

“A miniatura de carrinho é de ferro. Meu tio trouxe a miniatura para mim quando Ø viajou para Manaus” (p. 136) – escrita.

“Esta caneta é de estimação, mas, como você é cuidadoso, Ø vou emprestar a caneta por uns dias” (p. 136) – escrita.

“Se Ø eliminássemos das frases as palavras *para*, *por* e *com*, elas continuariam a ter o sentido original?” (p. 137) – escrita.

“Ø Quero que você vá *àquela* casa e fale com o proprietário” (p. 139) – escrita.

“Ø Moro (em + aquela)<sup>72</sup> casa amarela” (p. 140) – escrita.

“Como Ø podemos observar, as preposições apresentam diferentes valores semânticos. Além de finalidade, direção, lugar, expressam noções de tempo, companhia, meio [...]” (p. 141) – escrita.

“Ø Localizei o livro na estante *com* facilidade” (p. 141) – escrita.

“Ø Saí *com* meus amigos” (p. 141) – escrita.

“Ø Voltei do passeio *sem* meus amigos” (p. 141) – escrita.

“*Em* menos de meia hora Ø consigo preparar uma refeição completa” (p. 142) – escrita.

“Ø Estou esperando esta encomenda *desde* a semana passada” (p. 142) – escrita.

“[...] Por exemplo, quando alguém diz “Ø Já gostei o doce”, sem preposição, quer dizer que Ø já o provou, que Ø o degustou; mas, se Ø diz “Ø Já gostei *de* doce”, então quer dizer que no passado Ø apreciava doce, mas, no momento, não aprecia mais” (p. 144) – escrita.

“Se Ø eliminarmos essas preposições, ocorrerá alguma alteração no sentido das frases?” (p. 145) – escrita.

“Ø Não gosto muito de doce de abóbora [...]” (p. 146) – escrita.

“Ø Não quero o livro de Português [...]” (p. 146) – escrita.

“Ø Não fui ao ensaio do coral e sim ao *ensaio* da dança” (p. 146) – escrita.

“Ø Gosto dos filmes de suspense, não dos *filmes* de terror” (p. 146) – escrita.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 8º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009c. pp. 251-266.

### **Input encontrado nos textos**

“[...]”<sup>73</sup> Quando se apresentou ocasião de ir ao Rio, Ø passei noites e noites em vigília, lutando com a indecisão [...]” (p. 260) – escrita.

“[...] Parecia que Ø nunca mais iria ver tudo aquilo que era parte de mim mesmo. Quantas lágrimas Ø derramei às escondidas” (p. 260) – escrita.

“No alvorecer desse dia, bateram na janela, avisando que estava quase na hora. Ø Disse que Ø estava com gripe, não iria” (p. 260) – escrita.

“Num impulso Ø saí correndo, tive tempo ainda de apanhar o trem, em movimento” (p. 260) – escrita.

<sup>72</sup> A proposta desse exercício é que o aluno faça a contração entre as preposições e os pronomes ou artigos.

<sup>73</sup> Essas reticências se encontram no texto original (no livro didático).

“A última imagem que me ficou gravada na memória foi a de meu pai; levantara-se para se despedir, Ø ainda posso vê-lo: de capote escuro, atravessando o largo da estação” (p. 260) – escrita.

“[...] Eram os “frentistas”, assim chamados porque Ø viviam de executar trabalhos em estuque – imagens santas e ornamentos – nas fachadas de igrejas e casas” (p. 261) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Ainda na primeira estrofe, o cordelista cria expectativa no leitor/ouvinte sobre o que Ø vai contar” (p. 257) – escrita.

“Na construção das rimas, importa mais a sonoridade das palavras do que o modo como elas são escritas” (p. 258) – fala.

“Forme dupla com um(a) colega. Vocês vão recitar, um(a) para o(a) outro(a), o cordel sobre *Portinari* a fim de que Ø assimilem bem a maneira como os versos são organizados [...]” (p. 258) – escrita.

“Os artesãos italianos percorriam as cidades em busca de serviço, *uma vez que Ø precisavam sustentar a família*” (p. 262) – escrita.

“*Se Ø não conseguissem trabalho naquela cidade*, os artesãos iam embora imediatamente” (p. 262) – escrita.

“*Veja [...] O segredo de Beethoven* (Estados Unidos / Alemanha, 2006). O último ano de vida do compositor Ludwig van Beethoven, que manteve um romance com sua assistente enquanto Ø compunha a Nona Sinfonia” (p. 262) – escrita.

“Portinari foi homenageado *visto que Ø completara o centenário do seu nascimento*” (p. 263) – escrita.

“O artista pintou tantas obras *que Ø acabou intoxicado pelas tintas*” (p. 263) – escrita.

“Portinari trabalhava nas plantações de café com o pai, *ainda que Ø fosse uma criança*” (p. 263) – escrita.

“O menino chorou *porque Ø estava com fome*” (p. 264) – escrita.

“Ø Estou tão exausto. Não posso nem ficar em pé” (p. 266) – escrita.

“[...] Nesse livro, Jorge Amado conta fatos de sua infância, histórias do lugar em que Ø nasceu, a luta do pai para manter a família [...]” (p. 266) – escrita.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 8º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012c. pp. 233-248.

### **Input encontrado nos textos**

“Socorro,  $\emptyset$  sou fofo” (p. 233) – escrita.

“Tá bom, **eu** admito. [...] Uma hora na vida a gente tem que assumir, se contentar com o que  $\emptyset$  tem, olhar diante do espelho e aceitar o que ele nos devolve:  $\emptyset$  sou fofo mesmo, e daí?” (p. 233) – fala / escrita / escrita.

“Se  $\emptyset$  pudesse escolher, **eu** não seria. Queria ser um cara irresistível, musculoso, alto, desses que fazem as mulheres suspirarem quando  $\emptyset$  passam e cochicharem, vermelhinhas [...]” (p. 233) – escrita / fala / escrita.

“Assim sendo,  $\emptyset$  tive desde cedo que apelar para técnicas mais complexas de persuasão [...]” (p. 233) – escrita.

“No começo eu chiava. Reclamava, soltava uns palavrões, dava uma ou duas cusparadas no chão, fechava a cara. Digamos que, diante da possibilidade de ser visto como ursinho de pelúcia, **eu** afastava quaisquer equívocos apertando a opção “Conan, o Bárbaro” do meu batcinto” (p. 234) – fala.

“Aos poucos, no entanto,  $\emptyset$  fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho” (p. 234) – escrita.

“Já faz alguns anos que  $\emptyset$  estou “trabalhando” esse meu lado, aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso. [...] Não se iludam, se  $\emptyset$  pudesse escolher,  $\emptyset$  nascia de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer [...]” (p. 234) – escrita.

“[...] Como neste texto aqui, em que  $\emptyset$  exponho minhas fraquezas, frustrações e angústias a todas vocês” (p. 234) – escrita.

“**\_Eu** tentei pegar ele, mas não consegui [...]” (p. 242) – fala.

“**\_O** senhor admite que  $\emptyset$  levou o carro e nega que  $\emptyset$  o tenha roubado. Pode me explicar isto? / **\_Eu** não roubei, senhor juiz. O carro estava parado na porta do cemitério [...]” (p. 243) – escrita / escrita / fala.

“**\_O** Busco um namorado sarado, bonitão, inteligente [...]” (p. 244) – escrita.

“[...]  $\emptyset$  Quero saber se o senhor é inteligente [...]” (p. 247) – escrita.

“**\_Eu** sou um gênio e acho que tudo é concreto” (p. 247) – fala.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“ $\emptyset$  Sou o que  $\emptyset$  sou” (p. 233) – escrita.

“De repente, aquela garota ficou com uns quilinhos a mais e, por isso, se nega a sair com os amigos enquanto  $\emptyset$  não emagrecer” (p. 233) – escrita.

“Cada um em seu canto, os dois têm um sonho em comum: ser o que Ø não são” (p. 233) – escrita.

“Quando Ø escreveu o texto, o autor estava com a autoestima alta ou baixa? Por quê?” (p. 234) – escrita.

“No 1º parágrafo, o autor admite que Ø é fofo” (p. 234) – escrita.

“Apesar de admitir que Ø é fofo, ele convive bem com a ideia de ser assim? [...]” (p. 234) – escrita.

“No 2º e no 3º parágrafos, o autor revela o perfil de homem que Ø reconhece ser ideal para agradar às garotas [...]” (p. 234) – escrita.

“De acordo com o 3º parágrafo, por que o autor não corresponde às exigências físicas desse perfil? / E por que Ø seria incapaz de ter uma postura “canalha” com as mulheres?” (p. 234) – escrita.

“No 4º parágrafo, o narrador cita algumas técnicas que Ø usa para persuadir as garotas, como a gentileza, o bom papo, as piadas, etc.” (p. 234) – escrita.

“Se o autor está “trabalhando” seu lado “fofo”, por que então Ø diz “Não se iludam” e afirma que, se Ø pudesse escolher, Ø nasceria de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer, etc.?” (p. 235) – escrita.

“Amanhã \*<sup>74</sup> dois anos que Ø estamos namorando” (p. 236) – escrita.

“Apesar de admitir sua “fofura”, o autor do texto não desiste da ideia de que teria sido melhor se Ø tivesse nascido com o perfil de um homem “ideal”, tipo galã de cinema” (p. 236) – escrita.

“[...] Com o gravador ligado, comece a exposição como se Ø estivesse falando para a classe” (p. 238) – escrita.

“[...] Quando Ø terminar, ouça a gravação e avalie o resultado. Se Ø julgar necessário, ensaie outras vezes [...]” (p. 238) – escrita.

“[...] Apresentação do tema: o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo e esclarece o ponto de vista a partir do qual Ø irá abordá-lo” (p. 239) – escrita.

“[...] Conclusão e encerramento: o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se Ø quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outro seminário” (p. 239) – escrita.

---

<sup>74</sup> No original, há um quadrado no lugar do asterisco, que indica uma lacuna a ser preenchida pelo aluno com o verbo *fazer* indicando tempo.

“[...] Ao fazer uso de uma transparência, por exemplo, ele deve aproveitá-la para reunir ou esquematizar as informações que Ø vem apresentando [...]” (p. 239) – escrita.

“[...] o apresentador deve preferencialmente falar em pé, com o esquema nas mãos [...] Deve permanecer sempre de frente para a plateia, mesmo quando Ø usar a lousa ou o retroprojeto [...]” (p. 240) – escrita.

“[...] Textos de apoio: ao consultar o roteiro, o apresentador deve fazê-lo de modo rápido e sutil, sem interromper o fluxo da fala. Se Ø precisar ler uma citação, não deve abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão” (p. 240) – escrita.

“[...] Se possível, filmem a apresentação dos seminários para que, depois, durante a avaliação, Ø possam rever alguns momentos da exposição e observar pontos positivos e negativos” (p. 241) – escrita.

“[...] No enunciado “Eu tentei pegar ele, mas não consegui”, há duas orações. Nesse caso, dizemos que Ø se trata de um período composto” (p. 242) – escrita.

“Ø *Perdi* o meu amigo!” (p. 242) – escrita.

“Observe que a 1ª oração apresenta verbo transitivo direto, mas seu objeto direto é toda a 2ª oração. Nesse caso, há entre as orações uma dependência sintática que Ø chamamos de *subordinação*” (p. 243) – escrita.

“Ø *Aposto* /<sup>75</sup> *que* a mulher malvada vai nos achar” (p. 243) – escrita.

“Por que provavelmente a cliente procurou aquela loja para comprar o que Ø desejava?” (p. 244) – escrita.

“Quando Ø falamos, costumamos empregar muitos *quês*” (p. 246) – escrita.

“Ø Acho muito desagradável *que* vocês *briguem por qualquer coisa*” (p. 247) – escrita.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 9º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009d. pp. 7-24.

### ***Input encontrado nos textos***

“Do alto de seus oitenta anos, me disse: “Na verdade, Ø fui muito amado.”. E dizia isto com tal plenitude como quem dissesse: sempre me trouxeram flores, sempre Ø comi ostras à beira-mar” (p. 8) – escrita.

---

<sup>75</sup> Essa barra já estava presente no original para separar as orações principal e subordinada; nesse caso, não significa que há parágrafo entre as partes separadas.

“[...] Parecia pronto para morrer, já que Ø sempre estivera pronto para amar” (p. 8) – escrita.

“Se eu fosse rei ou prefeito Ø teria mandado erguer-lhe uma estátua. Mas, do jeito que Ø falava, ele pedia apenas que no seu túmulo eu escrevesse [...]” (p. 8) – escrita.

“[...] E aquele homem me confessou que Ø amava sem nenhuma coerção. Ø Não lhe encostei a faca no peito cobrando algo” (p. 8-9) – escrita.

“Uns dizem: Ø casei várias vezes. Outros assinalam: Ø fiz vários filhos. Outro dia Ø li numa revista um conhecido ator dizendo: Ø tive todas as mulheres que Ø quis. Outros, ainda, dizem: Ø não posso viver sem fulana (ou fulano). Na Bíblia está que Abraão gerou Isac, Isac gerou Jacó e Jacó gerou as doze tribos de Israel. Mas nenhum deles disse: “Na verdade, Ø fui muito amado.”” (p. 9) – escrita.

“Mas quando do alto de seus oitenta anos aquele homem desfechou sobre mim aquela frase, Ø me senti não apenas como o filho que quer ser engenheiro como o pai. Senti-me um garoto de quatro anos, de calças curtas, se dizendo: quando eu crescer Ø quero ser um homem de oitenta anos que diga: “Ø Amei muito, na verdade, fui muito amado.”. Se Ø não pensasse isto, Ø não seria digno daquela frase que acabava se me ser ofertada [...] É como se eu não visse o instante em que a lagarta se transformaria em libélula” (p. 9) – escrita / fala / escrita / escrita / escrita / escrita / escrita / fala.

“Ouvindo-o, por um instante, Ø suspeitei que a psicanálise havia fracassado; que tudo aquilo que Freud sempre disse de que o desejo nunca é preenchido, que se Ø o é, o é por frações de segundos, e que a vida é insatisfação e procura, tudo isto era coisa passada” (p. 9) – escrita.

“Bilac nos dizia salomônico: “Eu tenho amado tanto e não conheço o amor.”” (p. 9) – fala.

“[...] Porque nem todos sabem reconhecer quando Ø são amados” (p. 10) – escrita.

“Ø Sei que vocês vão me repreender [...]” (p. 10) – escrita.

“Temos vontade de dizer, vendo-o passar: ame por mim, já que Ø não pode se deter para me amar a mim” (p. 10) – escrita.

“Todo jardineiro é jardineiro porque Ø não pode ser flor” (p. 10) – escrita.

“[...] Mas reconhece-se a cem metros o bem-amado. Lá vem ele: [...] Flores estão colorindo o chão em que Ø pisou” (p. 11) – escrita.

“O bem-amado dá a impressão de inesgotável. E é o contrário de Átila: por onde Ø passa renascem cidades” (p. 11) – escrita.

“O bem-amado é uma usina de luz. Tão necessário à comunidade, que Ø deveria ser declarado um bem de utilidade pública” (p. 11) – escrita.

“Ø Recebi já há alguns dias sua estimada carta [...]” (p. 14) – escrita.

“[...] Acho que Ø me acostumei com aqueles dias, e agora até me esqueço da rua, onde eu parava a maior parte do tempo” (p. 14) – escrita / fala.

“[...] Espero ansiosamente [*sic*] que chegue logo êsse [*sic*] mês de Dezembro para a confirmação das qualidades que Ø notei em você, naqueles poucos dias de nossa convivência” (p. 14) – escrita.

“Em todo o caso, gostaria que você continuasse demonstrando suas qualidades para escritora, dizendo, por exemplo, o que Ø acha do casamento; qual o tipo de homem que **você** escolheria para seu esposo (se o coração não existisse), o que você acha que Ø poderá exigir dele [...]” (p. 14) – escrita / fala / escrita.

“Ø Recebi sua carta [...]” (p. 15) – escrita.

“Confesso que, dada a demora de sua carta, Ø julguei ter sido eu apenas um joguete de seus caprichos [...]” (p. 15) – escrita.

“Então, meu paulista, você quer que eu manifeste as minhas qualidades para escritora? E se eu não as tiver, Ø perderei a sua estima e admiração? Assim sendo atenderei o seu pedido, externando para você o que Ø considéro [*sic*] uma união ideal [...]” (p. 15) – escrita.

“Bem, meu Moacyr, você me pediu uma resposta breve e mais longa. Ø Falhei na brevidade, porém, atendi-o na extensão” (p. 16) – escrita.

“Se o ato de beijar não é natural, mas foi aprendido, então quando se descobriu que Ø fazia bem?” (p. 18) – escrita.

“Os esquimós preferiam roçar o nariz e os japoneses nunca admitiriam em público que Ø gostavam de beijar” (p. 23) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“*Sigmund Freud* (1856-1939) / É considerado o fundador da Psicanálise, teoria cuja base é que Ø somos movidos pelo nosso inconsciente” (p. 9) – escrita.

“Nessa crônica, o autor exalta a sabedoria de um senhor de 80 anos. Copie em seu caderno a afirmação a seguir que expressa em que consiste essa sabedoria. / Reconhecer que Ø amou muito. / [...] / Reconhecer que Ø amou e foi muito amado” (p. 12) – escrita.

“Segundo o cronista, a frase desfechada pelo homem desencadeou-lhe o desejo de que, aos 80 anos, Ø também dissesse: “<sup>76</sup>Amei muito [...]’.”” (p. 12) – escrita.

“O prefixo *des-* dá ideia de “falta, ausência de”. Embora Ø tenha som de *z*, é escrito com *s*” (p. 12) – escrita.

“Segundo o cronista, algumas pessoas deveriam dizer: “[...] ‘eu era amado e não sabia’.”, por não reconhecerem quando Ø são amadas. Escreva no caderno: / o que, nessa situação, essa frase expressa. / [...] / Expressa saudade do tempo em que Ø era amado” (p. 13) – escrita.

“[...] o leitor acompanha a paixão do eu lírico e pode também expressar o que Ø sente, escrevendo ou desenhando na página em branco ao lado dos poemas” (p. 13) – escrita.

“As cartas que você vai ler documentam o início de uma história de amor vivida até hoje por um casal cujo homem, aos 85 anos, pode dizer: “Na verdade, Ø sou muito amado.”” (p. 14) – escrita.

“É a história real de Moacyr e Lourdes. Tudo começou em setembro de 1950, quando Ø se conheceram em Salvador. Ele, paulista a trabalho; ela, baiana a passeio” (p. 14) – escrita.

“[...] E quando Ø falamos de amor, pensamos em... beijos!” (p. 18) – escrita.

“Se no texto Ø encontrássemos a oração “Supõe-se...”, não seria possível entender o que o autor quer dizer” (p. 19) – escrita.

“A oração subordinada é classificada como *subordinada substantiva*. Por que, na sua opinião, **ela** se chama *substantiva*?” (p. 20) – fala.

“Observe que a oração subordinada substantiva é classificada conforme a função sintática que Ø desempenha, no caso, *objeto direto*” (p. 21) – escrita.

“É importante *que Ø consideremos o beijo como um ato de carinho*” (p. 21) – escrita.

“Ø Desejo apenas isto: *que o beijo seja símbolo de amor entre as pessoas*” (p. 22) – escrita.

“Ø Gostaria que as pessoas se beijassem muuuuuito!” (p. 22) – escrita.

“Ø Tenho absoluta certeza que o beijo é importante para todos” (p. 22) – escrita.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9º ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010c. pp. 74-95.

---

<sup>76</sup> Embora o nulo presente nessa posição esteja nos contextos considerados nesta pesquisa, não o destacamos por tal análise já ter sido feita no texto ao qual o exercício em questão se refere.

### **Input encontrado nos textos**

“[...] ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde Ø morávamos, com suas pontes mais do que vistas” (p. 76) – escrita.

“[...] Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que Ø possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato” (p. 76) – escrita.

“Até o dia seguinte **eu** me transformei na própria esperança da alegria [...]” (p. 76) – fala.

“No dia seguinte Ø fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos, disse-me que Ø havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo” (p. 76) – escrita.

“[...] Dessa vez Ø nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria [...]” (p. 77) – escrita.

“E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que Ø tinha” (p. 77) – escrita.

“Foi então que, finalmente se refazendo, Ø disse firme e calma para a filha: Você vai emprestar o livro agora mesmo” (p. 77) – escrita.

“[...] Acho que **eu** não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que Ø segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito” (p. 77) – fala / escrita.

“[...] Fingia que Ø não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. [...] fingi que Ø não sabia onde Ø guardara o livro [...]” (p. 77) – escrita.

“[...] Parece que **eu** já pressentia” (p. 77) – fala.

“O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que Ø tinha nas mãos, uma história policial que Ø não conseguia parar de ler” (p. 81) – escrita.

“Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que Ø queria comer” (p. 82) – escrita.

“\_É para já – ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto Ø enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: \_Mãe, Ø tenho uma novidade” (p. 82) – escrita.

“Ø Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores” (p. 82) – escrita.

“Inclinando-se até ele, ela falou-lhe baixinho, naquele tom perigoso, meio entre dentes e que era usado quando Ø estava no auge [...]” (p. 83) – escrita.

“\_Ø Não quero que Ø mude de lugar, está me escutando?” (p. 83) – escrita.

“[...] Voltou-se então para lembrar-lhe que estava chegando muita gente, se Ø não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais porque aquele era o último lugar vago que restava [...]”<sup>77</sup> (p. 83) – escrita.

“Cruzando os braços com um gesto brusco, ele esfregou o pijama nas axilas molhadas. Disfarçou o gesto e ali ficou alisando as axilas, como se Ø sentisse uma vaga coceira” (p. 84) – escrita.

“Fabiano pregou nele os olhos ensanguentados, meteu o facão na bacia. Podia matá-lo com as unhas. Lembrou-se da surra que Ø levava e da noite passada na cadeia” (p. 84) – escrita.

“Se *eu* quiser falar com Deus, tenho que ficar a sós” (p. 87) – fala.

“Quando hoje Ø acordei, ainda fazia escuro (*Embora a manhã já estivesse avançada*)” (p. 87) – escrita.

“Se *eu* me afasto de você, / Ø fico cheio de tremeliques<sup>78</sup>” (p. 88) – fala / escrita.

“Ø Estou morrendo de tremeliques!” (p. 88) – escrita.

“Depois de UM TEMPÃO PASSANDO FOME<sup>79</sup>, Ø resolvi preparar o frango com uma receita que Ø encontrei na internet” (p. 90) – escrita.

“Como amanhã Ø vou mais cedo para a escola, não vamos nos ver. [...] E amanhã de noite, vou ficar de babá para ganhar um dinheiro e poder comprar as coisas de que Ø estou PRECISANDO<sup>80</sup>” (p. 90) – escrita.

“[...] ainda que Ø mal responda; / ainda que Ø mal te entenda, / ainda que Ø mal repita; / ainda que Ø mal insista, / ainda que Ø mal desculpe; / ainda que Ø mal me exprima, / ainda que Ø mal me julgue; / ainda que Ø mal me mostre, / ainda que Ø mal me veja; / ainda que Ø mal te encare, / ainda que Ø mal te furte; / ainda que Ø mal te siga, / ainda que Ø mal te volte; / ainda que Ø mal te ame, / ainda que Ø mal o saiba; /

<sup>77</sup> Essas reticências já estavam no texto original (no livro didático).

<sup>78</sup> A oração *Fico cheio de tremeliques* é o título, segundo o livro didático, de um poema de Sérgio Capparelli. A oração aparece nove vezes no poema em questão.

<sup>79</sup> Esse termo já estava em caixa alta no original (no livro didático).

<sup>80</sup> Esse termo já estava em caixa alta no original (no livro didático).

ainda que Ø mal te agarre, / ainda que Ø mal te mates; / ainda assim Ø te pergunto [...]" (p. 91) – escrita.

“E é para que você não perca vendas, para que Ø atinja suas metas, que Ø investimos tanto” (p. 93) – escrita.

“Neste momento de mudanças no mercado, manter o nosso desempenho é um compromisso da Cielo. Cumprimos o que Ø prometemos” (p. 93) – escrita.

### **Input encontrado nos exercícios e comentários**

“Quando Ø falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos” (p. 76) – escrita.

“Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que Ø não sabia onde Ø tinha guardado o livro e depois “achava-o”?” (p. 79) – escrita.

“[...] Observe as imagens destacadas nos trechos a seguir e explique o sentido que **elas** apresentam no contexto em que Ø foram empregadas no conto lido” (p. 79) – fala / escrita.

“Dona Conceição é uma excelente comerciante. Hoje Ø fui à sua loja [...] Voltei para casa satisfeita com as compras que Ø fiz e com a atenção recebida” (p. 81) – escrita.

“Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se Ø preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos” (p. 81) – escrita.

“Observe se seu conto é uma narrativa ficcional curta; se Ø apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos [...]” (p. 82) – escrita.

“A ação que nele acontece é a sequência do momento em que mãe e filho sentam-se num cinema e o filho reclama que quer mudar de lugar, porque Ø não está enxergando direito” (p. 83) – escrita.

“Além disso, na fala da personagem mantêm-se os tempos verbais e os pronomes na 3ª pessoa, como Ø aparecem no discurso indireto [...]” (p. 84) – escrita.

“*Por respeito a você, Ø achei melhor não comentar nada.*” (p. 86) – escrita.

“Esta tarde, Ø comprei uns ingredientes especiais *para o jantar*” (p. 86) – escrita.

“Ø Sairemos, *apesar do frio*” (p. 86) – escrita.

“Os alunos conversam baixo *porque Ø estão na biblioteca*” (p. 89) – escrita.

“Falou tanto *que Ø ficou sem voz*” (p. 89) – escrita.

“*Conforme Ø acertamos, eu vou viajar na segunda-feira*” (p. 89) – escrita / fala.

“Ø Trabalhei muito *para tirar férias no final do ano*” (p. 89) – escrita.

“A conjunção *como*, dependendo de seu valor semântico, pode ser causal, conformativa ou comparativa. Nas orações em que Ø aparece nos períodos acima, que papel ela desempenha?” (p. 91) – escrita.

“*Ainda que* Ø não mereças, eu te amo” (p. 91) – escrita.

“Já no segundo enunciado, a expressão *ainda que mal* tem uma conotação de polidez, pois Ø constitui uma maneira educada de introduzir uma pergunta talvez inconveniente ou fora de hora” (p. 92) – escrita.

“Qual é o tipo de relacionamento existente entre o eu lírico e a pessoa a quem **ele** se dirige?” (p. 92) – fala.

“Ele será dispensado da equipe, *porque* Ø é negligente” (p. 94) – escrita.

“Ela abandonou os estudos, *porque* Ø mora muito longe da escola” (p. 94) – escrita.

“*Como* Ø mora muito longe da escola, ela abandonou os estudos” (p. 94) – escrita.

“Ø Voltei para casa por causa que ia chover” (p. 94) – escrita.

“Ø Voltei para casa *porque* ia chover” (p. 94) – escrita.

“Você tem perdido bons negócios, porque Ø é negligente” (p. 95) – escrita.

“Ø Fiquei com estafa porque Ø trabalhei demais este ano” (p. 95) – escrita.

“Ø Perdi a hora do jogo, porque Ø durmo muito” (p. 95) – escrita.

“Não progride no curso, porque Ø falta às aulas” (p. 95) – escrita.

“Estava tão frio que Ø não saímos do hotel” (p. 95) - escrita.

“O velhinho falava tão baixo que **nós** não o entendíamos” (p. 95) – fala.