



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA E O *INPUT* EM LIVROS  
DIDÁTICOS NO ENSINO DA ESCRITA DO PB**

**Ana Carolina Nunes de Aguiar**

**Brasília, julho/2020**

**Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas – LIP  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**Ana Carolina Nunes de Aguiar**

**CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA E O *INPUT* EM LIVROS  
DIDÁTICOS NO ENSINO DA ESCRITA DO PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas – LIP, Instituto de Letras – IL, da Universidade de Brasília – UnB, para defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Teoria e Análise Linguística.

**Orientadora: Profa. Dra. Helena da Silva Guerra Vicente**

**Brasília, julho/2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NA282c Nunes de Aguiar , Ana Carolina  
CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA E O INPUT EM  
LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO DA ESCRITA DO PB / Ana Carolina  
Nunes de Aguiar ; orientador Helena da Silva Guerra  
Vicente. -- Brasília, 2020.  
240 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Input. 2. Clíticos acusativos de terceira pessoa. 3.  
Ensino de escrita. 4. Português brasileiro. 5. Retomada  
anafórica. I. da Silva Guerra Vicente, Helena, orient. II.  
Título.

**CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA E O *INPUT* EM LIVROS  
DIDÁTICOS NO ENSINO DA ESCRITA DO PB**

ANA CAROLINA NUNES DE AGUIAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas – LIP, Instituto de Letras – IL, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Teoria e Análise Linguística.

Apresentada em 06 de julho de 2020  
Banca examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Helena da Silva Guerra Vicente (orientadora) - UnB  
Presidente

---

Profa. Dra. Sandra Quarezemin - UFSC  
Membro Efetivo Externo

---

Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior - UnB  
Membro Efetivo Interno

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Lunguinho - UnB  
Membro Efetivo Interno

---

Profa. Dra. Cíntia da Silva Pacheco - UnB  
Membro Suplente

À minha avó, Nalzira Lopes (*in memoriam*),  
minha bússola.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, pela educação pública e de qualidade que recebi desde a primeira série do ensino fundamental até o doutorado. Meu desejo é de que esse tipo de oportunidade se mantenha e se expanda, beneficiando pessoas, famílias e, conseqüentemente, a sociedade.

Este agradecimento, certamente, não fará jus à gratidão que tenho pelo impecável trabalho de orientação feito por Helena Guerra Vicente. A disponibilidade, o profissionalismo, o cuidado e, acima de tudo, a amizade dispensados a mim nos últimos cinco anos, tendo em vista que fui sua aluna especial por um ano, fizeram desse doutorado algo leve e muito prazeroso de se viver.

Agradeço a um grande linguista e amigo que está sempre me auxiliando linguisticamente e emocionalmente desde a graduação, Marcus Vinicius da Silva Lunguinho, inclusive por todo o apoio que me deu para retornar ao doutorado. Por meio de Marcus iniciei meu contato com Helena.

Agradeço a todos os professores do LIP, em particular ao Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes e ao Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva pelo enorme carinho com que me receberam em suas turmas e pelos importantes conhecimentos trocados.

Aos membros de minha banca de defesa. À Profa. Dra. Sandra Querezemin por, prontamente, aceitar o convite e pelas inúmeras contribuições a este trabalho, tanto de forma presencial, por ocasião dos congressos de que participei, quanto por meio de seus textos. Ao Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior, amigo de longa data, que está sempre contribuindo para o meu crescimento acadêmico. Ao Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Lunguinho, pelos infundáveis aprendizados. E, finalmente, à Profa. Dra. Cíntia da Silva Pacheco, por aceitar o convite.

Agradeço à Profa. Dra. Cíntia da Silva Pacheco que, de forma tão generosa, abraçou uma necessidade que tive durante este trabalho: realizar uma análise quantitativa de dados de forma mais robusta. Cíntia também foi um presente que Marcus Lunguinho me deu.

À Profa. Dra. Carolina Andrade pelos preciosos ensinamentos e pelo carinho ao longo do curso de extensão “Pesquisa linguística: análise quantitativa de textos orais e escritos”.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque pelos importantes comentários à pesquisa e pelo envio de materiais.

Ao Prof. Dr. Eduardo Kenedy pela leitura cuidadosa durante o processo de qualificação deste trabalho e pelas inúmeras contribuições.

Às minhas queridas chefes, Eliana Yukiko Takenaka, Coordenadora de Contabilidade do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC, e Adriana Samara Wanderley da Silva, Chefe de Divisão de Análise Contábil do MCTIC. Quando muitas pessoas escolhem ser pedras nos caminhos, vocês escolheram ser ponte no meu.

Aos amigos, muitos deles dados pela UnB, desde os tempos de graduação, e outros da imensidão da vida. Meu eterno agradecimento pelo afeto e pelo apoio nessa jornada. Sou grata, também, por me ajudarem a suportar o retrocesso e o obscurantismo em que nosso país foi afundado nos últimos quatro anos, culminando, de forma tão devastadora, com a atual desvalorização da ciência: Alzira Sandoval, Anderson da Mata, Andréia de Oliveira, Antônio Drummond, Ciro Eduardo Ferreira, Diego Nunes, Eduardo Martins, Gabriela Rodrigues, Gleiser Valério, Héliida Carolina Nunes, Hugo Sobrinho, Joselane Nunes, Lili Fábria, Lizandra Caires, Moacir Natércio, Patrícia de Sena, Patrícia Veloso, Talita Buriti, Thaís Somnitz, Stefânia Zandomênicó, Victor Prattez, Wagner dos Santos, Wesley Marques, Yandra Lohanne.

À minha família: Zenilda, Jéssica, Lorena, Lucas, Isabella e Miguel pelo amor, apoio e admiração de vocês.

À minha avó, Nalzira Lopes, que fez de mim a pessoa que sou, que me ensinou o valor do conhecimento acadêmico, uma vez que nunca teve a oportunidade de ser alfabetizada, e do conhecimento de mundo, que construiu comigo a minha visão de sociedade e que me fez acreditar, desde pequenininha, que nós, mulheres e periféricas, também podemos.

À minha filha de alma, Isabella Lopes de Aguiar. Seu amor incondicional e a perspectiva de ser um exemplo positivo para você me dão forças todos os dias.

Aos meus companheiros fiéis: Thor e Amendoim Eduardo. Ah, esses gatos!

Ao amor da minha vida, amigo, companheiro e guru, Saulo Tomiyoshi Medeiros. Obrigada por ser quem você é.

A Deus, na forma de todas as coisas magníficas sobre a terra e na forma das diversas energias espirituais que trabalham em prol da evolução social e espiritual do planeta, tendo a caridade e o amor como referência de tudo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bilinguismo <i>stricto sensu</i> .....	48
Figura 2: Bilinguismo Teórico .....	49

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem do <i>Input</i> das quatro formas verbais nos primeiros capítulos dos livros didáticos.....	65
Gráfico 2: Verbos pronominais mais frequentes no <i>Corpus del Espanõl séc. XX</i> .....	66
Gráfico 3: Escolha de livro didático do 4º ano por quantidade adquirida .....	88
Gráfico 4: Escolha de livro didático do 4º ano por escolas .....	88
Gráfico 5: Escolha de livro didático do 5º ano por quantidade adquirida .....	88
Gráfico 6: Escolha de livro didático do 5º ano por escolas .....	89
Gráfico 7: Escolha de livro didático do 6º ano por quantidade adquirida .....	89
Gráfico 8: Escolha de livro didático do 6º ano por escolas .....	90
Gráfico 9: Escolha de livro didático do 7º ano por quantidade adquirida .....	90
Gráfico 10: Escolha de livro didático do 7º ano por escolas .....	90
Gráfico 11: Escolha de livro didático do 8º ano por quantidade adquirida.....	91
Gráfico 12: Escolha de livro didático do 8º ano por escolas .....	91
Gráfico 13: Escolha de livro didático do 9º ano por quantidade adquirida.....	91
Gráfico 14: Escolha de livro didático do 9º ano por escolas .....	92
Gráfico 15: Representação do contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Vernáculo do PB <i>versus</i> escrita culta do PB: diferenças paramétricas e computacionais .....	52
Quadro 2: Arquivo de especificação .....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Queda no uso dos clíticos ao longo dos séculos.....	26
Tabela 2: Ocorrências de objetos diretos anafóricos nas produções orais .....	37
Tabela 3: Ocorrências de objetos diretos anafóricos nas produções escritas .....	38
Tabela 4: Função acusativa na língua oral: distribuição dos dados segundo a variante usada.	43
Tabela 5: Função acusativa na língua escrita: distribuição dos dados segundo a variante usada .....	43
Tabela 6: Tipos de realização de objetos diretos <i>versus</i> nível de escolaridade.....	44
Tabela 7: Frequência das formas verbais no <i>Corpus del Español</i> séc. XX.....	63
Tabela 8: Verbos reflexivos <i>versus</i> outros verbos <i>Corpus del Español</i> séc. XX.....	66
Tabela 9: Verbos reflexivos e pronominais mais frequentes nos três livros didáticos.....	67
Tabela 10: Estratégias de retomada anafórica em livros didáticos de 4º ao 9º ano.....	104
Tabela 11: Porcentagem geral das retomadas anafóricas com relação do traço contável <i>versus</i> massivo .....	117
Tabela 12: Porcentagem geral das retomadas anafóricas com relação à colocação pronominal .....	118
Tabela 13: Efeito da variável social ano em relação ao pronome nulo como estratégia de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa .....	120
Tabela 14: Efeito das variáveis linguísticas em relação ao pronome nulo como estratégia de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa .....	121

## RESUMO

Esta tese analisa, quantitativa e qualitativamente, o papel do *input* oferecido por livros didáticos nas retomadas anafóricas de terceira pessoa acusativa, em especial, na aprendizagem dos clíticos acusativos de terceira pessoa na escrita do Português do Brasil – PB. Considerando a proeminente função do ensino formal no processo de aprendizagem destes últimos, como defendido por ampla literatura (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; AVERBUG, 1998, 2007; OLIVEIRA, 2007; FREIRE 2000, 2005; PIRES 2015), investigamos o papel exercido pelo livro didático, enquanto fornecedor de *input* da escrita padrão/culta do PB, ao longo do processo de letramento *do falante do vernáculo que, a priori, adentra o sistema de ensino sem clíticos acusativos de terceira pessoa* como parte de sua gramática nuclear e, conforme as pesquisas acima citadas, aumenta a frequência de uso dessas estruturas à medida que seu grau de escolarização cresce. Partimos da premissa de que aprender a escrita padrão/culta do PB se assemelhe a adquirir uma segunda língua – L2 (cf. KATO, 2005), havendo, porém, diferenças relevantes entre os processos, em especial no que se refere ao conhecimento implícito, haja vista que o falante do vernáculo do PB já dispõe de saber intuitivo sobre a sua língua ao tentar se apropriar do código de escrita, diferentemente do falante de L2 que, durante esse processo, construirá seu sistema implícito da língua em aquisição (cf. VANPATTEN, 2003; AGUIAR; GUERRA VICENTE, 2017). Defendemos, portanto, que o conhecimento intuitivo do aluno seja o ponto de partida para o processo de conscientização linguística (cf. GUERRA VICENTE; PILATI, 2012; SIM SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997, DUARTE, 2008; COSTA et al., 2011) de forma que, ao aluno, sejam proporcionados momentos de reflexão e investigação sobre a sua língua materna e sobre a língua que ele está aprendendo, os quais o possibilitem construir gramáticas, por meio da identificação de problemas, levantamento de hipóteses e reflexão sobre os dados (cf. HONDA; O’NEIL, 1993; HONDA et al., 2009; HONDA; O’NEIL, 2017; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). O *corpus* compõe-se de construções extraídas de livros didáticos de língua portuguesa do 4º ao 9º ano, as quais ilustram os seguintes tipos de retomadas anafóricas de terceira pessoa acusativa: pronomes nulos, clíticos, sintagmas nominais e pronomes plenos. A partir da análise quantitativa, por meio do programa Goldvarb *versus*, e qualitativa dessas estruturas, a tese busca avaliar se o *input* e as orientações contidas no manual do professor oportunizam ao aluno reconhecer, empregar e elaborar metalinguisticamente acerca das diferentes estratégias anafóricas analisadas, reconhecendo suas características sintáticas, semânticas e seus contextos de uso – fala e escrita.

**Palavras-chave:** *Input*. Retomada anafórica. Terceira pessoa acusativa. Ensino de escrita. Português brasileiro. Conhecimento implícito. Conhecimento explícito. Técnica de eliciação.

## ABSTRACT

This thesis analyzes, both in quantitative and in qualitative terms, the role of the input offered by textbooks in the learning of third person accusative anaphoric forms, and in particular, third person accusative clitics, in the written language of Brazilian Portuguese – BP. Considering the prominent role of formal instruction in the learning of third person accusative clitics (CF. OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CORRÊA 1991; AVERBUG, 1998, 2007; OLIVEIRA, 2007; FREIRE 2000, 2005; PIRES 2015), we investigate the role of language instruction textbooks as input to standard written BP throughout the period of literacy acquisition by the speaker of vernacular BP, the latter being a system which lacks third person accusative clitics as part of its core grammar and which, according to the studies cited above, incorporates the use of such clitics to a greater and greater extent as the individual progresses through the school years. We start from the premise that the learning of standard written BP is similar to the acquisition of a second language (L2) (cf. Kato, 2005), though there are relevant differences between the two processes relating to implicit knowledge. In the former case, the BP speaker is equipped with implicit knowledge of the spoken form of the language whose writing system s/he is attempting to learn; in the latter case, implicit knowledge of the target language is lacking (cf. VANPATTEN, 2003; AGUIAR E GUERRA VICENTE, 2017). As such, we propose that the student's implicit knowledge is the starting point for the process of making the student explicitly aware of that which s/he already knows implicitly. To this end, the student should be afforded the opportunity to reflect upon and investigate the vernacular language that s/he already has a command of and the written language that s/he is learning, through the identification of problem areas, the formulation of hypotheses, and reflection upon linguistic data. (cf. GUERRA VICENTE E PILATI, 2012; SIM SIM, DUARTE E FERRAZ, 1997, DUARTE, 2008; COSTA *ET AL*, 2011) (cf. HONDA E O'NEIL, 1993; HONDA *ET ALII*, 2009; HONDA E O'NEIL, 2017; PIRES DE OLIVEIRA E QUAREZEMIN, 2016). The *corpus* was composed of constructions extracted from 4th grade through 9th grade Portuguese-language textbooks. The constructions illustrate the following types of third person accusative anaphoric forms: null pronouns, clitics, nominal phrases, and full pronouns. By means of a quantitative analysis, utilizing the Goldvarb X program, and a qualitative analysis of the aforementioned structures, this thesis attempts to assess whether the *input* and the instructions in each of the textbook's respective Professor's Manuals enable the student to recognize, employ, and elaborate metalinguistically upon the different anaphoric strategies analyzed, and to recognize their syntactic and semantic characteristics and their contexts of use – both as it pertains to speech and as it pertains to writing.

**Key words:** *Input*. Third person accusative anaphoric forms. Instruction of written BP. Implicit knowledge. Explicit knowledge. Elicitation technique.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>21</b>
<b>DO OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....	21
1.2 CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA NO PB: UM ENFOQUE DIACRÔNICO .....	21
1.3 O ENSINO FORMAL E OS CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA NO PB .....	31
1.3.1 <i>Omena (1978)</i> .....	32
1.3.2 <i>Magalhães (2006)</i> .....	33
1.3.3 <i>Duarte (1986)</i> .....	34
1.3.4 <i>Corrêa (1991)</i> .....	35
1.3.5 <i>Averbug (1998)</i> .....	40
1.3.6 <i>Averbug (2007)</i> .....	41
1.3.7 <i>Oliveira (2007)</i> .....	41
1.3.8 <i>Freire (2000)</i> .....	42
1.3.9 <i>Freire (2005)</i> .....	43
1.3.10 <i>Pires (2015)</i> .....	44
1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS.....	45
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>46</b>
<b>DA RELAÇÃO ENTRE <i>INPUT</i>, CONHECIMENTO IMPLÍCITO, CONHECIMENTO EXPLÍCITO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....</b>	<b>46</b>
2.1 O PROCESSO DE LETRAMENTO DO FALANTE DO VERNÁCULO DO PB .....	46
2.2 O BILINGUISMO TEÓRICO.....	46
2.2.1 <i>A expansão da Periferia Marcada</i> .....	51
2.3 O <i>INPUT</i> NA AQUISIÇÃO DE L2: SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PB .....	55
2.3.1 <i>Sobre a noção de Input</i> .....	55
2.3.1.1 A pesquisa de VanPatten .....	55
2.3.1.2 A pesquisa de Goodall.....	62
2.4 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PB: <i>INPUT</i> , CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO ...	67
2.5 PROPOSTAS DE ENSINO PARA UMA PERSPECTIVA MENTALISTA DA LÍNGUA .....	71
2.5.1 <i>Honda &amp; O'Neil (1993)</i> .....	71
2.5.2 <i>Honda et al. (2009)</i> .....	73
2.5.3 <i>Honda &amp; O'Neil (2017)</i> .....	76
2.5.4 <i>Lobato (2015 [2003])</i> .....	77
2.5.5 <i>Pilati et al. (2011)</i> .....	79
2.5.6 <i>Guerra Vicente e Pilati (2012)</i> .....	79
2.5.7 <i>Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)</i> .....	80
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS.....	82

<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>83</b>
<b>DA METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>83</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	83
3.2 POR QUE ANALISAR O LIVRO DIDÁTICO?.....	83
3.3 SOBRE A ESCOLHA DOS ANOS/SÉRIES A SEREM PESQUISADAS.....	84
3.4 OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS .....	85
3.5 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	92
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS.....	102
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>103</b>
<b>INPUT EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>103</b>
4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS.....	103
4.2 DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	103
4.2.1 <i>Hipóteses e exemplos das variáveis sociais e linguísticas</i> .....	104
4.2.1.1 Dados gerais dos tipos de retomada anafórica.....	104
4.2.2 <i>Variável social</i> .....	107
4.2.2.1 Ano do livro didático .....	107
4.2.3 <i>Variáveis linguísticas</i> .....	107
4.2.3.1 Gêneros textuais .....	107
4.2.3.2 Traços semânticos .....	111
4.2.3.3 Colocação pronominal.....	118
4.2.4 <i>Análise dos resultados estatísticos</i> .....	119
4.3 ANÁLISE DA QUALIDADE DO <i>INPUT</i> .....	126
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS.....	141
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>143</b>
<b>MODELO DIDÁTICO PARA REFLEXÃO E FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOS CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA NO PB</b> .....	<b>143</b>
5.1 INTRODUÇÃO .....	143
5.2 DO MODELO DE ATIVIDADE .....	145
5.2.1 <i>Recursos</i> :.....	150
5.2.2 <i>Público-alvo</i> :.....	150
5.2.3. <i>Primeira etapa: eliciação do conhecimento prévio</i> .....	151
5.2.4 <i>Segunda etapa: apresentação de conteúdo novo</i> .....	153
5.2.5. <i>Terceira etapa: relacionando o conteúdo novo a situações de uso</i> .....	156
5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS.....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>159</b>
<b>APÊNDICE 1: RESULTADO DAS RODADAS DO GOLDVARB X</b> .....	<b>169</b>
<b>APÊNDICE 2: DADOS INSERIDOS E CODIFICADOS NO GOLDVARB X</b> .....	<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

O paradigma dos clíticos acusativos vem sofrendo um processo de mudança no português falado no Brasil a partir, principalmente, dos séculos XIX e XX, transformação que culmina na perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa na escrita mas, em especial, na fala do brasileiro. Por essa razão, o emprego dessas estruturas é resultado de ensino formal, uma vez que, devido à perda acima descrita, esses pronomes não estariam mais disponíveis como dado robusto durante o processo de aquisição da língua (cf. OMENA, 1978; DUARTE 1986; LIGHTFOOT, 1991; NUNES, 1993, 2015; PAGOTTO 1993).

Considerando a não aquisição dos clíticos acusativos de terceira pessoa por meio de processo natural ao longo da infância, estudos diversos, tanto de vertente gerativista quanto variacionista, têm mostrado que o ensino formal exerce papel fundamental na aprendizagem de tais construções, em particular em seu emprego na língua escrita culta/padrão. Essas pesquisas mostram que o percentual de emprego dos clíticos acusativos de terceira pessoa cresce de forma proporcional ao aumento do grau de escolarização do falante (cf. OMENA, 1978; CORRÊA, 1991; AVERBUG, 1998, 2007; FREIRE, 2000, 2005; OLIVEIRA, 2007; PIRES, 2015). De acordo com o *corpus* de Corrêa (1991), os clíticos começam a aparecer na escrita da 3ª e 4ª série de forma pouco expressiva, com um percentual de 12%, amplificando paulatinamente sua ocorrência, atingindo um percentual de 85,7% entre os universitários. A 3ª e a 4ª série podem ser comparadas aos atuais 4º e 5º anos, respectivamente, sem perder de vista que o ensino fundamental de nove anos foi instituído pela Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Ao longo desta tese, optamos por manter a nomenclatura adotada pelos autores e, portanto, relativa à época de cada pesquisa.

Dito isso, temos como objetivo principal investigar o papel do livro didático, enquanto *input* da escrita padrão/culta<sup>1</sup> do PB, no processo de recuperação dos clíticos acusativos de terceira pessoa durante o letramento do falante do vernáculo. Sabemos que, em países como o Brasil, em que disparidades socioeconômicas se refletem em graves deficiências educacionais, o livro didático se configura como material pedagógico que, muitas vezes, acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino (cf. LAJOLO, 1996). Contudo, não há um

---

<sup>1</sup> Norma culta, como termo técnico, é definida em Bagno (2001, p. 4) como “a linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. Esta é a noção de norma culta que vem sendo empregada em diversos empreendimentos científicos como, por exemplo, o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), que desde os anos 1970 vem documentando e analisando a linguagem efetivamente usada pelos falantes cultos de [...] grandes cidades brasileiras, sendo estes falantes definidos por dois critérios de base: escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais”. Norma padrão seria aquela prescrita nos compêndios gramaticais.

estudo detalhado da qualidade do *input*, com relação aos clíticos acusativos de terceira pessoa, oferecido às crianças que chegam à escola por meio dos livros didáticos.

Nosso objetivo, portanto, é analisar a quantidade e a qualidade do *input* oferecido nos livros didáticos por meio dos variados gêneros textuais que compõem os textos e os exercícios de coleções didáticas de língua portuguesa do ensino fundamental de 4º ao 9º ano. Ao longo da pesquisa, buscamos identificar variações quantitativas e qualitativas no *input* de distintas retomadas anafóricas de terceira pessoa, condicionadas tanto pelo gênero textual, quanto por traços semânticos dos antecedentes dos elementos anafóricos, olhamos, também, para as instruções ao professor na condução do processo educacional relativo às retomadas anafóricas de terceira pessoa. Entendemos que analisar a qualidade do *input* ofertado nessas obras é verificar se esse *input* oportuniza ao aluno perceber as diferenças entre língua oral e língua escrita em relação às distintas estratégias de retomada do objeto direto anafórico de terceira pessoa, sejam elas componentes do seu vernáculo ao adentrar o sistema de ensino, sejam elas apresentadas ao longo do processo de escolarização, como é o caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa. Assim, a qualidade do *input* está ligada à criação de situações para que o aluno identifique e empregue as estratégias de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa de forma proficiente nos diferentes contextos e gêneros discursivos. Dessa maneira, nos propomos, ainda, a averiguar a qualidade do diálogo estabelecido entre autor e professor, por meio do manual do professor, verificando se há orientações para que o docente, em sua função mediadora, considere o conhecimento prévio do aluno, na forma das estratégias que fazem parte de sua língua materna, por meio do emprego da técnica de eliciação (cf. GUERRA VICENTE; PILATI, 2012). Portanto, defendemos nesta tese que o conhecimento intuitivo do aluno seja o ponto de partida para o processo de conscientização linguística (cf. SIM SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997; DUARTE, 2008; COSTA et al., 2011).

Adotamos nesta pesquisa a ideia de que, durante o percurso de escolarização, o falante do PB tem sua periferia marcada expandida<sup>2</sup> a partir de um *input* ordenado escolar ou da imersão em textos escritos em um processo que se assemelharia ao de adquirir uma segunda língua (cf. KATO, 2005; ROEPER, 1999; AMARAL; ROEPER 2014). Nesse sentido, assumimos aqui a proposta de Kato (2005) de expansão da periferia marcada por meio da aprendizagem da escrita, bem como a proposta do Bilinguismo Teórico de Roeper (1999), o qual argumenta que todo falante é bilíngue em alguma medida, ainda que dentro de um sistema considerado, a priori, monolíngue. Sem desconsiderar a relação estabelecida por autores como Kato (2005) entre

---

<sup>2</sup> O conceito de periferia marcada (CHOMSKY, 1981), bem como o de Língua-I serão tratados com maiores detalhes na seção 2.1 desta tese.

aquisição de L2 e a aprendizagem do PB, observamos, ao longo do trabalho, que há algumas diferenças entre os processos, em especial no que se refere ao conhecimento implícito e ao conhecimento explícito, pois o falante do vernáculo do PB já dispõe de saber intuitivo sobre a sua língua ao tentar se apropriar do código de escrita, e esta será seu veículo de comunicação, diferentemente do falante de L2 que construirá seu sistema implícito da língua em aquisição, tal como discutido em VanPatten (2010) com relação à aquisição de L2. O conhecimento explícito, ao longo do processo de aprendizagem do PB, possibilitará que o aluno traga à consciência um saber que possui de maneira inconsciente (SIM SIM, DUARTE E FERRAZ, 1997; DUARTE, 2008; COSTA et al., 2011; AGUIAR; GUERRA VICENTE, 2017).

Partindo dessa premissa, defendemos que é importante proporcionar ao aluno momentos de reflexão e investigação sobre a língua que ele traz consigo para a escola e sobre a língua que ele está aprendendo, por meio da identificação de problemas, levantamento de hipóteses, reflexão sintáticas, semânticas e pragmáticas sobre as estruturas gramaticais e sua consequente relação com as situações de uso. (cf. HONDA; O'NEIL, 1993; HONDA et al., 2009; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; HONDA; O'NEIL, 2017).

O nosso *corpus* é formado por 1310 dados que exemplificam quatro tipos de retomadas anafóricas: a) clíticos; b) pronomes nulos; c) pronomes plenos e d) sintagmas nominais. Os dados foram coletados por meio do rastreamento integral de seis livros didáticos de língua portuguesa, sendo um de cada ano analisado – 4º ao 9º. As obras fazem parte de uma entre as duas coleções mais adotadas na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia – CREC, que é a maior coordenação de ensino em número de alunos atendidos no Distrito Federal – DF e está localizada em região periférica de Brasília. Os dados foram rastreados, codificados e, posteriormente, analisados com o auxílio do programa de análise sociolinguística Goldvarb X. O objetivo de realizarmos uma análise quantitativa dessa natureza é verificar que fatores, dentre os codificados, condicionam o emprego das diferentes estratégias de retomada anafórica pesquisadas.

A tese é composta por cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos, de forma sucinta, as mudanças diacrônicas que culminaram na perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa e na ascensão do emprego dos pronomes nulos e plenos em posição de objeto direto no PB. Na sequência, destacamos diferentes pesquisas que apontam para a relação entre o uso dos clíticos e o processo de ensino formal no PB, como, por exemplo, a de Omena (1978), a de Corrêa (1991) e a Duarte (1986), entre outras.

No segundo capítulo, discorreremos sobre os processos computacionais envolvidos na aprendizagem da escrita do PB e, consequente, letramento do falante. Adotamos, para tal, a proposta de Kato (2005) de que o falante do PB tem sua periferia marcada ampliada por meio

do processo de letramento, bem como a Teoria do Bilinguismo Universal de Roesper (1999). Ainda nesse capítulo, apresentamos os conceitos de *input*, de conhecimento implícito e de conhecimento explícito de VanPatten (2003) relativos à aquisição de L2, discutindo em que medida eles podem ser aplicados à aprendizagem da escrita do PB. Na seção 2.5, elencamos algumas propostas para o ensino da língua portuguesa que se norteiam pela ideia de que o aluno é dotado de um construto mental de aquisição de língua. A partir da apresentação dessas pesquisas, adotamos neste trabalho a Técnica de eliciação, tal como formulada em Guerra Vicente & Pilati (2012) e a proposta de construção de gramáticas de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados, em especial, na constituição e análise do *corpus* por intermédio do Goldvarb X.

No quarto capítulo, realizamos a análise quantitativa e qualitativa dos livros didáticos selecionados. Em uma primeira etapa do capítulo, descrevemos nossas hipóteses iniciais com relações a fatores condicionantes da nossa variável dependente, cotejando-as com os resultados mostrados pelo programa Goldvarb X. Nossa variável<sup>3</sup> dependente é o fenômeno de variação entre o uso dos clíticos acusativos de terceira pessoa, os pronomes nulos, os pronomes lexicais e os sintagmas nominais. Com o objetivo de avaliar possíveis fatores que estariam envolvidos no condicionamento de cada uma das variantes da variável dependente, codificamos os fatores a seguir: gênero textual, ano do livro didático, animacidade do antecedente, definitude do antecedente, especificidade do antecedente, antecedente contável ou massivo e colocação pronominal. Como mostramos no capítulo, dos sete fatores codificados, cinco são selecionados como relevantes pelo Goldvarb para a escolha da estratégia de retomada anafórica, quais sejam: animacidade, gênero textual, ano do livro didático, definitude e especificidade. Após levantamento, codificação e rodagem dos dados no Goldvarb X, exibimos os resultados de frequência absoluta, frequência relativa e peso relativo dos fatores analisados. A segunda etapa é composta pela análise da qualidade do *input* presente nas obras, buscando avaliar se, em termos quantitativos e qualitativos, o *input* oferecido aos alunos é suficiente para que estes reconheçam e empreguem com autonomia as variadas estratégias de retomada anafórica em seus distintos contextos comunicativos de língua oral e escrita, tendo como ponto de partida o conhecimento internalizado do aluno. O que a análise mostra é que, ao longo das obras, há um percentual, que deve ser considerado, de uso de pronomes nulos, não havendo, contudo, uma discussão gramatical adequada a respeito desse *input* que o aluno tem recebido. Além disso, não é empregada a técnica de eliciação, ou estratégia similar. Os alunos não são convidados a

---

<sup>3</sup> Termos como variável dependente, variável independente, tipos de variação linguística serão abordados em detalhes no capítulo 3.

refletirem e construirão hipóteses linguísticas sobre os dados que compõem sua língua materna, tais como pronomes nulos e pronomes plenos, ou sobre os que fazem parte da língua culta, como os clíticos acusativos de terceira pessoa.

O quinto capítulo é dedicado a proposição de um modelo didático para reflexão e formulação de estratégias de ensino dos clíticos acusativos de terceira pessoa baseado na adoção da técnica de eliciação, proposta em Lobato (2015) e em Guerra Vicente & Pilati (2012), e na proposta de construção de gramáticas de Pires de Oliveira & Quarezemin (2016).

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa e as questões que permanecem em aberto para futuras investigações.

## CAPÍTULO 1

### DO OBJETO DE PESQUISA

#### 1.1 Apresentação da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos breve percurso diacrônico para contextualizar o processo de perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa no Português do Brasil - PB, bem como discutimos a estreita relação entre o ensino formal e o uso dessas estruturas no PB, trazendo, na seção 1.3, as pesquisas que apontam a forte relação que se estabelece entre processo de escolarização e emprego de clíticos acusativos de terceira pessoa especialmente na escrita do PB.

#### 1.2 Clíticos acusativos de terceira pessoa no PB: um enfoque diacrônico

Ampla literatura tem ressaltado propriedades morfossintáticas marcantes que diferenciam o PB do Português Europeu (doravante PE). Tais propriedades são resultado de mudanças significativas que o PB vem sofrendo ao longo do tempo, mudanças essas que, de acordo com Galves (1998), apontam para a constituição de uma gramática genuinamente brasileira. Para Galves (1998), do ponto de vista da Língua-I,<sup>4</sup> PB e PE são línguas diferentes. Duas línguas-I são consideradas diferentes se contêm pelo menos um parâmetro fixado de maneira distinta. No momento em que isso acontece, as línguas produzem enunciados diferentes e atribuem significados distintos a estruturas superficiais idênticas. E, para caracterizar a Língua-I brasileira, em diferenciação à lusitana, a autora elenca três tipos de evidências: a) enunciados diferentes; b) enunciados possíveis nas duas línguas, mas com frequências distintas e c) enunciados com estruturas superficiais idênticas, mas com diferentes restrições operando sobre eles.

Com relação aos enunciados distintos, a sintaxe pronominal e a ordem dos constituintes estão no centro da questão. O PB permite que pronomes tônicos como *você* e *ele* ocorram livremente em posição de objeto, tendo, inclusive, antecedentes inanimados, ao contrário do PE e de outras línguas românicas, nas quais o pronome tônico não pode funcionar como um pronome fraco.<sup>5</sup> Além disso, mesmo em contextos em que tanto o PE quanto o PB realizam próclise, este distingue-se daquele por optar pela próclise ao verbo principal da locução, enquanto o PE elege a próclise ao verbo auxiliar.

---

<sup>4</sup> Trataremos de forma mais detalhada esse tópico no capítulo 2 deste estudo.

<sup>5</sup> Para uma descrição das propriedades dos pronomes fortes e fracos, ver Cardinaletti & Starke (1994), que descrevem como uma das propriedades dos pronomes fortes receberem interpretação de foco e possuírem referentes [+humanos].

(1) a. Agora não tinha **me** lembrado. (PB) (GALVES, 1998, p. 83)

b. Agora não **me** tinha lembrado. (PE)

De acordo com Galves (1998), o emprego de pronomes tônicos em posição de objeto aproximaria o PB de línguas que não possuem sistema de clíticos, nem morfologia casual nos pronomes, como o chinês, por exemplos. Tais línguas são definidas por Li & Thompson (1979) como línguas orientadas para o tópico.<sup>6</sup> Outros pesquisadores, como Negrão (1999) e Corrêa (1991), por exemplo, defendem ser o PB uma língua orientada para o tópico, embora essa não seja a única abordagem para tratar esse fenômeno, como veremos adiante.

Dentre as importantes diferenças entre PB e PE, Galves (1998) cita dois tipos de construções que não ocorrem no PE: a) relativização com pronome lembrete, licenciada em outras línguas somente quando a distância oferece problemas para que o sintagma possa receber sua interpretação, em casos em que pronome e elemento relativizado estão muito próximos, como pode ser exemplificado pelo exemplo (2); b) estruturas que apresentam marcas de concordância inclusive quando o tópico é ocupado por um DP complemento do verbo ou por um SN adjunto sem preposição, tal como ilustrado em (3a) e (3b). Para Galves, seguindo Pontes (1981), construções como essas apontam o PB como uma língua “orientada para o tópico”. Em situações como (3a) e (3b), o PE utiliza a estratégia da voz média e a voz passiva, como exemplificado nos dados em (3c) e (3d).

(2) Você acredita que um dia teve uma mulher que ela queria que a gente entrevistasse **ela** por telefone?

(3) a. As cuecas de dinossauro do Calvin estão lavando.

b. Carpetes de madeira não enceram.

c. Carpete de madeira não se encera.

d. A cueca de dinossauro do Calvin está a ser lavada.

---

<sup>6</sup> Para uma caracterização de línguas de proeminência de sujeito e línguas de proeminência de tópico, ver Li & Thompson (1976). Para uma apresentação dessa proposta em português, ver Pontes (1987).

Ao tratar das frequências dos enunciados, Galves (1998) aponta para o contraste na frequência do emprego do sujeito nulo e do objeto nulo entre PB e PE, mostrando que o PB tem preferência pelo preenchimento da posição de sujeito e, inversamente, o objeto nulo ocorre com muito mais regularidade que no PE, fenômeno que vamos discutir em mais detalhes adiante (cf. DUARTE, 1986; TARALLO, 1993; CYRINO, 1994; AVERBUG, 1998).

Para a autora, a língua passa por uma mudança que atinge o sistema de clíticos. Nesse sentido, a baixa frequência da terceira pessoa clítica, objeto de estudo desta tese, reflete o fato de que esta forma já seria um fóssil, caminhando para o desaparecimento. Por outro lado, no PE, os clíticos acusativos são bastante produtivos.

No que tange aos enunciados possíveis, mas com diferentes restrições operando sobre eles, Galves (1998) observa que, embora enunciados com objeto nulo sejam possíveis em PB e em PE, o português lusitano apresenta restrições maiores para realizar construções dessa natureza, não licenciando estruturas com objeto nulo em contexto de ilhas sintáticas,<sup>7</sup> como veremos em mais detalhes adiante. Por seu turno, o objeto nulo é empregado livremente no PB.

Diante das diferenças apontadas por Galves (1998) entre PB e PE, inúmeros estudos, tanto na vertente gerativista quanto na vertente variacionista, têm se dedicado a compreender as mudanças pelas quais o PB vem passando ao longo do tempo, especialmente as relacionadas aos Parâmetros *pro-drop* ou Parâmetro do Sujeito Nulo<sup>8</sup> e ao Parâmetro do Objeto Nulo, que se relacionam, direta ou indiretamente, com o fenômeno de análise desta tese. A partir do século XIX, há uma reestruturação no paradigma pronominal do PB em que o pronome ‘tu’ tem coexistido com ‘você’ em algumas regiões ou vem sendo substituído por este último e o pronome ‘vós’ vem sendo substituído por ‘vocês’. Além disso, o pronome ‘nós’ disputa posição com ‘a gente’. Paralelamente a essas mudanças, observa-se o aumento do preenchimento da posição de sujeito, bem como um processo de simplificação do paradigma flexional (cf. DUARTE, 1986, 1993, 1995; TARALLO, 1993; NEGRÃO, 1999, 2001). Podemos destacar duas principais linhas de pesquisa que se propõem a explicar tais mudanças que o PB vem apresentando. Uma delas defende, por razões que veremos adiante, que o PB passa por uma mudança paramétrica,

<sup>7</sup> O termo “ilhas sintáticas” refere-se a um conjunto de contextos sintáticos que impedem a extração de um sintagma Qu- para uma posição mais à esquerda da sentença, não havendo influência entre distância linear da posição de extração e de chegada. Para uma definição aprofundada das ilhas sintáticas, bem como das configurações estruturais que licenciam ou não esse tipo de movimento, ver Ross (1967).

<sup>8</sup> Dentro do Modelo de Princípios de Parâmetros (cf. Chomsky, 1995), cada língua fixa o valor (positivo ou negativo) de um parâmetro a depender dos dados empíricos apresentados no processo de aquisição. Segundo Chomsky (1981), as línguas podem ser classificadas de acordo com a presença ou a ausência de sujeitos pronominais e relaciona as seguintes propriedades às línguas PRO-DROP: a) ausência de sujeito manifesto; b) inversão livre do sujeito em sentenças simples; c) movimento longo do sujeito; d) pronomes resumptivos nulos em orações encaixadas e e) violações aparentes do filtro *that-trace*. O italiano e o espanhol apresentam as propriedades descritas e são consideradas línguas PRO-DROP, ao passo que o inglês e o francês são classificadas como não PRO-DROP, não apresentando tais propriedades.

e, nessa linha, podemos destacar, em especial, a pesquisa de Duarte (1993). Por outro lado, pesquisas como a de Negrão (1999, 2001) defendem ser o PB uma língua voltada para o discurso, explicando, dentro dessa linha de raciocínio, as mudanças pelas quais o PB vem passando, como será apresentado a frente.

Duarte (1993) argumenta que o PB perdeu o Princípio *Evite Pronome*<sup>9</sup> e caminha, por conta dessa perda, em direção às línguas não *pro-drop*. Kato (2005) também aponta que a redução do paradigma flexional do PB acarretou mudanças que fazem surgir na gramática do PB propriedades de línguas de sujeito não nulo, tais como: a) alta frequência de sujeitos referenciais preenchidos (4); b) ausência de concordância com sujeito posposto (5); c) movimento curto dos clíticos (6); d) alta frequência de objetos nulos referenciais (7).

(4) O papai<sub>i</sub> disse que **ele**<sub>i</sub> vem.

(5) **Chegou** os ovos.

(6) a. A mamãe não vai **me** levar.

b. \*O Pedro não **me** vai convidar.

(7) Eu encontrei **Ø**<sub>i</sub> na rua.

Cyrino (2003) destaca que, embora em Cyrino (1994) tenha levantado a possibilidade de haver relação entre a perda dos clíticos e o aumento dos objetos nulos no PB, essa relação não é simples, isto é, um fenômeno não acarreta diretamente o outro. Para a autora, a queda dos clíticos é um fenômeno independente, pois nem todos os clíticos foram afetados com a mesma intensidade pela mudança. Os clíticos de 1ª e 2ª pessoa ainda existem no PB, bem como o *lhe*, embora este tenha se afastado de seu uso como dativo e alterne-se como pronome de 2ª pessoa acusativa. Os clíticos que sofrem queda são aqueles caracterizados por baixa referencialidade, como os de 3ª pessoa. Nesse sentido, Cyrino (2003) defende, seguindo Duarte (1993, 1995), que o objeto nulo no PB é consequência do Princípio *Evite Pronome* generalizado para a posição de argumento interno do verbo.

Por outro lado, Negrão (1999) defende que o PB é uma língua voltada para o discurso,<sup>10</sup> entendida como uma língua que privilegia marcar na sintaxe aberta a função informacional dos

<sup>9</sup> O princípio *Evite Pronome* preconiza que caso o sujeito possa ser recuperado por meio da morfologia, o sujeito manifesto torna-se desnecessário (Chomsky, 1981).

<sup>10</sup> Kato & Ordóñez (2019) argumentam que, em dados como os abaixo, as formas em (ib) e (iib) não vieram para substituir as formas em (ia) e (iia), mas que as formas em (ia) e (iia) são téticas ou apresentativas, enquanto as formas em (ib) e (iib) são categóricas ou predicacionais. Para os autores, as denominadas construções de tópico-

constituintes da sentença. Negrão (1999) baseia-se na pesquisa de Huang (1982), que apresenta um parâmetro tipológico que divide as línguas em línguas “orientadas para o discurso” e línguas “orientadas para a sentença”. As línguas orientadas para o discurso têm como elemento proeminente o tópico, enquanto nas últimas o elemento proeminente seria o sujeito. Huang (1982) demonstra que categorias vazias também são possíveis em línguas que não possuem um sistema de flexão verbal rico e que, por isso, utilizam outros mecanismos para identificar o conteúdo dessas categorias. Evidências como as de Huang (1982) parecem contradizer, de alguma maneira, pesquisas como a de Duarte (1993). Segundo Negrão (2001), em línguas voltadas para o discurso, a estrutura sujeito-predicado não é a básica e sentenças com estrutura tópico-comentário são comuns. Os resultados da pesquisa dessa autora com dados de fala de crianças da escola pública mostraram que tanto com um sistema com marcas flexionais distinguindo as pessoas do discurso, quanto com um sistema em que a única marca flexional era de 3ª pessoa, as estratégias de interpretação das categorias pronominais foram as mesmas. Para a autora, o privilégio à marcação na sintaxe do conteúdo informacional dos constituintes desencadeia um processo de recuperação da interpretação via proeminência no discurso, fato que leva ao esvaziamento da marca de flexão; isto é, o PB conta com formas especializadas para as estratégias de interpretação dos elementos anafóricos. Nesse sentido, a autora descarta a hipótese de existência de uma mudança paramétrica. Corrêa (1991) vai na mesma direção ao propor que o PB está entre as línguas que recuperam os referentes de elementos elididos por meio de elementos de fora da sentença e até de fora do discurso, apresentando-se como uma língua voltada para o discurso.

Na esteira da discussão sobre mudanças linguísticas que afetaram o PB, com base em textos escritos de cartas, diários e peças teatrais, a partir de investigação de períodos distintos, entre os anos de 1725 a 1981, Tarallo (1983) observa um comportamento oposto entre o preenchimento do sujeito e a ocorrência de categoria vazia em posição de objeto direto e complementos de preposições. O progressivo aumento da categoria vazia na posição de objeto

---

sujeito vieram para substituir as construções de deslocamento clítico à esquerda ou *clitic left dislocation* (CLLD), que também são categóricas, por ocasião da perda do clítico de 3ª pessoa. Além disso, os autores destacam que uma evidência dessa substituição do deslocamento à esquerda é o fato de que ainda há deslocamento à esquerda para primeira e segunda pessoa, que são os clíticos mantidos no paradigma do PB; por isso, defendem que para primeira e segunda pessoa não haveria a possibilidade de ocorrência de construção tópico-sujeito com primeira e segunda pessoa, como pode ser percebido por meio da agramaticalidade de (iiib).

- (i)
  - a. Faltou sorte aos meus times.
  - b. Meus times faltaram sorte. Tópico-sujeito
  
- (ii)
  - a. Ainda falta duas voltas para eles.
  - b. Eles ainda faltam duas voltas. Tópico-sujeito
  
- (iii)
  - a. Para mim, me faltou sorte. (PB) (CLLD)
  - b. \* Eu faltei sorte. (PB) (Tópico-sujeito)

direto ao longo dos séculos coocorre com a queda dos clíticos em função de objeto direto e pronome oblíquo. A tabela abaixo ilustra o fenômeno de queda no uso dos clíticos ao longo dos séculos no PB. Observa-se uma redução de 89,2% para 18,2% de objetos diretos representados por clíticos na língua.

Tabela 1: Queda no uso dos clíticos ao longo dos séculos

<b>Retenção do objeto direito anafórico</b>	<b>%</b>
1ª metade do séc. XVIII	89,20%
2ª metade do séc. XVIII	96,20%
1ª metade do séc. XIX	83,70%
2ª metade do séc. XIX	60,20%
<i>corpus</i> sincrônico (1982)	18,00%

Fonte: Dados de Tarallo (1983) e tabela adaptada de Cyrino (1993, p. 173)

Até o século XIX, a gramática do português falado no Brasil apresentava um paradigma de clíticos acusativos completo: 1SL ‘me’, 2SL ‘te’, 3SL ‘o/a/lo/la/no/na’, 1PL ‘nos’, 2PL ‘vos’, 3PL ‘os/as/los/las/nos/nas’. Porém, o que se observa no século XX é a perda das terceiras pessoas tanto no singular quanto no plural, além da segunda pessoa do plural, dando origem ao paradigma atual: 1SL ‘me’, 2SL ‘te’, 1PL ‘nos’, (Kato et al., 2009). Além das perdas acima mencionadas, o pronome nominativo de segunda pessoa ‘vós’ também deixa de ser empregado tanto no PB quanto no PE, porém a forma acusativa correspondente a ‘vos’ permanece ativa somente no PE, desaparecendo no PB. Outra mudança interessante destacada pelas autoras que pode ser comparada à perda do ‘vós’ no português lusitano é a extinção, no PB, do pronome nominativo ‘tu’, mas a sua manutenção no sistema pronominal da forma acusativa ‘te’. Cabe ressaltar que a citada extinção pelas autoras não é categórica, haja vista pesquisas como a de Andrade (2010, 2015) acerca do uso e expansão do pronome de segunda pessoa ‘tu’ na fala brasiliense, por exemplo.

Cyrino (1993), ao observar o fenômeno do objeto nulo no PB, em comparação com o PE, mostra que a ocorrência de objetos nulos se torna cada vez mais livre naquela língua, sendo licenciada, inclusive, em contextos de ilha,<sup>11</sup> ao contrário do PE, que somente admite o uso de objeto nulo em construções específicas e nunca em ilhas (cf. RAPOSO, 1986).

(8) a. A Joana viu Ø na TV ontem.

<sup>11</sup> Esse tipo de objeto nulo no PB tem sido analisado por alguns autores como um *pro* referencial (cf. GALVES, 1989; FARREL, 1990; FERREIRA, 2000 *apud* KATO et al., 2009), contudo, não nos aprofundaremos nessa discussão, uma vez que excede o escopo deste trabalho.

- b. A empregada colocou os livros na estante?
- c. A Maria entregou o dinheiro ao Manuel, mas sei de algumas pessoas que nunca teriam entregue  $\emptyset$ .
- (9) a. \*Eu informei a polícia da possibilidade de Manuel ter guardado  $\emptyset$  no cofre da sala de jantar.
- b. \*O rapaz que trouxe  $\emptyset$  agora mesmo da pastelaria era teu afilhado.
- c. Que a IBM venda  $\emptyset$  a particulares surpreende-me.
- d. \* O pirata partiu para as Caraíbas depois de ter guardado  $\emptyset$  cuidadosamente no cofre.
- e. \*Quando é que o Manuel vai oferecer  $\emptyset$  ao Antônio?

Paralelo a esse fenômeno, a autora destaca a perda do clítico de terceira pessoa, além do surgimento, a partir do século XIX, da possibilidade de ocorrência de pronomes lexicais em posição de objeto. Para a autora, as modificações observadas em relação aos clíticos abrangem: a) a posição em que ocorrem; b) a queda em sua ocorrência.

No que se refere à mudança na posição de ocorrência dos clíticos, como destacado por Pagotto (1993), a próclise com verbos simples é categórica no PB e, em construções com dois verbos, a próclise ao segundo verbo do grupo é uma inovação dessa língua. Além disso, os clíticos são muito mais usados em PE que em PB.

(10) Maria **me** viu. (PB) (\*PE)

(11) Maria viu-**me**. (PE)

(12) Maria pode **me** encontrar hoje. (PB) (\*PE)

(13) Maria pode-**me** encontrar hoje. (PE)

(14) Maria pode encontrar-**me** hoje. (PE)

Do século XVI ao XVIII, havia uma tendência à anteposição do clítico à negação, como podemos verificar no dado em (15) extraído de Pagotto (1993), fenômeno que se perde no século XIX. No português clássico – PC, o clítico se movia de forma independente para posições mais altas da sentença. Segundo o autor, o português veio sofrendo um processo de perda do movimento do clítico, desde o português medieval, havendo certa estabilidade nesse momento,

seguinte-se de nova mudança. A propriedade de subida para a posição mais alta dos auxiliares flexionados de verbos causativos e de reestruturação se perdeu, restando somente a próclise ao verbo principal no PB atual. Esse fenômeno pode ser ilustrado pelos dados em (16) e (17), extraídos de Kato et al. (2009):

(15) “...afim deque entrando povo, que sem estabelecimento **o** não quer fazer...”  
(Documentos Históricos do Espírito Santo, 1ª metade do século XVIII).

(16) a. Pedro [deve-**me**] telefonar hoje. (PE/PC)

b. Pedro deve [**me** telefonar]. (PB)

(17) Pedro deve [telefonar-**me**] hoje. (PE/PC)

Em suma, de acordo com Pagotto (1993), o processo de mudança do qual resultou o PB atual fez com que ele perdesse a subida dos clíticos nos grupos verbais<sup>12</sup> e a próclise à negação, por conta da perda do movimento individual do clítico e a ênclise em sentenças infinitivas e gerundivas decorrentes da perda do movimento do verbo.

No que tange ao desaparecimento dos clíticos acusativos de 3ª pessoa no PB, para Nunes (1993, 2015), uma mudança fonológica que afetou os clíticos de maneira geral é responsável por tal evento, pois que, PB e PE apresentam não somente diferenças em relação à posição dos clíticos, mas, também, ao seu *parsing* fonológico. Nesse sentido, clíticos são fonologicamente enclíticos no PE e proclíticos no PB, havendo, portanto, uma distinção na direcionalidade de cliticização entre as duas línguas. O PB apresenta cliticização fonológica da esquerda para a direita, e o PE da direita para a esquerda. Essa explicação dá conta do fato de clíticos poderem iniciar sentenças em PB, mas não em PE, e, também, da generalização da próclise naquela língua. O sistema anterior, com direcionalidade para esquerda, permitia que os clíticos de terceira pessoa apresentassem uma consoante adicional em seu *onset*, como nos exemplos em (18) e (19), o que passou a não ser permitido com a mudança de direcionalidade.

(18) a. Viram-**na**.

b. \***A** viram.

(19) a. Vou vê(r)-**lo**.

b. \***O** vou ver / \*Vou **o** ver.

<sup>12</sup> Fenômeno denominado *clitic climbing* (cf. KAYNE, 1989).

Em investigação sobre o português antigo,<sup>13</sup> Nunes (1993, 2015) observa que não há registros de clíticos em posição inicial de sentenças e os clíticos acusativos de terceira pessoa se mostram sensíveis a condicionamento fonológico precedente, apontando para a cliticização da direita para a esquerda, assim como o PE. O autor argumenta que os clíticos acusativos de terceira pessoa ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’ têm uma posição de *onset* subespecificada, isto é, os alomorfes ‘lo’, ‘la’, ‘los’, ‘las’, que são sensíveis ao contexto precedente, não permitiram às gerações de crianças que já haviam adquirido a direcionalidade de cliticização fonológica como sendo da esquerda para a direita uma análise consistente para os clíticos acusativos de 3ª pessoa, como um todo. Restaria às crianças a possibilidade de adquirir os clíticos acusativos de terceira pessoa sem o *onset*, porém os dados em (18) e (19) mostram que não foi o que ocorreu. E, além disso, os clíticos acusativos de primeira e segunda pessoa podem ocorrer em posição inicial (20a) e (20b).

- (20) a. **Me** chame.  
 b. **Te** chamo.

Após a mudança na direcionalidade de cliticização, segundo o autor, os clíticos acusativos de terceira pessoa deixaram de ser licenciados, não sendo adquiridos como parte da gramática nuclear do PB, sendo, portanto, necessário o seu ensino formal e explícito.

Realizando um apanhado da diacronia dos clíticos, Kato (2018), com base em pesquisas sobre o tema, algumas já citadas nesta tese, enumera as seguintes mudanças com relação ao sistema de clíticos do PB:

A. Os clíticos perderam o movimento longo;

- (21) a. Quem **me** não ama? Português Clássico. (PCI)  
 b. Quem não **me** ama? (PE/PB)

---

<sup>13</sup> Optamos por fazer referências aos períodos do português tal como empregado por cada autor em particular. Entretanto, autores como Ilari & Basso (2009) chamam a atenção para o caráter de síntese das periodizações, ressaltando que estas levam em consideração aspectos relacionados às mudanças estruturais e às funções sociais assumidas pela língua ao longo dos tempos, bem como aos graus de standardização pelos quais passou. Dessa forma, vários estudiosos já propuseram periodizações da língua portuguesa, não havendo, contudo, uma similaridade total entre elas. A despeito da não coincidência entre as diferentes periodizações propostas, Ilari & Basso (2009) reconhecem a existência de três períodos: uma fase arcaica, uma fase clássica e uma fase moderna, mas há divergências nas datas exatas para início e término desses períodos. Cardeira (2006) também ressalta a complexidade de delimitação de períodos na língua portuguesa e destaca que é possível distinguir claramente dois períodos: uma época arcaica ou antiga e uma época moderna.

B. A cliticização mudou de direção: enquanto no Português Clássico a cliticização era para a esquerda, o PB no século XX passa a ser para a direita (cf. NUNES, 1993), enquanto o PE manteve o direcionamento do PCL;

- (22) a. Maria pode **me** encontrar hoje. (ênclise ao modal) (PE/PCI) (próclise ao verbo principal) (PB)  
 b. Maria não **me** encontrou hoje. (ênclise à negação) (PE/PCL) (próclise ao verbo principal) (PB)

C. O PB perdeu os clíticos de 3ª pessoa ao longo do século XIX, introduzindo, em seu lugar, as categorias vazias. Os clíticos no PE, por outro lado, mantiveram inalterado o seu paradigma (cf. CYRINO, 1993; KATO, 2005). Ilustramos aqui apenas com os clíticos relativos às pessoas do singular, mas o mesmo ocorre com o plural;

- (23) a. O Pedro, ele **me** encontrou na feira. (PB)  
 b. O Pedro, eu  $\emptyset$  encontrei na feira. (PB)

- (24) a. Pra mim, o João **me** comprou um iPhone. (PB)  
 b. Pro meu pai, eu  $\emptyset$  comprei um iPhone. (PB)

D. No PB, podemos propor que o clítico pode vir redobrado pelo pronome reto. O clítico e o pronome seriam conectados em uma relação de mini-orção no início da derivação. O clítico sobe e se afixa a T, deixando o pronome para trás.

- (25) a. O Pedro, eu  $\emptyset$ -encontrei ele na feira. (PB)  
 b. Pro meu pai, eu  $\emptyset$ -comprei um iPhone (pra ele). (PB)

- (26) a. O Pedro, eu  $\emptyset_i$ -encontrei [ $t_i$  ele $_i$ ] na feira. (PB)  
 b. Pro meu pai, eu  $\emptyset_i$ -comprei um iPhone pra [ $t_i$  ele $_i$ ]. (PB)

Kato (2018) argumenta que poderíamos supor que o objeto nulo ainda não estivesse presente na escrita, mas exemplos como os de tradução do autor brasileiro Paulo Coelho para o PE mostram que essa estratégia está presente na escrita culta (cf. KATO et al., 2009):

- (27) a. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matar  $\emptyset$  uma por uma ... (PB)  
 If today I CL-1st turned a monster and decided kill  $\emptyset$  one by one  
 ‘If today I turned into a monster and decided to kill (them) one by one...’
- b. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matá-**las** uma por uma ... (PE)  
 If today I CL-1st turned a monster and decided kill CL-3rd one by one  
 ‘If today I turned into a monster and decided to kill them one by one...’
- (28) a. ...que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente quer ouvir  $\emptyset$  (PB)  
 that tell stories incredible always in-the hours that the people want listen  $\emptyset$   
 ‘... that tell incredible stories usually in the times we want to listen (to them).’
- b. ...que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente **as** quer ouvir (PE)  
 that tell stories incredible always in-the hours that the people CL-3rd want listen  
 ‘... that tell incredible stories usually in the times we want to listen to them.’

Para Kato (2018), não é válida a hipótese de que haveria uma simulação por parte do escritor brasileiro com relação às regras de escrita do PE, uma vez que, como ilustrado por exemplos como (28), o escritor brasileiro jamais utiliza o movimento longo do clítico. Se houvesse uma simulação, a alternância apresentada seria entre o uso do clítico e o do pronome nulo, como o exemplo em (29) da obra do escritor Mario Prata, extraído de Kato (2018):

- (29) Os adolescentes não entendem os adultos e acham que ninguém **os** entende. Nós envelhecetes, também não entendemos **eles**.  
 “Ninguém me entende” é uma frase típica de envelhecete.”

O dado em (29), bem como as traduções da obra de Paulo Coelho, mostram a presença das estratégias inovadoras do PB em textos da literatura brasileira, fenômeno que é ratificado pelos nossos dados extraídos dos livros didáticos de língua portuguesa do PB, como mostraremos, em especial, no capítulo 4 desta tese.

### 1.3 O ensino formal e os clíticos acusativos de terceira pessoa no PB

Esta seção é dedicada a apresentar pesquisas que nos permitem observar a relação intrínseca entre o ensino formal e o emprego dos clíticos acusativos no PB.

### 1.3.1 Omena (1978)

Omena (1978) desenvolve pesquisas sobre o fenômeno da variação no emprego dos pronomes pessoais de terceira pessoa em função acusativa na conversação livre do PB. Para tal, se apoia na teoria proposta por Labov (1972)<sup>14</sup> do conceito de regras variáveis, buscando verificar se essa variação obedeceria a uma regra variável condicionada por fatores linguísticos e sociais ou se seria resultado de uso aleatório.

A pesquisa realizada por Omena (1978) tem como *corpus* de análise dados de fala de quatro adultos<sup>15</sup> não-escolarizados, residentes no Rio de Janeiro. O material coletado por meio da fala desses informantes foi comparado aos dados do texto escrito arcaico “A demanda do Santo Graal”, no que se refere à realização do pronome de terceira pessoa em função acusativa.

A definição do *corpus* ocorreu com base na constatação, em pesquisa anteriormente empreendida pela autora, de que, durante a gravação de quatro horas e meia de fala de um universitário de classe média mineiro, somente três ocorrências de pronome do caso oblíquo se fizeram presentes. Diante de tal observação, a pesquisadora questiona se o emprego do pronome oblíquo acusativo não seria uma variante socialmente condicionada, isto é, mais característica da língua escrita, que acabaria por influenciar, por razões sociais, de prestígio e de educação formal, e reverberar na fala de pessoas escolarizadas.

Nesse sentido, as hipóteses testadas pela autora foram: a) o falante não-escolarizado desconhece o emprego do pronome oblíquo ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’; b) utiliza a forma de caso reto ou a cancela; c) o uso dessa forma está condicionado a fatores linguísticos.

De acordo com Omena (1978), os resultados da pesquisa corroboram as hipóteses levantadas. Em seu estudo, defende, ainda, que a transformação que superficializa a cópia do sintagma nominal sob a forma do pronome acusativo não é uma regra bem estabelecida na competência linguística do falante não-escolarizado do Rio de Janeiro, pois que não houve registro do uso de pronomes do caso oblíquo ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’. Além de não ter registrado o emprego de clíticos acusativos de terceira pessoa na fala dos informantes, a autora captou uma informação agregadora para sua hipótese inicial, no que se refere ao papel da educação formal como sustentáculo para o uso desses pronomes:

Na quinta entrevista realizada com o informante Jorge, há um depoimento que nos pareceu interessante. Jorge contava ao entrevistador que costumava

---

<sup>14</sup> Labov concebe a variação linguística como um fenômeno sistemático, e não aleatório, sendo, portanto, possível fazer inferências acerca do desenvolvimento diacrônico da língua a partir de análises sincrônicas, que podem refletir um processo de mudança em curso na língua. Para informações detalhadas acerca da Teoria das Regras Variáveis, ver Labov (2008, [1972]).

<sup>15</sup> Foram realizadas 28 horas de gravação de entrevistas com alunos do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Foram gravadas um total de sete entrevistas por indivíduo, com duração média de uma hora. Além disso, foram selecionados aleatoriamente dois homens e duas mulheres com perfil socioeconômico homogêneo.

conversar com a professora e que isso lhe era útil, pois sempre aprendia coisas novas. E exemplificou: “de primeiro eu falava assim: ‘eu vi fulano’. Entendeu? Aí essa palavra num é certo...aí então ela falô assim: a palavra certa é a vi.<sup>16</sup> não eu vi, então nós...mais uma que eu aprendi, né isso, e os otros lá também aprendem...”. No entanto, na sexta entrevista, dizia ele: “eu nunca vi ela assim com bate-papo nem nada, mas ...”. (OMENA,1978. p. 93-94).

A análise revelou que 76% das ocorrências de objeto direto anafórico foram representadas por objeto direto sob forma elíptica<sup>17</sup> e 24% por pronome-sujeito. Nesse sentido, a comparação entre as duas estratégias mostrou que a escolha não é arbitrária, mas condicionada por fatores linguísticos evidentes, dentre os quais: a) o uso de pronome-sujeito mostrou estar associado, de forma categórica, a antecedentes [+específicos] ou [+referenciais]; b) o objeto direto sob forma elíptica é empregado, não de forma categórica, mas com alta probabilidade, com antecedentes [-animados].

Por fim, Omena (1978) investigou, por meio da análise de texto escrito do português arcaico, “A Demanda do Santo Graal”, concluindo que a presença do pronome lexical na escrita é fenômeno de mudança linguística iniciado, provavelmente, no período arcaico da língua.

### 1.3.2 Magalhães (2006)

Magalhães (2006) comparou a aquisição do sistema pronominal sujeito e objeto no PB e PE. Para tal, analisou dados de quatro crianças, duas portuguesas e duas brasileiras, com idades entre 1;9.8 e 3;0.15.<sup>18</sup> De acordo com a autora, esse é um período crucial para a coleta de dados, pois por volta dos dois anos tem início a fase das duas palavras<sup>19</sup> e com três o sistema já se estabilizaria.<sup>20</sup>

A pesquisa de Magalhães (2006) mostra que, em média, as crianças brasileiras utilizam mais objetos nulos que as crianças portuguesas, que privilegiam o objeto preenchido. É importante ressaltar que, de acordo com os dados de Magalhães, as crianças brasileiras não demonstram preferência por objetos nulos, o que corroboraria as descrições encontradas na literatura linguística a respeito da gramática do adulto. O que a autora verificou foi um percentual maior de uso do objeto nulo nas duas primeiras sessões do primeiro estágio e,

<sup>16</sup> Grifo da autora.

<sup>17</sup> Omena (1978) utiliza a nomenclatura objeto direto sob forma elíptica e sob forma de pronome-sujeito denominada, nesta tese, de Pronome Nulo e Pronome Pleno, respectivamente.

<sup>18</sup> Com relação à idade, citamos a convenção “ano, mês, dia”, tal como utilizado pela autora.

<sup>19</sup> Segundo Grolla (2006), nesse estágio, a criança combina duas palavras em um único contorno entoacional, não havendo pausas entre elas. De modo que a combinação das duas palavras pode ser considerada como uma sentença completa. A autora cita que a criança pode dizer “auau nanar” para “o cachorro está dormindo”. Além disso, as duas palavras enunciadas apresentam uma relação semântica em uma mesma ordem: agente + ação (auau dormir); ação + objeto (pegar nenê); agente + objeto (mamãe nenê); ação + lugar (jogar chão); entre outros. A ordem observada no enunciado de duas palavras das crianças coincide com a ordem canônica da linguagem do adulto.

<sup>20</sup> Com relação à delimitação do período das duas palavras, Magalhães (2006) apoia-se nos trabalhos de Mayrink (1975), Perroni-Simões (1976), Boysson-Bardies, (1999), Guasti (2002) e Clark (2003).

posteriormente, uma competição entre estrutura e o objeto preenchido. Porém, ainda que se registre essa competição nos dados das crianças brasileiras, a média de uso do objeto nulo é maior que o das crianças portuguesas.

No tocante aos clíticos acusativos de terceira pessoa, estes não foram encontrados nos dados das crianças brasileiras analisados por Magalhães (2006), o que, segundo a autora, vai ao encontro do que tem sido notificado pelas pesquisas do PB, isto é, que estes clíticos já não fazem parte da gramática da língua.<sup>21</sup> Em contrapartida, nos dados das crianças portuguesas verifica-se o uso de diferentes tipos de clíticos, incluindo os acusativos de terceira pessoa.<sup>22</sup>

### 1.3.3 Duarte (1986)

Duarte (1986) realizou pesquisa bastante ampla ao avaliar os condicionamentos linguísticos, sociais e estilísticos que estão envolvidos na escolha das diferentes estratégias de retomada do objeto direto. Acrescenta à sua análise, ainda, testes para aferir a avaliação/percepção dos informantes frente às alternativas de representação desse tipo de objeto em situações e contextos linguísticos distintos.

A escolha do *corpus* pela autora foi norteada pelo pressuposto de que o uso do clítico acusativo no PB é resultado de ensino formal, bem como do hábito de leitura e de prática de escrita. Logo, foram selecionados textos orais de 45 informantes acima de 22 anos, separados por faixa etária (22 e 33; 34 e 45; acima de 45 anos) e por grau de escolaridade (1º grau; 2º grau e 3º grau).<sup>23</sup> Um grupo composto por 5 informantes de 8ª série foi formado para fornecer amostra de modalidade de fala de pessoas mais jovens. Duarte (1986) também agregou ao *corpus* quatro horas de gravação de telenovelas e quatro horas de entrevistas de televisão.

A análise dos dados dos informantes de 1º, 2º e 3º graus revelou que o objeto nulo (62,6%) é a forma de representação do objeto direto anafórico privilegiada pelos falantes. Como segunda e terceira opção, aparecem os SNs anafóricos (17,1%) e os pronomes lexicais (15,4%), respectivamente, ressaltando-se, portanto, o pequeno percentual de clítico (4,9%), tendo em vista ser a forma preconizada pela tradição escolar.

O emprego do objeto nulo destaca-se com relação a outras estratégias, não importando a forma verbal a que esteja relacionado. O pronome lexical apresenta preferência por verbos no gerúndio, no imperativo e por tempos simples. Em contrapartida, não há registros de clíticos

<sup>21</sup> Com relação aos demais clíticos acusativos, Magalhães (2006) registrou o uso de um dado de clítico de primeira pessoa por cada uma das duas crianças brasileiras.

<sup>22</sup> Nos dados de uma das crianças portuguesas foram encontrados clíticos acusativos de terceira pessoa e reflexivos inerentes. Já nos dados da outra criança foram registrados clíticos acusativos de terceira e primeira pessoa, dativos, anticausativos, reflexivos e o 'se' nominativo.

<sup>23</sup> Atualmente ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, respectivamente. Mantivemos aqui a nomenclatura utilizada pela autora.

com imperativos, tempos compostos e gerúndio, ocorrendo, principalmente, com verbos no infinitivo.

O traço semântico do objeto mostrou-se como fator relevante para a escolha das estratégias. O apagamento do objeto é fortemente favorecido pelo traço [- animado] do antecedente em estruturas simples e com predicado e, quando diante de estruturas complexas, o apagamento é categórico. Por sua vez, o traço [+ animado] está associado ao emprego do pronome lexical ou do clítico.

Com relação aos efeitos sociais, o fator escolaridade e idade também se mostraram relevantes na escolha da estratégia de retomada do objeto direto anafórico. A autora observou que a escolaridade e a faixa etária mais baixa favoreceram o uso do pronome lexical e que, por outro lado, os falantes que possuíam maior grau de escolaridade e idade optaram por objetos nulos e SNs anafóricos.

Em suma, os clíticos tiveram baixa ocorrência na fala dos informantes, bem como na fala das telenovelas analisadas. Houve um pequeno aumento do percentual de clíticos nas entrevistas. Para Duarte (1986), ao comparar a fala natural dos informantes, seja ela advinda das entrevistas ou das telenovelas, com a fala mais formal dos falantes nessas mesmas duas modalidades, a conclusão a que se chega é que o fator distintivo está no uso/não uso do pronome lexical, respectivamente, e não no emprego do clítico.

#### 1.3.4 *Corrêa (1991)*

Ao examinar a ocorrência de objetos nulos no PB, Corrêa (1991) chama atenção para as diferenças existentes entre língua falada e escrita. A autora desenvolve a análise dentro de uma perspectiva que propõe conjugar estudos variacionistas com o uso das categorias e hipóteses gerativistas para construção da investigação.

A autora destaca que a criança brasileira passa sua primeira infância utilizando uma enorme quantidade de construções com objeto nulo. Na fala de crianças de até 2 anos, a maioria das frases construídas com verbos transitivos apresentam objeto nulo, tal como exemplificado em (30) e (31):

(30) RA: Ense aga

Mãe: Ahn:

RA: Ense Ø (= Enche [a banheirinha])

(31) Mãe: O fio no seu sapato? Não consegue passar? O fio tá no seu sapato?

RA: Tá

Mãe: Espera um pouquinho. Pronto!

RA: Tila Ø aqui.

Por outro lado, com poucas ocorrências na fala, mas especialmente na escrita de adultos com terceiro grau, os objetos nulos são quase inexistentes.

Um questionamento norteador da pesquisa de Corrêa (1991) diz respeito à existência ou não de línguas de objeto nulo e línguas de objeto não-nulo, e sobre o que ocorre quando as crianças passam a preencher o objeto nulo anafórico por meio de um pronome lexical, tal como em (32).<sup>24</sup> Estaria ocorrendo uma refixação de parâmetros?

- (32) a. Maria fez a lista dos convidados, mas esqueceu de incluir **ela**.  
 b. Ele viu **nós** na festa.

Para compor o *corpus*, a autora analisou textos orais e escritos de alunos de classes de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries,<sup>25</sup> além de voluntários com terceiro grau completo e voluntários não escolarizados. Corrêa (1991) coletou dados produzidos por alunos de uma única escola da rede de ensino oficial. Um grupo de alunos apresentou uma peça teatral que mostrava apenas gestos, sem palavras escritas ou faladas. Após assistirem à peça, cinco voluntários da 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série fizeram um relato oral espontâneo da cena e na sequência um texto escrito, fornecendo 40 textos escritos e 40 textos orais. O mesmo procedimento foi realizado com cinco voluntários do terceiro grau e com 5 voluntários adultos não escolarizados. Esse procedimento gerou no total um *corpus* de quarenta e cinco redações e cinquenta transcrições de narrativas orais.

Com relação aos tipos de construções analisadas, Corrêa (1991) contrasta a variável dependente envolvendo objeto nulo, tal como em (33), com o elemento não-nulo, representado em (34):

(33) Pegaram a carteira e colocaram Ø na mesa.

- (34) a. Pegaram a carteira e colocaram **ela** na mesa.  
 b. Pegaram a carteira e **a** colocaram na mesa.  
 c. Pegaram a carteira e colocaram **a carteira** na mesa.

Os fatores condicionantes considerados para análise foram:

<sup>24</sup> Dados extraídos de Galves (1984 *apud* Corrêa 1991).

<sup>25</sup> Mantivemos a nomenclatura adota pela autora. Atualmente, o ensino fundamental é composto por 9 anos. Além disso, o terceiro grau é denominado de ensino superior.

- 1) Tipo de objeto nulo: anafórico; catafórico; de referência arbitrária e de referência exofórica;
- 2) Marcas de concordância no plural do verbo transitivo: [+ plural]; [-plural]; pronúncia reduzida do sufixo de plural; hipercorreção (plural pelo singular);
- 3) Lugar do antecedente: na posição de tópico; na oração adverbial; na oração principal; no discurso; fora do discurso; em oração coordenada;
- 4) Acúmulo ou não de funções pelo objeto direto: só objeto (sem acúmulo); objeto mais outra função (sujeito de *small clause*);
- 5) Traço de animacidade do antecedente do objeto anafórico: [+humano]; [-inanimado];
- 6) Tipo de oração que contém o objeto direto nulo: independente (absoluta); coordenada; adverbial; adjetiva; substantiva; principal.
- 7) Contexto posterior: objeto no final da oração; próclise com verbo final; [+predicado de “small clause”]; [+SP] objeto indireto, complemento nominal; [+advérbio ou SP] não sendo “small clause”, OI ou CN; [+oração sem tempo];
- 8) Correspondência entre a função do objeto e a do seu co-referente: mesma função; funções diferentes.
- 9) Escolaridade e tipo de texto: primeira e segunda; terceira e quarta; quinta e sexta; sétima e oitava; terceiro grau; não-escolarizados.

Corrêa ressalta que, embora o objeto direto em primeira menção seja bastante produtivo em qualquer texto, tanto oral quanto escrito, o interesse de sua pesquisa recai sobre os objetos pressupostos, mais especificamente, os nulos.

As tabelas abaixo mostram as ocorrências de objetos diretos anafóricos nas produções orais e escritas analisadas por Corrêa (1991).

Tabela 2: Ocorrências de objetos diretos anafóricos nas produções orais

Tipos	1º e 2º		3º e 4º		5º e 6º		7º e 8º		3º grau		Não-escol.		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Objeto nulo	63	72,4%	63	77,8%	67	70,5%	74	71,2%	19	67,9%	26	66,7%	312	71,9%
Pronome lexical	21	24,1%	7	8,6%	18	18,9%	21	20,2%	2	7,1%	10	25,6%	79	18,2%
SN anafórico	3	3,4%	11	13,6%	7	7,4%	8	7,7%	4	14,3%	3	7,7%	36	8,3%
Clítico (gramatical)	0	0,0%	0	0,0%	2	2,1%	1	1,0%	3	10,7%	0	0,0%	6	1,4%
Clítico (hipercorreç)	0	0,0%	0	0,0%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100,0%</b>	<b>81</b>	<b>100,0%</b>	<b>95</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>28</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>	<b>434</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Adaptada de Corrêa (1991, p. 56)

Tabela 3: Ocorrências de objetos diretos anafóricos nas produções escritas

Tipos	1º e 2º		3º e 4º		5º e 6º		7º e 8º		3º grau		Total	
	nº	%	nº	%								
Objeto nulo	23	57,5%	21	61,8%	34	48,6%	30	51,7%	2	9,5%	110	49,3%
Pronome lexical	3	7,5%	3	8,8%	10	14,3%	6	10,3%	0	0,0%	22	9,9%
SN anafórico	14	35,0%	6	17,6%	9	12,9%	3	5,2%	1	4,8%	33	14,8%
Clítico (gramatical)	0	0,0%	3	8,8%	12	17,1%	17	29,3%	18	85,7%	50	22,4%
Clítico (hipercorreção)	0	0,0%	1	2,9%	5	7,1%	2	3,4%	0	0,0%	8	3,6%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0%</b>	<b>34</b>	<b>100,0%</b>	<b>70</b>	<b>100,0%</b>	<b>58</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>	<b>223</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Adaptada de Corrêa (1991, p. 58)

Os dados coletados por Corrêa (1991) revelaram que somente são encontrados registros de clíticos na fala a partir da 5ª e 6ª série e de forma pouco expressiva, - 2% e -1%, atingindo um percentual de 10,7% dos objetos diretos anafóricos na fala dos universitários, expressando, segundo a autora, “o modo relutante como o clítico é utilizado” (Corrêa, 1991, p. 57). Em contrapartida, os clíticos começam a aparecer na escrita nos dados da 3ª e 4ª série, - 12% (8,8% e 2,9% se somados os clíticos com hipercorreção), amplificando a ocorrência à medida que o grau de escolaridade aumenta, atingindo um percentual de 85,7% entre os universitários.

Em relação aos textos orais (tabela 2), Corrêa (1991) chama a atenção para o emprego dos objetos nulos em todos os níveis de escolaridade, havendo uma diminuição mais significativa de seu uso no terceiro grau. A autora defende, então, que o PB é uma língua voltada para o discurso, pois que a recuperação do referente desses objetos anafóricos se dá por meio de elementos que estão fora da sentença.

Outro recurso de retomada presente nos dados dos textos orais é o pronome lexical, que aparece como segunda opção na preferência do primeiro grau, mas, praticamente, não ocorre no terceiro grau, pois que o SN anafórico é a segunda opção para esse público.

No que tange aos entrevistados não-escolarizados, os resultados assemelham-se às escolhas dos alunos de primeiro grau de 1ª a 4ª série, ao empregar o objeto nulo como preferência. Além disso, não há registro de clítico na fala desse grupo.

Quando o olhar se volta para os textos escritos, o panorama é diferente (tabela 3). Corrêa (1991) observa a queda na ocorrência de objetos nulos nas séries finais é de somente 10% no terceiro grau. Em contraposição, há um aumento no número de clíticos que, como já mencionado, aparece nos dados da 3ª e 4ª série e vai crescendo, progressivamente, em função do grau de escolaridade.

A autora chama a atenção para o uso incorreto do clítico na escrita a partir da 3ª e 4ª série, que vai de 1 ocorrência para 5 na 5ª e 6ª série, voltando a 2 ocorrências na 7ª e 8ª série. Corrêa (1991) argumenta que:

Esse fato nos leva a acreditar que o clítico não é “natural” no PB, é “aprendido”. Quando a criança o nota, tenta empregá-lo mas, às vezes, o faz

incorretamente. O aumento dos erros corresponde a tentativas mais frequentes de emprego do clítico. Como ele começa a fazer parte do vocabulário passivo da criança, ela tenta usá-lo na escrita, onde é mais empregado, e nem sempre acerta. No 3º grau já se adquiriu a habilidade de usá-lo (CORRÊA, 1991, p. 58).

A autora salienta, portanto, que o contexto típico do clítico acusativo de terceira pessoa no PB é a escrita culta, não sendo natural o seu emprego entre falantes jovens e não escolarizados, exigindo-se, portanto, seu ensino. Os falantes resistem ao uso do clítico na fala tanto quanto ao emprego do pronome lexical na escrita culta.

Para a pesquisadora, mesmo após anos de escolarização, que direciona o falante ao emprego do clítico, e ao conseqüente preenchimento do objeto nulo, a presença na fala culta de objetos nulos residuais sugere que a língua culta seja aprendida como uma variante no PB, o qual dispõe de uma gramática com estrutura ampla o suficiente para abarcar essas diferentes opções.

Assim, a utilização de uma gramática voltada para a situação e para o discurso é diretamente proporcional ao menor nível de escolaridade e de idade. Falantes não escolarizados apresentam desempenho semelhante ao de alunos do 1º grau.

Corrêa (1991) também defende haver uma relação entre o traço de concordância e o preenchimento do objeto e uso do clítico. Tanto o uso da concordância verbal, quanto o preenchimento do objeto nulo e emprego do clítico ocorrem de forma progressiva. Contudo, o uso do plural é feito de forma correta pelo aluno, não passando pela fase de hipercorreção, já descrita anteriormente, em relação ao clítico. A relação é assim descrita pela autora:

$$[ + \text{ concordância} ] > [ + \text{ objeto preenchido} ] \\ [ + \text{ clítico} ]$$

Da mesma maneira, a forma não-marcada ou usual, da qual a escrita culta seria uma variante, poderia ser descrita do seguinte modo:

$$[ - \text{ plural} ]^{26} > [ - \text{ objeto preenchido} ] \\ [ - \text{ clítico} ]$$

Ao comparar o PB oral com o PB escrito, o que se percebe em relação ao preenchimento ou não do objeto direto é que há inúmeros fatores que condicionam a escolha do falante por uma

---

<sup>26</sup> Corrêa (1991) ressalta que a representação de [ - plural] aparece à esquerda para marcar que a concordância é anterior ao preenchimento, como mostram os dados de sua pesquisa, em que os percentuais de concordância são sempre maiores em relação ao uso do objeto nulo por série/grau.

das estratégias. Assim, a autora questiona se teria havido refixação de parâmetro na aquisição do objeto preenchido. Dessa forma, conclui, em acordo com a hipótese da maturação, que não houve refixação de parâmetros, mas que o fenômeno do preenchimento/não-preenchimento do objeto direto no PB oral e escrito pode ser considerado como um caso de diglossia.<sup>27</sup>

Por fim, Corrêa (1991) levanta uma discussão valiosa para o ensino do PB, pois, ao reforçar o papel de relevância da escola na aprendizagem da variedade culta da língua, questiona o fato de as gramáticas escolares não contemplarem o uso do objeto nulo dentre as opções de objetos diretos, uma vez que, de acordo com a autora, além de existirem, estes podem ser classificados usando as categorias vazias,<sup>28</sup> segundo Chomsky (1986).

### 1.3.5 Averbug (1998)

Averbug (1998) investiga a realização do objeto direto na fala e escrita de estudantes do Rio de Janeiro. A pesquisa utilizou os dados do *corpus* do Projeto Discurso e Gramática da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Foram avaliados 96 registros de narrativas orais e escritas de estudantes em diferentes níveis de escolarização. Os 48 participantes do estudo foram distribuídos nos seguintes níveis de escolaridade: Classe de Alfabetização Infantil; Classe de Alfabetização Adulto; 4ª série; 8ª série; 3º ano do Ensino Médio e último ano do Ensino Superior.

Com relação aos dados de língua oral, a pesquisa de Averbug (1998) aponta para a quase ausência de clíticos, representando 0,25% do total. A estratégia preferida é o uso do objeto nulo com 43,1%, seguido pelo SN anafórico com 41,5%. O pronome lexical aparece com 15,15%.

Corroborando as conclusões de Corrêa (1991), a pesquisadora argumenta que a escola tem papel importante na recuperação dos clíticos na escrita, mas não é eficiente para fazê-lo com relação à fala, pois há somente um dado de clítico na fala dos participantes, e este ocorre na Classe de Alfabetização Adulto e não na de Ensino Superior. Por outro lado, quando se trata do pronome lexical, verifica-se uma redução gradativa de seu uso à medida que aumenta o grau de escolarização, de modo que o maior percentual de emprego dessa estratégia se dá entre os

---

<sup>27</sup> Segundo Ferguson (1972 [1959], p. 244-245) “A diglossia é uma situação linguística relativamente estável, na qual, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir uma língua padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (frequentemente mais complexa gramaticalmente), veículo de uma parte considerável da literatura já escrita, seja de um período anterior ou pertencente a outra comunidade linguística, que se aprende, em sua maior parte, através de um ensino formal e que se usa na forma oral e escrita para muitos fins formais, mas que não é empregada por nenhum setor da comunidade para a conversação cotidiana”.

<sup>28</sup> Corrêa (1991, p. 86) destaca que as categorias vazias podem ser do tipo:

Pro: com referente no discurso; Ele viu CV<sub>i</sub>

Variável: O que; você disse que ela comprou CV<sub>i</sub>?

Expressão-R: Pegue ø [+ dêitico]

Arbitrário: Estava ali comendo ø

falantes da Classe de Alfabetização Adulto. Os SNs anafóricos e objetos nulos apresentam ocorrências muito próximas entre os universitários nos dados de Averbug (1998).

### 1.3.6 Averbug (2007)

Averbug (2007) analisou a produção estudantil no que tange à realização da posição de sujeito, objeto direto e objeto indireto. O *corpus* foi constituído por narrativas escritas, realizadas em sala de aula, de cem alunos: Classe de Alfabetização; 4ª série; 8ª série; 3º ano do Ensino Médio e Ensino Superior. Foram selecionados textos de vinte alunos de cada segmento escolar. Dentre outros objetivos, a autora buscou averiguar: a) se os estudantes empregavam as regras recomendadas pela gramática normativa com relação à posição de objeto; b) avaliar a influência da escola na recuperação de variantes em desuso na língua oral, porém preconizadas na gramática normativa; c) observar até que ponto outras variantes já se encontram implementadas na escrita.

Averbug (2007) coletou 513 ocorrências de objeto direto anafórico que podem ser assim distribuídas: 178 (35%) de objetos nulos, 169 (33%) de SNs anafóricos, 120 (23%) de clíticos e 46 (9%) de pronomes lexicais.

Se compararmos os resultados de ocorrências de clítico da presente pesquisa com língua escrita, isto é, 23%, com os obtidos por Averbug (1998), citados anteriormente, com base em dados de língua oral, 0,25%, observa-se, como ressaltado pela autora, um aumento significativo do uso do clítico, demonstrando a importância da escola na recuperação e manutenção dessas estruturas na escrita.

Além disso, os resultados da autora ratificam os obtidos por Corrêa (1991) em relação à elevação progressiva do número de clíticos na escrita à proporção que aumenta o grau de escolaridade.

### 1.3.7 Oliveira (2007)

Ao investigar o objeto direto anafórico de terceira pessoa no PB, por meio de textos escolares, Oliveira (2007) analisou 88 textos de crianças do ensino fundamental (1ª a 4ª série) entre 6 e 10 anos da rede pública de ensino em bairros de classe média de Curitiba. A autora avaliou a frequência do preenchimento das seguintes variantes, bem como alguns de seus condicionamentos: objeto nulo, forma nominativa ‘ele’ ‘ela’ em função acusativa, SN anafórico e clítico acusativo.

Os dados coletados pela autora mostram que o uso do clítico representa apenas 17% do total das estratégias de retomada de um antecedente, corroborando os aspectos já discutidos anteriormente, tais como: ausência de clíticos na gramática nuclear do aluno que chega à escola

e relevância da ação normativa da escola na recuperação e manutenção dessas formas no PB, especialmente escrito. Entretanto, apesar de a hipótese inicial da autora ser a de que os clíticos somente apareceriam nos textos a partir da 3ª e 4ª séries, ela verificou que, de um total de 30 ocorrências, 3 são de textos da 1ª série, e 8, da 2ª série. Assim, a autora credita o fato ao histórico familiar dos respectivos alunos que, possivelmente, eram expostos a leituras feitas pela família, tendo em vista que eram membros de famílias de classe média e, portanto, de pais escolarizados e com maior acesso à leitura e escrita.

Em termos de condicionamentos linguísticos, o traço [+ animado] privilegiou a ocorrência do pronome tônico, mas também do clítico acusativo. O SN antecedente com traço [+específico/referencial] favoreceu o emprego de pronome tônico, do SN anafórico e do clítico acusativo, ao passo que os objetos nulos mostraram ter no traço [- específico] um contexto relevante, contrariando a hipótese de partida de Oliveira (2007). De acordo com a autora, isso se deve, provavelmente, ao fato de as crianças estabelecerem uma referência no mundo apenas com o que é animado ou concreto, fazendo retomadas de SN [+animado, +específico/referencial], por meio de pronomes tônicos e de clíticos.

A natureza morfológica do verbo se mostrou um fator importante para o emprego do clítico. De um total de 30 ocorrências, 14 são com verbos simples isolados e 16 são com locuções infinitivas, favorecendo o uso da ênclise em 88% dos casos analisados. A expectativa de Oliveira (2007) era, de fato, que ocorresse maior número de clíticos com locuções infinitivas na posição enclítica, assim como ocorrido com os dados de Cyrino (1994), que argumenta que os verbos de locuções infinitivas constituem um dos últimos ambientes de sobrevivência do clítico no PB.

### 1.3.8 Freire (2000)

Freire (2000) avalia as estratégias de retomada do objeto direto anafórico com base na fala de informantes do PB com nível superior completo. Os dados que compuseram o *corpus* foram extraídos do Projeto NURC – RJ/1992.

De acordo com Freire (2000), além da utilização do clítico, a fala culta do PB apresenta, em conformidade com outros estudos (cf. DUARTE, 1986), três outras estratégias de correferência do SN pressuposto, quais sejam: o pronome lexical, o SN anafórico e o objeto nulo.

Tabela 4: Função acusativa na língua oral: distribuição dos dados segundo a variante usada

<b>Clítico</b>	<b>Pronome nominativo</b>	<b>Sn anafórico</b>	<b>Objeto nulo</b>
4/117 = 3%	5/117 = 4%	40/117 = 34%	68/117 = 59%

Fonte: Freire (2011, p. 378)

Os resultados de Freire (2000) apontam para um emprego bastante diminuto do clítico na fala do brasileiro culto. As estratégias que mais se destacam são o uso do objeto nulo seguido pelo SN anafórico, fato que parece salientar que o falante com mais escolaridade vem substituindo a perda do clítico no PB por essas duas construções não estigmatizadas, segundo o autor.

Mais do que isso, a pesquisa mostra que quando se trata de fala, a escola é eficaz em reprimir o emprego do pronome lexical, variante estigmatizada, contudo, não demonstra possuir a mesma influência para recuperar ou ensinar o emprego de clíticos acusativos de terceira pessoa.

### 1.3.9 Freire (2005)

Com foco na língua escrita do PB, tendo como *corpus* de análise textos de jornais e histórias em quadrinhos de gibis, ambos de circulação no estado do Rio de Janeiro, Freire (2005) busca observar as estruturas passíveis de representar, nos referidos textos, o objeto direto anafórico.

As variantes encontradas são as mesmas da pesquisa de Freire (2000); por outro lado, o percentual de ocorrência de cada uma delas em relação ao total é bastante diferente:

Tabela 5: Função acusativa na língua escrita: distribuição dos dados segundo a variante usada

<b>Clítico</b>	<b>Pronome nominativo</b>	<b>Sn anafórico</b>	<b>Objeto nulo</b>
189/406 = 47%	32/406 = 8%	58/406 = 14%	127/406 = 31%

Fonte: Freire (2011, p. 379)

O autor explicita que o processo de escolarização tem sucesso na inibição do emprego do pronome lexical em função de objeto direto, mas não alcança o mesmo êxito com relação ao SN anafórico e ao objeto nulo, que, somados, têm percentual próximo ao índice de clíticos, estratégia preconizada pela tradição normativa, o que demonstra que essas são construções alternativas ao clítico já instaladas na escrita do PB.

### 1.3.10 Pires (2015)

A pesquisa de Pires (2015) investiga a realização de objetos diretos anafóricos na escrita do PB, buscando identificar a manifestação de clíticos acusativos de terceira pessoa em oposição às ocorrências de objetos nulos, pronomes lexicais e sintagmas nominais plenos, partindo da hipótese de que o clítico acusativo de terceira pessoa é uma estrutura adquirida no processo de escolarização.

A autora realizou coleta de dados por meio da técnica experimental – produção eliciada.<sup>29</sup> O experimento foi composto por 30 sentenças semiestruturadas, além de ter sido adaptado às características ambientais e do grupo dos participantes envolvidos na pesquisa, sendo aplicado a 18 alunos do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano), 18 alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) e 18 anos do Ensino Superior (14 de 1ª fase da graduação e 4 com ensino superior completo).

As sentenças utilizadas por Pires (2015) para análise são compostas por verbos transitivos diretos e por estruturas de ECM. Os resultados podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 6: Tipos de realização de objetos diretos *versus* nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Objeto Nulo	NP Pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
Ensino Fundamental	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289
Ensino Médio	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286
Ensino Superior	51 17,8%	19 6,6%	19 6,6%	190 66,2%	287
Total de sentenças	225 26,1%	73 8,5%	65 7,5%	499 57,9%	862

Fonte: Pires (2015, p. 194)

Observa-se que a estratégia mais empregada entre os participantes é a retomada de objeto direto por meio de clíticos, seguida pela estratégia de uso de objetos nulos. O percentual de objetos nulos é maior no ensino fundamental, diminuindo à medida que aumenta o grau de escolaridade, corroborando a hipótese de que o uso de clíticos está relacionado ao nível de escolaridade do falante.

<sup>29</sup> De acordo com Pires (2015), essa técnica é utilizada para medir o conhecimento gramatical de crianças por meio da produção de sentenças durante o processo de aquisição de língua materna. As estruturas de interesse do pesquisador são eliciadas a partir de um jogo em que a criança interage com um boneco ou fantoche. Para maiores detalhes sobre a técnica, ver Thorton (1998 *apud* Pires, 2015).

Contudo, há algumas diferenças importantes entre as modalidades de ensino testadas. No ensino fundamental verifica-se um processo de oscilação entre clíticos e pronomes nulos em relação às outras variantes, mostrando que o participante está em processo de aquisição da gramática da escrita, denominada G2 pela autora, que evidenciaria transferência das propriedades da gramática do PB oral, denominada G1. No que tange ao ensino médio, a frequência de clíticos é predominante, porém, a produção de objetos nulos e de algumas ocorrências das demais variantes – pronomes plenos e sintagmas nominais – mostram que também há transferência de G1 para G2 nessa modalidade de ensino. O mesmo pode ser dito com relação aos dados produzidos pelos participantes do ensino superior. Entretanto, a autora ressalta que há evidências em favor do acionamento de GU na aquisição da escrita ao se observar as posições dos clíticos nos dados. Durante o processo de escolarização os participantes produzem formas que não compõem o vernáculo e nem estão no *input* oferecido pela escola, como, por exemplo, a duplicação de clíticos de terceira pessoa.

Pires (2015) conclui que a gramática do PB oral e a gramática da escrita padrão são gramáticas distintas, sendo, portanto, a Língua-I do letrado composta de uma gramática da fala – núcleo, e de uma periferia de regras estilísticas – gramática da escrita, havendo uma alternância entre os códigos, tal como proposto em Kato (2005), pesquisa que será discutida em detalhes no capítulo 2 deste trabalho.

#### **1.4 Considerações finais parciais**

O presente capítulo discutiu processos de mudança ocorridos na gramática do PB, em particular a partir do século XIX, que convergiram para a perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa especialmente na fala. Além disso, destacou o crescente uso de construções inovadoras que passaram a compor o rol de estratégias de retomada anafórica do PB: pronomes nulos e pronomes lexicais em posição de objeto. Por fim, foram apresentadas pesquisas que mostram a relevância do processo de escolarização para manutenção dos clíticos acusativos de terceira pessoa na escrita.

## CAPÍTULO 2

### DA RELAÇÃO ENTRE *INPUT*, CONHECIMENTO IMPLÍCITO, CONHECIMENTO EXPLÍCITO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

#### 2.1 O processo de letramento do falante do vernáculo do PB

Neste capítulo, discutimos, a partir da pesquisa de Kato (2005), que aspectos estão envolvidos no processo que leva o falante letrado do PB a atingir o letramento. Partimos, portanto, do pressuposto de que, ao ingressar no sistema de ensino ou dar início ao processo de letramento, o falante do PB será exposto a propriedades gramaticais que não compõem seu vernáculo, do ponto de vista paramétrico e computacional.

Trazemos, para tanto, como eixo central do nosso debate, a Teoria do Bilinguismo Teórico, de Roeper (1999), observando de que maneira seus fundamentos relacionam-se à pesquisa de Kato (2005). Nesse viés, para a autora, o falante letrado do PB atinge tal conhecimento por meio da expansão de sua periferia marcada (CHOMSKY, 1981) e, conseqüentemente, de sua língua-I. Veremos que essa proposta é compatível com o que é proposto por Roeper (1999), por meio do Bilinguismo Teórico. Além disso, discutimos as noções de *input*, de conhecimento implícito e de conhecimento explícito propostas por VanPatten (2003) e suas implicações para a aquisição de L2 e para a aprendizagem da escrita do PB, assim como os resultados da pesquisa de Goodall (2010) acerca da qualidade do *input* em livros didáticos para ensino de espanhol para estrangeiros. Na sequência, apresentamos propostas de ensino compatíveis com uma visão mentalista da língua.

#### 2.2 O Bilinguismo Teórico

Para além da questão dos clíticos acusativos de terceira pessoa, fenômenos linguísticos diversos nos levam a perceber a necessidade de compreender a língua padrão/culta escrita (e falada) do PB de forma muito mais complexa que a mera decodificação gráfica do vernáculo. Em termos convencionais, trata-se de uma mesma língua, porém, como podemos notar por meio não apenas do episódio dos clíticos, os valores paramétricos do PB falado são incompatíveis com determinadas propriedades gramaticais do PB padrão/culto, como explicitado no capítulo 1 deste trabalho.

Roeper (1999) propõe que todo falante é bilíngue, em alguma medida, possuindo o que o autor denomina de Bilinguismo Universal, ainda que dentro de um sistema estipulado canonicamente como monolíngue. Segundo o autor, durante o processo de aquisição, a criança

entra em contato com o *input*<sup>30</sup> da língua alvo e precisa mapear as propriedades linguísticas recebidas. Algumas dessas propriedades podem se mostrar bastante produtivas, enquanto outras são reservadas/limitadas a contextos específicos/marcados. Tal mapeamento produz um conjunto de minigramáticas que atuam em diferentes domínios sintáticos. Por consequência, um adulto dito monolíngue pode possuir diferentes minigramáticas, dentro das quais podem existir propriedades sintáticas compatíveis com as de uma segunda língua.

Roeper (1999) argumenta que a visão de bilinguismo deve ser mais local, tendo em vista que a visão social de bilinguismo – de domínio de duas línguas – seria muito rígida, não permitindo captar as profundas propriedades teóricas da estrutura mental, visíveis em pequenas variações gramaticais, como formas de bilinguismo. Seria o caso, por exemplo, do uso dos clíticos acusativos de terceira pessoa na escrita culta que, como ilustrado pelo Quadro 1 em 2.2.1, se opõe ao uso de pronomes nulos e plenos, no vernáculo brasileiro.

Assim, a pesquisa de Roeper (1999) envolve: (i) o conceito de Bilinguismo Teórico para captar traços de aquisição de primeira língua relacionados à opcionalidade e à variação lexical e (ii) os pressupostos do programa minimalista para explicar o bilinguismo, em termos de economia. Além disso, partindo da distinção proposta em Chomsky (1986), entre Língua-I e Língua-E, o autor destaca que todas as línguas envolveriam escolhas contraditórias em determinados domínios e que, portanto, algum tipo de bilinguismo oculto existe.<sup>31</sup> A opcionalidade e a variação lexical também configurariam formas de bilinguismo, sendo possível postular uma situação desse tipo, quando uma língua suporta duas propriedades não compatíveis, em termos computacionais, em uma mesma gramática, ainda que a divergência esteja restrita a uma única propriedade/regra. Roeper (1999) salienta que sua proposta de Bilinguismo Universal é consistente com a distinção proposta por Chomsky entre Gramática e Língua, de forma que a Gramática Universal está disponível não apenas para a projeção de formas completamente novas de L2, mas, também, em uma dada língua, para criar diferentes ilhas de variação gramatical que permitem uma matriz de poderes comunicativos ao falante.

Havendo duas gramáticas, uma delas pode representar uma Gramática *Default* Mínima – MDG, definida em termos de economia. Nesse sentido, Roeper propõe um modelo de como se dariam as relações entre os Princípios de Economia, da Gramática *Default* e de uma Gramática Particular (cf. ROEPER, 1999, p. 173):

- I. *Universal Grammar defines a set of default representations which all speakers possess. We call this: Minimal Default Grammar – MDG.*

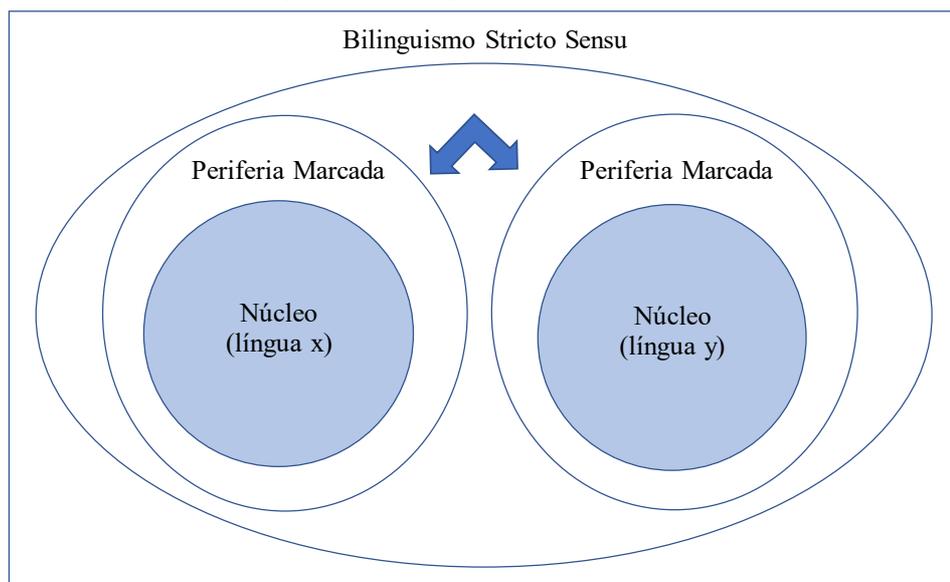
<sup>30</sup> O conceito de *input* será tratado mais a diante na subseção 2.2 deste capítulo.

<sup>31</sup> Segundo Chomsky (1986), Língua-Internalizada se refere à gramática; e Língua-Externalizada ao conjunto de enunciados que podem ser produzidos e que apresentam incoerências.

- II. *The set of MDG structures reflects principles of economy. That is, they project fewer nodes than elaborated particular grammar.*
- III. *The particular grammar and the MDG grammar may or may not be incompatible.*
- IV. *Different grammars can be localized:*
  - (i) *In lexical classes*
  - (ii) *By speech register*<sup>32</sup>

É preciso, contudo, diferenciar o bilinguismo *stricto sensu* ou clássico, compreendido como aquele que mantém gramáticas nucleares distintas até a fase adulta (figura 1), do bilinguismo universal, bilinguismo latente ou bilinguismo teórico, em que um dos parâmetros seria o *default* (figura 2). E, ainda que a MDG seja descartada após o processo de aquisição, ela permanece latente, sendo passível de ativação em um processo de aquisição de uma nova gramática (cf. KATO, 2005).

Figura 1: Bilinguismo *stricto sensu*

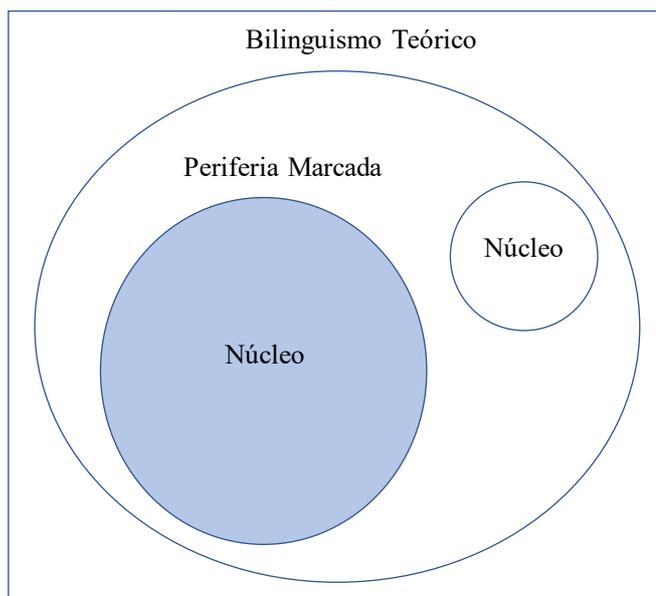


Fonte: Adaptada de Kenedy (2016, p. 186)

<sup>32</sup>

- I. A Gramática Universal define um conjunto de representações *default* que todos os falantes possuem. Chamamos isso: Gramática padrão mínima - MDG.
- II. O conjunto de estruturas da Gramática Padrão Mínima reflete princípios da economia. Ou seja, eles projetam menos estruturas que uma gramática específica.
- III. A gramática específica e a gramática MDG podem ou não ser incompatíveis.
- IV. Gramáticas diferentes podem ser localizadas:
  - i) Nas classes lexicais
  - ii) Por registro de fala

Figura 2: Bilinguismo Teórico



Fonte: Adaptada de Kenedy (2016, p. 187)

A figura 1 representa o Bilinguismo *stricto sensu* que caracteriza aquelas situações em que o falante possui duas línguas independentes em sua mente, dispondo, portanto, de duas Línguas-I. Por outro lado, a figura em 2 ilustra o que Roeper (1999) denomina Bilinguismo Teórico, para abarcar aquelas situações de opcionalidade e variação no limiar de uma mesma língua. É o caso do falante letrado do PB, conforme defende Kato (2005).<sup>33</sup>

Chomsky (2011) define o conceito de Língua-I como sendo a capacidade que um indivíduo tem de produzir e processar (*generative process*) uma variedade infinita de expressões estruturadas, cada uma dessas sendo interpretada em duas interfaces: a interface sensorio-motora (relativa ao som, sinal, ou alguma outra modalidade sensorial) para a externalização das estruturas mentalmente produzidas e a interface conceptual-intencional utilizada na reflexão e no planejamento da ação. A Língua-I abrangeria um núcleo forte e uma periferia marcada. No núcleo forte estão reunidos os princípios e parâmetros, o léxico e os traços *phi* da língua. Por seu turno, a periferia marcada acomodaria fenômenos relacionados à mudança linguística, empréstimos, variações, regras estilísticas, podendo variar sua constituição de indivíduo para indivíduo (cf. CHOMSKY, 1986).

A proposta das Múltiplas Gramáticas é uma teoria que busca representar fenômenos linguísticos relativos à variação e à opcionalidade, partindo da ideia central de que toda gramática humana tem a capacidade de acomodar conjuntos de regras contraditórias, do ponto de vista da marcação de parâmetros, em minigramáticas que são organizadas e classificadas a depender de sua produtividade. Com base nesses argumentos, a MDG defende que, inclusive no

<sup>33</sup> Discutiremos essa questão em mais detalhes na seção 2.2.1 deste estudo.

âmbito da gramática de línguas tidas como monolíngues, é possível verificar a existência de conjuntos de regras parametricamente distintas/opostas, o que possibilita propor um mecanismo de representação compatível tanto com L2 quanto com L1. Em suma, a MDG permite que, durante o processo de aquisição, tanto de L1 quanto de L2, as propriedades adquiridas se organizem em minigramáticas que são acessadas, a depender das regras nelas disponíveis e de cada contexto, da situação comunicativa, do gênero discursivo e das variedades linguísticas. A aquisição de L2, além do mapeamento acima descrito – inserção de novos itens lexicais, traços e regras gramaticais em seu conhecimento linguístico – requer do falante a reavaliação das regras já existentes, a partir do *input* de L2 (cf. AMARAL; ROEPER, 2014).

A questão primordial envolvida, segundo Amaral & Roeper (2014), é evidenciar a opcionalidade como uma propriedade intrínseca à linguagem humana desencadeada por meio de *input*, não somente de línguas diferentes, mas também por contextos sociolinguísticos distintos, mudança linguística e propriedades idiossincráticas de uma mesma língua. E, de acordo com os autores, o acesso às diferentes subgramáticas que se estabelecem se dá muito mais no nível da compreensão que da produção, embora, como também é destacado por eles, esse não seja um aspecto muito pesquisado.

Amaral & Roeper (2014) ressaltam, ainda, que uma importante contribuição da MDG é localizar a opcionalidade dentro da noção de minigramáticas coexistentes, deixando, por conseguinte, de creditar os casos que envolvem essa opcionalidade a regras individuais. Essa formalização, segundo os autores, reflete, por um lado, as observações empíricas realizadas até o momento, e, por outro, o arcabouço minimalista. Além disso, os autores reiteram a grande capacidade da teoria de dialogar com pesquisas no campo do processamento de L2 e em aquisição multilingual.<sup>34</sup> Para eles, a MDG aproxima todas as gramáticas das línguas humanas, incluindo as interlínguas e as línguas de herança, já que considera que todas as gramáticas são criadas de maneira semelhante e que cada falante possui uma única configuração de regras gramaticais, podendo convergir ou divergir do que se convencionou como padrão em uma língua particular a depender de diferentes grupos sociais, lembrando que nenhuma gramática individual deve ser considerada deficitária em nenhum sentido: léxico, fonético, morfológico, sintático. Portanto, os autores chamam a atenção para a ideia errônea, especialmente propagada na literatura sobre bilinguismo e L2, em que um padrão artificial é estabelecido com base em modelos idealizados da L1, sendo as línguas que não “alcançam” tal padrão consideradas como versões mal concebidas da gramática monolíngue ideal.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Os autores apontam o potencial de diálogo entre as áreas de pesquisa mencionadas, porém não se detêm no modo como essas articulações podem ser concretizadas.

<sup>35</sup> Como veremos adiante, VanPatten (2003) argumenta que as características de não natividade são o resultado dito “normal” ou “esperado” em aquisição de segunda língua.

Amaral & Roeper (2014) destacam que um interesse de pesquisa é observar de que maneira minigramáticas geradas durante estágios intermediários da aquisição de L1, mas descartadas posteriormente pelo falante, podem interferir na aquisição de L2,<sup>36</sup> pois que um dos objetivos maiores das pesquisas gerativas em Aquisição de Segunda Língua, doravante SLA (*Second Language Acquisition*), é mostrar que há uma faculdade da linguagem que opera comumente em L1 e L2. Os pesquisadores em L2, buscando demonstrar a proximidade entre a aquisição dos dois processos, desenvolvem modelos para L2 baseados no que a Teoria Gerativa tem proposto para L1. Nesse sentido, a inovação da MDG para tal empreitada está em destacar propriedades de gramáticas bilíngues presentes em L1.

### 2.2.1 A expansão da Periferia Marcada

Vimos no capítulo 1 e na seção anterior deste estudo que o PB apresenta, como é o caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa, propriedades que, destacadas do contexto do vernáculo e da língua culta do PB, tipificariam gramáticas bilíngues/distintas. Como ilustrado pelo Quadro 1, extraído de Kenedy (2016), as diversas opções paramétricas do vernáculo brasileiro não podem ser descritas em termos de uma mesma língua, quando postas em paralelo com as selecionadas pelo português escrito “culto”. Kenedy (2016), ao tratar das diferenças gramaticais entre o português vernacular brasileiro e a língua escrita culta, observa que muitas das oposições constatadas, se tomadas fora de contexto sócio-histórico, poderiam constituir línguas independentes. Nesse sentido, as incompatibilidades, em termos paramétricos e computacionais, exemplificadas no quadro 1 com dados do PB, ilustram o que Roeper (1999) e Amaral & Roeper (2014) denominam de Bilinguismo Universal ou fenômeno das Múltiplas Gramáticas, isto é, um caso de bilinguismo mais local, ocorrendo no limiar de uma mesma língua.

---

<sup>36</sup> Um argumento importante utilizado pelos autores vem da pesquisa de Lawall (2012 *apud* Amaral & Roeper, 2014, p. 30) de que a tipologia da língua pode desempenhar um papel facilitador ou não na capacidade de o falante de L2 mudar sua classificação para produtividade de dada regra em L2. Com relação à taxa de aceitação de sentenças com “se” inacusativo em espanhol por falantes nativos do inglês e do PB, Lawall percebeu que enquanto os falantes do PB demonstram mais facilidade em aceitar sentenças com o “se” inacusativo, acham mais difícil rejeitar sentenças agramaticais sem essa partícula. Ao que parece, uma vez que os falantes do inglês adquirem o uso do “se” inacusativo como marcador de inacusatividade, bloqueiam, com mais facilidade, a produtividade da sua regra em L1, que não requer a presença de marcador aberto para inacusatividade. Por outro lado, falantes do PB demonstram um tempo menor para adquirir o “se” inacusativo, mas mais tempo para bloquear a regra produtiva em sua L1 que permite sentenças sem o “se” inacusativo”. Lawall lança mão do arcabouço da MDG para interpretar e analisar tais resultados como exemplos da tipologia da língua influenciando a maneira como o falante classifica a produtividade de suas minigramáticas.

Quadro 1: Vernáculo do PB *versus* escrita culta do PB: diferenças paramétricas e computacionais

Português vernacular brasileiro	Escrita culta do PB
Língua orientada para o discurso, com predomínio de estrutura tópico > comentário (cf. Pontes (1987), Negrão (1990))	Língua orientada para a sintaxe, com predomínio de estrutura sujeito > predicado
Língua <i>pro-drop</i> parcial (cf. Duarte (1995), Kato (2002))	Língua <i>pro-drop</i> plena
Língua sem manifestação de concordância verbo-nominal (cf. Scherre (1993, 1994))	Língua com manifestação de concordância verbo-nominal
Língua com pronome nulo e tônico usados como acusativos de terceira pessoa (cf. Cyrino (1997))	Língua com clíticos de terceira pessoa
Língua com estruturas sintáticas predominantemente hipotáticas (cf. Oliveira (1998))	Língua com estruturas sintáticas predominantemente subordinadas
Língua limitada a gêneros informais e familiares eminentemente orais. (cf. Kenedy (2009))	Língua demanda em diversos gêneros semiformais, formais, orais ou escritos

Fonte: Adaptada de Kenedy (2016, p. 185)

Com base na observação desse cenário, Kato (2005) implementa profícuo trabalho com relação à natureza do conhecimento do falante letrado do PB ao chamar a atenção para o fato de que as diferenças existentes entre a gramática da fala e a “gramática”<sup>37</sup> da escrita fazem com que a aquisição<sup>38</sup> desta última pela criança tenha o caráter da aprendizagem de uma segunda língua. Além dessa observação, a autora frisa a ausência de estudos, até aquele momento, que comparem o conhecimento da criança, ao ingressar na escola, ao do falante letrado contemporâneo, e destaca, ainda, que tampouco há pesquisas sobre a gramática empregada pelos escritores e jornalistas contemporâneos, questionando, também, a visão predominante entre os psicolinguistas de que a aquisição da fala e da escrita envolvem objetos distintos, impedindo a formulação das mesmas questões teóricas e a adoção de metodologia semelhante.

<sup>37</sup>Mantivemos as aspas adotadas pela autora para fazer distinção entre os diferentes conceitos de gramática utilizados por ela. Nesse sentido, o termo ‘gramática da fala’ refere-se à competência linguística, no sentido chomskiano, isto é, ao conjunto de conhecimentos que o falante tem da sua própria língua, sem ter sido exposto a nenhum ensino intencional ou formal. Por outro lado, o termo “‘gramática’ da escrita” está sendo empregado para fazer menção ao conhecimento que o falante adquire mediante processo de ensino consciente, dotado de características tais como: dependência de dados negativos e positivos, processo vagaroso, diferenças individuais e ocorrência após o período crítico. Trataremos dessas questões de forma mais detalhada nas próximas seções deste estudo.

<sup>38</sup>Ao longo do texto, Kato utiliza os termos ‘aprendizagem da escrita’ e ‘aquisição da escrita’ indistintamente. Logo, optamos por manter os termos empregados pela autora, ao abordar cada tema.

Diante das constatações acima descritas, a autora aventava a possibilidade de uma abordagem da escrita e sua aquisição/aprendizagem tendo como norte a formulação de questões paralelas às de Chomsky, para Língua-I, quais sejam: “a) qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado? e b) como ele atinge esse conhecimento?” (KATO, 2005, p. 131).

Ao investigar as possíveis correspondências entre a aprendizagem da escrita e a aquisição de L2, Kato (2005) aponta as seguintes semelhanças observadas durante os dois processos:

- i. Motivação social;
- ii. Início após período crítico para aquisição;
- iii. Processo consciente;
- iv. Dependência de dados positivos e negativos;
- v. Processo vagaroso;
- vi. Presença de diferenças individuais.

Para responder aos questionamentos relativos ao conhecimento linguístico do letrado, os quais orientam sua pesquisa, Kato (2005) toma como alicerce os conceitos de gramática nuclear e de periferia marcada, sendo a gramática nuclear aquela que se estabelece quando todas as opções paramétricas estão selecionadas, e a periferia marcada aquela responsável por “abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudanças, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal” (KATO, 2005, p. 131). Para a autora, o conceito de periferia marcada pode explicar a aprendizagem de uma segunda gramática, a partir de um *input* ordenado escolar ou da imersão em textos escritos.

Embora se discuta na literatura psicolinguística<sup>39</sup> a existência de um percurso de maturação dos parâmetros, a criança adentra o sistema escolar com sua gramática nuclear definida, e Kato (2005) discute algumas propriedades<sup>40</sup> que demarcam o conhecimento da criança brasileira antes do processo de escolarização.

A criança possui em sua Língua-I, além das propriedades da gramática nuclear, itens que não compõem a sua gramática nuclear. Em outras palavras, a constituição e ampliação da periferia marcada é influenciada por fatores como o processo de escolarização. E um falante escolarizado possuiria uma periferia marcada com elementos que um falante que não passou pelo processo de escolarização não dispõe. A autora ressalta, por exemplo, que crianças que foram expostas a textos da bíblia (lidos ou de narrativas orais) podem ter em seu dicionário

---

<sup>39</sup> A respeito desse assunto, Kato (2005) cita o trabalho de Borer & Weler (1987).

<sup>40</sup> Tais propriedades foram apresentadas no capítulo 1 deste trabalho, podendo ser sintetizadas aqui da seguinte forma: a) alta frequência de sujeitos referenciais preenchidos; b) ausência de concordância com sujeito posposto; c) movimento curto dos clíticos; d) alta frequência de objetos nulos referenciais.

periférico a inversão Verbo/Sujeito, como em “naquele tempo disse Jesus a seus discípulos” (cf. Kato 2005, p. 4).

Além disso, Kato (2005) discute de que maneira se daria o acesso à GU<sup>41</sup> no letramento do falante do PB. Para tal, apoia-se na pesquisa de Hershensohn (2000 *apud* KATO, 2005), que chama a atenção para peculiaridades no processo de aquisição de L2, tais como: a) aquisição de categorias funcionais inexistentes em L1; b) inexistência de gramáticas intermediárias com princípios estranhos à GU; c) domínio de conhecimentos que exorbitam o *input* pelo falante; d) em casos específicos, estágio estabilizado semelhante ao do nativo. Segundo Kato (2005), Hershensohn (2000, *apud* KATO, 2005, p. 7) salienta que nem sempre as propriedades correlatas a um parâmetro se manifestarão concomitantemente na aquisição de L2, pois, de acordo com a autora, essa é uma característica restrita à L1.

Fundamentada nos argumentos referentes à aquisição de L2 acima descritos, Kato (2005) defende o acesso à GU para a aprendizagem da escrita, traçando o seguinte paralelo com os argumentos de Hershensohn (2000 *apud* KATO, 2005): a escrita apresenta princípios semelhantes aos da GU, assim como categorias, funções, além de opções gramaticais previstas nos Parâmetros da GU. Outro ponto importante a ser ressaltado pela autora é a reavaliação do conceito de parâmetro para uma visão que comporte a ideia de subparametrizações (cf. CHOMSKY, 1981). Kato (2002) argumenta que, em relação ao Parâmetro *pro-drop*, o PB não mais apresentaria todas as propriedades que definem uma língua como *pro-drop*, mas mantém outras. Nesse sentido, a autora define essa estrutura como uma língua *pro-drop* parcial, como apontado no quadro 1, permitindo construções com sujeitos nulos de terceira pessoa, mas não com os de primeira e segunda (cf. DUARTE, 1993, 1995; KATO, 1999 *apud* KATO 2002; NEGRÃO, 1999; MODESTO, 2000; RODRIGUES, 2004). Nesse sentido, para Kato (2005), a aprendizagem dos clíticos poderia indicar a seleção de um subtipo de língua de clítico, sem a subida do clítico.

A partir dessa primeira definição teórica, qual seja, de que tanto a aquisição de L2 quanto a aprendizagem da escrita de L1 são restritas pelos Princípios e Parâmetros da GU, por meio do conhecimento de L1 ou da gramática da fala, Kato (2005) apresenta duas propostas teóricas, de Roeper (1999) e de Silva-Corvalán (1986),<sup>42</sup> para definir de que maneira se dá o acesso à GU no processo de letramento do PB, argumentando que a proposta de Roeper (1999) pode ser

---

<sup>41</sup> Kato (2005) cita o trabalho de Meisel (1991), que defende a hipótese do não acesso à GU e explicita que a distinção entre os termos “aquisição” para L1 e “aprendizagem” para L2 estão fundados nessa linha de pesquisa. Contudo, em nota, ressalta o fato de Meisel (2000) passar a defender o acesso indireto à GU.

<sup>42</sup> Segundo Kato (2005), a proposta de Silva-Corvalán (1986) para a aquisição de L2 também é interessante em uma análise de acesso indireto à GU. Para Silva-Corvalán (1986), a aquisição de L2 ocorre quando uma propriedade periférica de L1 é aprendida com estatuto de propriedade nuclear na gramática de L2.

analisada tanto do ponto de vista do acesso total à GU quanto do acesso parcial, por meio do conceito de periferia marcada.

Quanto à proposta de Silva-Corvalán (1986 *apud* KATO, 2005, p. 8), o ponto principal reside na argumentação de que a aquisição de L2 ocorre no momento em que uma propriedade gramatical periférica em L1 passa a ser uma propriedade nuclear na gramática de L2. De forma análoga, para a autora, o falante letrado passa a dar status de propriedade nuclear a propriedades antes periféricas. Assim, conclui que a aprendizagem da escrita ocorre por meio do acesso indireto à GU, através da gramática da fala.

Tendo em vista o quadro teórico delineado, Kato (2005) responde à pergunta inicial sobre como o falante letrado atinge tal conhecimento, propondo que em sua Língua-I há uma periferia marcada ampliada, isto é, maior que a de não letrados, formada por fragmentos superficiais da gramática nuclear, ocorrendo, portanto, uma alternância entre essas gramáticas, nuclear e periferia marcada (*code switching*). As gramáticas nucleares ficariam restritas ao conhecimento acessível a qualquer falante, ao passo que a G2, ou periferia marcada, seria constituída, segundo Kato (2005, p. 9), “por regras estilísticas selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa”, de um acervo da GU, expandindo, nesse sentido, a Língua-I, e sendo, portanto, um subproduto da GU.

### **2.3 O *input* na aquisição de L2: subsídios para a compreensão da aprendizagem da escrita do PB**

Na seção anterior, apresentamos a maneira pela qual Kato (2005) lança mão do conceito de periferia marcada para dar conta da aprendizagem da gramática da escrita institucionalizada do PB. Nessa perspectiva, ela é desencadeada a partir de um *input* ordenado ou da imersão em textos escritos, havendo, assim, semelhanças entre esse processo e a aquisição de uma segunda língua.

Além disso, o principal tema de debate desta tese é a qualidade do *input*. Tomando por base essas considerações, apresentamos nesta seção uma discussão acerca do conceito de *input* proposto por VanPatten (2003) e os achados da pesquisa de Goodall (2010), também relacionados ao tema, os quais são importantes para a nossa análise.

#### *2.3.1 Sobre a noção de Input*

##### 2.3.1.1 A pesquisa de VanPatten

VanPatten (2003) inicia seu trabalho apresentando o escopo do estudo da Aquisição de Segunda Língua (SLA – *Second Language Acquisition*). O objetivo dos estudos em SLA reside em compreender de que forma a aquisição de uma segunda língua ocorre, isto é, como os

aprendizes de uma língua nativa internalizam o sistema linguístico de outra língua, acessam e fazem uso desse sistema linguístico para se comunicarem.

O autor sublinha a essência empírica que envolve a aquisição de segunda língua ao apontar quais seriam os contextos de aprendizagem: a) contextos de língua estrangeira: caracterizados pela aprendizagem em sala de aula; b) contextos de segunda língua: caracterizam aquelas situações em que o aprendiz tem contato com a língua *in loco*, como, por exemplo, imigrantes de outros países de língua materna diversa do inglês, aprendendo inglês nos Estados Unidos.

Embora proponha essa distinção baseada na natureza do contato do aprendiz com a língua, VanPatten (2003) argumenta que fatos semelhantes podem ser observados nos dois diferentes contextos. De acordo com o autor, o aprendiz de L2 constrói um sistema linguístico implícito<sup>43</sup>, o qual contém a regra que governa o uso de determinada estrutura da língua, não necessariamente idêntico ao do nativo, mas o sistema que adquire é implícito. E, para ele, esse fato pode ser comprovado com base nos mesmos testes de aceitabilidade aplicados aos nativos como testes de movimento Qu-, de formação de prefixação, dentre outros, em que os aprendizes demonstram conhecer regras que não podem ter sido ensinadas por professores ou livros, isto é, em que o conhecimento demonstrado excede o conteúdo ensinado.

Em contextos de segunda língua, também ocorre a exposição do aprendiz ao que o autor denomina de conhecimento explícito. Para VanPatten (2003), o aprendiz de L2 armazena o conhecimento explícito separadamente de seu conhecimento implícito. Há a possibilidade de que o conhecimento explícito armazenado venha a fazer parte do conhecimento implícito, mas não quer dizer que isso acontecerá, necessariamente, apenas porque foi aprendido, reiterando que a aquisição de segunda língua é complexa e envolve processos distintos. A aquisição de léxico, fonologia, morfologia, pragmática, sintaxe, dentre outros processos, estão acontecendo ao mesmo tempo, e não se trata apenas de compreender. Não apenas o que se tem a aprender é complexo, mas compreender e falar a língua é um processo multifacetado que envolve: *input*, acomodação, reestruturação e *output*.

Outra característica do sistema implícito, destacada por VanPatten (2003), é o seu aperfeiçoamento ao longo do tempo, sendo possível observar, independentemente do contexto de aprendizagem, estágios de desenvolvimentos. Para compreender esse conceito, é necessário diferenciá-lo da noção de aquisição de ordem. A aquisição de ordem estaria relacionada à ordem em que diferentes e independentes partes da língua são dominadas ao longo do tempo. Ao passo

---

<sup>43</sup> Ver Slabakova (2016) para uma análise do processo de aquisição de segunda língua à luz da Teoria de Princípios e Parâmetros em uma discussão acerca do estado inicial de L2 e a interferência dos princípios da Gramática Universal nesse processo.

que o estágio de desenvolvimento seria o caminho que um aspecto específico da língua percorre ao longo do tempo até ser adquirido.

Como exemplo de aquisição da ordem, o VanPatten argumenta que os aprendizes vão, de forma paulatina, adquirindo domínio das formas gramaticais em uma ordem previsível, porém, esta não coincide, necessariamente, com a ordem instrucional. Em inglês, por exemplo, os aprendizes produzem a flexão verbal *-ing* antes das formas do passado simples. E com relação aos estágios de desenvolvimento, o autor aponta que, em inglês, o aprendiz inicia o processo não sendo capaz de utilizar os pronomes sujeitos e o auxiliar *do* na construção negativa no presente, até ser capaz de utilizar os pronomes sujeitos e, ao mesmo tempo, fazer distinção entre *don't* e *doesn't*, a depender do tipo de sujeito empregado: *No drink beer* → *I no drink beer* → *I don't/he don't drink beer* → *I don't/ he doesn't drink beer*.

É interessante acrescentar que, segundo VanPatten (2003), há diferenças individuais com relação aos dois processos acima descritos. Alguns aprendizes passam por todos os estágios de desenvolvimentos e outros não. Uns avançam rápido na aquisição da ordem e outros não, dominando somente alguns itens. O autor comenta não estar claro o porquê dessas distinções. Na opinião dele, não seria falha de instrução e, tampouco, seria possível afirmar haver um período crítico de aquisição. Algumas pessoas são indistinguíveis em termos do que sabem e fazem em comparação a um nativo. Contudo, a característica de não natividade é natural e típica e, embora seja vista como uma espécie de falha por leigos em estudos sobre aquisição de segunda língua, é o resultado a ser esperado.

O sistema implícito é definido por VanPatten (2003) como uma complexa e vasta rede de formas e itens lexicais na mente que são ligados entre si por conexões que demonstram alguns tipos de relações semânticas, lexicais ou formais. Aprendizes de L2 criam um sistema similar. Não significa que os sistemas de L1 e L2 são idênticos, mas que nativos e não nativos criam essas redes baseados, segundo o autor, no mesmo processo de aprendizagem, de modo que o sistema interno do aprendiz é dinâmico e sofre mudanças se se mantiver em constante contato com o *input*. O sistema de desenvolvimento está continuamente sendo questionado sobre possíveis acomodações referentes a novos dados linguísticos. O processamento do *input* é o estágio inicial da acomodação.<sup>44</sup> Formas e significados devem ser conectados durante a compreensão para serem candidatos à acomodação dentro da rede. Quando uma forma ou estrutura é acomodada, mudanças podem ocorrer em outras partes do sistema linguístico. VanPatten (2003) utiliza como exemplo falantes do inglês aprendendo espanhol, pois que estes não têm disponível o parâmetro [+ movimento do verbo]. Em contato com perguntas com

---

<sup>44</sup> De acordo com VanPatten (2003), o processo denominado 'acomodação' opera no nível das palavras e formas, enquanto o da 'reestruturação' opera no nível das estruturas das sentenças.

estrutura [VSO] do espanhol, o mecanismo de *parsing* recebe e manda a informação ao sistema em desenvolvimento. A hipótese é confirmada por mais dados [VSO] do *input*. O sistema pode se reestruturar e mudar para [+ movimento do verbo]. Todo o processo ocorre de forma inconsciente.

Voltando ao ponto em que VanPatten (2003) argumenta que os conhecimentos implícito e explícito são armazenados separadamente, faz-se necessário acrescentar que, para o autor, o fato de um aprendiz ser capaz de produzir um enunciado que envolva determinada regra, lançando mão de seu conhecimento explícito, não significa, necessariamente, que ele tenha um sistema implícito, isto é, seu sistema não dispõe da regra que automatiza o uso da estrutura na língua. Portanto, VanPatten (2003) chama a atenção para a diferenciação entre construir um sistema implícito e adquirir habilidades. E o domínio da fluência na língua, em termos de sintaxe e traços gramaticais, está atrelado a um sistema implícito.

Aguiar & Guerra Vicente (2017) apontam ser possível estabelecer uma relação entre a diferenciação proposta por VanPatten entre sistema explícito e implícito e fenômenos como os descritos por Corrêa (1991), em que o clítico começa a ser empregado pelos alunos, incorretamente. O redobro do clítico, ilustrado em (35), de acordo com Corrêa (1991), aparece em dados extraídos de livros didáticos da 3<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental com uma ocorrência e atingem cinco casos na 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série, regredindo para dois casos nas séries finais desse nível.

(35) [...] para o identifica-lo. (5<sup>a</sup> série)

Corrêa (1991, p. 58) ressalta que “[...] esse fato nos leva a acreditar que o clítico não é ‘natural’ no PB, é ‘aprendido’. Quando a criança o nota, tenta empregá-lo, mas, às vezes, o faz incorretamente [...] Como ele começa a fazer parte do vocabulário passivo da criança, ela tenta usá-lo na escrita, onde ele é mais empregado, e nem sempre acerta. No 3<sup>o</sup> grau já se adquiriu a habilidade de usá-lo” (CORRÊA, 1991, p. 58).

Para Aguiar e Guerra Vicente (2017), é possível que, na 3<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> série, o clítico faça parte do sistema explícito da criança e, no 3<sup>o</sup> grau, seu sistema implícito já disponha da regra que governa o uso dessa estrutura na língua “cultura”.

Segundo VanPatten (2003), a construção de um sistema implícito de engajamento com o *input*, isto é, para a transformação desse sistema em estrutura, o foco de todo o processo deve residir no *input*. VanPatten (2003, p. 25-26) esclarece: [...] *input* is the language that a learner hears (or reads) that has some kind of communicative intent. By communicative intent, we mean that there is a message in the language that the learner is supposed to attend to; his or her job is to understand that message, to comprehend the meaning of the utterance or sentence. (VANPATTEN, 2003, p. 25-26).

No que tange à segunda língua, o autor salienta que aprendizes de L2 também estão expostos a *input*, oral ou escrito, e que a aquisição se dá na forma de um subproduto da compreensão, decorrendo de momentos em que o aprendiz se engaja para compreender a mensagem recebida que funciona como base para aquisição. Durante a decodificação da mensagem, há conexões entre o significado e a maneira como o significado é codificado.

Com relação ao que de fato pode ser considerado *input*, o autor acentua que, para a aquisição, a informação sobre a língua não é *input*. Nesse aspecto, e retomando a citação de VanPatten (2003) acima, *input* envolve aquelas situações em L2 que são utilizadas para comunicar informação ou para obtê-la. Baseado nessa definição, o autor relaciona os possíveis tipos de *input* falado: a) *input* conversacional: produto de situações em que o falante interage; b) *input* não conversacional: produto de situações em que o falante não interage, por exemplo: TV, rádio, filmes. O *input* escrito é também um tipo de *input* linguístico, haja vista sua função comunicativa, mas as correlações entre a leitura e o desenvolvimento do sistema implícito não são o foco de trabalho de VanPatten (2003) e, segundo ele, precisam ser mais exploradas, fato que corrobora a relevância de nossa pesquisa.

Podemos notar, por meio do que foi dito até agora, que o conceito de *input*, do ponto de visto externo,<sup>45</sup> é um dos mais, ou talvez o mais, importante para a aquisição. Todo aluno bem-sucedido na aquisição de L2, de acordo com o autor, foi exposto a um *input* robusto da língua, desencadeando a fluência. VanPatten (2003) afirma que, por essa razão, os programas de imersão demonstram eficácia maior em relação aos programas em contexto de língua estrangeira, basicamente, por proporcionarem ao aprendiz uma maior quantidade de horas de contato o *input* comunicativo.

Aguiar & Guerra Vicente (2017), ao analisarem a pesquisa de Oliveira (2007), citada no capítulo 1 deste trabalho, apontam para a possibilidade de se estabelecer um paralelo entre o melhor desempenho dos aprendizes de L2 dos programas de imersão e o aparecimento do clítico acusativo de terceira pessoa mais cedo na escrita de crianças oriundas de ambientes de língua “cult”, que, de alguma maneira, pode ser comparado a ter um maior envolvimento com o *input*, levando em consideração o nível de escolarização familiar. Ao investigar o objeto direto anafórico no PB, por meio de textos escolares, Oliveira (2007) analisou 88 textos de crianças do ensino fundamental (1ª a 4ª série) da rede pública de ensino de Curitiba, de bairros de classe média. Apesar de a hipótese inicial da autora ser a de que os clíticos somente apareceriam nos textos a partir da 3ª e 4ª séries,<sup>46</sup> ela verificou que, de um total de 30 ocorrências, 3 são de textos da 1ª série, e 8 da 2ª série. Assim, defende que o histórico familiar dos respectivos alunos que,

---

<sup>45</sup> Utilizamos aqui o termo “externo” para fazer contraposição à capacidade interna/inata que toda espécie humana possui de adquirir uma língua, desde que exposta a um *input*.

<sup>46</sup> O resultado esperado por Oliveira (2007) foi o encontrado por Corrêa (1991).

possivelmente, eram expostos a leituras feitas pela família, é o provável responsável por esses resultados. Podemos observar abaixo dois exemplos retirados de Oliveira (2007, p. 23):

(36) Tatiana ficou chatiada porque ninguem foi ajuda**la**. (1ª série)

(37) Ele vil uma planta mucha e foi ve**la** por que ele estava preocupado. (2ª série)

Os exemplos em (36) e (37) ilustram a proeminência da exposição ao *input* oral da língua culta, por meio de leituras, filmes, peças teatrais na produção dos clíticos, sendo possível propor um paralelo com o que ocorre em relação aos contextos de aprendizagem de L2, descritos por VanPatten (2003). Tal resultado aponta para a relevância desse tipo de *input* não apenas para a aquisição de L2, mas também para a aprendizagem da língua escrita no PB. Isso não invalida a importância de outros tipos de *input* envolvidos no processo de letramento, como o *input* escrito e oral fornecido pela escola, por meio do material didático<sup>47</sup> e das atividades pedagógicas (cf. AGUIAR; GUERRA VICENTE, 2017).

A propósito dessa discussão, Kato (2000 [1986]) discute a relevância de a criança ser ou não exposta a um *input* oral da língua culta em fase de pré-letramento. De acordo com a autora, a fala e a escrita seriam parcialmente isomórficas. Em um primeiro momento, a escrita é um produto da representação da fala pré-letramento. Após a incorporação das regras específicas da escrita e de esta se tornar independente da fala, é a escrita pós-letramento que se torna modelo e passa a ser simulada pela fala, conforme a seguinte representação proposta pela autora: Fala<sub>1</sub> → Escrita<sub>1</sub> → Escrita<sub>2</sub> → Fala<sub>2</sub>. Nesse sentido, Kato (2000 [1986]) acrescenta que, a depender do nível de letramento da comunidade da qual a criança faz parte, pode haver distinções entre os códigos.<sup>48</sup> Assim, aquelas crianças inseridas em um ambiente de pessoas letradas tendem a apresentar maior facilidade em absorver as particularidades da Escrita<sub>2</sub> e, por consequência, da Fala<sub>2</sub>. Em contrapartida, a não exposição ao *input* da língua “cultura” por crianças, em grande parte, provenientes de parcelas mais desprivilegiadas da sociedade, representa um obstáculo a ser enfrentado durante o processo de letramento.

Se, como já explicitado anteriormente, *input* é a língua com função comunicativa, qual seria a relação ou relevância do conhecimento explícito, bem como do *output* durante o processo de aquisição?

<sup>47</sup> Ver a pesquisa de Santos (2013) para uma análise do *input* em livros didáticos de educação básica, no que tange ao uso do sujeito nulo no PB.

<sup>48</sup> Em seu texto, Kato (2000 [1986]) discute a definição utilizada por Bernstein (1971, 1972) de código elaborado e de código restrito.

Mencionamos ao longo desta seção que o conhecimento explícito não deve ser considerado *input*. Nesse viés, VanPatten (2003) aponta que pesquisas sobre a função facilitadora do conhecimento explícito são inconclusivas, mas que seus benefícios não devem ser descartados. Como inconclusivas, entendemos a necessidade de haver mais estudos na área, isto é, ainda há muito que ser descoberto nesse campo de estudo. Dito isso, o autor defende que não há aquisição sem *input* e que o conhecimento explícito pode ter uma função de suporte ou auxiliar no processo, podendo ajudar o aprendiz a processar melhor o *input*, chamando sua atenção para dados do *input* que ele perdeu/não adquiriu (*missed elements*), ou aumentando a chance de ele processar elementos perdidos.

Quanto ao segundo item do nosso questionamento, ou seja, o *output*, VanPatten (2003) o define como a língua que o falante produz com propósito comunicativo, isto é, para expressar algum tipo de significado. O autor reconhece que há o *output* escrito, mas sua pesquisa não se detém nesse tópico. Embora o *output* não seja o alvo principal de análise desta tese, a reflexão trazida pelo autor acerca da sua função no processo de aquisição é valiosa para nós. Para ele, apesar de não poder ser visto como dado para aquisição, o *output* pode encorajar outros processos que ajudam na aquisição da língua, aumentando a consciência do aprendiz, levando-o a prestar mais atenção ao *input*. De maneira geral, os falantes realizam monitoramentos do *output*. Falantes de L1 utilizam seu sistema implícito para realizar esse monitoramento. Por outro lado, aprendizes de L2 são dependentes de um conhecimento explícito e consciente, a priori, para monitorar o seu *output*. É possível que venham a utilizar um sistema implícito para monitoramento? Segundo o autor, sim, mas somente quando o tiverem construído.

Ao que parece, o conhecimento explícito, embora não seja *input* para aquisição, assume papel importante ao auxiliar o aprendiz no melhor processamento do *input*, por meio, inclusive, do monitoramento do *output*. O que demonstra que o processo de ensino é relevante, especialmente em se tratando do contexto de língua estrangeira, em que se aprende a segunda língua em sala de aula.

Em resumo, acreditamos que a pesquisa de VanPatten (2003), embora não tendo como cerne o estudo do *input* e o *output* escrito,<sup>49</sup> seja de grande valia como ponto de comparação, em determinados aspectos, com o processo de aprendizagem da escrita do PB. De modo que, na seção 2.3, abordamos melhor os pontos de proximidade, mas, também, de divergência entre a aquisição de L2 e o domínio do vernáculo, a partir de suas contribuições.

---

<sup>49</sup> O autor argumenta que: *We have focused only on aural input and have ignored written input. The reason for this is that not all SLA contexts involve access to written texts or involve literate learners. In classroom contexts, written input may serve as linguistic input as well, but the connections between reading and the development of an implicit linguistic system have yet to be explored in any detail. And of course, with learning sign language, the input is not aural but visual* (VANPATTEN, 2003, p. 27). (...) *There is also such a thing as written output, but writing and composition are the subjects of another book* (VANPATTEN, 2003, p. 62).

### 2.3.1.2 A pesquisa de Goodall

Goodall (2010) realiza pesquisa para avaliar a qualidade do *input* em livros didáticos destinados ao ensino de espanhol como L2, buscando averiguar se o *input* oferecido nos livros seria o adequado, em qualidade e quantidade, por meio da comparação da frequência de uso de duas estruturas gramaticais nos respectivos livros didáticos e em um *corpus* oral do espanhol.

O autor argumenta que o problema lógico da aquisição, além de ser um tema chave de pesquisa em aquisição de L1,<sup>50</sup> também se manifesta em SLA.<sup>51</sup> Para ele, traçar um panorama do fenômeno em L2 é mais complicado, uma vez que adultos apresentam particularidades que os tornam mais heterogêneos que as crianças em situação de aquisição de L1, como, por exemplo, a exposição a diferentes experiências prévias ao longo do processo. E, em se tratando de ambiente de aquisição em sala de aula, alguns dificultadores são adicionados; dentre eles, Goodall (2003) cita a relação com outros aprendizes que desconhecem ou conhecem muito pouco do idioma, havendo, portanto, dificuldades inerentes à criação de um ambiente linguístico para tal finalidade. Por outro lado, o ambiente instrucional manifesta algumas vantagens em comparação ao natural, como a possibilidade de se trabalhar com dados negativos ou a possibilidade de se adaptar ou seccionar elementos relevantes do *input* para facilitar a aquisição e reduzir a chance desses itens serem perdidos/ignorados.

A pesquisa aborda dois tipos de *input* instrucional para aquisição de espanhol como L2 que demonstram efeitos inversos: a) o primeiro deles seria um exemplo de *input* em que o ambiente de sala de aula aparenta ser mais rico que o natural e envolve o ensino das formas verbais progressivas; b) o segundo tipo exemplifica um caso em que o ambiente instrucional é mais pobre quando comparado ao dito natural e envolve o ensino de verbos pronominais. Para estabelecer o paralelo entre o ambiente instrucional e o natural, definido por Goodall (2010) como aquele em que o adulto seria exposto ao longo da vida cotidiana, o autor analisa a maneira como estruturas gramaticais são abordadas nos três livros didáticos mais adotados para o ensino de espanhol na América do Norte, e compara os resultados aos dados do *Corpus del Español*,<sup>52</sup> de Mark Davies, relativo a textos orais do século XX, como uma aproximação do ambiente disponível para aprendizes em configurações naturais.

As formas verbais progressivas apresentam a seguinte estrutura: raiz + vogal temática + *ndo* e são acompanhadas, frequentemente, da forma finita do verbo ‘estar’, tal como ilustrado em (38):

<sup>50</sup> Para mais detalhes sobre o ‘problema lógico da aquisição’, ver Weler & Culicover (1980). Para uma visão que explora a ideia de que o ambiente pode ser mais rico do que aparenta, ver Tomasello (2003). Porém, para uma análise em que se considera que as estruturas mentais inatas da criança desempenham um papel mais ativo e complexo no processo de aquisição, ver Pinker (1995).

<sup>51</sup> Ver os trabalhos de Schwartz & Sprouse (2000), White (2003).

<sup>52</sup> O *Corpus del Español* (cf. DAVIES, 2002) possibilita realizar buscas de gêneros e períodos específicos.

- (38) Estoy hablando  
 Estar 1s falar – PROG  
 ‘estou falando’

A frequência no emprego da forma verbal progressiva foi comparada a outras formas verbais do espanhol, tendo como base para análise as já citadas narrativas orais do século XX do *Corpus del Español*. O resultado é o que se apresenta na tabela abaixo:

Tabela 7: Frequência das formas verbais no *Corpus del Español* séc. XX

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

Fonte: Extraída de Goodall (2010, p. 261)

Somente 3,1% do total das formas verbais encontravam-se no progressivo, fato que revela a baixa frequência dessa forma verbal em ambiente linguístico natural. A análise do *input* instrucional, por seu turno, merece atenção maior, pois, como revela Goodall (2010), esse tipo de *input* difere do natural ao escalonar a introdução de estruturas gramaticais; em outras palavras, os alunos são postos em contato com as diversas estruturas gramaticais da língua paulatinamente. Dito isso, quanto mais cedo uma forma é introduzida, mais tempo de frequência ela terá no *input*, já que, a partir de sua introdução, a forma é licenciada para ser utilizada em capítulos subsequentes.

Nos três livros didáticos analisados pelo autor, o progressivo é introduzido no capítulo 5 de um total de 16 ou 18 capítulos,<sup>53</sup> o que sugere que a frequência do *input* é relativamente alta. Logo, parece haver uma discrepância na frequência entre os dois tipos de *input*: natural e instrucional. A pergunta de Goodall é: a diferença na qualidade e quantidade entre os *input* instrucional e natural afetaria de alguma maneira a aquisição do progressivo?

O autor examina a forma morfológica e o significado do progressivo e argumenta que este possui uma estrutura simples e bastante regular, demandando pouca exposição ao *input*. Em termos de significado, os falantes nativos do inglês precisam adquirir a noção de que o presente simples em espanhol, ao contrário do inglês, não é perfectivo, aceitando construções como em (39), que são abundantes na língua. E, considerando que formas mais simples bloqueiam formas mais complexas/elaboradas, o aprendiz concluiria que formas como (40) são empregadas em contextos marcados. Some-se a isso o fato de o aprendiz ser exposto a muitos exemplos de (39a) e poucos dados como (40a).

(39) a. ¿Adónde vas?  
*where go.2s*  
 ‘Where are you going?’

b. \*Where do you go?

(40) a. a. ¿Adónde estás yendo?  
*where be.2s go-NDO*  
 ‘Where are you going?’

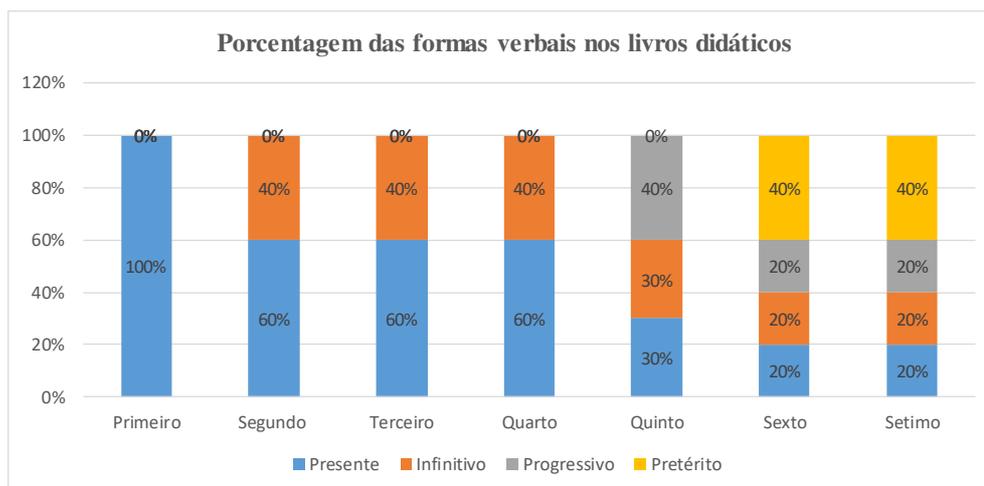
b. Where are you going?

Goodall conclui que, no que tange à morfologia, pouca exposição seria necessária, uma vez que a forma gramatical se mostra muito regular e, com relação ao significado, exposição elevada do aprendiz a tal estrutura camuflaria o caráter marcado da construção. Apesar disso, o *input* oferecido nos livros didáticos não condiz com a necessidade descrita pelo autor. O gráfico abaixo mostra que há uma quantidade expressiva de *input* do progressivo.

---

<sup>53</sup> Duas obras possuem 18 capítulos, quais sejam: a de Knorre, Dorwick, Pérez Gironés & Glass (2008 *apud* Goodall, 2010) e Blanco & Donley (2007 *apud* Goodall, 2010), e uma obra possui um capítulo: a de Terrell, Andrade, Egasse & Muñoz (2005 *apud* Goodall, 2010).

Gráfico 1: Porcentagem do *Input* das quatro formas verbais nos primeiros capítulos dos livros didáticos



Fonte: Adaptado de Goodall (2010, p. 264)

O segundo caso estudado por Goodall (2010) refere-se aos verbos pronominais, definidos como aqueles em que a flexão verbal concorda em número e pessoa com um clítico, tal como em (41):

- (41) Me acuerdo.  
*Is remember.Is*  
 'I remember'

Os verbos pronominais podem ser usados em sentido reflexivo, que é o mais comum (41). Porém, outros usos são possíveis,<sup>54</sup> tais como: verbos de processos mentais ou estado (42) e (43) e adição de informação aspectual (44):

- (42) Me veo  
*Is see.Is*  
 'I see myself'

- (43) Me alegre  
*Is make-happy.Is*  
 'I am happy'

- (44) *Me comí el pan.*  
*Is eat.PRET.IS the bread*  
 'I ate the bread (completely)'

<sup>54</sup> Goodall (2010) reforça que essa classificação não é exaustiva e que muitos exemplos não se encaixam em nenhuma das categorias citadas.

Em sua análise do *Corpus del Español*, o autor chega a 4042 verbos pronominais, que classifica em reflexivos e não reflexivos. O resultado dessa classificação pode ser verificado na tabela (8) a seguir:

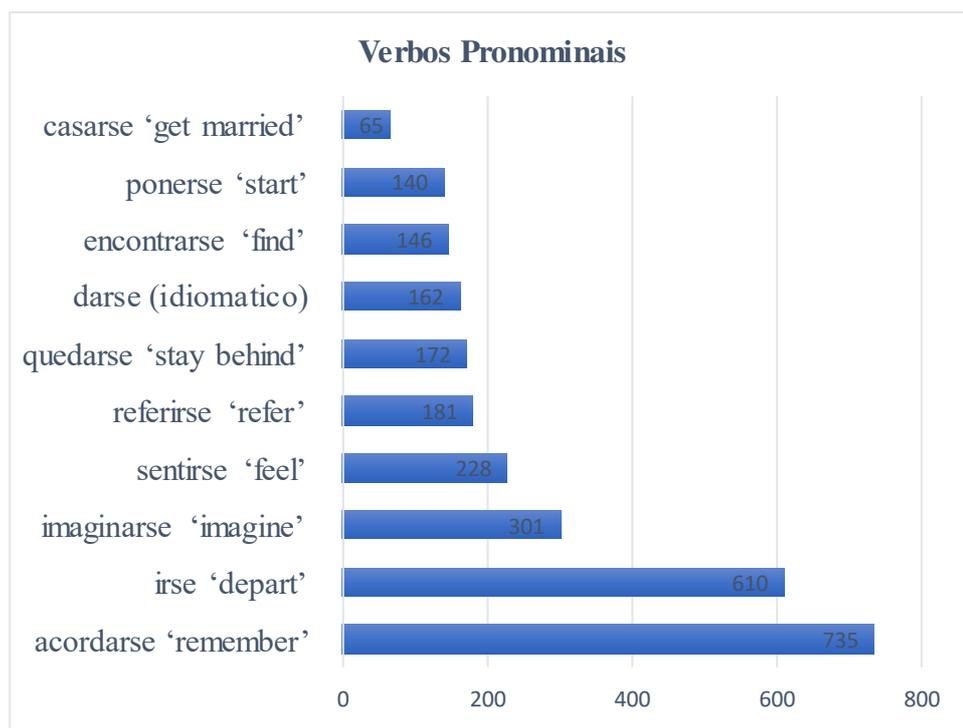
Tabela 8: Verbos reflexivos *versus* outros verbos *Corpus del Español* séc. XX

Verbos	Quantidades	Porcentagem %
Reflexivos	468	12%
Outros verbos pronominais	3.574	88%
<b>Total</b>	<b>4.042</b>	<b>100%</b>

Fonte: Goodall (2010, p. 266)

A tabela 8 ilustra que a quantidade de verbos reflexivos é pequena quando comparada aos demais verbos pronominais. Goodall (2010) reforça, inclusive, que os verbos pronominais mais empregados na língua não são reflexivos, como podemos observar no gráfico (2):

Gráfico 2: Verbos pronominais mais frequentes no *Corpus del Español* séc. XX



Fonte: Goodall (2010, p. 267)

Passando à análise do *input* instrucional, por meio da avaliação dos verbos pronominais nos livros didáticos mencionados inicialmente, o que se observa é a predominância de verbos reflexivos, de modo que há pouca ou quase nenhuma atenção aos demais verbos pronominais que são, na verdade, os mais usuais em ambiente natural.

Tabela 9: Verbos reflexivos e pronominais mais frequentes nos três livros didáticos

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

Fonte: Adaptada de Goodall (2010, p. 267)

Diante do exposto, Goodall conclui que as diferenças entre *input* natural e instrucional podem prejudicar a aquisição do aprendiz de L2 em ambiente escolar.

No que tange ao progressivo, a diferença na quantidade e qualidade do *input* resulta em excesso de representação dessa forma no *input* instrucional, gerando déficit para a aquisição de significado, embora não prejudique a aquisição da morfologia. No que diz respeito aos verbos pronominais, a baixa representação dos verbos pronominais mais utilizados acarreta prejuízos para a aquisição tanto em aspectos morfológicos quanto de significado.

#### **2.4 A aprendizagem da escrita do PB: *input*, conhecimento implícito e explícito**

Há conformidade nos estudos linguísticos acerca do papel primordial que o *input* exerce no processo de aquisição de língua, tal como discutido nas seções anteriores por meio dos trabalhos de VanPatten (2003) e Goodall (2010). Defendemos que, da mesma forma que em relação à aquisição de L2, a exposição do aprendiz a um *input* robusto e de qualidade da língua padrão/culta seja condição necessária para que este possa desenvolver as habilidades necessárias ao aprendizado da escrita do PB, atingindo, por fim, a condição de falante letrado. A proeminência do *input* e, portanto, da exposição da criança, e também do adulto não letrado<sup>55</sup>, a um ambiente escolar rico em escrita e fala culta podem ser demonstradas por pesquisas como a de Oliveira (2007), apresentada na seção 1.3 deste estudo, a qual aponta que, a exposição da criança ao *input* da escrita ou da fala denominados por Kato (2000 [1986]) de Escrita<sub>2</sub> e Fala<sub>2</sub>, isto é, escrita e fala pós-letramento, especialmente em se tratando de estruturas não disponíveis

<sup>55</sup> Estamos nos referindo aqui ao letramento escolar, uma vez que, nas palavras de Marcuschi (2010), “o letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente ...”. Trataremos com mais detalhes da distinção entre letramento e alfabetização na seção 5.2.

para aquisição canônica,<sup>56</sup> atua de forma positiva no processo de letramento (cf. AGUIAR; GUERRA VICENTE, 2017).

Dito isso e tomando como pressuposto o conceito de *input* tal como sugerido em VanPatten (2003), reiteramos a necessidade de se distinguir, durante o processo de letramento, o *input* – seja de língua escrita ou falada com intenção comunicativa – de conhecimento explícito ou, ainda, de exercícios que funcionam como meros simulacros de propriedades gramaticais de um modelo idealizado de língua.

Acreditamos, portanto, que a distinção entre conhecimento da língua e conhecimento sobre a língua deva embasar a metodologia e o método pedagógico adotado no processo de letramento do falante do PB. Do nosso ponto de vista, essa distinção precisa estar clara, pois é aqui que os caminhos entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita do PB se desenlaçam no que se refere a esses três conceitos, quais sejam: *input*, conhecimento implícito e explícito.

Se, por um lado, o *input* é requisito indispensável para desencadear os mecanismos responsáveis pela aquisição em L2 e pelo aprendizado da escrita do PB, viabilizando um paralelo entre os dois processos, por outro lado, o aprendiz de L2 tem como objetivo a aquisição de uma segunda língua em todos os seus aspectos, inclusive a criação de um sistema implícito da língua com o objetivo de atingir precisão e fluência, tal como explicitado por VanPatten (2003), enquanto o falante do vernáculo do PB adentra a escola com sua língua materna internalizada, dispondo, portanto, de um sistema implícito da língua já constituído. Além disso, o aluno em aprendizado da escrita do PB utilizará o seu vernáculo como língua de comunicação de forma proficiente durante todo o processo de escolarização. Contudo, as diferenças entre vernáculo e escrita formal, descritas anteriormente, exigirão da escola e do professor um trabalho orientado para essas características.

Exprimindo as diferenças acima destacadas nos termos de Roeper (1999) e de Kato (2005), o aprendiz de L2, ao final do processo de aquisição, corresponde a um bilíngue *stricto sensu* tardio (figura 1), em que duas Línguas-I se desenvolvem paralelamente; por seu turno, o falante letrado do PB denota o fenômeno de Bilinguismo Teórico (figura 2), em que a ampliação de periferia marcada ocorre em decorrência do processo de letramento.

Para alicerçar a distinção que estamos propondo entre os processos de aquisição de L2 e a aprendizagem da escrita do PB, buscamos suporte teórico nos estudos de Sim Sim, Duarte e Ferraz (1997), Duarte (2008) e Costa et al. (2011), que, ao investigarem o ensino de gramática da língua portuguesa, se debruçam sobre a distinção entre conhecimento da língua e conhecimento sobre a língua.

---

<sup>56</sup> Termo utilizado para se referir à aquisição que se dá por meio de *input* natural.

De acordo com Costa et al. (2011), defender uma proposta de trabalho referenciada em conhecimento explícito no ensino de língua portuguesa somente é coerente se, juntamente com este, se pressupõe a existência de um conhecimento implícito que sempre precede aquele, uma vez que os alunos são falantes competentes de sua língua materna. Embora não tenham consciência desse conhecimento, os estudantes o utilizam de forma totalmente eficiente para produzir enunciados em seu vernáculo, repletos de estruturas gramaticais que estão automatizadas pelo falante.

O processo de aquisição da linguagem propicia a construção do conhecimento implícito/intuitivo de sua língua materna pela criança. Dessa forma, o estatuto da língua oral e escrita nas sociedades humanas não é o mesmo. O domínio de uma língua oral é um fenômeno caracterizado por ser natural, espontâneo e por ocorrer nas mais diversas sociedades. O mesmo não pode ser afirmado acerca da língua escrita, pois que algumas sociedades se mantiveram ágrafas. Além disso, o processo de aprendizagem da escrita está, normalmente, atrelado ao ensino formal de uma língua (cf. SIM SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997).

Logo, uma metodologia adequada deve partir do pressuposto de que os alunos que adentram o sistema de ensino são falantes competentes do PB que mobilizam os diferentes níveis gramaticais de forma inconsciente, mas totalmente eficiente – o que corresponde ao conhecimento implícito.

Nesse sentido, Sim Sim, Duarte & Ferraz (1997) destacam três grandes capacidades, que não se manifestam apenas em termos linguísticos, mas relacionam-se à cognição humana: reconhecimento, produção e elaboração. No entanto, particularmente no que tange aos aspectos linguísticos do desenvolvimento, observa-se 1) a capacidade de atribuir significado a cadeias fônicas ou gráficas; 2) de produzir cadeias fônicas ou gráficas dotadas de significado e 3) a capacidade de elaborar de forma consciente e sistematizada o conhecimento intuitivo da língua.

A partir da identificação das capacidades acima descritas, as autoras estabelecem cinco competências nucleares a serem desenvolvidas pela área curricular de língua portuguesa, dentre elas o conhecimento explícito, frisando a importância de se distinguir, ao longo do processo, o que deve ser aprendido do que é resultado do processo natural de aquisição. As competências nucleares elencadas são: a compreensão do oral; a compreensão da leitura; a expressão oral; a expressão escrita e o conhecimento explícito.

Por sua vez, Costa et al. (2011) destaca a importância de o conhecimento explícito assumir uma posição de competência nuclear no ensino de Língua Portuguesa. Desde a década de 70, a gramática é concebida como uma competência transversal, de caráter complementar ao trabalho realizado nas áreas da oralidade, leitura e escrita. Porém, para o autor, há riscos em uma abordagem que relega à gramática um papel meramente instrumental e, dentre eles, podemos citar a não reserva de tempo específico para o trabalho de compreensão, treino e sistematização

da gramática, levando a aplicações de um conhecimento ainda não construído ou sistematizado, que poderia se dar por meio de um conhecimento que o aluno já detém.

Sim Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 31) definem conhecimento explícito como “a progressiva conscientização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua”. Dito isso, é função da escola, durante a Educação Básica, propiciar meios para que o aluno desenvolva sua consciência linguística em um grau de sistematização tal que possa fazer uso desse conhecimento com objetivos cognitivos e, também, instrumentais.

Segundo Duarte (2008), os objetivos instrumentais referem-se à relação entre a consciência linguística, isto é, entre o hábito de reflexão sobre a língua, e o desempenho na leitura, escrita e oralidade. Já os objetivos cognitivos reportam-se à importância de se perceber que a língua de escolarização constitui um objeto de estudo a ser investigado por meio de método/olhar científico e pensamento analítico. A autora acrescenta, ainda, os objetivos atitudinais como concernentes à relação entre a consciência linguística e a autoconfiança, o respeito e a tolerância linguística.

Costa et al. (2011, p. 10) defende que “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência”. Tomando por base a afirmação de Costa et al. (2011), acreditamos que a habilidade de elaborar sobre o conhecimento intuitivo da língua deve estar no centro das competências a serem trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para tal, deve ser oportunizado ao aluno transmutar um conhecimento que ele carrega desde seu processo de alfabetização; em outras palavras, deve ser propiciado a esse aluno o ambiente necessário para converter um conhecimento que para ele é inconsciente, intuitivo, implícito em um conhecimento consciente, explícito. O que se pretende, portanto, é que esse aluno seja capaz de mobilizar um conhecimento metalinguístico que é requisitado nos mais diferentes contextos e situações comunicativas. A leitura e a produção de textos escritos, desde o processo de alfabetização,<sup>57</sup> até culminar no letramento, mobilizam uma grande variedade de conhecimentos sobre a língua, o que corresponde ao conhecimento explícito e metalinguístico.

Levando em consideração o que foi dito até agora, defendemos, neste trabalho, que dois alicerces devam compor a base teórica e metodológica do ensino de língua portuguesa, quais

---

<sup>57</sup> De acordo com Soares (2003), a alfabetização se faz pelo domínio de uma técnica que envolve, dentre outros aspectos, a capacidade de reconhecer letras, compreender a direcionalidade da escrita, estabelecer relações letra/som; ao passo que o letramento seria a capacidade de empregar essa técnica em práticas sociais. Falaremos do trabalho de Soares (2003) em mais detalhes no capítulo 5 desta tese.

sejam: 1) *input* de qualidade e 2) metodologia de ensino orientada pelas noções de conhecimento implícito e de conhecimento explícito.

Acreditamos que o planejamento pedagógico deva privilegiar o contato do aluno com o *input* de qualidade da língua padrão (escrita e oral) para que este possa observá-la em seus diferentes contextos e situações comunicativas. Esse *input* proporcionará ao aluno realizar as distinções necessárias, tanto na língua oral quanto escrita, entre cada estratégia gramatical disponível em sua Língua-I. Assim, é por meio da exposição a esse *input* de qualidade que o aluno poderá ter acesso às estruturas que não fazem parte de seu conhecimento intuitivo, isto é, aquelas que não estão disponíveis para aquisição e necessitam ser aprendidas. Como descrito anteriormente, somente é possível trabalhar com explicitação de um conhecimento implícito, se o aprendiz dispõe da estrutura gramatical internalizada. Em situações em que tal estrutura não está disponível, o *input* é de fundamental importância, como é o caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa, assunto desta tese. Porém, não se pode perder de vista que são as estruturas que o aluno traz internalizadas que darão suporte para essa aprendizagem.

A adoção de uma metodologia de ensino referenciada nos conceitos de conhecimento implícito e de conhecimento explícito compõe o segundo alicerce no ensino de língua portuguesa do PB, uma vez que, por um lado, não se deve desconsiderar o conhecimento gramatical intuitivo trazido para a escola pelo aluno e, por outro, não se pode ignorar a necessidade de apresentar a ele as peculiaridades que envolvem o domínio da norma padrão, dando a ele condições para empregar um conhecimento metalinguístico da língua.

Isso posto, passamos a apresentar algumas propostas para o ensino que são orientadas pelos conceitos de *input*, conhecimento implícito e conhecimento explícito discutidos nesta seção e que acreditamos ser fundamentais para o trabalho de língua portuguesa em sala de aula.

## **2.5 Propostas de ensino para uma perspectiva mentalista da língua**

### *2.5.1 Honda & O'Neil (1993)*

O estudo de Honda & O'Neil (1993) é resultado de um trabalho que os autores vêm desenvolvendo com relação ao currículo de ciências. O objetivo é ativar uma capacidade que, segundo eles, está disponível a todos os humanos, qual seja: a de pensar cientificamente, haja vista que os seres humanos, a despeito da pouca informação com que iniciam sua vida no mundo, são dotados da capacidade de reconhecer que há coisas sobre as quais não se sabe e, para além disso, são dotados da capacidade de formular questões para as quais não se tem resposta. Esse é um ato intrinsecamente ligado ao fazer científico.

De 1984 a 1988, os autores criaram e testaram um conjunto de lições linguísticas com o objetivo de substituir a unidade padrão que introduzia os alunos às noções gerais de método

científico. As unidades apresentavam diferentes formas, mas mantinham sempre a presença de um componente linguístico a ser testado em turmas regulares de ciências da sétima à décima segunda série americana (o que corresponde ao nosso Ensino Fundamental e final do Ensino Médio (12 a 18 anos)) em Cambridge, Newton, e Watertown, Massachusetts. Na sétima série a educação científica formal é introduzida. Além disso, a diferença do projeto está no fato de que o programa foi desenvolvido por professores de ciências e não de inglês.

A questão norteadora da pesquisa de Honda & O'Neil (1993) pode ser descrita da seguinte maneira: após anos nos bancos escolares, em salas de aula de ciências e matemática, os estudantes apresentam pouca ou nenhuma compreensão/apreciação pelo empreendimento científico, de modo que pouco, na visão dos autores, tem sido feito nas escolas e universidades para envolver ativamente o aluno no estudo das diferentes ciências e ramos da matemática, construindo, assim, sua confiança no fazer científico.

Assim, o trabalho de Honda & O'Neil (1993) tem como objetivos educacionais: a) Desenvolver nos estudantes e futuros professores de crianças uma compreensão das realizações científicas em linguística e de ramos linguisticamente relevantes da matemática (lógica e teoria dos conjuntos); b) estabelecer um clima intelectual na sala de aula em que os alunos possam desenvolver um estilo científico de argumentação, ou uma profunda apreciação dele, pelo menos, na linguística, nos ramos relacionados da matemática e nas conexões entre esses campos; c) ajudar os alunos a construir confiança em sua capacidade de lidar com problemas desconhecidos da ciência, separando-os de perguntas ou mistérios que não são, pelo menos no momento, sujeitos a uma investigação racional.

Uma pergunta que se coloca, segundo os autores, é: Por que inserir linguística no currículo de ciências? Segundo eles, é relevante que o material para investigação esteja acessível e que alunos e professores disponham de rica experiência prévia que os guiará em sua investigação. Nesse aspecto, a linguística parece apresentar vantagem, quando o assunto é introdução à ciência, em relação a outras áreas em que o senso comum do aluno está em desacordo com as coisas da natureza, o que normalmente não se passa no campo linguístico. Um segundo ponto levantado pelos autores reside no fato de que o pensamento científico não se restringe ao ambiente escolar, se configurando como uma maneira de realizar questionamentos sobre o mundo que nos cerca. O terceiro ponto em defesa da linguística como estudo científico é o fato de que todos possuem o mesmo acesso aos recursos linguísticos, sendo possível a inclusão de alunos com deficiência ou não falantes do inglês como primeira língua, que podem até buscar apoio de colegas nativos para julgamentos de gramaticalidade, mas são capazes de compreender os *insights* sobre a natureza da linguagem. O ideal, de acordo com os autores, é aproveitar a diversidade linguística da classe para examinar fenômenos interlinguísticos e interdialetais.

O resultado dos experimentos mostrou que os alunos obtiveram um bom desempenho quando comparado a alunos que não participaram do projeto. Os estudantes se envolveram em responder, buscando de forma efetiva soluções para os problemas apresentados. Tal comportamento foi registrado, inclusive, em alunos com baixo rendimento escolar. Observou-se, ainda, um fortalecimento da confiança intelectual dos alunos, que passaram a lançar mão dos métodos e conhecimentos adquiridos nas lições linguísticas nas demais disciplinas do currículo de ciências.

É importante ressaltar, entretanto, que os alunos da sétima série mostraram-se mais seguros e confiantes em participar e opinar ao longo das aulas, ao passo que os alunos da décima primeira e décima segunda série mostraram-se hesitantes quando chamados a apresentar seus julgamentos de gramaticalidade para os demais. De acordo com os autores, esse fato está associado, provavelmente, ao uso prescritivo da linguagem nas séries mais avançadas. Além disso, segundo os alunos, julgamentos raramente são exigidos e valorizados como contribuição científica, o que soou como uma espécie de armadilha para eles.

Honda & O'Neil (1993) defendem que deve haver investimento no processo educacional dos professores para capacitá-los a trabalhar com a visão científica da linguagem. Para eles, os problemas encontrados em sala de aula tinham pouco a ver com a linguística ou com os alunos, mas muito mais com a postura dos professores, que se mostravam desconfortáveis em buscar uma linha de investigação racional sobre o tema, processo este que passa pelo respeito às ideias dos alunos e pelo questionamento de seus próprios limites de compreensão, isto é, tanto do professor quanto do aluno.

### 2.5.2 Honda et al. (2009)

Honda et al. (2009) argumentam que, nas escolas e programas de formação de professores dos Estados Unidos, o conhecimento sobre a língua é entendido como um meio ou ferramenta na busca de um objetivo curricular, como ler e escrever. O conhecimento sobre a língua, portanto, não seria uma competência nuclear, nos termos de Sim Sim, Duarte e Ferraz (1997), Duarte (2008) e Costa et al. (2011). Apesar dessa constatação, Honda et al. (2009) defendem o estudo formal da linguagem como um fim em si, como forma de compreender algo central à natureza humana que envolve o conhecimento tácito da língua, isto é, a gramática mental, desencadeando uma capacidade que, de acordo com os autores, é inata ao ser humano: a necessidade de criar, investigar e explicar, a qual denominam *scienceforming faculty*.

Isso posto, os autores propõem uma série de problemas linguísticos capazes de levar o professor e os alunos a realizarem uma investigação, não apenas de sua língua materna, mas de outros idiomas, de forma descritiva e analítica, com o objetivo de desenvolver nos alunos uma

visão científica da linguagem e com uma conseqüente compreensão da natureza da investigação científica. Nesse estudo, apresentam o relato de alunos de quinta série lidando com os problemas linguísticos propostos.

Honda et al. (2009) argumentam que as salas de aula de línguas são laboratórios subutilizados para investigação científica em que o aluno poderia formular e testar hipóteses sobre a língua, propondo questionamentos que levem o professor a buscar mais informações sobre como as crianças pensam e aprendem. O estudo da linguagem não costuma ser associado à investigação e à explicação de dados, mas os autores defendem que o estudo científico da linguagem deve, sim, ocupar um lugar de destaque nas escolas.

Nesse sentido, os autores abordam alguns aspectos que são promovidos quando se opta por um trabalho com base no letramento linguístico, a saber:

- a) **Linguística como empreendimento intelectual e social:** linguística é um empreendimento intelectual e social de se conhecer como o mundo funciona, sendo social na medida em que o trabalho colaborativo é extremamente benéfico para a compreensão do fenômeno linguístico. Além disso, outra nuance do aspecto social do letramento linguístico está na cooperação entre falantes nativos de línguas e dialetos e os que não são nativos, mas que dividem os mesmos espaços de estudo.
- b) **Linguística como forma de descobrir como o mundo funciona:** para além do mundo físico, pensamento e cérebro também fazem parte deste mundo a ser descoberto. Desse modo, a gramática mental deve ser investigada como componente da natureza. Também nas salas de aula do experimento com alunos mais novos, entre 4 e 7 anos, estes mostraram-se menos influenciados pela visão prescritivista da linguagem e capazes de aceitar que existe uma ciência da linguagem e da mente. Os alunos mais velhos costumam apresentar maior cautela com relação a dados que violam regras prescritivas. Assim, é necessário discutir com os alunos os diferentes significados e objetivos da gramática mental, bem como da gramática normativa.
- c) **Conhecer como os linguistas trabalham:** O experimento mostrou que os alunos, mesmo os mais velhos, rapidamente se envolvem no processo de investigar e transformar suas observações em problemas a serem resolvidos. E demonstram habilidades em apresentarem explicações consistentes com os dados, algo típico do fazer dos linguistas. Durante o processo de investigação, podem surgir duas ou mais hipóteses consistentes com os dados analisados, levando a um impasse ou busca de contraexemplos. Os autores defendem que a busca por contraexemplos é algo que deve ser encorajado ainda que as hipóteses não sejam opostas. Outro benefício de se conhecer o trabalho científico do linguista está em dar subsídios ao aluno, professor e, conseqüentemente, ao cidadão, para

pensar de maneira crítica, prevenindo a veiculação de informações equivocadas acerca da natureza da linguagem e de sua aquisição. Dentro do letramento linguístico proposto pelos autores, o combate ao preconceito linguístico assume papel central, especialmente na formação de professores. O objetivo é dar condições para que o aluno perceba que a linguística não é estática, mas um empreendimento em evolução, pois que a ciência e o fazer científico não se esgotam nos tópicos dos livros. Nesse sentido, o foco recai sobre a gramática mental, isto é, sobre o que uma pessoa sabe quando sabe uma língua, o que, segundo eles, é a visão menos representada na educação americana. Entender o fazer linguístico proporciona aos alunos compreender a complexidade de um conhecimento que eles não sabiam que tinham, tanto no que diz respeito à linguagem, quanto com relação à capacidade de pensar cientificamente.

- d) **Ouvir os estudantes:** o papel do professor é ouvir os alunos que respondem ao conjunto de problemas com suas visões dos fatos. A partir disso, o professor deve auxiliá-los a construir suas teorias por meio do conhecimento que possuem, fazendo linguística de baixo para cima. Partindo do pressuposto de que a investigação é um espaço social, as ideias de todos devem ser incluídas nos esforços pela solução dos problemas. É possível, ainda, de acordo com os autores, compartilhar os caminhos trilhados entre diferentes turmas. Um exemplo de problema trabalhado em turmas da quinta série americana envolve a formação do plural dos nomes em inglês. Os autores relatam que os professores começam pedindo à classe uma regra que governe a formação de substantivos plurais em inglês, e a primeira resposta é normalmente é a regra básica de ortografia, “acrescentar s”. A partir desse momento, a noção de flexão, em geral, é introduzida. Pode-se dar encaminhamento a uma discussão que contraste o inglês com outras linguagens mais ricas em flexão. É possível que em algum momento, no entanto, alguém mencione que a regra de acréscimos não funciona para todas as palavras, e assim segue uma discussão sobre plurais regulares e irregulares. Os alunos tendem a trazer diferenças ortográficas, mas o professor guiará a discussão para os sons dos plurais e geralmente eles descobrem as três diferentes terminações plurais regulares (/ s /, / z / e / iz /) por conta própria. E se isso não ocorrer, o professor os ajudará. Desse ponto em diante, os autores relatam que a discussão se envereda pelo campo da fonologia, porém, não nos deteremos nesse aspecto nos limites deste trabalho. Trouxemos o caso dos plurais dos nomes no inglês apenas como forma de ilustrar um exemplo de discussão que propicie o letramento linguístico tal como proposta pelos autores.

Por fim, Honda et al. (2009) propõem que, além de leitores e escritores, devemos pensar nos alunos como linguistas. E de que maneira isso pode ser feito? Por meio do letramento

linguístico, levando os alunos a perceberem que é difícil, porém gratificante, tornar explícito um conhecimento que eles já possuem de forma inconsciente. Para tal, é necessário que os alunos desenvolvam métodos de investigação científica, formulando e testando hipóteses, revisando-as e rejeitando-as.

### 2.5.3 Honda & O'Neil (2017)

Honda & O'Neil (2017) argumentam que há cerca de trinta anos vêm realizando trabalho de investigação da linguagem juntamente com estudantes e professores, em nível primário, secundário e de educação superior, buscando introduzir os alunos aos conceitos da linguística e ao pensamento linguístico, despertando-os para refletir sobre o que o falante sabe acerca da estrutura gramatical de sua língua.

O objetivo do trabalho apresentado nesse artigo é desenvolver a curiosidade dos alunos sobre aspectos da língua, por meio da identificação de problemas, levantamento de dados, análise de dados, formulação de hipóteses, testagem das hipóteses, formulação de contraexemplos, reavaliação/reformulação das hipóteses.

Segundo os autores, o trabalho visa desencadear uma capacidade que é biológica, qual seja, a capacidade de pensar cientificamente. Para Bromberger (*apud* Honda & O'Neil 2017, p 53):

We start out with little prior information about [the] world, but we are endowed with the ability to come to know that there are things about it that we don't know, that is, with the ability to formulate and to entertain questions whose answers we know we do not know. It is an enormously complex ability derived from many auxiliary abilities. And it induces the wish to know the answer to some of these questions. Scientific research represents our most reasonable and responsible way of trying to satisfy that wish (BROMBERGER *apud* HONDA & O'NEIL 2017, p 53).

Além da capacidade de pensar cientificamente, o falante nativo tem em sua mente o conhecimento necessário sobre sua própria língua, não necessitando de muito equipamento para realizar pesquisa científica na área linguística.

Os problemas desenvolvidos por Honda & O'Neil (2017), em conjunto com seus alunos, e baseados em especial em Honda & O'Neil (2008), recaem sobre duas características fundamentais na linguagem humana: a) como exprimir a ideia de pluralidade na língua, isto é, como falar de mais de um elemento; b) como realizar perguntas.

Os autores utilizaram dados do inglês, língua nativa da maioria dos alunos envolvidos no projeto, mas não de todos, e de outras línguas, o que permitiu aos alunos compreenderem aspectos que são universais nas línguas, assim como traços particulares de cada língua, como a

formação do plural dos nomes e a formação de perguntas WH-, além da variação relativamente limitada que há entre as línguas, a despeito das diferenças fonológicas existentes. Os fenômenos em a) e b) citados acima permitem evidenciar a existência de sufixos e prefixos; borda à direita e borda à esquerda; movimento, dentre outros aspectos. Para os autores, os referidos fenômenos, vistos em diferentes idiomas, permitem apresentar aos alunos a ciência linguística.

Outro ponto bastante interessante do artigo refere-se ao trabalho dos autores junto ao *American Indian Languages Development Institute (AILDI)* da Universidade do Arizona em Tucson. Fundada em 1978, a missão da AILDI é *to provide critical training to strengthen efforts to revitalize and promote the use of Indigenous languages across generations...by engaging educators, schools, Indigenous communities and policy makers nationally and internationally through outreach, transformative teaching, purposeful research and collaborative partnerships*.<sup>58</sup> Os autores ofereceram um workshop de um mês com o objetivo de apresentar a pesquisa linguística como forma de desenvolvimento do pensamento crítico e exame das línguas dos participantes. Os participantes eram, em sua maioria, falantes de inglês e alguns falantes de língua de herança.

O workshop obteve excelentes avaliações dos participantes que mencionaram a possibilidade de pensar sobre suas línguas nativas; o fato de terem aprendido a olhar para diferentes línguas de maneira significativa; a possibilidade de encarar as línguas de heranças como recursos pedagógicos e científicos; possibilidade de aplicar o recurso de investigação linguística nas salas de aula primárias e secundárias.

Os autores encerram o artigo reforçando que somos dotados de uma capacidade de saber que há no mundo coisas sobre as quais não sabemos e, além disso, que possuímos a fascinante capacidade de formular questões cujas respostas não sabemos, e esse processo nos guia em uma investigação científica. Essa é uma capacidade humana extremamente complexa e, como humanos, estamos destinados também a aprender uma língua, desde que expostos a um *input*.

Portanto, Honda & O'Neil (2017) acreditam que o estudo da linguagem deve ter um local de destaque no processo educacional, permitindo ao aluno aprender não apenas sobre a linguagem, mas sobre o fazer científico como um todo.

#### 2.5.4 Lobato (2015 [2003])

Lobato (2015 [2003]) debate a relevância de transportar o legado da linguística para o ensino, em especial para a educação básica, com a tarefa de inserir nesse contexto uma visão não-preconceituosa sobre as línguas e suas variedades. A autora chama a atenção para o fato de ainda haver um grande fosso entre o conhecimento linguístico produzido nas universidades e a

---

<sup>58</sup> aildi.arizona.edu/mission.

cultura gramatical ministrada nas salas de aula do país, sendo necessário, para ela, distinguir o conceito de gramática estática, externa ao indivíduo e taxionômica, do conceito de gramática interna ao indivíduo, que é capaz de justificar as propriedades das línguas naturais, tal como seu uso criativo.

Tomando por base a distinção dos dois conceitos de gramática acima, Lobato (2015 [2003]) enfatiza a importância de que o professor compreenda e trabalhe em sala com o conceito de língua como estrutura mental inata, reconhecendo que essa capacidade faz com que o aluno chegue à escola com a gramática de sua língua materna adquirida, pois que, esse construto mental, que segundo a autora pode ser denominado de ‘gramática universal’, ‘faculdade da linguagem’ ou ‘dispositivo de aquisição de língua’, leva os seres humanos, desde que expostos a uma língua qualquer, à aquisição inevitável da linguagem e de seu consequente uso criativo.

Lobato (2015 [2003]) observa que:

aceitando essa postura, a escola tem de adotar a mesma metodologia do *dispositivo de aquisição de língua*: a mente do aluno simplesmente desenvolve os novos processos, a partir da exposição a dados que manifestam esses processos (LOBATO, 2015 [2003], p. 19).

A autora argumenta que o papel do professor, inicialmente, é propiciar ao aluno a exposição aos novos dados e, a partir desse contato, o construto mental com o qual já é aparelhado desenvolverá os processos necessários. A primeira etapa do ensino deve, em vez de fadigar o aluno com um esquema de classificação preestabelecido, oferecer a possibilidade de descobrir novas estruturas. A etapa é denominada pela autora de (i) **procedimento de descoberta**, em que o ensino taxionômico deve ser abandonado, dando lugar à possibilidade de o aluno entrar em contato com os dados e intuir a respeito deles; a segunda etapa Lobato define como (ii) **metodologia da eliciação**, e é caracterizada por direcionar o aluno a tirar conclusões e desenvolver conhecimentos sobre a língua, pois o procedimento de descoberta é um momento importante para que o aluno possa intuir sobre os dados, mas, sem metodologia adicional, levará mais tempo que o desejado para completar o processo de ensino-aprendizagem; e por fim, a terceira etapa é a (iii) **técnica de resultados**, que consiste em levar o aluno a perceber que mudanças na forma geram mudanças no conteúdo, e a compreender a função das estruturas no texto, além de adquirir o domínio em empregá-las em cada situação linguística/textual.

Lobato (2015 [2003]) acredita que é preciso investir na formação de professores nas universidades, mostrando que, qualquer que seja o fenômeno linguístico escolhido, é possível convidar o aluno a refletir sobre as características das línguas naturais, adotando em sala de aula o conceito de gramática internalizada. Uma conduta como essa permite discutir, inclusive, questões linguísticas em aberto, postura totalmente compatível com o fazer científico. A autora

também defende que o ensino de gramática deva ocorrer, com foco em uma perspectiva de gramática como algo dinâmico, por, dentre outras razões, ajudar o aluno a compreender mecanismos estruturais necessários em textos escritos, por exemplo. A escrita apresenta estruturas complexas por não estar limitada em razão da memória, como na fala, sendo, nesse caso, útil o trabalho com tais mecanismos estruturais, o que viabiliza maior rapidez no domínio de técnicas discursivas por parte do aluno.

#### 2.5.5 *Pilati et al. (2011)*

O estudo realizado por Pilati et al. (2011) investiga o lugar do ensino de gramática na Educação Básica, tendo como embasamento teórico os pressupostos gerativistas. A discussão traz à tona o questionamento, pós propagação das pesquisas linguísticas modernas, acerca da relevância do ensino gramatical, uma vez que se evidencia um movimento que coloca o ensino de gramática em uma posição secundária ao da produção textual como uma resposta à uma pedagogia, até então, pautada na norma culta, isto é, em um ensino puramente prescritivo.

Embora cientes dos fatores políticos e pedagógicos que motivam tal posicionamento, o que as autoras defendem é:

o estudo gramatical em uma perspectiva científica, tendo em vista a existência de aparato(s) teórico(s) adequado(s) à caracterização das variedades linguísticas e de fenômenos ligados às práticas discursivas [...]. Nossa proposta é que a língua portuguesa, a(s) língua(s) indígena(s) e a LIBRAS e a língua estrangeira (inglês e espanhol, francês, as línguas de imigrantes, de acordo com as demandas de cada comunidade) figurem como objeto de análise científica (PILATI et al., 2011, p. 399-400).

Nesse sentido, o objetivo do estudo é levar o aluno a refletir sobre a língua e utilizar, de forma consciente, as estruturas gramaticais que traz consigo de forma inconsciente ao iniciar o processo de escolarização. Para as autoras, a educação linguística pode ser implementada por meio de metodologia de projetos, em que competências como a análise, a classificação e a analogia possam ser desenvolvidas ao serem construídas na formulação de hipóteses e inferências sobre dados linguísticos.

#### 2.5.6 *Guerra Vicente e Pilati (2012)*

Guerra Vicente e Pilati (2012) argumentam a favor de uma proposta metodológica construída com base no argumento de que o aluno já dispõe de conhecimento gramatical de sua língua, independentemente de ensino formal. Segundo as autoras, a proposta metodológica estaria, inclusive, amparada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, haja vista que o documento adverte para a necessidade de reconhecer o conhecimento prévio das crianças.

Todavia, Guerra Vicente e Pilati (2012) defendem que a concepção de conhecimento prévio seja deslocada da ideia de “conhecimento de mundo” ou “de acúmulo de conteúdo previamente aprendido na escola” para a noção de “competência, em sentido chomskiano”. Nesse sentido, a gramática deve ser trabalhada, levando em consideração o conhecimento inato e não de conhecimento acumulado ao longo da vida escolar. Além disso, as autoras são contrárias à proposta dos PCNs de que a gramática seja abordada como um recurso secundário à produção textual dos alunos e de que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam sistematizados com base no eixo USO – REFLEXÃO – USO... Por isso, as autoras sugerem que, embora o propósito da aprendizagem da língua escrita seja produzir e compreender textos, o ponto de partida deva residir no conhecimento internalizado que o aluno tem de sua língua. Assim, sugerem a reorganização do eixo acima proposto nos PCNs para: REFLEXÃO – USO – REFLEXÃO... representação esta que demarca o caráter precedente da reflexão.

As autoras se amparam na metodologia de eliciação proposta por Lobato (2015 [2003]). Porém, para elas, a eliciação é “uma *técnica*<sup>59</sup> de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo” (GUERRA VICENTE; PILATI, 2012, p. 11). A ideia de um professor com função mediadora, assessorando o aluno no processo de tornar consciente uma informação de que já dispõe, ganha enfoque nessa proposta.

Defendemos que a intensa exposição a um *input* robusto, bem como um trabalho pedagógico que utiliza como ferramenta de ensino a técnica de eliciação, são elementos capazes de auxiliar, em grande medida, o aluno no processo de letramento, propiciando a explicitação de seu conhecimento intuitivo e sua consequente consciência linguística. Para mais, o eixo REFLEXÃO – USO – REFLEXÃO..., proposto por Guerra Vicente & Pilati (2012), ilustra um processo que está em constante retroalimentação. Os dados extraídos do *input* alargam o conhecimento intuitivo do aluno, que, quando eliciado, traz à sua consciência esse saber, capacitando-o a pôr em uso tal conhecimento em diferentes contextos e situações comunicativas de maneira criteriosa e consciente (AGUIAR; GUERRA VICENTE, 2017).

### 2.5.7 Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)

Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) propõem como método de ensino que os alunos, mediados pelo professor, construam gramáticas a partir da investigação científica de fragmentos

---

<sup>59</sup>Lobato (2015 [2003]) denomina tal procedimento como ‘metodologia de eliciação’, como explicitado anteriormente em 2.5.4, entretanto, Guerra Vicente & Pilati (2012) entendem que se trata, na realidade, de uma técnica.

de uma língua dada, partindo do pressuposto teórico de que o termo “gramática” ultrapassa a ideia de inventário de regras já estabelecidas e pouco compreendidas, por não terem suas bases fundadas em uma teoria explícita das línguas naturais.

A proposta trazida por Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) é a de que o instrumental da linguística seja utilizado para melhorar o quadro educacional brasileiro ao proporcionar ao aluno a possibilidade de raciocinar e construir gramáticas das línguas que ouve e fala, elaborando teorias sobre elas – processo próprio do fazer científico – com custo extremamente baixo, haja vista que o insumo são as próprias línguas que o rodeiam e a mediação do professor.

Para as autoras, assim como para os demais autores discutidos até aqui, os alunos da Educação Básica são falantes fluentes de sua língua materna e adentram a escola para aprender a língua padrão. Assim, as aulas de língua portuguesa devem incluir momentos de reflexão sobre as línguas em geral e sobre a língua do aluno.

[...] podemos estudar o português brasileiro culto, por exemplo, a norma culta que aparece em contextos formais, em provas escritas. Não importa qual língua seja tomada para objeto, a proposta é que o aluno seja tomado para gramático, que ele construa gramáticas (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 18).

[...] Pode-se de fato ensinar gramática tradicional, mas que isso seja feito dentro de uma perspectiva que entende o que é uma gramática e para que ela serve (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 29).

As autoras argumentam que a linguística é uma disciplina científica que pode fazer parte do ensino, uma vez que pensar sobre as línguas naturais contribui para o aprendizado em diferentes áreas, como ciências, matemática, leitura, escrita. E compreender e analisar a língua como um fenômeno natural permite apresentar ao aluno, também, o Brasil pluricultural e plurilíngue que é, visão esta que costuma não penetrar os portões da escola. Dito isso, Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) reforçam, portanto, que a visão científica é incompatível com a noção normativa de língua. Ademais, focalizam a relevância de chamar o aluno a refletir sobre a estreita relação entre gramática/língua *versus* pensamento *versus* interação social – que nos diferencia enquanto espécie, aspecto esse negligenciado, segundo elas, inclusive nos PCNs.

Sobre a constituição dos PCNs, além de ignorarem a perspectiva naturalista da língua, a gramática normativa aparece como pano de fundo para um ensino centrado na leitura e produção de texto. Em suma, o que prevalece é uma visão tradicional da gramática. E um ensino que contempla somente a aprendizagem da gramática normativa, ignorando outras variedades linguísticas e línguas, não permite que o aluno entenda sua língua e a língua do outro e que, mais do que isso, perceba que é possível se movimentar em diferentes línguas.<sup>60</sup>

<sup>60</sup> Ideia central, a nosso ver, da Teoria do Bilinguismo Teórico de Roeper (1999).

Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) esclarecem que não se deve confundir o ato de elaborar gramáticas com aprender gramáticas. O processo de construção de gramáticas permite tornar explícito um conhecimento de que o aluno já dispõe, mas não tem consciência – conhecimento implícito, conforme mencionado anteriormente. Esse conhecimento implícito deriva de uma característica própria das línguas humanas, fruto de uma predisposição genética que nos diferencia de outros animais.

Ainda sobre os PCNs, Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) rebatem o argumento trazido pelos respectivos parâmetros de que a gramática não deva ser abordada quando esta é apenas uma nomenclatura sem função. Para elas, uma orientação dessa natureza só faz sentido quando o tipo de gramática em questão é meramente prescritivo. Dentro da proposta de ensino em que o aluno constrói gramáticas, os rótulos, termos e suas respectivas funções assumem papel de grande relevância, assim como outros conceitos/rótulos científicos nas demais ciências, por estarem intrincados ao fazer científico.

Ao levar o aluno a aplicar sobre o objeto de estudo – a língua – um método científico de investigação, diferentes aspectos negligenciados no processo educacional podem ser contemplados. Do ponto de vista naturalista e genético, as línguas são iguais, mas sob um prisma político e social, o mesmo não ocorre, e o aluno será convidado a refletir a respeito dessa dicotomia. Além do mais, poderá reconhecer que, a despeito das diferenças sintáticas, semânticas, lexicais, fonológicas, pragmáticas e, principalmente, de prestígio entre variedades linguísticas e línguas, todas elas guardam semelhanças que as caracterizam como línguas. O aluno será capaz de compreender que as línguas variam, mas não arbitrariamente, sendo dotadas de características como recursividade, composicionalidade e criatividade.

## **2.6 Considerações finais parciais**

Abordamos neste capítulo três tópicos principais: a) a Teoria do Bilinguismo Teórico de Roeper (1999) e o conceito de periferia marcada, adotado por Kato (2005) para explicar o conhecimento do falante letrado do PB; 2) O conceito de *input*, conhecimento implícito e conhecimento explícito na aquisição de L2 e na aprendizagem da fala e da escrita culta/normativa do PB, tomando por base os trabalhos de Sim Sim, Duarte & Ferraz (1997), VanPatten (2003), Duarte (2008), Goodall (2010), Costa et al. (2011) e Aguiar & Guerra Vicente (2017); 3) Algumas metodologias de ensino orientadas pelos conceitos de gramática internalizada e aquisição de uma língua natural, desde que o indivíduo seja exposto a um *input*, além dos conceitos de conhecimento implícito e explícito como característicos das línguas humanas e, portanto, de extrema relevância para embasar o trabalho do professor em sala de aula.

## CAPÍTULO 3

### DA METODOLOGIA DE PESQUISA

#### 3.1 Introdução

Este capítulo é dedicado a apresentar a metodologia empregada neste trabalho, a saber, a constituição do *corpus*, o programa utilizado na análise quantitativa dos dados e o método utilizado na análise dos resultados. Nosso objetivo é mostrar os princípios que nortearam a análise do *input* das retomadas anafóricas de terceira pessoa em livros didáticos do ensino fundamental. Para tanto, examinamos, nesse tipo de material, a variação entre clíticos acusativos de terceira pessoa, pronomes nulos, pronomes plenos e sintagmas nominais em posição de objeto.

#### 3.2 Por que analisar o livro didático?

Lajolo (1996, p. 3) define como material escolar “o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola”. Dessa forma, inclui-se nesse rol todo e qualquer material que colabore com a aprendizagem, que é papel da escola proporcionar. Podemos citar, assim, computadores, livros, giz, cartazes, lousa, etc. Entretanto, a autora argumenta que, no conjunto de elementos que compõem o material escolar, existem itens que influenciam de forma mais direta a aprendizagem, sendo, portanto, mais essenciais que outros. Os livros podem ser considerados itens essenciais. Os livros, tanto didáticos quanto não-didáticos, desempenham papel de extrema relevância na disseminação de conhecimento nas escolas.

Com relação ao livro didático, Lajolo (1996) o define da seguinte maneira:

Didático, então, 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 (LAJOLO, p. 4).

A autora acrescenta, ainda, que, para ser considerado didático, normalmente, o livro caracteriza-se pelo uso sistemático e coletivo em sala de aula em uma disciplina já consolidada, tendo seu uso orientado por um professor. Por conta dessa característica de condução/orientação

por parte de um profissional, o livro didático possui como leitores aluno e professor. Esse fato justifica a existência dos denominados livros do professor, que, para a autora, deveriam ser mais do que meros cadernos de respostas do livro do aluno.

Para Lajolo (1996):

esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, p. 4).

Nesse sentido, para a autora, um bom livro didático é aquele que estabelece um diálogo com o professor durante o decurso do processo educacional.

Para além dessas questões, o livro didático precisa estar comprometido com os significados a que a escola e, conseqüentemente, a comunidade e a sociedade se filiam, pois: é a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais os livros didáticos e escola devem iniciá-los...pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança (LAJOLO, p. 6).

Levando em consideração o debate levantado por Lajolo (1996), nossa análise recai sobre o livro didático, pela importância que esse instrumento exerce na disseminação e na apropriação de conhecimentos nas escolas brasileiras, em especial, nas escolas públicas, que são os livros-alvo de nosso exame, como veremos adiante.

Para além da análise dos conteúdos dispostos, ao decidirmos analisar o livro didático, o olhar para o livro do professor se torna indispensável por possibilitar ao pesquisador lançar luz sobre o diálogo que se estabelece entre autor e professor, diálogo este que viabiliza pôr em prática as concepções de educação trazidas pelo livro e, teoricamente, adotadas pela escola e comunidade escolar.

Pelas razões anteriormente descritas, nossa análise recai sobre o *input* oferecido pelos livros didáticos ao aluno, mas, também, sobre o diálogo constituído entre autor e professor por meio dos manuais do professor, o que nos possibilita avaliar a qualidade desse diálogo que se estabelece entre ambos.

### **3.3 Sobre a escolha dos anos/séries a serem pesquisadas**

Conforme discutido no capítulo 1, pesquisas como a de Corrêa (1991) apontam que os clíticos acusativos de terceira pessoa começam a aparecer nos dados de escrita a partir da 3ª e 4ª

série, que correspondem ao 4º e 5º anos no Distrito Federal,<sup>61</sup> representando 12% do total das estratégias de retomada de objeto direto anafórico na pesquisa da autora, percentual que cresce à medida que aumenta o grau de escolarização, demonstrando a íntima relação entre a aprendizagem desses pronomes e a educação formal. A pesquisa de Corrêa, em especial, norteou o ponto de partida e de chegada de nossa análise. Portanto, optamos por analisar livros didáticos de 4º ao 9º ano do ensino fundamental, por ser o 4º ano, de acordo com Corrêa, o ano em que os clíticos começam a aparecer na escrita dos alunos. O 9º ano marca o final de um ciclo, isto é, do ensino fundamental, o que justifica nossa decisão de compor o nosso *corpus* por meio de dados de livros didáticos até o 9º ano.

Nosso objetivo é verificar se o *input* que o livro didático oferece ao aluno oportuniza a ele ter contato e, além disso, identificar as diferenças existentes entre língua oral e língua escrita em relação às estratégias de retomada do objeto direto anafórico de terceira pessoa, isto é, se o *input* o faz constatar as nuances existentes entre fala e escrita, dando-lhe a oportunidade de compreender em que situações ou gêneros da fala e da escrita são empregados os pronomes nulos, tônicos e clíticos.

### 3.4 Os livros didáticos analisados

O componente curricular eleito para nossa análise é o de Língua Portuguesa, pois, embora outros componentes possam exemplificar o emprego da norma padrão da língua e, portanto, ofereçam *input* das estruturas alvo de nosso estudo, nos interessa observar: (i) de que maneira o livro didático apresenta o conteúdo, normalmente intitulado como “Estudo dos pronomes” ou “Coesão e Coerência”, ao aluno, com foco não somente na quantidade de *input*, mas na qualidade desse *input*; (ii) que tipo de diálogos são construídos entre autor e aluno; (iii) se o conhecimento prévio do aluno (conhecimento implícito ou gramática internalizada) é levado em consideração como ponto de partida para se atingir o conhecimento explícito da língua; (iv) se são proporcionados ao aluno momentos de reflexão e investigação sobre a sua língua materna e sobre a língua que ele está aprendendo, possibilitando a ele construir gramáticas, para além da mera memorização de um catálogo de regras, em uma perspectiva de letramento linguístico.

Consideramos que os aspectos acima mencionados são importantes durante todo o processo de ensino de Língua Portuguesa, que envolve a alfabetização e o letramento,

---

<sup>61</sup> A Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória no país, contudo, com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório. A Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos. Por sua vez, a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

especialmente quando se trata de estruturas que não estão disponíveis ao falante para aquisição canônica, como é o caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa, diferentemente de demais clíticos de terceira pessoa como ‘me’, ‘te’ e ‘nos’, como argumentamos em capítulos anteriores.

Ainda sobre a escolha do componente curricular de Língua Portuguesa, é relevante para nossa análise averiguar a qualidade do diálogo estabelecido entre autor e professor, por meio do livro do professor, verificando se, ao longo do processo, o autor orienta esse profissional, em sua função mediadora, a levar em consideração os aspectos abordados nos itens (ii), (iii) e (iv) acima. Além disso, interessa-nos analisar se há sugestões ou possíveis menções à técnica de eliciação, que permite extrair conhecimento prévio do aluno, para, somente então, apresentar-lhe conteúdo novo, pois consideramos este um instrumento que pode contribuir sobremaneira para o processo de letramento.

Outro ponto relevante a ser descrito nesta metodologia refere-se à escolha dos livros didáticos analisados. Os livros didáticos eleitos para nossa análise são os adotados em escolas públicas do Distrito Federal - DF, especificamente pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia - CREC,<sup>62</sup> que é a maior Coordenação de Ensino em número de alunos atendidos no DF. A SEDF possui 14 Coordenações Regionais de Ensino, organizadas por localidade ou regiões administrativas –RAs, dentre as quais a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia – CREC, que atende, atualmente, 80.017 alunos, distribuídos em 96 escolas. Ceilândia é uma Região Administrativa do DF – RA IX, e é a localidade do DF mais populosa, possuindo em torno de 432.927 mil habitantes.<sup>63</sup> Dito isso, a nossa opção por analisar as escolhas didáticas das escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia<sup>64</sup> justifica-se por dois fatores: (i) maior número de alunos atendidos do DF; (ii) localização em região periférica do DF.

Com relação ao aspecto (ii), retomamos as considerações de Lajolo (1996, p. 4) acerca da importância que o livro didático assume em regiões do Brasil em que o histórico social da comunidade faz com que o livro didático “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”.

---

<sup>62</sup> A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem suas competências legais e a execução de suas atividades regidas pelo Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal – DODF nº 40, de 1º de março de 2016, alterado pelo Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017, publicado no DODF nº 56, de 22 de março de 2017.

<sup>63</sup> Os números são da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PNAD) da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN do ano de 2018.

<sup>64</sup> Cabe ressaltar que a Lei Distrital nº 350/2019 criou a RA Pôr do Sol e Sol Nascente, 32ª RA do DF. Esses bairros faziam parte de Ceilândia, contando com aproximadamente 87 mil moradores. Contudo, a mudança ainda não se reflete no processo de escolha de livro didático.

As escolas públicas brasileiras fazem parte do Plano Nacional do Livro didático – PNLD<sup>65</sup> e os dados das escolhas didáticas de cada escola podem ser acessados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Definido o componente curricular, os anos a serem analisados, bem como a Coordenação Regional de Ensino, selecionamos, inicialmente, os dois livros mais adotados em cada ano - 4º ao 9º ano - da CREC/DF. Utilizamos o PNLD 2016 para 4º e 5º anos,<sup>66</sup> com um total de 102 escolas, e PNLD 2017 para 6º aos 9º anos, com um total de 52 escolas. A mudança nos anos do PNLD se deve ao fato de que o 4º e 5º ano integram o Ensino Fundamental 1 e o 6º ao 9º ano compõem o Ensino Fundamental 2, sendo a escolha feita em anos distintos. Essa escolha é realizada a cada 3 anos, de modo que cada ano é dedicado a um segmento: Ensino Fundamental 1 ou Séries Iniciais, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. É importante ressaltar que, como o foco de nossa análise recai sobre o ensino fundamental regular, foram excluídos da análise os livros didáticos adotados por modalidades como Educação de Jovens e Adultos - EJA, turmas de aceleração, educação profissional e escolas rurais.

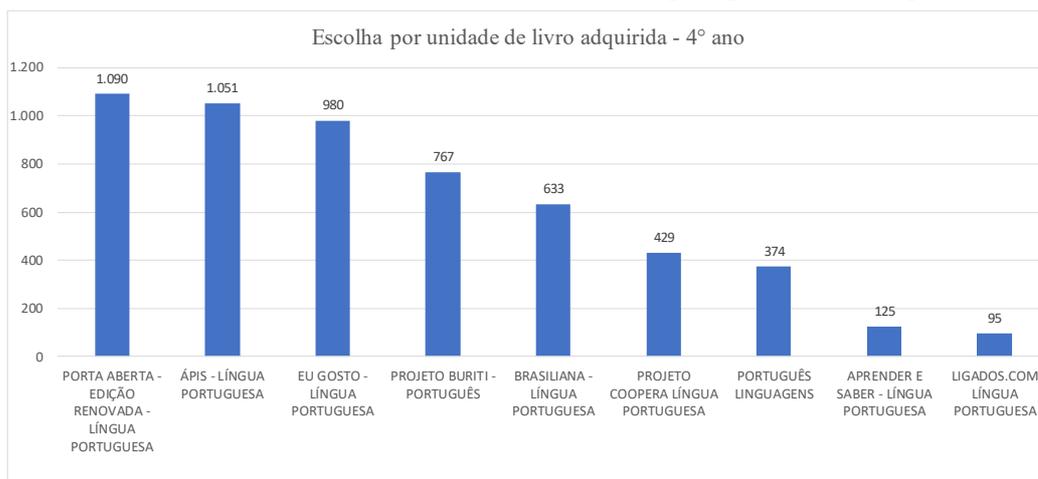
Na CREC, os dois livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados, no 4º e 5º ano, nas 102 escolas consideradas, são *Porta Aberta* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014) e *Ápis* (TRICONI et al., 2014), como pode ser averiguado nos gráficos abaixo:

---

<sup>65</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Fonte: Portal do Ministério da Educação. Para mais informações sobre o PNLD, acesse o site: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

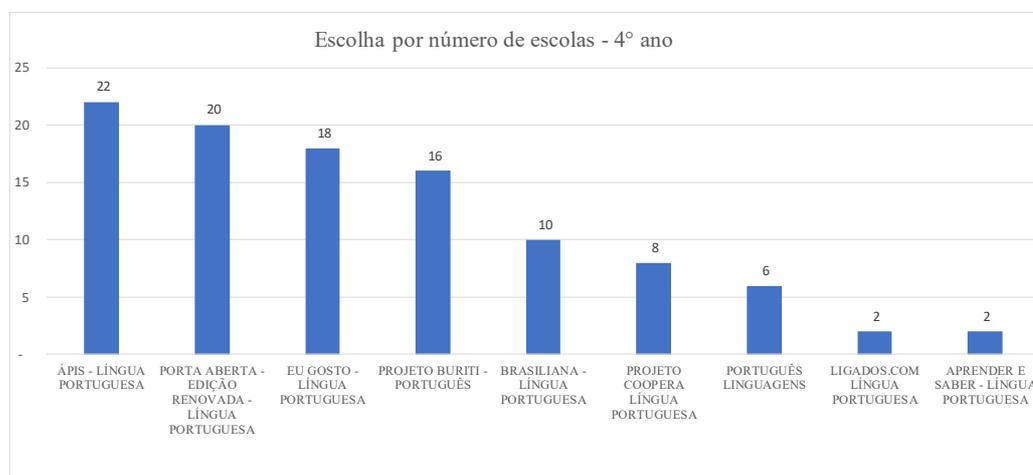
<sup>66</sup> A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos. Fonte: Portal do Ministério da Educação.

Gráfico 3: Escolha de livro didático do 4º ano por quantidade adquirida



Fonte: FNDE

Gráfico 4: Escolha de livro didático do 4º ano por escolas



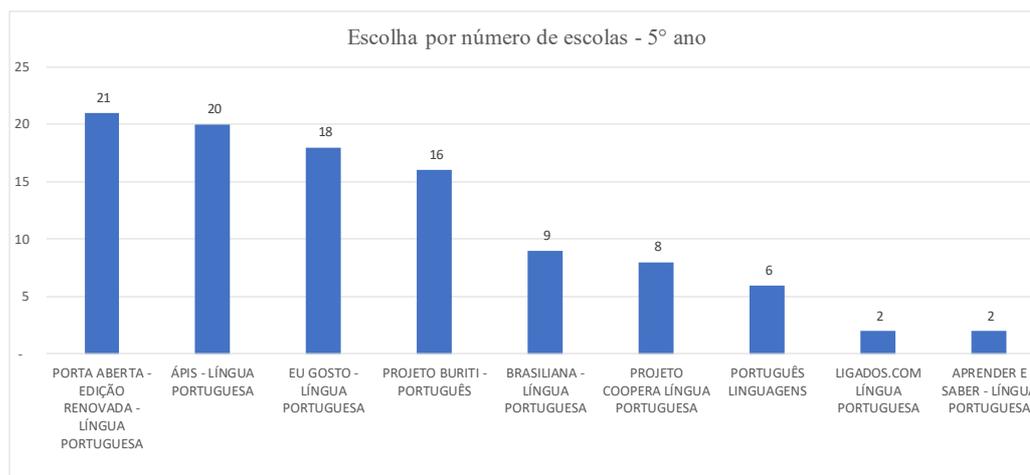
Fonte: FNDE

Gráfico 5: Escolha de livro didático do 5º ano por quantidade adquirida



Fonte: FNDE

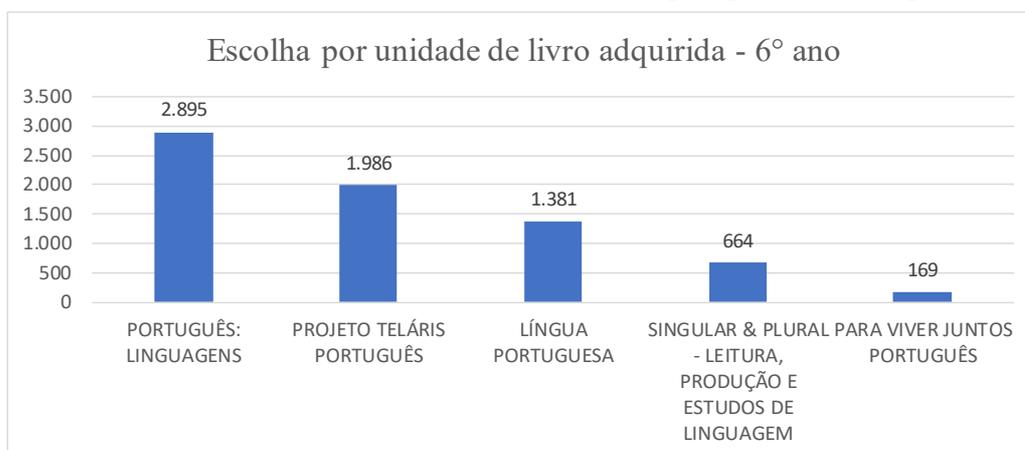
Gráfico 6: Escolha de livro didático do 5º ano por escolas



Fonte: FNDE

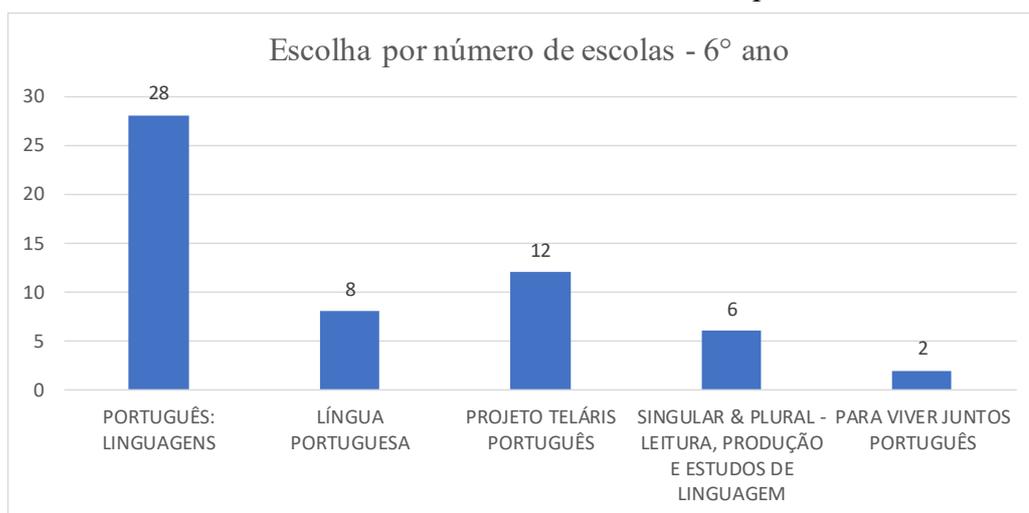
Com relação aos livros didáticos de 6º ao 9º ano, os mais utilizados são *Português – Linguagens* (CEREJA; COCHAR, 2015) e *Projeto Teláris* (TRICONI et al., 2015), respectivamente. Os gráficos abaixo mostram a escolha das 52 escolas por número de unidades de livro adquiridas e por escola.

Gráfico 7: Escolha de livro didático do 6º ano por quantidade adquirida



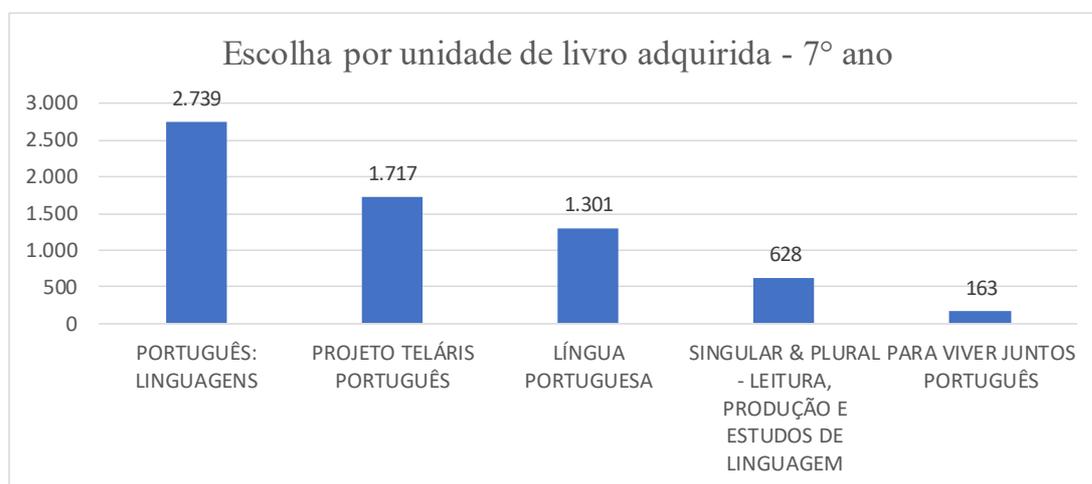
Fonte: FNDE

Gráfico 8: Escolha de livro didático do 6º ano por escolas



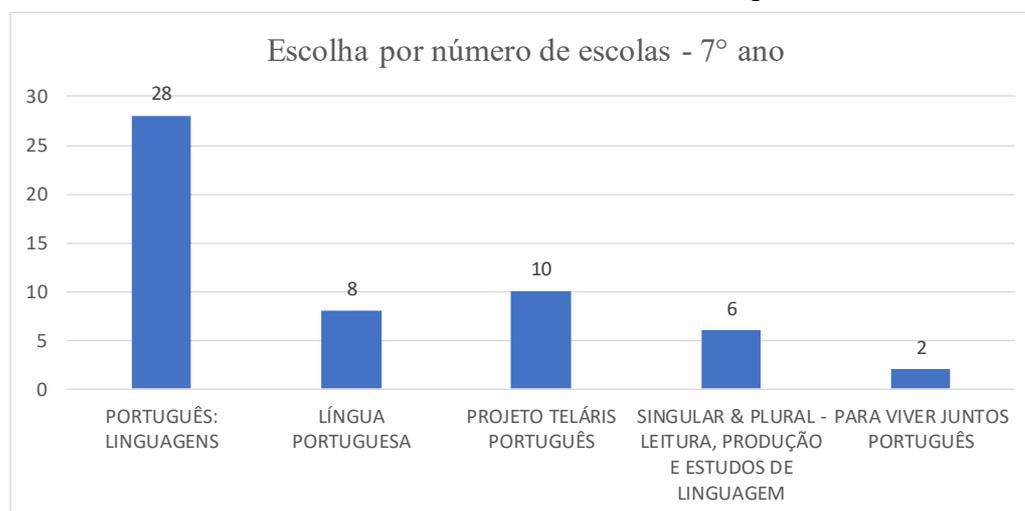
Fonte: FNDE

Gráfico 9: Escolha de livro didático do 7º ano por quantidade adquirida



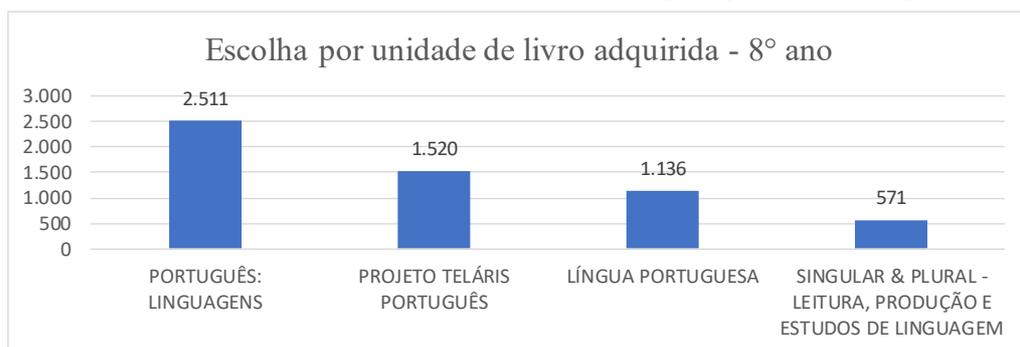
Fonte: FNDE

Gráfico 10: Escolha de livro didático do 7º ano por escolas



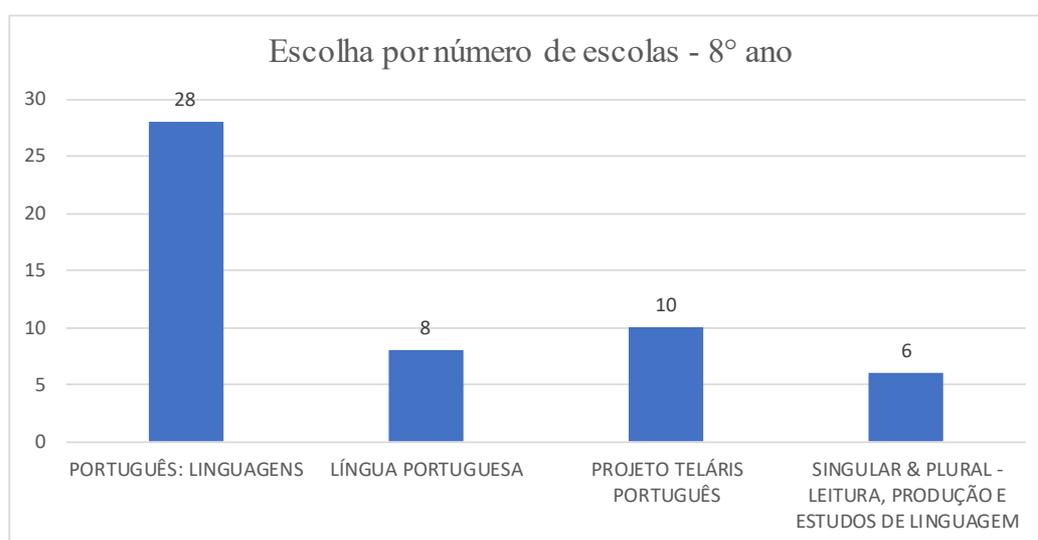
Fonte: FNDE

Gráfico 11: Escolha de livro didático do 8º ano por quantidade adquirida



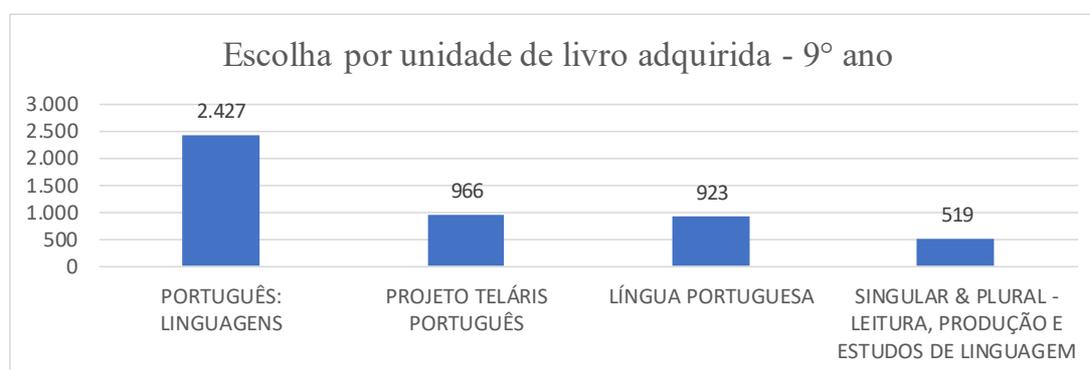
Fonte: FNDE

Gráfico 12: Escolha de livro didático do 8º ano por escolas



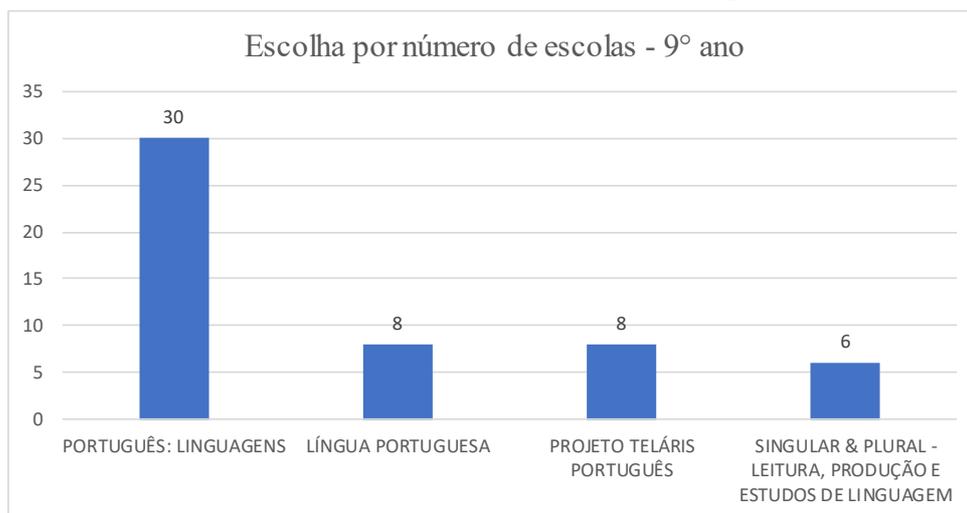
Fonte: FNDE

Gráfico 13: Escolha de livro didático do 9º ano por quantidade adquirida



Fonte: FNDE

Gráfico 14: Escolha de livro didático do 9º ano por escolas



Fonte: FNDE

### 3.5 A constituição do *corpus*

Após levantamento dos livros mais utilizados em cada um dos anos observados, em um primeiro momento da pesquisa, decidimos constituir o *corpus* com dados retirados de um capítulo dos dois livros mais adotados em cada ano. Dessa forma, teríamos, de 4º ao 9º ano, 12 capítulos para extração dos dados analisados e para formação do *corpus*. A escolha dos capítulos foi feita com base no assunto abordado no referido capítulo, isto é, o assunto que de alguma forma envolvesse a orientação do aluno quanto ao uso dos pronomes. Em geral esse assunto é estudado sob a nomenclatura de “Estudo dos Pronomes” ou “Coesão e Coerência”. Havíamos realizado, a priori, uma análise baseada na porcentagem de ocorrências dos dados analisados, sem ajuda de nenhum programa desenvolvido para análise linguística. Contudo, durante apresentações dos resultados preliminares da pesquisa em congressos e seminários, particularmente no *VIII Encuentro de Gramática Generativa*, que ocorreu em 8, 9 e 10 de agosto de 2018, houve sugestões para que fosse dado um tratamento mais apurado à análise quantitativa.<sup>67</sup> Por essa razão, reestruturamos nosso *corpus* e os critérios de análise, como veremos adiante.

Para Sankoff (1988):

Sempre que a escolha entre duas (ou mais) alternativas discretas puder ser percebida como tendo sido feito durante o desempenho linguístico, e sempre que essa escolha puder ser influenciada por fatores tais como traços do ambiente fonológico, contexto sintático, função discursiva do enunciado, tópico, estilo, situação interacional ou características sociodemográficas ou pessoais do falante ou de outros participantes, estamos diante de uma situação

<sup>67</sup> Agradeço à professora Dra. Érica dos Santos Rodrigues (PUC-RJ), que, em comunicação pessoal, argumentou sobre a necessidade de controlar os dados por meio de um experimento linguístico, fornecendo, assim, uma análise quantitativa confiável.

apropriada para recorrer a noções e métodos estatísticos conhecidos pelo estudiosos de variação linguística como regras variáveis (SANKOFF, 1988, p. 984).

Levando em consideração os apontamentos de Sankoff apresentados acima, a variação ocorrida no processo de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa no PB, em especial a que se verifica nos livros didáticos, é candidata à análise por meio de programas estatísticos de linguística, pois, embora a sociolinguística variacional tenha seu foco principal no vernáculo, essa área de estudos também analisa a língua em seu contexto social por meio de narrativas formais e de gêneros escritos diversos (SCHERRE; NARO, 2003).

Segundo Pacheco et al. (2013, p. 1) “a variação linguística não é aleatória, mas condicionada por fatores internos (linguísticos) e externos (sociais) e apresenta regularidades que podem ser constatadas ou refutadas estatisticamente”. Nosso objetivo é entender quais fatores sociais, mas especialmente linguísticos, podem estar envolvidos na escolha de cada uma das opções de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa.

Dito isso, passamos à descrição de alguns conceitos relevantes para a compreensão da análise quantitativa proposta nesta tese.

Segundo Dubois, (2014, p. 568), “chama-se variação o fenômeno no qual, na prática corrente, uma língua determinada não é jamais, numa época, num lugar e num grupo social dados, idêntica ao que ela é noutra época, em outro lugar e em outro grupo social”. Segundo Tarallo (1986, p. 08) “variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística”. A variação linguística pode ser influenciada por diferentes aspectos linguísticos e sociais. Com relação aos níveis linguísticos, podemos citar o morfológico, o sintático, o semântico, o fonológico, dentre outros. No que tange aos aspectos sociais que interferem/determinam a variação linguística, podemos destacar o grau de escolaridade, sexo e idade do falante, localização geográfica, dentre outros.

De acordo com Bagno (2007), o termo variação está diretamente ligado ao conceito de heterogeneidade, porém, de forma ordenada, ocorrendo em diversos níveis da língua: a) variação fonético-fonológica; b) variação morfológica; c) variação sintática; d) variação semântica; e) variação lexical; f) variação estilístico pragmática. Bagno (2007) também destaca a existência de um conjunto de fatores sociais que auxiliam na identificação da variação linguística, quais sejam: origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais.

Considerando a atuação de fatores tanto linguístico quanto sociais, de acordo com Bagno (2007, p. 46) a variação sociolinguística pode ser:

**Varição diatópica:** é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades.

**Varição diastrática:** é a que se verifica na comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais.

**Varição diamésica:** é a que se verifica na comparação entre língua falada e língua escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual.

**Varição diafásica:** é a variação estilística, isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal.

Varição diacrônica: é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua.

Na mesma linha da ideia já descrita por Tarallo (1986), Bagno (2007, p. 50) argumenta que “uma variável sociolinguística, portanto, é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada. Cada uma das realizações possíveis de uma variável é chamada de variante”. Em outras palavras, a variante diz respeito às distintas maneiras de se dizer a mesma coisa, em contexto semelhante, com o mesmo valor de verdade. Por sua vez, um conjunto de variantes compõe uma variável linguística. Nessa perspectiva, as diferentes possibilidades de realização da retomada anafórica de terceira pessoa acusativa são a nossa variável. Por sua vez, o uso do clítico, do pronome nulo, do pronome lexical e do sintagma nominal se constituem como nossas variantes.

Levando em consideração os conceitos definidos anteriormente, Pacheco et al. (2013, p. 2) observa que analisar os diferentes fatores, linguísticos e sociais, que interferem na variação sociolinguística quer o uso do computador, de bons gravadores de áudio e de programas estatísticos apropriados. E reforçando a importância do uso desses aparatos tecnológicos em pesquisas sociolinguísticas, Trask (2004, p. 303) argumenta que “a introdução da abordagem quantitativa na descrição linguística permitiu descobrir importantes padrões de comportamento linguístico que antes eram invisíveis”.

Tendo em vista as inúmeras razões anteriormente apontadas, optamos por realizar a análise quantitativa desta pesquisa por meio do pacote de programas Goldvarb X<sup>68</sup>, programa

---

<sup>68</sup> É importante destacar que há no mercado outros instrumentais que possibilitam a análise quantitativa de dados, tais como o Rbrul e a Plataforma R, mas consideramos que o Goldvarb X se constitui como um programa bastante amigável em termos de manuseio e que a escolha de um ou outro programa não geraria diferenças significativas para os resultados.

bastante utilizado pela Sociolinguística Quantitativa por sua capacidade de analisar grandes volumes de dados em função de fatores sociais e linguísticos. Segundo Pacheco et al. (2013):<sup>69</sup>

O Goldvarb X é uma versão “amigável” de um pacote de programas estatísticos desenvolvidos especialmente para área de humanas na década de 60 – o Varbrul (Sankoff & Rousseau, 1988-89). Esse programa foi desenvolvido por matemáticos e linguistas renomados, de forma que é um instrumento poderoso no tratamento de um grande volume de dados. Passou a ser muito utilizado no campo da linguística, mais especificamente na Sociolinguística Quantitativa, porque possibilita análise de um grande volume de dados em função de fatores sociais e linguísticos. Isso significa que os limites dos resultados da pesquisa se confundem com os limites do pesquisador, e não com os limites da pesquisa em si, pois as ferramentas de análises proporcionam infundáveis (ainda não sabemos os limites das possibilidades de análises) possibilidades de análises. Com a evolução dos programas computacionais, o Goldvarb X trouxe, em um só ambiente, todas as ferramentas para manipular e medir os dados de forma mais veloz e compatível com os sistemas operacionais que vigoram desde os anos 90, como o Windows e o Macintosh.

[...]

Assim, o programa Varbrul auxilia o pesquisador porque:

- (a) faz análises multivariadas e controla os efeitos de outros fatores;
- (b) realiza testes de significância, uma vez que não é possível saber se todos os fatores são significantes antes de testar o Varbrul;
- (c) explicita um modelo teórico;
- (d) é fácil para testar hipóteses alternativas. (PACHECO et al., 2013, p. 4-5).

De acordo com Pacheco (2014, p. 135), “os programas quantitativos são ferramentas de pesquisa que fazem parte da metodologia, assim como todo processo da pesquisa de campo como as entrevistas, a constituição do *corpus*, a definição da variável dependente e das variáveis independentes”. Para a autora, o grande volume de dados impossibilita uma análise a “olho nu”, de maneira que a análise estatística ao gerar uma probabilidade geral e uma média global, permite que o pesquisador verifique quais variáveis condicionam a ocorrência da variável em estudo.

Nesse sentido, o Goldvarb X pode ser empregado na análise de qualquer fenômeno variável, sendo de grande valia para o tratamento quantitativo de grandes volumes de dados. Entretanto, a responsabilidade pela coleta, codificação e interpretação dos resultados é do

---

<sup>69</sup> Ver em Pacheco et al. (2013) uma descrição do funcionamento, da codificação dos dados para inserção no programa, bem como das ferramentas disponíveis no Goldvarb X.

pesquisador. Os números gerados pelo programa de nada servem sem a interpretação dada pelo linguista a cada resultado em cada uma das rodadas executadas no programa, assim como explicita Guy (1998 *apud* Tagliamonte, 2012, p. 120): “... o trabalho quantitativo não é um substituto, mas sim um complemento à análise linguística. O Varbrul realiza apenas manipulações matemáticas em um conjunto de dados. Não nos diz o que significam os números, muito menos faz a linguística para nós”.

Scherre & Naro (2003, p. 162) também argumentam acerca do valor meramente estatístico produzido pelos programas, devendo o valor linguístico ser dado pelo linguista: “se o linguista for bom, certamente os resultados lhe permitirão refutar ou não as hipóteses estabelecidas quando da análise dos dados linguísticos”.

Ao decidirmos utilizar o Goldvarb X como ferramenta de análise quantitativa, ampliamos, também, a base de análise.<sup>70</sup> Em outras palavras, objetivando alcançar um *corpus* significativo, passamos a rastrear 1 livro completo de cada um dos anos em investigação – 4º ao 9º, isto é, 6 livros completos, buscando por retomadas anafóricas realizadas por meio de clíticos acusativos de terceira pessoa (clítico), por pronomes nulos (nulo), por pronomes plenos (pleno) e sintagmas nominais (SN). Assim, foi feito o rastreamento completo de todos os capítulos que compõem cada um dos livros, gerando um total de 1310 dados. A escolha dos livros analisados seguiu o critério já estabelecido durante as análises preliminares, qual seja: um entre os dois livros mais adotados na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia - CREC. Para o 4º e o 5º ano, elegemos os livros da coleção *Porta Aberta*. Com relação ao 6º, 7º, 8º e 9º ano, realizamos um revezamento entre as duas coleções mais adotadas nesses anos, isto é, analisamos a coleção *Português Linguagens* no 6º e 8º ano e a coleção *Projeto Teláris* no 7º e 9º ano, uma vez que são as duas coleções mais adotadas nos referidos anos. Essa alternância se justifica pelo nosso interesse em verificar possíveis variações de um livro para o outro na frequência de cada uma das variantes sob análise. Rastreamos os livros físicos, marcando cada tipo de ocorrência por página e, após esse levantamento, transpusemos/digitamos os dados um a um para um arquivo de *word* no computador, dados esses classificados por tipo de retomada anafórica e gênero textual, os quais veremos em detalhes mais adiante.<sup>71</sup>

Definidos os conceitos de variação, variável e variante, passamos à explicitação do que seria uma variável dependente e uma variável independente e de suas respectivas variantes

<sup>70</sup> Agradeço à professora Dra. Cíntia da Silva Pacheco (UnB) que, gentilmente, me conduziu durante o aprendizado do uso dessa ferramenta, desde o primeiro contato com o Goldvarb X, até a apresentação dos resultados gerados pelo programa. Ressalto que os resultados e conclusões descritos neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

<sup>71</sup> Para Scherre & Naro (2003), após a identificação dos dados relevantes, é papel do pesquisador organizá-los, realizando as codificações necessárias de acordo com o programa escolhido para análise. No passado, quando não havia computadores pessoais, esse processo era feito de forma braçal, por meio da transposição dos dados para fichas, folhas quadriculadas ou de papel almaço. Hoje, é possível trabalhar com *corpora* já disponível em formato *word* ou já gerados no ambiente *internet*.

dentro desta pesquisa. Cada categoria lexical é um fator e o conjunto de categorias constitui um grupo de fatores. Como já explicitado rapidamente acima, o conjunto de alternativas para expressar a retomada anafórica de terceira pessoa acusativa constitui uma variável. Logo, o nosso fenômeno de estudo é a variável dependente, sendo, portanto, a variação entre os clíticos acusativos de terceira pessoa ‘o’, ‘os’, ‘a’, ‘as’, ‘lo’, ‘la’, ‘los’, ‘las’, ‘no’, ‘na’, ‘nos’, ‘nas’, o pronome nulo, o pronome lexical ‘ele’, ‘ela’, ‘eles’, ‘elas’ e o sintagma nominal na posição de objeto, estratégias essas que se configuram como maneiras variadas de se expressar a mesma ideia, em contexto idêntico e com o mesmo valor de verdade, ou seja, as variantes da variável dependente. Por sua vez, as variáveis independentes, sociais ou linguísticas, são compostas pelos fatores que, em tese, condicionam a variável dependente – em outras palavras, que condicionam o fenômeno em estudo (cf. SANKOFF, 1988; SCHERRE; NARO, 2003; GUY; ZILLES, 2007; PACHECO, 2014). No quadro abaixo estão destacadas as variáveis e as variantes que compõem nosso arquivo de especificação. Segundo Pacheco et al. (2013, p. 8) “o arquivo de especificação é um arquivo pessoal para facilitar a codificação dos dados, uma vez que não é possível lembrar-se facilmente de todos os códigos de todas as variáveis de um estudo”. Visando, portanto, auxiliar o trabalho do linguista, é importante atribuir códigos mnemônicos<sup>72</sup> para cada fator das variáveis independentes e da variável dependente. Na primeira posição deve ser alocada a variável dependente, uma vez que as variáveis independentes são interpretadas em função do fenômeno estudado. As demais variáveis independentes não possuem posição fixa, entretanto, Pacheco et al. (2013, p. 8) sugerem que as variáveis independentes sociais sejam agrupadas e as linguísticas também, sendo codificadas juntas.

A maior parte de nossas variáveis independentes são linguísticas, uma vez que o *corpus* é composto de dados de língua escrita advindos de livros didáticos. Ainda com relação às variáveis linguísticas, optamos por concentrar a nossa análise em aspectos semânticos, haja vista a recorrente correlação proposta pela literatura entre tais aspectos, e a escolha das estratégias de retomada anafórica de terceira pessoa no PB. Assim, as variáveis linguísticas levadas em conta nesta análise são: gênero textual, animacidade, definitude, especificidade,<sup>73</sup> ser contável ou não

<sup>72</sup> Scherre & Naro (2003, p. 156) explicam que o pesquisador deve escolher um símbolo – e apenas um – para cada um dos fatores das variáveis dependentes e independentes. O programa aceita praticamente todos os caracteres previsto no teclado do computador. Contudo, há caracteres que possuem significação especial para o programa no processo de leitura dos dados, a saber: o ponto final, a barra inclinada para a direita, o abre-parênteses, o fecha-parênteses e o espaço em branco. Como caracteres disponíveis para uso na identificação dos fatores de cada variável temos: todas as letras maiúsculas, todas as letras minúsculas, os algarismos de 0 a 9 e os caracteres especiais , ; : ! ? “ “ ~ \ { } [ ] | @ # \$ % ^ & \* - + = < > Os autores chamam a atenção para uma distribuição eficiente desses símbolos, a fim de diminuir a margem de erro. Nesse sentido, os códigos devem ser motivados, ou ter alguma relação com o fator que identificam, como por exemplo C para identificar a variante clíticos. Caracteres semelhantes devem ser evitados no mesmo grupo de fatores, assim como o uso de caracteres idênticos em grupo de fatores adjacentes, por dificultar a visualização da cadeia de codificação e dos resultados.

<sup>73</sup> A inclusão do traço de especificidade na análise se deve ao fato de que, semanticamente, para alguns autores, especificidade não se confunde com definitude. Falaremos em mais detalhes dessa distinção no capítulo 4.

e colocação pronominal. A variável social analisada é o ano/série do livro em que se registrou aquela ocorrência.

Quadro 2: Arquivo de especificação

<b>Variável dependente</b>	<b>Variantes</b>
Retomada anafórica: alternância entre clíticos, pronomes nulos, pronomes plenos, sintagma nominais, clíticos de segunda pessoa e clítico dativo	C – clítico N – nulo P – pleno S – sintagma nominal L – lhe T – te
<b>Variáveis independentes sociais</b>	<b>Variantes</b>
Ano/série	4 – 4º ano 5 – 5º ano 6 – 6º ano 7 – 7º ano 8 – 8º ano 9 – 9º ano
<b>Variáveis independentes linguísticas</b>	<b>Variantes</b>
Gênero literário	a – email b – biografia c – carta D – cordel d – diário e – entrevista E – enunciados do autor f - fábula h – resenha de filme ou livro i – informativo k – crônica l – lenda m – relato de memória M – manifesto n – notícia o – conto p – Propaganda q – história em quadrinhos r – receita R – romance s – poesia t – artigo T – peça teatral v – verbete y – piada
Animacidade	* – +animado + humano % – + animado - humano \$ – inanimado
Definitude	d – definido i – indefinido g – genérico
Especificidade	e – específico s – não específico
Contável/massivo	c – contável t – massivo
Colocação pronominal	R – próclise E – ênclise M – mesóclise / – não se aplica

Fonte: elaborado por esta autora

Com auxílio do arquivo de especificação, os dados são codificados, e isso equivale a dizer que o item de retomada anafórica é codificado de acordo com suas características em relação ao seu antecedente, como ilustrado pelo dado abaixo:

- (45) (Zo4\$dec/ Quando AS FRUTAS amadurecem, Kanchil, que não sabe trepar em (Zo4\$dec/árvores, pede ajuda a Monyet, que concorda em colher AS FRUTAS (Co4\$decE e colocá-LAS em um cesto. (Conto, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4ºano, 2014, p. 87)<sup>74</sup>

Primeiramente, abre-se parênteses para indicar ao programa o início de uma codificação. Assim, Z corresponde a uma retomada por meio de Sintagma Nominal e C a uma retomada por clítico; o código o indica que esse dado foi extraído de um conto; esse conto está em no livro de 4º ano, por isso o código 4. O antecedente é -animado/-humano (as frutas), representado pelo símbolo \$; d indica que o antecedente é definido; e indica que o antecedente é específico; c indica que o antecedente é contável e / indica que o critério de colocação pronominal não se aplica em casos de retomada por sintagma nominal, mas se aplica a retomadas por clíticos e o código E representa uma ênclise.

Por meio da interação entre as variáveis, em que cada variante das variáveis dependente e independente é relacionada a um código mnemônico estabelecido pelo pesquisador, tal como demonstrado por meio do arquivo de especificação e pelos dados em (45), o Goldvarb X realiza o cálculo da frequência absoluta de cada grupo de fatores e de pesos relativos, frequência relativa, de cada um dos fatores das variáveis independentes com relação às variantes da variável dependente.

A primeira rodada dos dados fornece as frequências absolutas. De posse desses resultados iniciais, é preciso estar atento para a ocorrência de contextos invariantes e de fatores de efeitos categóricos, isto é, para contextos que levam ao uso de uma ou de outra variante de forma não variável. São aqueles casos em que serão encontradas percentagens de ocorrência de 100% ou de 0%. A rodada de pesos relativos somente admite fenômenos linguísticos variáveis (cf. SCHERRE; NARO, 2003). Para a realização da etapa seguinte – rodada de pesos relativos,

<sup>74</sup> Destacamos que, normalmente, ao longo dos trabalhos desenvolvidos à luz da Teoria Gerativa, a relação entre pronomes ou anáforas, por exemplo, e seus antecedentes é marcada por meio de índices, como no exemplo a seguir: O Marcos; disse que quer saber quem ele<sub>ij</sub> vai matar. Entretanto, neste trabalho, optamos por marcar as relações entre retomadas anafóricas e seus respectivos antecedentes por meio da caixa alta, tal como previsto em Tagliamonte (2006). A caixa alta facilita a visualização dos dados no Goldvarb X, embora esta não seja de uso obrigatório ou necessária para a leitura dos dados pelo programa.

é necessário eliminar os fatores de contexto invariável que são definidos como *nocautes* pelo programa. Segundo Guy & Zilles (2007):

um nocaute na terminologia de análise do Varbrul, é um fator que, num dado momento da análise, corresponde a uma frequência de 0% ou 100% para um dos valores da variável dependente [...] Qualquer nocaute nos dados tem de ser excluído dos cálculos de pesos relativos. Ademais, o valor do peso de um nocaute não precisa ser calculado: se a percentagem de aplicações em tal contexto é 0%, o peso deste fator é 0, e se a percentagem é 100%, o peso é 1, e nada mais importa, a não ser o efeito do fator em questão (cf. GUY; ZILLES, 2007, p. 158).

Scherre & Naro (2003) chamam a atenção para o fato de poder ocorrer inúmeros fatores categóricos nos primeiros resultados, o que pode ser creditado, em grande parte, à escassez de dados. Nesses casos, os autores recomendam que os dados de efeito categórico sejam excluídos da análise ou amalgamados com outros fatores, sempre levando em consideração as hipóteses linguísticas e a similaridade dos fatores a serem amalgamados.

Na mesma linha de raciocínio de Scherre & Naro (2003), Guy & Zilles (2007, p.159), argumentam que “há duas maneiras principais de eliminar o fator com nocaute e, ao mesmo tempo, reter os dados: amalgamar o fator com outro, ou não usar o fator na análise”. Essas são as duas estratégias de eliminação de nocautes utilizadas durante as rodadas dos nossos dados.

Contudo, os fatores de efeito categóricos não devem ser ignorados, podendo revelar muito acerca dos fatores que influenciam o fenômeno em estudo. Scherre & Naro (2003) destacam que “uma visão sistêmica de um dado fenômeno sob análise implica, portanto, a adequada compreensão das áreas variáveis e das áreas invariantes ou categóricas”.

Assim, eliminados os efeitos categóricos, deve-se realizar o cálculo dos pesos relativos, que se constitui como uma medida projetada que mede, de forma comparativa, o efeito de cada fator em relação à primeira variante especificada na rodada, de modo que o peso relativo da outra variante é o complemento para 1 (cf. SCHERRE; NARO (2003, p. 164). O nível de significância<sup>75</sup> – denominado *threshold* - utilizado no Goldvarb X é de 0,5. O programa fornece pesos para cada fator entre 0 e 1. Uma variante favorecedora apresenta significância acima de 0,5. Por outro lado, uma variante que desfavorece o fenômeno está abaixo de 0,5. Há, ainda, a possibilidade de que um fator seja intermediário, obtendo resultado próximo a 0,5, o que significa que tal fator pode favorecer ou não o fenômeno.

<sup>75</sup> De acordo com Sankoff (1988, p. 990): “um dos critérios mais importantes, e o único usado na teoria da regra variável, é o critério *likelihood*. [...] Para dados sociolinguísticos, este critério é preferível por causa da extrema desigualdade na distribuição dos dados extraídos de corpus, incluindo muitas células vazias, que tendem a levar a resultados incorretos [...], mas que não constitui problema para o método *likelihood* [...] O parâmetro *likelihood*, cuja derivação e propriedades matemáticas podem ser encontradas em textos estatísticos, indica o grau de probabilidade de um conjunto particular de dados ter sido gerado pelo modelo considerando os valores atribuídos aos efeitos dos fatores”.

Por fim, passamos à definição do conceito de *range*. Segundo Tagliamonte (2012):

o *range* é determinado subtraindo o peso do fator mais baixo do peso do fator mais alto no grupo de fatores. Quando esses números são comparados para cada um dos grupos de fatores em uma análise, aquele com o número mais alto (ou seja, o *range*) normalmente identifica a restrição mais forte. O número mais baixo identifica a restrição mais fraca e assim por diante. A ordem de seleção dos fatores pode ser encontrada observando o progresso da regressão múltipla. Qual grupo de fatores é selecionado primeiro, segundo e assim por diante. A ordem de seleção dos grupos de fatores normalmente reflete a ordem de força dos fatores, conforme avaliado pelo *range* (TAGLIAMONTE, 2012, p. 123).

Como já discutido anteriormente, fatores ou variáveis excluídos da rodada de pesos relativos, seja pela baixa quantidade de dados, seja pelos efeitos categóricos reais, não devem ser eliminados da análise.

Diante do exposto neste capítulo, vale salientar que os resultados da análise quantitativa são apresentados levando em consideração a frequência absoluta, o total dos dados, a frequência relativa, o peso relativo e o *range*.

### **3.6 Considerações finais parciais**

Este capítulo mostrou de que forma conduzimos a análise do *input* das retomadas anafóricas de terceira pessoa em livros didáticos do ensino fundamental por meio da observação da variação entre clíticos acusativos de terceira pessoa, pronomes nulos, pronomes plenos e sintagmas nominais em posição de objeto e da análise das instruções/orientações do autor aos professores durante o processo de aprendizagem dessas estruturas, em particular, dos clíticos acusativos de terceira pessoa. Ao longo deste capítulo, descrevemos a metodologia adotada durante a pesquisa tanto para análise quantitativa quanto qualitativa dos dados. Mostramos como se deu a constituição do *corpus* e, especialmente, porque optamos por lançar mão de um recurso como o Goldvarb X para análise linguística dos dados. Dito isso, explicitamos brevemente de que maneira tal programa realiza as análises e como pode ser uma ferramenta útil em estudos que tenham o fenômeno da variação como tema.

## CAPÍTULO 4

### *INPUT* EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### 4.1 Análise dos livros didáticos selecionados

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados da pesquisa. Como já mencionado anteriormente, buscamos averiguar a quantidade, bem como a qualidade do *input* oferecido ao aluno por meio do livro didático, com o objetivo de verificar se, ao longo do processo, além da apresentação de um *input* robusto em termos quantitativos, são construídos diálogos entre autor e aluno, e autor e professor, que propiciem momentos de reflexão linguística em que o aluno seja levado a investigar sua língua internalizada, comparando-a às novas estruturas que estão sendo ou serão adquiridas como estratégia de construção do conhecimento explícito, em especial, por estarmos lidando com construções que não estão comumente disponíveis no vernáculo do aluno, devendo, portanto, ser aprendidas, processo que culminará com a ampliação da periferia marcada desse aluno. Interessa-nos observar, além disso, se os manuais do professor trazem alguma instrução para que o regente adote a técnica de eliciação ou outra similar.

Iniciamos nossa análise pela apresentação dos resultados da pesquisa quantitativa, mostrando quais eram nossas hipóteses iniciais com relação às variáveis controladas ao longo do estudo e, por meio dos resultados de pesos relativos, quais fatores foram selecionados pela análise realizada por meio do programa Goldvarb como relevantes na seleção de variantes de nossa variável dependente.

Em um segundo momento, de posse dos resultados quantitativos observados, focamos nossa análise na qualidade desse *input*, tendo como norte os aspectos já mencionados acima: maneira de apresentação do conteúdo, diálogos estabelecidos entre autor e professor e entre autor e aluno e, em particular, se há a adoção de uma metodologia que leve em consideração aspectos como o de língua internalizada, conhecimento implícito e conhecimento explícito.

#### 4.2 Dos dados quantitativos

Como evidenciado ao longo da metodologia, a nossa variável dependente é a variação que se apresenta no PB entre uso dos clíticos, dos pronomes nulos, dos pronomes plenos e dos sintagmas nominais como estratégias de retomada de objeto direto. Buscamos averiguar que fatores poderiam condicionar a seleção dessas variantes nos livros didáticos analisados, norteados, em especial, pelo que tem sido discutido na literatura acerca dos traços semânticos envolvidos na escolha do falante por uma ou outra estratégia (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CYRINO, 1994). Passamos, portanto, à apresentação de cada uma das variáveis examinadas neste estudo e da hipótese inicial considerada na escolha de cada uma delas.

Reforçamos que os resultados de pesos relativos são aqueles que nos mostram quais variáveis condicionam a escolha da variável dependente, de modo que, como veremos, nem todas as nossas hipóteses se confirmaram e, portanto, algumas variáveis não foram selecionadas como significativas para o fenômeno. Nesses casos, apresentaremos os resultados percentuais referentes a essas variáveis, uma vez que estarão excluídas dos resultados de peso relativo.

#### 4.2.1 Hipóteses e exemplos das variáveis sociais e linguísticas

Com relação aos tipos de retomada anafórica, foram codificadas as seguintes variáveis, tanto sociais quanto linguísticas: 1) Gênero textual; 2) Ano/série; 3) Traço de animacidade de antecedente; 4) Traço de definitude do antecedente; 5) Traço de especificidade do antecedente; 6) Contável/Massivo; 7) Posição do termo anafórico em relação ao verbo.

##### 4.2.1.1 Dados gerais dos tipos de retomada anafórica

O rastreamento dos livros gerou um total de 1310 dados, distribuídos conforme as estratégias de retomada anafórica mostradas na tabela 10 abaixo. A análise focou-se em antecedentes compostos somente por sintagmas nominais.

Tabela 10: Estratégias de retomada anafórica em livros didáticos de 4º ao 9º ano

	Pronome nulo		Clítico		Sintagma nominal		Pronome pleno		Lhe		Te		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
<b>Total geral</b>	196	15,0%	1017	77,6%	87	6,6%	7	0,5%	1	0,1%	2	0,2%	1310	100,0%

Fonte: elaborada por esta autora

É importante observar que, além das quatro primeiras estratégias inicialmente consideradas, também encontramos dados com ‘te’ e com ‘lhe’ em função acusativa de terceira pessoa, uso que já tem sido objeto de observação e análise pela literatura (cf. TORRES-MORAIS; RIBEIRO, 2004), embora em número pouco significativo – total de 3 dados, descritos em (46), (47) e (48). Acreditamos que o baixo número de ocorrência de retomadas por meio de estratégias inovadoras e estigmatizadas se dê pelo caráter da obra, a qual tem como intuito principal levar o aluno a dominar a gramática normativa da língua. Nesse sentido, os registros de retomadas com pronomes plenos, apesar de presentes, também são pouco expressivos, com um total de 7 dados, apresentados em (49) a (55).

(46) VOCÊ sabe nadar bem?

Quem TE levou lá no “fundão” na praia? (E-mail, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 180)

- (47) Eu sei que exagerei na quantidade de inboxes, mas às vezes as mensagens vão parar na caixa outros, sobretudo depois que a pessoa TE bloqueou. (Crônica, BORGATTO et al., 2015, 9º ano, p. 16)
- (48) Se alguém ficar constantemente aborrecendo VOCÊ, conte para seus pais ou para um adulto que seja conhecido e que possa LHE ajudar. (Artigo, CARPANEDA; BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 229)
- (49) [...] ELA disse que gostaria de saber onde é que eu ia buscar essas ideias, que eu ainda ia acabar matando ELA [...] (Conto, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano 2014, p. 125)
- (50) O PESSOAL AQUI EM CASA até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham, meu irmão ta tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo ELES de noite. (Carta, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 118)
- (51) O LIVRO não está comigo. Emprestei ELE para minha prima. (Enunciado do autor, CEREJA; COCHAR, 6º ano, 2015, p. 221)
- (52) Eu não vi ELAS na festa. Será que elas não foram convidadas. (Enunciado do autor, CEREJA; COCHAR, 6º ano, 2015, p. 221)
- (53) E eu trepei no muro para ver ELE passar e então ele veio passando com a perua de alto-falante na frente de tudo ... (Conto, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 195)
- (54) - O que vocês tão fazendo?  
- Esperando pelo GRANDE ABÓBORA.  
- Se ele escolher esta plantação como sendo a mais sincera, nós vamos ver ELE!  
(HQ, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 103)
- (55) - Não, eu não ouvi OS DONUTS te chamarem. Donuts não falam.  
- Pode ser, mas eu já ouvi ELES contarem umas histórias bem divertidas. (HQ BORGATTO et al., 2015, 9º ano, p. 45)

A nossa hipótese inicial era a de que o percentual de retomadas com pronomes clíticos fosse muito superior aos demais, hipótese que se confirma por meio dos dados – 77,6% de clíticos – porém, como já tem sido apontado por autores como Duarte (1986), Corrêa (1991), Kato et al. (2009) e Kato (2018), por meio de dados de escritores brasileiros, a escola não tem sido capaz de barrar o uso do pronome nulo na fala e na escrita culta do PB, como faz com o emprego do pronome pleno, considerada uma estratégia estigmatizada. Por essa razão, acreditávamos que os livros didáticos também contivessem, em alguma medida, essa inovação típica do PB.

O que os dados nos mostram é que, embora 77,6% dos dados sejam compostos por clíticos, aproximadamente 16% são dados de estratégias inovadoras, se somados os pronomes nulos, plenos, ‘te’ e ‘lhe’. E desse percentual, 15% são de pronomes nulos, o que parece corroborar a tese do espraiamento do pronome nulo na escrita culta do PB. Se comparamos as retomadas com pronomes nulos e plenos, fica evidente o maior controle sobre a estratégia desprestigiada – 15% de nulos contra 0,5% de plenos. E desses 0,5%, equivalentes a 7 dados, 2 dados são de enunciados do autor em que o pronome lexical aparece como uma opção a ser corrigida pelo aluno por meio da estratégia tida como correta – no caso, o emprego do clítico, exemplificado pelos dados em (51) e (52).

Retomando as conclusões de Duarte (1986), ao comparar a fala natural de informantes, tanto em entrevistas como em telenovelas, com a fala mais formal dos falantes nessas mesmas duas modalidades, a conclusão da autora é que o fator distintivo entre as modalidades está no uso/não uso do pronome lexical, respectivamente, e não no emprego do clítico. Isto é, os pronomes lexicais são suprimidos da fala mais formal. Os dados de Duarte (1986) corroboram os achados de nossa pesquisa, uma vez que, como argumentado, os livros didáticos exemplificam um material de uso formal e, portanto, fazia parte de nossas hipóteses que exemplos com pronomes lexicais estivessem em percentual baixo.

Por ser o pronome nulo a variante inovadora detectada mais fortemente em nosso *corpus*, os resultados dos pesos relativos, como veremos adiante, serão apresentados em relação aos pronomes nulos. Além disso, como descrito na metodologia, o peso relativo é um cálculo efetuado de forma binária, logo, este foi realizado entre as duas estratégias de retomada mais proeminentes nos dados, quais sejam: pronomes nulos e clíticos.

Com relação às retomadas por meio de sintagmas nominais, surpreendentemente, as retomadas por meio de pronomes nulos superam em mais que o dobro as retomadas com sintagmas nominais – 15% e 6,6% respectivamente.

Apresentados os achados gerais, passamos à discussão de cada uma das variáveis codificadas na pesquisa.

#### 4.2.2 Variável social

A variável ano é a única variável social de nossa análise, haja vista estarmos trabalhando com material escrito produzido por autores de obras didáticas com fim específico de ensino/aprendizagem, sendo, portanto, inviável a averiguação de variáveis sociais como sexo, idade, nível de escolaridade, por exemplo.

##### 4.2.2.1 Ano do livro didático

A despeito da variável ano ser a única variável social da pesquisa, a hipótese inicial é a de que possa haver distinção em termos de quantidade e qualidade do *input* ofertado em cada um dos anos. Por meio de pesquisas apresentadas no capítulo 1 desta tese, sabemos que os clíticos acusativos de terceira pessoa aparecem mais tardiamente na escrita e, principalmente, na fala do brasileiro, ocorrendo durante o processo de escolarização. As pesquisas mostram que é na 4ª série/5º ano que os primeiros registros de clíticos na escrita começam a aparecer. Nos perguntamos se seria possível que os livros das séries iniciais apresentassem textos, linguagem e estruturas mais próximas do vernáculo da criança. Nesse sentido, como hipótese, acreditávamos que a variável ano, isto é, que o livro didático de algum dos anos favoreceria a escolha de determinada variante da variável dependente. Ressalta-se que a variável ano foi selecionada durante a rodada de pesos relativos como significativa para a determinação de nossa variável principal (dependente).

#### 4.2.3 Variáveis linguísticas

A variação pode ser verificada em diferentes níveis da língua, recebendo influência de fatores sociais, como descrito acima, e também linguísticos, que podem ser observados por meio de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, entre outros.

##### 4.2.3.1 Gêneros textuais

A variável gênero é uma de nossas variáveis linguísticas. A sua codificação se ancora no fato de que, embora nosso *corpus* seja formado por textos escritos de livros didáticos, não significa que este mesmo *corpus* não será composto, também, por gêneros textuais com características mais próximas da fala, uma vez que os livros didáticos se configuram por apresentar uma coletânea de gêneros textuais com objetivos de ensino/aprendizagem das propriedades que os compõem, especialmente aqueles que integram o currículo do ano/série em questão.

Para Marcuschi (2010), a língua é um reflexo, em boa medida, da organização social, a qual se reflete tanto na modalidade falada quanto na escrita, uma vez que a língua acaba por conservar complexas relações com as representações e formações sociais. O autor defende, portanto, que não se deve postular qualquer tipo de supremacia de uma das modalidades sobre a outra, pois a fala não apresentaria propriedades negativas e tampouco a escrita simbolizaria propriedades privilegiadas ou positivas. Porém, o que se observa é que, embora a fala preceda cronologicamente a escrita, há, em nossa cultura, um fator ideológico forte de prestígio da escrita que nada tem a ver com parâmetros linguísticos. O que se observa é que a escrita detém um caráter não estigmatizador, dada sua ancoragem em padrões pré-estabelecidos. Por outro lado, a fala propicia, com bastante recorrência, a estigmatização e a identificação do falante por “atestar a variação e em geral pautar-se por algum desvio da norma” (MARCUSCHI, 2010). Segundo o autor:

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal, como postulam muitos linguistas e psicólogos (MARCHUSCHI, 2010, p. 36).

Nesse sentido, um ponto fundamental defendido pelo autor é que não se deve pensar oralidade e escrita como domínios dicotômicos, havendo, portanto, “práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral [...] Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades distintas” (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

Marcuschi (2010) argumenta que o primordial é elucidar a natureza das práticas sociais envolvidas no uso da língua falada e da escrita, muito mais do que estabelecer supremacias entre elas. Para o autor:

Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio histórico de práticas. Este contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem (MARCUSCHI, 2010, p. 18).

Marcuschi (2010) exemplifica a questão do contínuo de práticas sociais por meio das comunicações escritas em tempo real na internet nos chamados bate-papos e, onde, atualmente, inclui o famoso WhatsApp. Esse gênero, por exemplo, deve ser visto como misto, situado no entrecruzamento entre fala e escrita. Portanto, o autor defende que as diferenças entre fala e

escrita sejam concebidas dentro desse contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual, conforme a representação do gráfico 15 abaixo proposta.



em alguma medida, por gêneros que se relacionam a práticas sociais mais características da fala, como, por exemplo, bilhetes, cartas pessoais, notícias de jornal ou entrevistas realizadas oralmente e transcritas para a modalidade escrita. E, portanto, buscamos averiguar se algum gênero dentro da composição dos livros didáticos favoreceria estratégias de retomada anafórica inovadoras, como o pronome nulo.

Como veremos durante a apresentação dos resultados de peso relativo, a variável gênero também foi selecionada como significativa na escolha da nossa variável dependente.

#### 4.2.3.2 Traços semânticos

Apoiados pela literatura já desenvolvida sobre o tema, levantamos a hipótese inicial de que determinados traços semânticos do antecedente pudessem estar associados à escolha do falante por uma ou outra estratégia de retomada anafórica em estudo nesta tese. Retomamos aqui algumas conclusões a que chegamos as pesquisas de autores já resenhados no capítulo 1 deste trabalho para justificar a codificação dos traços semânticos que elegemos.

Omena (1978), ao pesquisar a variação no emprego dos pronomes pessoais de terceira pessoa em função acusativa em conversações livres de quatro falantes adultos não escolarizados do Rio de Janeiro, conclui que o uso de pronome-sujeito mostrou estar associado, de forma categórica, a antecedentes [+específicos] ou [+referenciais], ao passo que o pronome nulo é empregado, não de forma categórica, mas com alta probabilidade, com antecedentes [-animados].

Duarte (1986) trabalhou com textos orais de 45 informantes acima de 22 anos, separados por faixa etária (22 a 33; 34 a 45; acima de 45 anos) e por grau de escolaridade (1º grau; 2º grau e 3º grau), incluído um grupo composto por 5 informantes de 8ª série (atual 9º ano), visando a coleta de amostra de modalidade de fala de pessoas mais jovens. Duarte (1986) também analisou quatro horas de gravação de telenovelas e quatro horas de entrevistas de televisão. A autora observou que o traço semântico do objeto se mostrou como fator relevante para a escolha das estratégias. O pronome nulo seria fortemente favorecido pelo traço [-animado] do antecedente em estruturas simples e com predicado; por sua vez, em estruturas complexas, o apagamento seria categórico. O traço [+animado] foi associado ao emprego do pronome lexical ou do clítico.

Oliveira (2007) analisou 88 textos de crianças do ensino fundamental (1ª a 4ª série, atuais 1º ao 5º ano) entre 6 e 10 anos da rede pública de ensino de Curitiba, de bairros de classe média. A pesquisa mostrou que o traço [+animado] privilegiou a ocorrência do pronome lexical, mas também do clítico acusativo. O antecedente com traço [+específico/referencial] favoreceu o emprego de pronome tônico, do SN anafórico e do clítico acusativo, ao passo que os antecedentes de objetos nulos mostraram ter traço [-específico].

Em sua pesquisa, Corrêa (1991) aponta para a ocorrência de pronomes nulos de referência específica com referente no discurso. Também registra a ocorrência de pronomes nulos com referentes [- animados].

Levando em consideração as conclusões das pesquisas acima, optamos por codificar quatro traços semânticos principais, subdivididos da seguinte maneira:

a) animacidade: [+ animado, [+humano]

[+ animado], [- humano]

[- animado]

b) definitude: [+definido]

[- definido]

[genérico]

c) especificidade: [+específico]

[- específico]

d) contável: [contável]

[massivo]

Dentre os quatro traços elencados, consideramos importante discutir as razões que motivam a separação dos traços de definitude e especificidade em grupos de codificação distintos.

Lyons (1999) observa que sintagmas nominais indefinidos, como os objetos diretos de sentenças como (56) e (57), apresentam distinção quanto à interpretação, pois embora não envolvam um referente identificável pelo ouvinte, (56) se refere a algo específico e familiar para o falante, enquanto (57) não.

(56) I bought a car

(57) Pass me a book.

Logo, o autor destaca que um sintagma nominal indefinido pode ser empregado para denotar entidades específicas ou para denotar um membro arbitrário da classe descrita pelo sintagma nominal, observando que essa distinção é discutida na literatura sob o título de especificidade. De acordo com Lyons (1999), sintagmas nominais indefinidos podem ser específicos ou não-específicos. Ainda segundo o autor, essa distinção também se estende aos sintagmas nominais definidos.

Ihsane & Puskás (2001), por exemplo, também argumentam que as noções de definitude e especificidade denotam propriedades distintas. As autoras salientam que, em húngaro, a leitura não específica é favorecida quando o sintagma nominal aparece em posição pós-verbal, como ilustrado em (58); já a leitura específica só é obtida quando o sintagma nominal é movido para a posição de tópico (59):

(58) Anna lemaradt a vonatrol.

Anna down-stayed the train-from  
'Anna perdeu o trem.'

(59) A vonatrol lemaradt Anna.

the train-from down-stayed Anna  
'Anna perdeu o trem [specifico].'

Lyons (1999) salienta que existe um debate na literatura semântica acerca do fato de se questionar se descrições definidas ou indefinidas podem envolver referência, assim, a caracterização da distinção específico/não específico exposta por ele não seria universalmente aceita. Para alguns autores, a expressão *a book* em (57) descreve, mas não se refere, ao passo que *a car* em (56) seria uma expressão de referência. Haveria, ainda, autores que defendem que os definidos poderiam, mas não precisariam, necessariamente, se referir, mas que indefinidos não se referem. Uma terceira visão e, segundo Lyons, a mais amplamente aceita, é a de que nem sintagmas nominais definidos nem indefinidos estão sempre se referindo semanticamente.<sup>76</sup> Dito isso, o autor opta por discutir os sintagmas nominais definidos e indefinidos como tendo

<sup>76</sup> O autor sugere a leitura Larson e Segal (1995, capítulo 9) para uma discussão mais aprofundada da controvérsia.

potencial para se referir, porém sem tomar partido se essa seria uma referência semântica ou pragmática. Assim, a posição que ele assume é a de que indefinidos como *a car*, em (56), fazem referência a um objeto particular em que o falante está pensando, o que, portanto, motivaria a distinção entre definitude e especificidade.

Apoiando-nos nas considerações de Lyons (1999), codificamos nossos dados com base nas seguintes definições:

- (60) a. Definitude: seleciona um objeto em uma classe de objetos possíveis. Denota um indivíduo/ser em particular.
- b. Especificidade: refere-se a um elemento preestabelecido no discurso, de modo que ao menos o falante tem conhecimento desse elemento.

Exibimos abaixo alguns dados do inglês extraídos de Lyons (1999), de (61) a (74), os quais exemplificam um tipo de ambiguidade. Em (a) o sintagma nominal denotaria entidade específica e em (b) apenas satisfaria o enunciado, sem fazer referência a uma entidade específica. Em outras palavras, em (a) tem-se uma leitura “referencial”,<sup>77</sup> nos termos adotados pelo autor,<sup>78</sup> e, em (b), não. E é a continuação das frases que torna possível cada uma das leituras e que desfaz a ambiguidade inicial. Além disso, os dados mostram que, como já discutido com dados do húngaro acima, os termos “específico” e “não específico” tendem a ser usados principalmente em relação a indefinidos, mas a distinção se aplica igualmente a definidos e indefinidos. Outro ponto importante é que os dados estão distribuídos em diversos contextos, tais como de negação, de movimento Qu-, dentre outros.

- (61) a. Peter intends to marry a merchant banker – even though he doesn’t get on at all with her.
- b. Peter intends to marry a merchant banker – though he hasn’t met one yet.
- (62) a. Joan wants to present the prize to the winner – but he doesn’t want to receive it from her.

<sup>77</sup> Aspas utilizadas pelo autor.

<sup>78</sup> Lyons (1999) argumenta que há uma grande variedade na terminologia usada na literatura linguística e filosófica para essa distinção. Segundo o autor, *the readings indicated in the (a) examples are termed extensional, de re, specific or referential, in contrast with the intensional, de dicto, non-specific or non-referential readings given in the (b).*

- b. Joan wants to present the prize to the winner – so she'll have to wait around till the race finishes.
- (63) a. He didn't see a car parked at the door – until the two men got out of it and asked him for directions.  
b. He didn't see a car parked at the door – so he knew the visitors hadn't arrived yet.
- (64) a. I didn't meet the professor during my visit to the philosophy department yesterday morning – but I managed to get hold of him in the afternoon.  
b. I didn't meet the professor during my visit to the philosophy department yesterday morning – so I began to wonder whether that chair had been filled yet.
- (65) a. Have you found a watch? – I'm sure I left it lying here.  
b. Have you found a watch? – or can't you decide what kind you want to buy?
- (66) a. Did Fred meet the woman of his dreams during his trip to Poland last year? – or am I mistaken in thinking that accent is Polish?  
b. Did Fred meet the woman of his dreams during his trip to Poland last year? – or is he still looking?
- (67) a. If you've come across a copy of the Decameron, it's mine; I left it here.  
b. If you've come across a copy of the Decameron, buy it for me; I need one.
- (68) a. If you've met the owner of this cat, you must know what an unpleasant person she is.  
b. If you've met the owner of this cat, you'd better tell Joe, because he's convinced it doesn't belong to anyone.
- (69) a. You should go to a film at the Odeon tonight – it's superb.  
b. You should go to a film at the Odeon tonight – don't just sit at home.

- (70) a. We may visit John's cottage soon – if he invites us to see it.  
 b. We may visit John's cottage soon – if he gets round to buying one.
- (71)  
 a. I'm going to buy a suit tomorrow – you'll be horrified by the colour.  
 b. I'm going to buy a suit tomorrow – even if I can't find one I really like.
- (72) a. I'm going to have lunch with the president tomorrow – I'm dreading it, he's such a boring man.  
 b. I'm going to have lunch with the president tomorrow – that is, if the election takes place today and we have a president.
- (73) a. Liz is looking for a business partner – the poor fellow disappeared last month and she suspects he's been kidnapped.  
 b. Liz is looking for a business partner – but it will have to be someone with plenty of experience in catering.
- (74) a. I'm still searching for the solution to this puzzle – and I think I'm close to finding it.  
 b. I'm still searching for the solution to this puzzle – though John insists it's insoluble and I think he's probably right.

A hipótese inicial baseou-se na ideia de que alguns dos quatro traços codificados – animacidade, definitude, especificidade e contável/massivo – estivessem envolvidos na seleção da estratégia de retomada anafórica. E essa hipótese se confirmou em grande medida. Três dos quatro traços foram selecionados na análise de pesos relativos. Apenas a distinção contável/massivo não foi significativa na determinação das estratégias. Por essa razão, apresentamos abaixo os dados percentuais relativos à distinção contável/massivo.

Tabela 11: Porcentagem geral das retomadas anafóricas com relação do traço contável *versus* massivo

Contável X massivo	Pronome nulo		Clítico		Sintagma nominal		Pronome pleno		Lhe		Te		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Contável	188	14,7%	999	78,0%	84	6,6%	7	0,5%	1	0,1%	2	0,2%	1281	100,0%
Massivo	8	27,6%	18	62,1%	3	10,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	29	100,0%
<b>Total</b>	<b>196</b>	<b>15,0%</b>	<b>1017</b>	<b>77,6%</b>	<b>87</b>	<b>6,6%</b>	<b>7</b>	<b>0,5%</b>	<b>1</b>	<b>0,1%</b>	<b>2</b>	<b>0,2%</b>	<b>1310</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: elaborada por esta autora

Observa-se, por meio dos resultados da tabela 11, que o número de dados contendo nominais caracterizados como massivos é bastante baixo – 29 dados de um total de 1310, sendo que 62,1% destes representados por clíticos. Mas há algo interessante a ser notado. Apesar de em número absoluto baixo, no que se refere aos pronomes nulos, eles se apresentam bem acima da média, isto é, a média é de 15% de pronomes nulos e os massivos apresentam média de 27,6% nessa estratégia. Duas razões podem ser levantadas como justificativa para a não seleção desse traço. A primeira é o fato de não ser, realmente, um condicionante linguístico para o fenômeno e, inclusive, ressalta-se que não houve citação deste na literatura, sendo uma decisão da pesquisa em tela medi-lo. A segunda hipótese seria a de que a não seleção do traço se deu em razão da baixa quantidade de dados, não sendo, portanto, possível estabelecer distinção entre as variantes da variável – contável e massivo.

Os dados em (75), (76) e (77) exemplificam casos de antecedentes massivos encontrados nos livros didáticos em análise. Por sua vez, os dados em (78) e (79) retratam dados com antecedentes contáveis.

- (75) [...] da próxima vez que o senhor mandar DINHEIRO pra mim, entregue Ø pessoalmente, porque o pessoal do correio passou a mão na metade. (Piada, CEREJA; COCHAR, 8º ano, 2015, p. 195)
- (76) Como nas drogas causadoras de dependência, a compulsão pela comida provoca um feedback nos centros cerebrais de recompensa: quanto mais calorias você consome, mais FOME sente e maior é a dificuldade para aplacá-LA. (Piada, CEREJA; COCHAR, 8º ano, 2015, p. 210)
- (77) Na seção de interpretação desse poema, foi possível observar que, nos versos destacados, parece haver ideias contraditórias: quando se revela O AMOR não se sabe revelá-LO (Enunciado do autor, BORGATTO et al., 2015, 7º ano, p. 45)

- (78) Mamã e papai fizeram o seu melhor para distrair AS CRIANÇAS, para ajudadas a descobrir novas brincadeiras. (Diário, CEREJA; COCHAR, 6º ano, 2015, p. 99)
- (79) Apesar de OS DELITOS PEQUENOS estarem institucionalizados demais para notar Ø ou serem tentadores demais para resistir Ø, dizer não a ele beneficia a sociedade como um todo. (Artigo, BORGATTO et al., 2015, 7º ano, p. 252)

Em resumo, os traços de animacidade, definitude e especificidade comporão a análise de pesos relativos. A distinção contável *versus* massivo não foi considerada significativa.

#### 4.2.3.3 Colocação pronominal

Pagotto (1993) mostra que, com relação ao paradigma de clíticos do PB, a colocação pronominal sofreu mudanças significativas, passando a apresentar próclise categórica com verbos simples e, em construções com dois verbos, próclise ao segundo verbo como inovação dessa língua. Como discutido no capítulo 1, de acordo com Pagotto (1993), esse processo de mudança levou o PB a perder a subida dos clíticos nos grupos verbais e a próclise à negação, devido à perda do movimento individual do clítico e, também, a ênclise em sentenças infinitivas e gerundivas decorrentes da perda do movimento do verbo.

As mudanças acima discutidas motivaram a inclusão da variável colocação pronominal no grupo das variáveis linguísticas. O intuito era avaliar a possível ampliação do uso da próclise em um material escrito como os livros didáticos e verificar se esta seria uma condicionante do fenômeno principal – estratégias de retomada anafórica.

Passamos à apresentação dos resultados percentuais com relação à colocação pronominal, uma vez que esta foi retirada da rodada de pesos relativos para que fossem solucionados os efeitos categóricos.

Tabela 12: Porcentagem geral das retomadas anafóricas com relação à colocação pronominal

Colocação pronominal	Pronome nulo		Clítico		Sintagma nominal		Pronome pleno		Lhe		Te		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Próclise	0	0,0%	264	99,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,8%	266	26,1%
Ênclise	0	0,0%	753	99,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%	754	73,9%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>	<b>1017</b>	<b>99,7%</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>	<b>1</b>	<b>0,1%</b>	<b>2</b>	<b>0,2%</b>	<b>1020</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: elaborada por esta autora

Os dados da tabela 12 mostram que a colocação pronominal ocorre, por razões óbvias, somente com os clíticos canônicos de terceira pessoa e com o ‘te’ e ‘lhe’ em função acusativa

de terceira pessoa. A rodada de pesos relativos exige que eliminemos os fatores de contextos não variáveis, que são denominados nocautes. Nesse sentido, não seria possível, por exemplo, realizar uma comparação entre nulos e clíticos no quesito colocação pronominal, uma vez que os pronomes nulos não são dotados dessa característica e, portanto, exibem contextos não variáveis.

Guy & Zilles (2007, p.159), destacam que “há duas maneiras principais de eliminar o fator com nocaute e, ao mesmo tempo, reter os dados: amalgamar o fator com outro, ou não usar o fator na análise”. No caso da colocação pronominal, optamos por não utilizar o fator na análise, pois que, para efeitos de comparação com a estratégia inovadora mais presente nos dados – os pronomes nulos – não é possível estabelecer a comparação.

Contudo, como ressaltado por Scherre e Naro (2003), os efeitos categóricos não devem ser ignorados. E, a partir dos dados da tabela 12, o que se depreende é que, nos livros didáticos analisados, a ênclise é a estratégia mais empregada, com 754 dados absolutos, os quais equivalem a 74% dos dados referentes à colocação pronominal. É necessário observar que estamos tratando de resultados de um material escrito e que, por isso, espera-se que estratégias licenciadas pela gramática normativa sejam as mais adotadas. Por outro lado, há 266 dados com próclise e esse uso representa um percentual bem próximo da média com 99,2%, sendo a média de 99,7%. Acreditamos que para uma análise mais aprofundada do tema, seria necessário avaliar as características dos sintagmas verbais, os quais não são alvo desta tese, envolvidos no emprego da ênclise e da próclise, tomando, por exemplo, a pesquisa da Pagotto (1993) como norte.

#### *4.2.4 Análise dos resultados estatísticos*

Na presente seção, discutimos os resultados das rodadas de pesos relativos das duas estratégias de retomada anafórica mais produtivas: pronomes nulos e clíticos. Por razões elencadas na seção 4.2, foram excluídas da análise estatística as demais estratégias codificadas, seja pelo pequeno número de dados – pronomes plenos, ‘te’ e ‘lhe’ – seja por representar uma variante não desprestigiada e não inovadora com número de ocorrência menos significativo que as eleitas para a rodada de pesos relativos – sintagmas nominais. E, levando em consideração o aspecto da inovação, os resultados serão apresentados em função dos pronomes nulos, pois são essas estruturas que caracterizam parte do processo de mudança que o paradigma de pronomes do PB vem sofrendo ao longo do tempo, especialmente no que tange à língua culta. Portanto, um dos pontos centrais da pesquisa é compreender os fatores que condicionam o emprego do pronome nulo nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental.

Foram selecionadas pelo Goldvarb X a variável social ano e as variáveis linguísticas gênero textual, animacidade, definitude e especificidade. Apresentamos aqui, em tabelas

separadas por fatores sociais e fatores linguísticos, os dados que compõem a melhor rodada em 6 níveis *stepping up* e 3 níveis *stepping down*.<sup>79</sup> É possível consultar a rodada completa de pesos relativos no anexo 1 desta tese. Os dados são apresentados por tipo de retomada anafórica, trazendo as seguintes informações relativas às variantes: número de dados, percentual e peso. A ordem de apresentação das variantes é do maior para o menor peso relativo dos pronomes nulos, lembrando que peso relativo é um número entre 0 e 1. Um peso acima de 0,5 representa uma variante favorecedora e abaixo de 0,5 uma variante desfavorecedora. Uma variante intermediária é aquela com peso bem próximo a 0,5, podendo favorecer ou desfavorecer o fenômeno.

Tabela 13: Efeito da variável social ano em relação ao pronome nulo como estratégia de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa

Variáveis Sociais	Pronome nulo			Clítico		
	n° dados/total	%	Peso	n° dados/total	%	Peso
<b>Ano</b>						
4	41/133	30,8%	0,709	92/133	69,2%	0,291
5	21/165	12,7%	0,475	144/165	87,3%	0,525
6	34/248	13,7%	0,431	214/248	86,3%	0,569
7	34/203	16,7%	0,569	169/203	83,3%	0,431
8	43/256	16,8%	0,468	213/256	83,2%	0,532
9	23/208	11,1%	0,434	185/208	88,9%	0,566
<b>Total</b>	<b>196/1213</b>	<b>16,2%</b>		<b>1017/1213</b>	<b>83,8%</b>	
<b>Input</b>			<b>0,111</b>			<b>0,111</b>

Fonte: elaborada por esta autora

Em sua maioria, a variável ano desfavorece o emprego do pronome nulo, como pode ser verificado pelo peso do 5º ano 0,475, do 8º ano 0,468, do 9º ano 0,434 e do 6º ano 0,431. Acreditamos que esse resultado possa ser creditado à funcionalidade global desse tipo de obra, que visa a escolarização em variedade padrão da língua. Contudo, o 7º ano, com 0,569 e, notoriamente, o 4º ano, com 0,709 favorecem o uso do pronome nulo. É interessante notar que o 4º ano representa o menor número de retomadas, tanto com nulos quanto com clíticos, em dados absolutos – 133, não obstante, apresenta o segundo maior número absoluto de uso de nulos – 41. O resultado do 4º ano vai ao encontro de nossa hipótese preliminar de que os anos iniciais pudessem manifestar tendência ao emprego de estratégias inovadoras ao selecionarem textos literários mais próximos da língua vernacular do aluno. Porém, é importante acrescentar que não acreditamos que essa seja uma escolha consciente dos autores em recorrer à língua que

<sup>79</sup> As rodadas em nível *stepping up* cruzam os fatores entre si, selecionando, por ordem de significância, os fatores significativos para o fenômeno em análise. Por seu turno, os níveis que compõem o *stepping down* selecionam, por meio de cruzamentos, aqueles que não são significativos.

o aluno traz para a escola como ponto de partida para a introdução de novos conhecimentos gramaticais, como veremos adiante na discussão dos dados qualitativos em 4.3.

Exibimos, abaixo, na tabela 14, os resultados estatísticos das variáveis linguísticas selecionadas.

Tabela 14: Efeito das variáveis linguísticas em relação ao pronome nulo como estratégia de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa

Variáveis linguísticas	Pronome nulo			Clítico		
	n° dados/total	%	Peso	n° dados/total	%	Peso
<b>Genêro</b>						
Propaganda	1/2	50,0%	0,944	1/2	50,0%	0,056
Receita	9/14	64,3%	0,931	5/14	35,7%	0,069
HQ	10/17	58,8%	0,929	7/17	41,2%	0,071
Romance	7/11	63,6%	0,915	4/11	36,4%	0,085
Notícia	6/11	54,5%	0,901	5/11	45,5%	0,099
Crônicas	25/62	40,3%	0,883	37/62	59,7%	0,117
Carta (carta + e-mail)	3/4	75,0%	0,876	1/4	25,0%	0,124
Entrevista	7/15	46,7%	0,840	8/15	53,3%	0,160
Piada	5/17	29,4%	0,795	12/17	70,6%	0,205
Relato de memória	5/27	18,5%	0,723	22/27	81,5%	0,277
Conto (conto + lenda + fábula)	27/113	23,9%	0,689	86/113	76,1%	0,311
Poema (poema + cordel)	3/17	17,6%	0,672	14/17	82,4%	0,328
Artigo (artigo + manifesto)	7/34	20,6%	0,648	27/34	79,4%	0,352
Informativo (informativo + resenha de livro ou filme + biografia + verbete)	8/54	14,8%	0,580	46/54	85,2%	0,420
Peça teatral	1/9	11,1%	0,580	8/9	88,9%	0,420
Diário	1/11	9,1%	0,528	10/11	90,9%	0,472
Enunciado do autor	71/795	8,9%	0,351	724/795	91,1%	0,649
<b>Animacidade</b>						
Inanimado	177/916	19,3%	0,603	739/916	80,7%	0,397
Animado	19/297	6,4%	0,217	278/297	93,6%	0,783
<b>Definitude</b>						
Genérico	2/8	25,0%	0,846	6/8	75,0%	0,154
Indefinido	68/328	20,7%	0,654	260/328	79,3%	0,346
Definido	126/877	14,4%	0,437	751/877	85,6%	0,563
<b>Especificidade</b>						
Específico	161/987	16,3%	0,535	826/987	83,7%	0,465
Não específico	35/226	15,5%	0,350	191/226	84,5%	0,650
<b>Contável x Massivo</b>						
Contável	188/1187	15,8%		999/1187	84,2%	
Massivo	8/26	30,8%		18/26	69,2%	
<b>Total</b>	196/1213	0,162		1017/1213	0,838	
<b>Input</b>			0,111			0,111

Fonte: elaborada por esta autora

Ao longo do rastreamento dos 6 livros didáticos, foram identificados 25 gêneros textuais distintos. São eles: artigo, biografia, carta, conto, cordel, crônica, diário, e-mail, entrevista, enunciados do autor, fábula, HQ, informativo, lenda, manifesto, notícia, peça teatral, piada,

poema, propaganda, receita, relato de memória, resenha, romance e verbete. Entretanto, realizamos algumas amalgamações com o intuito de solucionar tanto os efeitos categóricos que surgiram em alguns gêneros, quanto o baixo número de dados em outros. Ainda há, na tabela 14 acima, gêneros com menos de 10 dados, o que não é o ideal, porém, não conseguimos uma justificativa robusta para uni-los a outros gêneros.

As amalgamações de gênero tiveram como fundamentos principais as características comuns dos tipos textuais e os resultados percentuais apresentados com relação a cada estratégia, isto é, com relação ao pronome nulo e ao clítico.

Dito isso, sob o rótulo de informativo estão os gêneros: informativo, resenha, biografia e verbete. Além dos resultados percentuais, reunimos tipos textuais que têm por objetivo informar o leitor, seja a respeito de um assunto aleatório, seja sobre um filme ou livro, sobre a vida de alguém ou sobre os significados de uma palavra ou expressão.

No rótulo de conto estão os seguintes gêneros: conto, lenda e fábula. Essa amalgamação foi feita por serem esses gêneros narrativos<sup>80</sup>, criando um universo de seres ou/e acontecimentos, representados pelo narrador e pelas personagens, noção espaço-temporal delimitada de acordo com os padrões do gênero, a extensão curta típica do tipo textual e mesmo sua função moralizante da sociedade.

Dentro do rótulo poema estão os gêneros: poema, cordel e demais manifestações associadas ao lírico, caracterizados por textos compostos por versos e rimas, pelo eu-lírico, pela musicalidade, pela subjetividade como traço temático marcante.

Dentro do rótulo carta estão os gêneros: carta e e-mail, uma vez que se configuram como tipos de correspondência.

E, finalmente, dentro do gênero artigo estão os tipos: artigo e manifesto que são, em alguma medida, formas de expressar a opinião do autor sobre diferentes assuntos e acontecimentos.

Explicadas as classificações da variável gênero, passemos aos resultados estatísticos descritos na tabela 14.

Um dos aspectos mais notáveis é a quantidade de dados, em termos absolutos e percentuais, do gênero que denominamos enunciados do autor. Sob esse rótulo estão os textos de produção dos autores dos livros didáticos, seja em forma de exercício, seja em aberturas de capítulos ou orientação para pesquisa; em outras palavras, são aqueles textos que, de alguma forma, o autor utiliza para se dirigir, orientar ou estabelecer um diálogo com o aluno. Cerca de 65,5% do total de dados da tabela 14 são compostos por enunciados do autor, que, em sua

---

<sup>80</sup> No caso dos gêneros narrativos, retomamos divisão triparte da literatura, ainda focados na visão aristotélica: épico, lírico e dramático, destacando o primeiro. Com o tempo e o avanço na crítica literária, as narrativas vão tomando várias formas, dentre as quais, além do conto, destacamos a novela, o romance, dentre outros.

maioria, se apresentam na forma de clíticos. Não podemos afirmar que esse seja um resultado inesperado, dado o caráter da obra, como já discutido anteriormente. Contudo, sabemos que os dados classificados como enunciados do autor são criados sob alto nível de monitoramento, convertendo-se em textos possivelmente “artificiais” e que não representam o universo de gêneros textuais com os quais o aluno deve ter contato para alcançar o letramento escolar. É bem possível, inclusive, que o alto número de dados de enunciados do autor possa ter interferência no desfavorecimento da variável social ano com relação aos pronomes nulos.

A despeito do alto índice de ocorrência de enunciados do autor, ao se realizar uma classificação mais detalhada que separe esses dados dos demais dados extraídos de gêneros textuais da literatura brasileira em geral, é possível avistar outra realidade: todos os gêneros, com exceção dos enunciados do autor, favorecem o pronome nulo. Propaganda: 0,944, receita: 0,931, HQ: 0,929, romance: 0,915, notícia: 0,901, crônica: 0,883, carta: 0,876, entrevista: 0,840, piada: 0,795, relato de memória: 0,723, conto: 0,689, poma: 0,672, artigo: 0,648, informativo: 0,580, peça teatral: 0,580, diário: 0,528.

Se tomarmos o contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2010), percebemos que a maioria dos gêneros elencados na tabela 14 acima como favorecendo o pronome nulo estão distantes ou não tão próximos do que o autor definiu como protótipo de escrita. No protótipo de escrita estão os textos acadêmicos, artigos científicos, leis, documentos oficiais, relatórios técnicos e pareceres em processos.

Olhemos, por exemplo, para o gênero propaganda, que tem o maior valor de peso relativo. Marcuschi (2010) classifica os textos publicitários como tipos de textos instrucionais, vide gráfico 15, estando mais próximos das comunicações públicas e não representando, portanto, um protótipo de língua escrita, mas também não se localizam no extremo relativo à fala. Porém, se considerarmos o gênero outdoor no gráfico 15, que foi classificado nesta pesquisa como propaganda, este está localizado nas comunicações pessoais, mas no extremo oposto dos textos acadêmicos e, portanto, com maior interferência da fala. Tal fato pode justificar, por exemplo, o alto índice de favorecimento do pronome nulo pelo gênero propaganda.

Cartas e bilhetes também são classificados por Marcuschi (2010) como comunicações pessoais, estando situados no contínuo de escrita com maior interferência da fala, em posição oposta à dos textos acadêmicos, justificando a influência de estruturas inovadoras como o pronome nulo.

Chamamos a atenção para o gênero piada. Marcuschi (2010) o classifica no contínuo de fala, e não de escrita, relativo às apresentações e reportagens. Essas não representam o protótipo de fala, mas, certamente, estão sob influência de aspectos inovadores que as permeiam.

No que tange aos resultados menos esperados, como pode ser observado na tabela 14, o gênero receita apresenta peso de 0,931. Para Marcuschi (2010), as receitas em geral estão situadas no limiar entre textos instrucionais e acadêmicos, tendo características mais formais. Porém, nossos dados mostram que 65% das retomadas anafóricas em receitas foram realizadas por meio de pronomes nulos.

Com relação ao gênero diário, apesar de este também favorecer o uso dos nulos com 0,528, esperávamos que o resultado fosse mais favorecedor da estrutura inovadora, uma vez que Marcuschi (2010) classifica as comunicações pessoais, como cartas e bilhetes, como pertencendo ao gênero mais distante do protótipo de escrita, representado por textos acadêmicos.

Voltemos aos enunciados do autor, único gênero de nossa pesquisa que desfavorece o uso do pronome nulo, com peso relativo de 0,351. Marcuschi (2010) situa os manuais escolares no limite entre os textos instrucionais e textos acadêmicos, assim como as receitas em geral. Nos parece coerente que, estando mais próximo do protótipo de escrita, esse gênero apresente características mais formais e de controle com vistas à adequação à norma padrão.

Por fim, destacamos que a variável gênero foi a segunda variável selecionada pelo Goldvarb X como significativa para o fenômeno em análise.

A primeira variável selecionada como significativa foi o traço de animacidade, o que corrobora as pesquisas citadas em 4.2.3.2 (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986; OLIVEIRA, 2007; CORRÊA, 1991).

Medimos, inicialmente, o traço de animacidade associado ao traço  $[\pm \text{humano}]$ , buscando avaliar se haveria influência deste último na escolha das estratégias de retomada. As rodadas realizadas não mostraram o traço  $[\pm \text{humano}]$  como sendo distintivo. Além disso, as retomadas com antecedente  $[+\text{animado} - \text{humano}]$  representavam somente 3,9% do total de dados, o que justificou a amalgamação dos dados em  $[+ \text{animados}]$  e  $[- \text{animados}]$ .

Os pesos relativos demonstram que os antecedentes inanimados favorecem o emprego do pronome nulo com 0,603. Por seu turno, antecedentes animados desfavorecem o pronome nulo com 0,217.

Os valores apresentados pelo traço de animacidade, bem como o fato de ter sido a primeira variável selecionada como significativa para nossa análise, são de extrema importância para o modelo didático de reflexão e formulação de estratégias de ensino dos clíticos acusativos que iremos propor no capítulo 5 desta tese.

No que tange ao traço de definitude, optamos, por razões de distinção teórica entre as características dos sintagmas nominais, por não amalgamar indefinidos e genéricos, embora ambos favorecem o pronome nulo. Dessa forma, os resultados mostram que os antecedentes indefinidos, com peso relativo de 0,654, favorecem a ocorrência do pronome nulo, bem como os antecedentes genéricos – 0,846 – apesar do baixo número absoluto destes últimos. Por outro

lado, os antecedentes com traço [+definido] desfavorecem o uso de nulos e favorecem os clíticos.

O traço de definitude foi selecionado como a quarta variável significativa para a análise, sendo precedida pela animacidade, gêneros textuais e ano.

A última variável selecionada foi a especificidade. Os pesos relativos apontam que o traço [+específico] – 0,535 – favorece o pronome nulo, ao passo que o [-específico] o desfavorece com 0,350. Em princípio, os resultados estatísticos relativos ao traço de especificidade contrariam dados de pesquisas citadas em 4.3.2.2, como a de Omena (1978), em que os pronomes plenos aparecem associados a antecedentes [+específicos] ou [+referenciais] e os nulos a antecedentes [-animados]. Na pesquisa de Oliveira (2007) os pronomes nulos tendem a ter antecedentes [-específicos]. Passaremos agora a uma breve descrição dos critérios adotados pelo Goldvarb para seleção dos fatores condicionantes de nossa variável dependente. Acreditamos que este percurso traz explicações fundamentais para dar conta das diferenças dos nossos resultados com relação ao traço de especificidade.

Para compreender com mais clareza o resultado de nossa pesquisa com relação à especificidade, é necessário discutir o contexto da seleção dessa variável pelo Goldvarb X, tendo em vista que tal escolha não ocorreu de forma linear em todos os níveis da rodada. Por isso, explicitaremos, brevemente, a maneira como as rodadas são construídas por meio dos níveis.

Havia 6 variáveis, entre sociais e linguísticas, a serem testadas pelo programa como significativas ou não para ocorrência das retomadas anafóricas em análise. O Goldvarb realizou interações entre as respectivas variáveis em 6 níveis. No nível 1, em que os fatores são considerados individualmente com relação ao fenômeno, o traço de animacidade foi considerado como o mais significativo. A significância é definida por um número entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 0, mais significativo e, em sentido oposto, quanto mais próximo de 1, menos significativo.

Dito isso, no nível 1, animacidade obteve índice de significância máximo de 0.000. Por seu turno, especificidade apresentou nível de 0,765, sendo mais elevado que o índice do fator contável *versus* massivo que foi eliminado, mostrando, em princípio, uma tendência a ser excluído como fator relevante.

No nível 2, o traço mais significativo eleito no nível 1 é posto em interação com os 5 demais fatores. Assim, na relação entre animacidade e especificidade houve índice de 0,519, tendendo, ainda, a ser eliminado. Nesse nível, o segundo fator selecionado como significativo foi gênero.

No nível 3, animacidade e gênero foram postos em interação com os 4 fatores ainda não selecionados, de modo que animacidade, gênero e especificidade em interação obtiveram índice

de 0,477, ainda com baixa significância. O quarto fator elencado como significativo foi a variável social ano.

No nível 4, animacidade, gênero e ano foram cruzados com os 3 fatores restantes. A definitude foi selecionada como o fator mais significativo desse nível. Por outro lado, a interação entre animacidade, gênero e ano atingiu o valor máximo de não significância 1.000, mostrando que seria, muito provavelmente, eliminado do grupo de fatores relevantes.

Contudo, no nível 5, há uma mudança drástica de comportamento/valor da variável especificidade. Nesse nível, foram postos em interação os 4 já selecionados – animacidade, gênero, ano e, agora, definitude – com os 2 restantes, quais sejam: especificidade e contável *versus* massivo. Quando os fatores iniciais são acrescidos do traço de definitude, o resultado da interação com especificidade muda completamente, atingindo um índice de 0.014, bem próximo de 0. Esse resultado nos mostra que o traço de especificidade, que tendia a ser descartado, demonstra uma alta interação com o traço de definitude em nossos dados, embora sejam traços distintos, como já discutido anteriormente.

No nível 6, como efeito da interação dos 5 fatores já selecionados com o traço contável *versus* massivo, este último foi excluído como fator relevante. Dessa maneira, especificidade foi o último traço a ser selecionado pelo Goldvarb e sua triagem está diretamente ligada à interação com o traço de definitude.

De que forma essa informação pode estar relacionada com os resultados de peso relativo do traço de especificidade? Vimos que o traço de indefinitude favorece o emprego de pronomes nulos, contudo, discutimos, no início deste capítulo, que indefinitude não quer dizer não especificidade, ao contrário disso, há inúmeros dados indefinidos, porém específicos em nosso *corpus*. A nossa hipótese é a de que, ao separar esses dois traços, muitos antecedentes sejam indefinidos, porém específicos, elevando o peso relativo do traço [+específico] e, ocasionando, conseqüentemente, o favorecimento do pronome nulo por essa variante.

### **4.3 Análise da qualidade do *input***

Neste tópico, os 6 livros didáticos utilizados em nossa análise quantitativa e já descritos na Metodologia serão analisados sob o ponto de vista da qualidade do *input*, buscando averiguar se esse *input*, assim como as discussões sugeridas pelo manuais do professor, oferecem ao aluno as condições necessárias para que ele reconheça e produza informação linguística e elabore sobre o conhecimento intuitivo de sua língua em relação às retomadas anafóricas alvo de nosso estudo, com foco na percepção das diferenças entre contextos mais característicos da fala e da escrita.

Para a análise da qualidade do *input*, bem como dos manuais do professor, selecionamos capítulos ou trechos de capítulos em que os temas gramaticais abordados contemplem, em alguma medida, o ensino dos pronomes oblíquos, a coesão e a coerência textual relacionada ao uso dos pronomes ou, ainda, o estudo da variação linguística, com o objetivo de avaliar se estratégias de retomada anafórica são tratadas como assunto dentro do tema da variação, tendo em vista que, tanto nossos dados quantitativos, quanto os resultados das variadas pesquisas apresentadas sobre o tema, apontam na direção da variação e da mudança do PB com relação a esse tema.

A discussão será realizada em cada um dos 6 livros didáticos selecionados, começando pelo 4º ano e se encerrando com o 9º ano.

No 4º ano, a obra *Porta Aberta*, de Carpaneda & Bragança (2014), apresenta a maior tendência ao emprego do pronome nulo dentre as seis obras analisadas, como foi mostrado pelos dados quantitativos, por meio dos pesos relativos. Isso significa que, ao longo do livro, há dados com retomadas anafóricas características tanto da fala quanto da escrita, inclusive com pronome lexical, como ilustrado pelos dados (49) e (50), repetidos aqui como (80) e (81), e por pronomes nulos, como pode ser observado nos dados (82) a (88).

- (80) [...] ELA disse que gostaria de saber onde é que eu ia buscar essas ideias, que eu ainda ia acabar matando ELA [...]. (Conto, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano 2014, p. 125)
- (81) O PESSOAL AQUI EM CASA até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham, meu irmão ta tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo ELES de noite. (Carta, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 118)
- (82) Na classe eu vou mandar UMA MENSAGEM para vocês, e no próximo recreio a gente vê quem entendeu Ø. (Romance, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 50)
- (83) Lavou AS PEDRAS e colocou-AS na panela com água. Acendeu um foguinho, pôs A PANELA em cima e ficou mexendo Ø. (Conto, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4ºano, 2014, p. 71)
- (84) A velha foi pra casa, trouxe OS TOMATES e entregou Ø para Malasartes. (Conto, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 72)

- (85) [...] O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente. Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais NUMA TERRINA GRANDE, FUNDA E DE TAMPA PESADA. Botou Ø no alto da prateleira. (Conto, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 184)
- (86) Os piolhos vêm equipados com dois “canudos” embutidos [...] Um canudo injeta saliva repleta de uma substância química que impede seu sangue de coagular. O outro alcança OS VASOS SANGUÍNEOS, perfura-OS e suga Ø. (Verbetes, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 196)
- (87) Quem ama O PRÓPRIO CABELO. Corta Ø só no salão Bill. É o corte mais bonito. É mais barato do Brasil. Três reais o masculino. Era dois mais já subiu. (Cordel, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 223)
- (88) E essas FRUTAS, você conhece Ø? (Enunciado do autor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p. 110)

É importante notar que determinados dados, ora apresentam a retomada inovadora, ora esta é feita por meio de clíticos acusativos no mesmo período, o que chamamos nesta pesquisa de dados híbridos<sup>81</sup>, como ocorre em (83) e (86).

Logo, não obstante o percentual de retomadas com clíticos ser superior ao das demais estratégias, o aluno tem recebido um *input* de retomadas características da escrita, mas também da fala. E ressaltamos que não há um problema nisso. Ao contrário, defendemos que as diferentes estratégias devem ser consideradas durante o processo escolar, mas de forma ordenada e proporcionando ao aluno a reflexão linguística necessária sobre as particularidades gramaticais e de contexto de uso relativas a cada uma delas. É justamente a ordenação do *input* em um momento de estudo gramatical acerca das propriedades dessas diferentes estratégias, permitindo ao aluno usar sua língua materna como ponto de partida para reflexão, que parece não existir neste e dos demais livros didáticos analisados.

Compreendemos que retomadas anafóricas com pronomes nulos e plenos não demandam *input* com o mesmo intuito em que se expõe o aluno a estruturas com clíticos acusativos de terceira pessoa, haja vista que esse aluno não necessita adquirir a estrutura gramatical subjacente que rege construções dessa natureza, uma vez que estas já fazem parte de sua gramática

---

<sup>81</sup> Tagliamonte (2006, p. 98 e 2012, p. 111) denomina tais dados de *super token*. É justamente esse tipo de exemplo que nos permite afirmar que se trata de variantes nos moldes labovianos, porque ocorrem em contextos similares e no mesmo turno de fala em alternância, pois coexistem no tempo sincrônico.

internalizada. Todavia, defendemos, ao longo deste trabalho, a necessidade de pautar o ensino de gramática no conhecimento implícito do aluno.

Na obra *Porta Aberta* relativa ao 4º ano, o tema pronomes está inserido em duas unidades. Em uma delas, está contemplado em um subtópico denominado “Só pra lembrar”. Após a leitura de um texto motivador, no caso a resenha de um filme, o aluno é testado diretamente quanto a seus conhecimentos acerca dos pronomes oblíquos. O autor parte do pressuposto de que esse é um tema conhecido do aluno e, portanto, não faz nenhuma discussão anterior do tópico. O aluno então é testado:

(89) Leia e responda

“Tudo muda quando a jovem Mega Estilo o encontra com um objeto capaz de torná-lo o salvador do mundo”

A que se refere a palavra em destaque? (Enunciado do autor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p.47)

O professor é alertado pelo manual do professor que esse momento é voltado para a discussão do pronome oblíquo, mas não indica caminhos, apenas destaca que o professor não deve usar a metalinguagem específica dos estudos de gramática.

(90) Nesse momento, a atenção se volta apenas para o uso do pronome oblíquo, sem nomeá-lo. Esse conteúdo será foco de trabalho na unidade 7 deste volume. (Instruções ao professor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p.47)

Na unidade 7 do livro, o tema pronomes volta à pauta. O foco da discussão é a função dos pronomes oblíquos como forma de evitar a repetição desnecessária de substantivos ou pronomes. Os alunos são convidados a reconhecer o antecedente de clíticos, como em (91), ou a reescrever um texto em que os objetos diretos de retomadas anafóricas são representados pelo sintagma nominal *carne* em (92)

(91) Observe as palavras em destaque. Que palavras elas estão substituindo: Sublinhe-as. (Enunciado do autor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p.207)

(92) Junte-se a um colega e reescrevam esse trecho, substituindo essa palavra por pronomes. (Enunciado do autor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p.209)

De acordo com o manual do professor:

- (93) Espera-se que os alunos percebam que a repetição da palavra *carne* tornou a leitura desagradável. Desafie a turma a eliminar essa palavra, que foi repetida desnecessariamente. Só então faça a substituição na lousa e chame a atenção dos alunos para a escrita de *guardá-las e deixavam-nas* [...]. Dê outros exemplos: Vou escrever uma carta – Vou escrevê-la. [...] Durante a correção da atividade 7, abra espaço para que os alunos expliquem como pensaram para realizar a atividade. Aproveite para, mais uma vez, analisar com a turma a função textual dos pronomes. (Manual do professor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p.86)

Não há na obra menção ou sugestão de discussão das estratégias trazidas pelo aluno para a sala de aula por meio do seu vernáculo. Essas, portanto, não são consideradas como ponto de partida para introdução do novo conhecimento. Pelo contrário, estratégias como o pronome nulo são tratadas como uma espécie de erro a ser corrigido. Embora saibamos que os pronomes nulos, plenos e dativos não estejam previstos na gramática normativa da língua como recursos de retomada anafórica de terceira pessoa acusativa, acreditamos que a discussão deva ser realizada tomando como referência a língua falada e escrita, as diferentes variedades e as situações de uso.

Em um dos exercícios, o autor usa uma receita e diz que nela caiu suco em algumas partes, omitindo assim os clíticos e convidando o aluno a completar as palavras que faltam. Citamos abaixo o modelo da receita usada, substituindo as “manchas de suco” presentes no livro pelo símbolo Ø:

- (94) Modo de fazer

Passe um pouco de tomate em cada fatia de pão e cubra Ø com queijo. Abra a lata de atum e espalhe Ø sobre as fatias. Lave as azeitonas, pique Ø e distribua Ø sobre o atum. Regue com azeite e polvilhe orégano. Coloque as pizzas quebra-galho em uma assadeira e leve Ø ao forno previamente aquecido. Deixe Ø lá até o queijo derreter. (Enunciado do autor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 4º ano, 2014, p.209)

É importante se perguntar qual a reação de um aluno falante do PB diante de um exercício como esse. Como falante dessa língua, não acho que falte nada na receita, está totalmente adequada ao meu vernáculo composto por pronomes nulos. E, caso estivesse cursando o 4º ano, o preenchimento desses espaços com clíticos me causaria estranheza<sup>82</sup>.

<sup>82</sup> Em comunicação pessoal, Helena Guerra Vicente chamou a atenção para a artificialidade do exercício e da escolha do gênero textual, dado que é comum haver omissão do objeto em receitas, inclusive no inglês, que é uma língua bem rígida com relação a esse apagamento

Acreditamos que foi perdida uma oportunidade de oferecer ao aluno um momento de reflexão sobre sua língua por meio dessa receita e dos demais tipos textuais utilizados para abordar os pronomes oblíquos, realizando, de forma mediada, discussões sobre o uso do pronome nulo, clítico e pronome lexical e as características sintáticas, semânticas e pragmáticas que envolvem cada um deles. Não encontramos, portanto, menções à técnica de eliciação ao longo das orientações e manual do professor.

Ao longo do livro didático do 5º ano, *Porta Aberta*, o argumento do uso dos pronomes oblíquos como tática para evitar a repetição indesejada de palavras permanece. No tópico “Só pra lembrar” da unidade 7, há a apresentação de um texto científico sobre o ce-cê. Nenhuma discussão prévia é realizada acerca do uso dos pronomes oblíquos no PB. Em momento algum o aluno é convidado a investigar a língua que está aprendendo ou mesmo a língua que traz ao ingressar no sistema. Pelo contrário, no que tange aos pronomes, pouca reflexão é exigida. O conhecimento gramatical é transmitido como já estabelecido, não sendo oferecidas oportunidades ao estudante de identificar problemas e, a partir deles, construir hipóteses e testá-las, tal como formulado em Honda & O’Neil (1993), Honda et al. (2009), Honda & O’Neil (2017). Nas Orientações ao professor, este é direcionado a comentar com os alunos sobre a importância dos pronomes:

- (95) Comente com os alunos que já estudaram a importância dos pronomes para evitar a repetição desnecessária de palavras. (Orientações ao professor, CARPANEDA & BRAGANÇA, 2014, p. 186)

Após a leitura do texto a respeito do ce-cê, o aluno é questionado da seguinte maneira:

- (96) Que pronomes ou expressões foram usados para se referir ao ce-cê? Sublinhe. (Enunciado do autor, CARPANEDA; BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 186)

As orientações ao professor apontam como resposta correta os pronomes em (97):

- (97) R: **Ele** surge; **Este** cheirinho esquisito; Para evitá-**lo**. (Orientações ao professor, CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 186)

A resposta proposta pelas orientações ao professor em (97) mostra que o autor parte do pressuposto de que a retomada anafórica por meio de clíticos é um conhecimento alicerçado, mesclando a testagem de seu domínio com o do uso de pronomes como ‘ele’ e ‘este’, os quais

estão disponíveis durante o processo de aquisição da língua materna pelo aluno e, portanto, fazem parte de sua gramática internalizada.

Nesse sentido, é requerida do aluno a capacidade de identificar antecedentes de clíticos, como pode ser ilustrado pelo dado em (98), mas não há uma descrição ou orientação alicerçada de como o aluno deve atingir esse conhecimento.

(98) Agora releia.

“Ao tomar banho, dê uma atenção especial aos seus sovacos, lave-**os** com água e sabão e, depois, faça uso de um desodorante”.

A que se refere o pronome em destaque? (Enunciado do autor, CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 186)

O manual do professor não traz sugestões para o trabalho com essas estruturas, mencionando apenas, no tópico Conteúdos Conceituais da Unidade 7, que um dos objetivos da unidade é:

(99) Recordar o uso e a importância dos pronomes nas frases. (Manual do professor, CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 38)

Na unidade 2, há um tópico denominado “Fique sabendo”, que aborda o tema da variação linguística. É utilizada uma história em quadrinhos para discutir registro formal e informal, o que é bastante louvável, como podemos verificar na definição de variação trazida pelo livro didático ao aluno:

(100) A língua varia dependendo dos grupos de falantes e das situações de uso. Em relação aos grupos de falantes, a língua pode apresentar determinadas particularidades, seja em função da localização geográfica, da profissão, da idade ou do nível de escolaridade desses falantes. No que diz respeito às situações de uso, a língua pode variar dependendo do contexto de comunicação. Em situações informais, as pessoas usam uma linguagem descontraída; em situações mais solenes, comunicam-se de maneira mais formal. (Enunciado do autor, CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 50)

Consideramos de extrema relevância que o fenômeno da variação linguística seja apresentado aos alunos e discutido por meio da maior diversidade de exemplos possíveis, contudo, este não foi abordado à luz dos pronomes acusativos ao longo do livro, embora

saibamos, pelos resultados quantitativos, que há diferentes dados, em tipos textuais diversos, que ilustram o uso do pronome nulo como estratégia de retomada anafórica. É possível observar, mesmo nos enunciados no autor, alternâncias entre o emprego dos clíticos e dos pronomes nulos em estruturas bastante parecidas, como mostram os dados em (101) e (102):

- (101) A CARTA DE LEITOR a seguir foi escrita para a revista *Ciência Hoje das Crianças*. Leia Ø. (Enunciado do autor, CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 158)
- (102) A PIADA a seguir foi escrita, de propósito, sem alguns desses sinais. Pontue-A corretamente. (Enunciado do autor, CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 161)

Os livros do 4º e 5º ano fazem parte da mesma coleção – *Porta Aberta* – sendo produzidos, portanto, pelos mesmo autores. Como exemplo para o 4º ano, mostramos um exercício em que se solicita que os alunos corrijam uma receita que teria tido seus pronomes manchados por suco. Observe agora os dados extraídos de uma receita do livro do 5º ano, usada para trabalhar esse gênero textual, sem foco no estudo gramatical.

- (103) Coloque AS FATIAS DE PÃO na assadeira e taste-AS dos dois lados [...]. Coloque Ø no forno e deixe Ø até o queijo derreter. (Receita, CARPANEDA & BRAGANÇA, 5º ano, 2014, p. 103)

Há, como pode ser verificado, uma alternância entre o uso do clítico, proposto pela gramática normativa, e o emprego da estratégia inovadora por meio dos pronomes nulos, configurando um *input* híbrido. Entretanto, não há uma discussão gramatical com objetivo de permitir que o aluno desenvolva a capacidade de compreender os contrastes gramaticais e de situação de uso relativos às diversas retomadas anafóricas. Essa receita está inserida no tópico “Comparando textos”, sendo, por isso, contrastada a um poema denominado “Receita para espantar a tristeza”. Não há qualquer discussão acerca dos pronomes empregados, estando o foco voltado ao estudo de gênero e, como explicitamos acima, no capítulo e tópico gramatical reservado à discussão dos pronomes, não há menção ao uso dos pronomes nulos ou pronomes lexicais. Com relação a estes últimos, inclusive, não foi registrada nenhuma ocorrência ao longo do livro didático do 5º ano.

Nesse sentido, a discussão está centrada na não repetição de sintagmas nominais e, conseqüentemente, da substituição pelos pronomes, dando o que se convencionou chamar de coesão de texto. Cabe destacar que o falante possui em sua língua internalizada estratégias de

não repetição desnecessária de palavras ou sintagmas nominais anteriormente mencionados ao longo do texto – objeto direto anafórico com pronomes nulos e pronomes lexicais. A questão é que a escola ignora a existência de tais estratégias como caminho para aprendizagem de estruturas típicas da gramática normativa.

Não há na unidade que se destina à orientação do professor instruções para que o docente empregue a técnica de eliciação. Aliás, a descrição gramatical contida na unidade está voltada à descrição das regras de acentuação dos monossílabos tônicos e átonos, os quais incluem os clíticos acusativos de terceira pessoa.

Na obra *Português Linguagens* relativa ao 6º ano, o tema dos pronomes é apresentado no tópico “A língua em foco” da unidade 4. Após a apresentação de uma fábula chinesa como texto motivador, o aluno é testado sobre a capacidade de interpretar a funcionalidade de diferentes pronomes como, por exemplo, ‘seus’, ‘dela’ e ‘lo’. O exemplo abaixo mostra um exercício em que a habilidade do aluno de reconhecer antecedentes de clíticos é testada.

- (104) Em “Um louva-deus aproxima-se para agarrá-la” e “a fim de matá-lo”, as palavras *la* e *lo* referem-se a que termos, citados anteriormente? (Enunciado do autor, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 210)

Não há sugestões ao professor para que este conduza reflexões e discussões com a turma acerca de sua língua. O conteúdo é apresentado como já estabelecido, não sendo, portanto, oportunizada a esse aluno a externalização de um conhecimento implícito e a construção de um conhecimento explícito por meio de um processo investigativo e de cotejamento sobre a língua que está aprendendo e sobre a língua que domina.

Na sequência do exercício de reconhecimento de clíticos, os pronomes são conceituados para que possa ser apresentada sua relação com a denominada coesão textual. Dessa forma, é enfocada a importância dos pronomes nas conexões gramaticais e, conseqüentemente, para a clareza do texto, reforçando-se, também no 6º ano, que o emprego dessas partículas evita a repetição desnecessária de palavras anteriormente citadas. Porém, discutimos acima que os pronomes nulos e plenos configuram arranjos gramaticais, semânticos e pragmáticos que impedem a repetição desnecessária de palavras. Logo, esse não pode ser o único argumento a ser trazido à sala de aula durante o ensino dos clíticos acusativos. É necessário colocar em discussão, dentro das capacidades metalinguísticas da turma, aspectos gramaticais sincrônicos, diacrônicos e normativos que expliquem as razões do ensino dessas estruturas.

Logo em seguida, dentro das etapas de conceituação dos pronomes, o aluno é apresentado a um quadro de pronomes pessoais (retos e oblíquos), bem como às variações dos

clíticos acusativos de terceira pessoa ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’, ‘lo’, ‘la’, ‘los’, ‘las’, ‘no’, ‘na’, ‘nos’, ‘nas’.

Não foram encontradas nas Orientações ao professor e no manual do professor sugestões para que fosse empregada a técnica de eliciação ou técnica similar, não sendo, portanto, no que tange aos clíticos acusativos de terceira pessoa e demais estratégias alvo dessa pesquisa, oferecidos ao aluno momentos para construir gramática, nos termos de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

Não obstante a ausência de lugar para tais reflexões, o aluno é convidado, ao longo de um exercício, a reescrever frases, empregando pronomes distintos, inclusos os clíticos acusativos, em acordo com a norma-padrão, como exemplificado abaixo:

(105) Nas frases a seguir, alguns pronomes estão empregados em desacordo com as regras da norma-padrão. Reescreva as frases, empregando tais pronomes de acordo com a norma padrão.

[...]

- a. O livro não está comigo. Emprestei ELE para minha prima.
- b. A vovó trouxe um pedaço de bolo para EU e uns salgadinhos para você.
- c. A vovó trouxe um pedaço de bolo PARA MIM experimentar.
- d. Você não vai acreditar no que aconteceu! Mas prometo TE contar tudo com detalhes.
- e. Eu vi ELAS na festa. Será que elas não foram convidadas? (Enunciados do autor, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 221)

O estudo do capítulo mostra que não há momentos de comparação entre língua materna, escrita culta e norma-padrão, com relação aos clíticos e pronomes lexicais, tampouco o aluno é estimulado a construir hipóteses sobre o uso de seu vernáculo. Isso pode ser comprovado pela quantidade de dados com pronomes plenos ao longo do livro – 3 no total, sendo 2 do exercício acima citado. Há somente um dado com pronome lexical de texto literário, abaixo reproduzido, não havendo discussões gramaticais sobre ele.

(106) E ELE já estava na esquina e eu trepei no muro para ver ELE passar e então ele veio passando com a perua de alto-falante na frente de tudo ... (Conto, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 195)

Por sua vez, ao longo da obra, os pronomes nulos têm um *input* bem mais significativo, haja vista não representarem uma variante estigmatizada, sendo possível encontrar, assim como

no 4º e 5º ano, dados que mesclam a variante padrão com a variante inovadora, como nos dados das receitas em (107) e (108), porém, sem a devida discussão gramatical sobre o fenômeno:

(107) Pique OS TOMATES ou corte-OS em fatias. Tempere Ø com sal, azeite e orégano. Espalhe O TOMATE PICADO sobre AS FATIAS DE QUEIJO. Polvilhe Ø com queijo ralado e leve Ø ao forno quente até derreter todo o queijo e toscar um pouco. Retire Ø do forno e deixe Ø esfriar um pouco, porque o queijo é muito quente e pode queimar a boca [...]. Amasse UMA BANANA e coloque-A sobre o queijo. (Receita, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 61)

(108) Se quiser, abra A MASSA com o auxílio de um rolo e corte-A com moldes de desenhos. Coloque-AS em uma assadeira. Leve Ø ao forno e deixe Ø assar por 15 minutos. (Receita, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 243)

Além dos dados híbridos, ao longo do livro, há outros que ilustram o emprego do pronome nulo como estratégia de retomada.

(109) A contradição é que, ao mesmo tempo, O BLOG não será envolvido naquele famoso código de segredo absoluto: ele é publicado on-line para quem quiser ler Ø. (Enunciado do autor, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 183)

(110) Faça de conta que O MASP está em Paris. Visite Ø. (Propaganda, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 29)

(111) O presidente, um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente e disse: -Deixa comigo, que eu tomarei AS PROVIDÊNCIAS. E tomou Ø. Redigiu de próprio punho UM AVISO e afixou Ø no mural da empresa. (Piada, CEREJA; COCHAR, 6º ano 2015, p. 48)

Há, na obra *Português Linguagens* do 6º ano, um capítulo na unidade 1 que desenvolve um debate bastante profícuo sobre variedades linguísticas, abordando temas como o número de línguas no mundo, norma-padrão e norma de prestígio, preconceito linguístico, tipos de variação. Contudo, os exemplos discutidos nesse tópico do livro estão inseridos, em sua maioria, no campo do léxico, e não há referência à variação de retomada anafórica, objeto desta tese.

A partir do 7º ano, a discussão em torno da não repetição de palavras já mencionadas no discurso, a qual visa a coesão textual, cai drasticamente, dando lugar a temas como: figuras de linguagem, verbos e sintaxe das orações. Na obra *Projeto Teláris* do 7º ano, os pronomes são abordados do ponto de vista da determinação do substantivo e não da sua substituição e, durante as análises sintáticas das orações, praticamente não há dados de objetos diretos pronominais.

É importante ressaltar que, apesar de as retomadas anafóricas não serem tema ao longo da obra, os dados com pronomes nulos aparecem como nos demais livros em análise, inclusive em enunciados do autor, como os de (112) a (115), ao passo que há somente um exemplo de pronome lexical retirado de uma história em quadrinhos, como o do dado (54), repetido abaixo como (116), corroborando o que discutimos sobre ausência da variante estigmatizada.

- (112) Leia SEU PARÁGRAFO para os colegas e ouça o deles. Para a leitura ficar mais interessante, todos os que escolheram a mesma comida poderão ler em sequência, assim vocês podem completar Ø com detalhes que acharem interessantes. (Enunciado do autor, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 66)
- (113) Durante os 30 dias de estadia, o acesso à internet é limitado – dez horas semanais – e os fones de ouvido são banidos. Se quiserem ouvir MÚSICA, devem conectar o MP3 a uma caixa de som, para que todos compartilhem Ø. (Informativo, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 212)
- (114) - Espero que ESTE SUCO não esteja muito ácido. Quer experimentar Ø? (HQ, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 131)
- (115) Pedimos para a população para que o resto que sobrar nas vasilhas seja depositado em garrafas. E quando tiver O ÓLEO pode estar ligando para a cooperativa que iremos buscar Ø. (Notícia, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 170)
- (116) - O que vocês tão fazendo?  
 - Esperando pelo GRANDE ABÓBORA.  
 - Se ele escolher esta plantação como sendo a mais sincera, nós vamos ver ELE! (HQ, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 103)

As orientações ao professor e manual do professor não trazem proposta de emprego da técnica de eliciação ou de um trabalho pautado na construção de gramáticas. O tema da mobilização de conhecimentos prévios do aluno aparece no manual, mas é tratado sob o ponto

de vista de conhecimentos acumulados ao longo dos anos e não de conhecimento inato, problema já detectado em Guerra Vicente & Pilati (2012) em relação às diretrizes propostas nos PCNs, como podemos verificar no trecho extraído abaixo:

- (117) Para o texto dialogar com o universo do leitor, é preciso que esse leitor mobilize o que já sabe, suas experiências e até suas dúvidas, pois sem envolvimento corre-se o risco de o texto não se tornar significativo para o leitor. Assim, o professor deve lançar mão de atividades motivadoras de antecipação de leitura para mobilizar o aluno.

Nesta coleção, algumas estratégias de antecipação são estruturadas de modo a contribuir para que o aluno mobilize não só suas vivências, mas também seus conhecimentos textuais prévios na formulação de hipóteses de leitura. (Manual do professor, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 10)

Também encontramos no manual do professor, no item “Princípios metodológicos”, uma abordagem produtiva sobre os contextos de uso e modalidade falada e escrita da língua:

- (118) Objeto de muitas polêmicas nos últimos anos, atualmente o estudo/ensino gramatical é visto sob uma perspectiva mais abrangente, responsável também pela condição de autonomia no uso da língua – falada e escrita. Se considerarmos que autonomia supõe independência de escolhas, um usuário da língua só será plenamente autônomo em suas escolhas se dominar as diversas modalidades de uso dessa língua. Ao se considerarem essas modalidades, é fundamental que o aluno se aproprie das distinções entre os usos de níveis mais espontâneos, mais informais e menos monitorados e dos usos mais monitorados, menos espontâneos, mais formais da língua, estes últimos eleitos como variedades de prestígio empregadas em várias esferas de circulação [...]. Os usos eleitos como variedades de prestígio seguem mais de perto as regras da gramática normativa tradicional. (Manual do professor, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, 7º ano, p. 1).

Seria bastante interessante se fosse contemplado um estudo gramatical das estratégias de retomada anafórica de objeto direto à luz dos princípios metodológicos expressos em (118).

O livro didático do 8º ano, *Português Linguagens*, assim como o do 7º, não trata do tema das retomadas anafóricas acusativas, cedendo espaço a matérias como: modos do verbo, figuras de linguagem, pontuação e sintaxe do período. Além disso, não foram registrados dados com emprego do pronome lexical, com ‘te’ ou com ‘lhe’ nesta obra. A inovação fica por conta dos

dados com pronome nulo, havendo casos, inclusive, de alternância entre uso do clítico e do pronome nulo, dados (119) e (120), embora a esses não seja dedicada qualquer discussão gramatical.

- (119) É mesmo, eu...eu nem tinha reparado nele [ESTE ARMÁRIO]. Que bom que entregaram Ø tão depressa. Nós vamos levá-LO para cima depois do jantar. (Peça teatral, CEREJA; COCHAR, 8º ano, 2015, p. 19)
- (120) -O senhor admite que levou O CARRO e nega que O tenha roubado. Pode explicar isto?  
 - Eu não roubei Ø, senhor juiz. O carro estava parado na porta do cemitério, e eu, naturalmente, pensei que o dono tivesse morrido. (HQ, CEREJA; COCHAR, 8º ano, 2015, p. 259)

Também não verificamos nos Pressupostos Teóricos e Metodológicos do manual do professor referências sobre utilização do conhecimento internalizado do aluno como ponto de partida para introdução de novos conteúdos em um processo de identificação de problemas, levantamento de dados, análise de dados, formulação de hipóteses, testagem das hipóteses, formulação de contraexemplos, reavaliação/reformulação das hipóteses.

A obra *Projeto Teláris* do 9º ano apresenta, dentre as 5 demais analisadas, o menor percentual geral de pronomes nulos – 10,6%. Embora em menor medida, esses dados são expostos aos alunos em forma de *input* e não observamos nenhum debate sobre o uso do pronome nulo ou do pronome lexical como estratégias alternativas ao uso do clítico, contemplando o estudo da norma culta e de variedades do vernáculo do PB, respectivamente. Foi registrado somente um dado com pronome lexical, ilustrado em (55) e repetido aqui como (121).

- (121) - Não, eu não ouvi OS DONUTS te chamarem. Donuts não falam.  
 - Pode ser, mas eu já ouvi ELES contarem umas histórias bem divertidas. (HQ, BORGATTO et al, 2015, 9º ano, p. 45)

E, embora o capítulo traga uma seção sob o título “Coesão textual: uso dos pronomes”, os clíticos acusativos não são mencionados, mas somente pronomes indefinidos, pessoais e demonstrativos. O *input* das construções com clíticos acusativos de terceira pessoa está espalhado ao longo do livro, não havendo, porém, um trabalho de construção de conhecimento

metalinguístico sobre o uso desses pronomes e das estratégias de retomada anafórica presentes na gramática internalizada do aluno.

Contudo, a obra *Projeto Teláris* dispõe de uma Unidade Suplementar elaborada, segundo o autor, com o objetivo de agregar ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua os estudos sobre fatos gramaticais, especialmente aqueles mais ligados às convenções da língua escrita. Na unidade suplementar há uma seção sobre colocação pronominal. Nessa unidade, o autor apresenta um texto de história em quadrinhos e depois discute o conceito de próclise e apresenta os pronomes pessoais oblíquos. Um fator positivo da obra está em destacar a preferência do PB pela próclise, como ilustrado em (122).

- (122) Na língua portuguesa do Brasil, a próclise é a forma de colocação mais comum dos pronomes oblíquos e dos pronomes demonstrativos em relação ao verbo.  
(BORGATTO et al., 2015, p. 315)

Apesar de descrever a preferência do PB pela próclise, o autor sugere que o aluno pronuncie as seguintes construções em voz alta e utilize o critério da eufonia para eleger entre a que lhe soa melhor:

- (123) a. Quem deu-me dinheiro?  
b. Quem me deu dinheiro?  
c. Quero lhe devolver o dinheiro o mais rápido possível.  
d. Quero devolver-lhe o dinheiro o mais rápido possível.  
e. Paulo o levou até o parque e o deixou brincando livremente.  
f. Paulo levou-o até o parque e o deixou-o brincando livremente.

Além do exemplo em (123e) e (123f), não há nenhum outro com clítico acusativo de terceira pessoa. E, com relação a esses dados, como falante do PB, não percebo o benefício da leitura em voz alta para eleger a melhor alternativa, uma vez que a próclise será sempre a melhor, pois sabemos do processo de generalização da próclise no PB, tal como abordado por Pagotto (1993). De modo que os casos de uso da ênclise devem ser aprendidos, assim como o uso dos clíticos acusativos de terceira pessoa.

O manual do professor não traz orientações específicas para trabalho com o tema ‘pronomes’, mas discute questões importantes sobre os princípios teóricos e metodológicos que embasam a produção da obra. Na seção “Língua falada e língua escrita” e “Língua: usos e reflexão”, o autor discute por que levar em consideração em sala de aula aspectos da língua falada:

- (124) Ao ser considerada como objeto de ensino, a língua falada precisa ter suas especificidades reconhecidas, estudadas, deslindadas especialmente no espaço escolar, ainda um pouco distante dessa reflexão. Há nesta coleção grande preocupação com o estudo da oralidade e/ou com o desenvolvimento da língua falada (Manual do Professor, BORGATTO et al., 2015, p. 16)
- (125) Os aspectos normativos das variedades linguísticas mais formais são apontados sempre que puderem ser contrastados com os usos mais informais da língua, especialmente na escrita (Manual do Professor, BORGATTO et al., 2015, p. 36)
- (126) É consenso atualmente que o falante de uma língua materna já domina uma gramática natural, interiorizada pelo uso, especialmente do cotidiano. A competência comunicativa do usuário da língua supõe muito mais do que o simples domínio de regras ou do que aquilo que já foi possível ser descrito pelas gramáticas descritivas ou teorias linguísticas. Cuidou-se para que, sempre que possível, proponha-se construir o conceito com base na análise e na reflexão do aluno sobre usos reais para depois se proceder à descrição gramatical (Manual do Professor, BORGATTO et al., 2015, p. 36)

A proposta dos autores de partir da reflexão do aluno sobre usos reais para, só então, se proceder à descrição gramatical é bastante interessante, contudo, ela não se concretiza no estudo dos clíticos acusativos de terceira pessoa, não havendo menção às estratégias típicas de língua falada: objetos anafóricos com pronomes nulos e pronomes lexicais, inviabilizando uma proposta que contraste variantes da língua.

#### **4.4 Considerações finais parciais**

Este capítulo mostrou, por meio da análise quantitativa dos dados, que os fatores significativos, em ordem, para a escolha das variantes da nossa variável dependente são: animacidade, gênero textual, ano/série, definitude e especificidade.

Além disso, a análise quantitativa e qualitativa apontou que os gêneros textuais encontrados em textos literários favorecem o emprego do pronome nulo, estratégia que foi detectada como a mais proeminente depois do uso dos clíticos nas obras. O único gênero que favorece o emprego dos clíticos são os enunciados do autor que, como discutido, podem refletir uma artificialidade no que se refere ao uso dessas estruturas. Apesar da presença de

pronomes nulos ao longo das obras, tal estratégia não é analisada gramaticalmente. Em outras palavras, o conhecimento prévio do aluno, por intermédio das estratégias que compõem seu vernáculo, seja por meio dos pronomes nulos ou lexicais, não é considerado ou tomado como ponto de partida para o trabalho com a nova estratégia a ser aprendida. Assim, o aluno é exposto a um *input* variado, sem que a ele seja oportunizada a devida reflexão linguística sobre tais dados.

## CAPÍTULO 5

### MODELO DIDÁTICO PARA REFLEXÃO E FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOS CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA NO PB

#### 5.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar um modelo de atividade que possibilite ao professor eliciar estruturas sintáticas presentes no vernáculo do aluno, quais sejam: o uso do objeto nulo e o emprego dos pronomes plenos ‘ele’, ‘ela’, ‘eles’, ‘elas’ como objeto direto, de modo que essa explicitação seja a base para o aprendizado dos clíticos acusativos de terceira pessoa ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’, ‘lo’, ‘la’, ‘los’, ‘las’, ‘no’, ‘na’, ‘nos’, ‘nas’, considerados como não mais disponíveis na gramática internalizada do falante. Essas estruturas, portanto, seriam de fato aprendidas de maneira formal e explícita.

Como já discutido em capítulos anteriores, construções com objetos nulos e com pronomes plenos em posição de objeto não são contempladas, do ponto de vista da análise gramatical, durante o ensino da língua padrão do PB. Dito isso, defendemos que o professor extraia o “conhecimento prévio” do aluno (cf. GUERRA VICENTE; PILATI, 2012), ou seja, o conhecimento implícito de sua gramática, por meio da técnica de eliciação (cf. LOBATO, 2015; GUERRA VICENTE; PILATI, 2012), o que constituiria o primeiro passo para fornecer a ele a base necessária para a compreensão e apreensão do novo conhecimento. Alicerçados pela explicitação das construções de que dispõem em sua gramática interna, os alunos são capazes de intuir sobre sua língua materna e, em consequência, sobre a escrita formal do PB, estabelecendo paralelos, construindo gramáticas, em uma perspectiva científica da linguística em sala de aula (cf. PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Antes de prosseguirmos com a efetiva apresentação de nosso modelo, acreditamos que seja crucial propor uma reflexão, ainda que breve, sobre a formação do professor de língua portuguesa, mas, em alguma medida, também do pedagogo, o qual tem a tarefa de introduzir o tema do estudo dos pronomes já nas séries iniciais, muitas vezes ainda em contexto de alfabetização.

Reconhecemos, portanto, que aos professores são interpostos desafios diários relacionados à melhor forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos estudos gramaticais por razões, dentre inúmeras outras, como diversidade entre turmas e entre alunos da mesma turma, número elevado de alunos por turma, aspectos sociais, econômicos e didáticos que se refletem no (des)interesse dos alunos pelas aulas. Mas, para além dos desafios relacionados à constituição da turma, observamos que lacunas na formação dos professores

também se constituem como obstáculos para a adoção de uma perspectiva em ao aluno seja proporcionado o ambiente necessário para que este desenvolva o raciocínio lógico-linguístico.

Dito isso, defendemos aqui que investimentos na formação do professor são indispensáveis para que esse profissional acesse, de forma adequada, os livros didáticos e seus manuais do professor, por meio da adoção uma postura crítico-reflexiva sobre a organização e as propostas de condução de ensino trazidas nesses manuais. Além disso, a formação sólida do professor permitirá a ele acessar, também, os materiais teórico-práticos produzidos na universidade com o intuito de melhorar o ensino de gramática. E o modelo didático proposto neste capítulo se insere no grupo desses últimos materiais, fruto de pesquisas produzidas no âmbito da universidade.

Partindo das peculiaridades discutidas ao longo desta tese, sejam elas diacrônicas, sincrônicas, semânticas ou morfossintáticas, no que tange ao emprego e ao ensino dos clíticos acusativos de terceira pessoa, destacamos que o modelo reflexivo abaixo descrito se dirige aos profissionais de língua portuguesa em atuação e aos alunos do curso de Letras, além de, também, a pedagogos que se interessem pelo tema do desenvolvimento do raciocínio lógico-linguístico em sala de aula na perspectiva mentalista da língua aqui adotada.

Citando as palavras de Lunguinho et al (no prelo): “nossa discussão aqui intenta trazer à consciência do professor seu papel de especialista e conhecedor das propriedades da língua portuguesa. Essa sua formação é que vai guiá-lo [...]”. Na linha do proposto por Lunguinho et al (no prelo), defendemos que é a formação sólida do professor que o permitirá realizar um trabalho de qualidade. Ainda que o livro didático possa/deva ser aperfeiçoado a cada edição, acreditamos que o papel do professor, enquanto especialista da língua, seja um divisor de águas no processo de ensino-aprendizagem ao buscar, inclusive, alternativas para o trabalho com os clíticos acusativos de terceira pessoa, tendo como ponto de partida as estruturas de retomada anafórica dominadas pelo aluno, ainda que estas últimas não sejam contempladas pelo livro didático, conforme discutido no capítulo 4.

Em outras palavras, um professor bem formado, consciente das peculiaridades da língua e de seu papel como mediador do processo de conscientização linguística do aluno é peça-chave para a melhoria do ensino no país. E para tal é necessário investimento na formação desses profissionais ao longo dos cursos Letras, mas também na formação continuada dos professores em atuação por meio da parceria entre universidade e escolas de Educação Básica.

## 5.2 Do modelo de atividade

Um aspecto importante a ser elucidado é o caráter amplo e não prescritivo do que estamos deixando registrado aqui. Em outras palavras, não estamos propondo uma sequência didática com conteúdo, tempo de duração e público alvo/série/ano pré-fixados, por entendermos que cada professor e cada turma trazem para a sala de aula necessidades e línguas maternas com especificidades próprias. Nosso objetivo é lançar ideias e diretrizes, além de fomentar a reflexão linguística em sala de aula, conscientes do impasse que se impõe ao professor entre a necessidade de ensinar o português padrão devido às pressões sociais pelo domínio das habilidades relacionadas a esse conhecimento, por um lado, mas, também, da necessidade de levar o aluno a refletir enquanto falante, por outro. Em trabalho seminal, Câmara Jr (1972 [1957]), ao analisar ditados e descrições de um exame de admissão de 62 crianças a uma escola nobre do Rio de Janeiro, mostra que os erros mais frequentes encontrados nas produções estão diretamente ligados a construções típicas da língua culta do Rio de Janeiro, apontando interferências de natureza fonética, morfológica e sintática nos erros cometidos por essas crianças. Portanto, não se pode perder de vista que o aluno é um exemplo ambulante de como as línguas naturais se manifestam e que as aulas de língua portuguesa são uma grande oportunidade de discutir e aprender noções científicas por meio da linguística, tais como: identificação de problemas, levantamento de dados, análise de dados, formulação de hipóteses, testagem das hipóteses, formulação de contraexemplos, reavaliação/reformulação das hipóteses por meio de um recurso totalmente disponível e de baixo custo – a intuição linguística do aluno.

É necessário realizar um importante questionamento, assim como proposto por Marcuschi (2010), a respeito do tipo de valorização que se dá à escrita e à oralidade no dia a dia e não perder de vista que fala e escrita são atividades comunicativas situadas e que compõem um uso real da língua. Isso posto, os conceitos de letramento, alfabetização, escolarização e oralidade também precisam estar muito bem definidos, pois se sabemos que segmentos distintos da sociedade fazem usos distintos da escrita, que situações sociais demandam recursos linguísticos diferentes, que condições econômicas geram acessos diferenciados à escrita, como ignorar tais fatores e eleger somente uma modalidade de uso da língua como tópico de ensino em sala de aula?

Soares (2004) discorre acerca das diferenças existentes entre os conceitos de letramento e alfabetização, mostrando como, no Brasil, esses dois conceitos se entrelaçaram de tal forma que o conceito de letramento acabou suplantando o de alfabetização nas escolas brasileiras. A autora observa que, em países desenvolvidos, como França e EUA, o conceito de letramento emerge inserido em contexto em que a população alfabetizada não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias à sua inserção efetiva nas práticas sociais que demandam tais

habilidades. Por outro lado, no Brasil, o nascimento do conceito de letramento ocorreu de forma enviesada, o que levou os teóricos a questionarem a validade do próprio processo de alfabetização, que acabou sendo suplantado/substituído quase que em sua totalidade pelo de letramento. Assim, segundo Soares (2004, p. 8) “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análises fontes como censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica”.

Dito isso, a autora defende que, embora alfabetização e letramento sejam conceitos distintos, são indissociáveis, uma vez que a inserção do aluno no universo da escrita ocorre por duas vias: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento” (SOARES, 2004, p. 14).

Em analogia a esse trabalho de Soares (2004), Guerra Vicente & Pilati (2013) identificam o inadequado enraizamento dos conceitos de gramática e ensino de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, argumentando que “muitos acreditaram que o processo de ensino de gramática deveria ser suplantado pelo de produção de textos”. (GUERRA VICENTE; PILATI, 2013, manuscrito, p. 11). Para as autoras, houve, no passado, um processo de especificidade exagerada do ensino de gramática, o que acabou levando a um movimento contrário de apagamento dessa especificidade do processo. Em outras palavras, de forma indesejada, o ensino de gêneros textuais também acabou suplantando o ensino de gramática. As autoras defendem, em linha semelhante à de Soares (2004), que esses dois processos são indissociáveis, argumentando, aliás, haver respaldo para uma defesa dessa não-dissociação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 31).

Pilati (2017) reforça esse paralelo, argumentando que “desconsiderar as reflexões gramaticais inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise da produção textual, que é a reflexão gramatical” (PILATI, 2017, p. 93). Para a autora, a reflexão gramatical é peça-chave nos processos de leitura e de produção autônomas e críticas.

O conceito de letramento também é discutido por Marcuschi (2010):

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e por ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

O autor observa a relevância de não tratarmos a fala e a escrita como sistemas dicotômicos e adotamos aqui essa postura por entendermos que a fala, em suas diversas modalidades, e não apenas a fala culta, deva ser objeto de discussão em sala de aula:

Um dos aspectos centrais nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema de língua. São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo, que a escrita não representa a fala (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Defendemos, com base na inexistência de dicotomia entre os sistemas de fala e escrita, que o conhecimento prévio do aluno no que tange à língua oral, entendido como conhecimento implícito, possa servir de ponto de partida para a aprendizagem de um conhecimento novo, como o dos clíticos acusativos de terceira pessoa, que não estão disponíveis em sua Língua-I, mas são passíveis de serem aprendidos (cf. COSTA et al, 2010). Tal processo seria um dos responsáveis pela expansão da periferia marcada desse falante, como já explicitado em capítulos anteriores.

Acreditamos que ao ensino de gramática deve ser reservado tempo específico, sem perder de vista as práticas sociais e as modalidades de uso da língua, não se configurando, pois, como o trabalho com gêneros textuais e com a sequência didática, mas tratando-se, na verdade, de trabalhos complementares (cf. GUERRA VICENTE; PILATI, 2012; GUERRA VICENTE; PILATI, 2013; PILATI, 2017).

Assim, entendemos que a sequência didática, a ser implementada por cada professor, é um excelente instrumento para constatar, extrair e contextualizar os objetivos de aprendizagem das aulas de gramática, realimentando-as com os diferentes gêneros textuais existentes, por meio da reescrita e da reelaboração desses textos, tanto na escrita quanto na fala, mas que, à gramática, seja reservado, não apenas tempo, mas técnica de ensino específica, qual seja, a técnica de eliciação, tal como formulado em Guerra Vicente & Pilati (2012):

Vamos utilizar o termo “eliciação” para nos referir a uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo. Além de servir para relacionar conhecimento “velho” a conteúdos novos, a técnica acaba por mostrar ao aluno que este é parte ativa no processo ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro da sugestão dos PCNs de que ele seja “o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (p. 29). Não se deve achar, entretanto, que, por isso, a função do professor deva ser esvaziada ou que ela demande menos planejamento. Muito pelo contrário, uma proposta de mudança na tradição do ensino – basicamente expositivo – vai exigir do professor muita reflexão e criatividade para propor atividades que demandem uma participação ativa por parte do estudante (GUERRA VICENTE; PILATI, 2012, p. 8).

Portanto, o trabalho aqui sugerido se fundamenta na ideia de que as reflexões realizadas nas aulas de gramática acerca do conhecimento prévio do aluno sejam o ponto de partida para o “ensino” e para o planejamento e a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa. Ainda segundo as autoras:

[deve-se defender] a ideia de que esse conhecimento prévio é algo que antecede esse ensino formal e explícito oferecido pela escola. Concordamos que o “ensino” da língua deve ter como finalidade a produção e a compreensão de textos, porém, entendemos que o seu ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua. Desse modo, sugerimos que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que a reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO... (GUERRA VICENTE; PILATI, 2012, p. 7).

Aspecto já discutido no capítulo 2, mas que vale ser retomado aqui, é o fato de que as autoras são contrárias à proposta dos PCNs de que a gramática deva ser trabalhada como um recurso secundário à produção textual dos alunos e que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam sistematizados com base no eixo USO – REFLEXÃO – USO... Por essa razão, defendem que o ponto de partida deva residir no conhecimento internalizado que o aluno tem de sua língua. Assim, sugerem, a reorganização do eixo acima proposto nos PCNs para: REFLEXÃO – USO – REFLEXÃO... representação esta que demarca o caráter precedente da reflexão. Assim, é importante ressaltar a consciência que as autoras demonstram de que o propósito da aprendizagem da língua escrita seja produzir e compreender textos, mas que o ponto de partida desse “ensino” seja a reflexão do conhecimento prévio do aluno.

Tomando o eixo REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO... como referência para a disposição dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, acreditamos que o professor tenha a liberdade para integrar os conteúdos de gramática com os de gêneros discursivos, construindo sequências didáticas a depender das necessidades de aprendizagem da turma. Para Dolz et al. (2004), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistêmica, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] Uma sequência didática tem precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero

de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ et al., 2004, p. 82). Dito isso, nosso trabalho, obviamente, não se localiza no estudo e na construção de gêneros do discurso propriamente ditos, mas em aspectos que, não obstante, fazem parte daqueles, quais sejam: escolhas linguísticas no que tange à sintaxe da sentença. E os próprios autores, Dolz et al. (2004), fazem questão de deixar explicitado o lugar que o estudo de gramática deve ocupar com relação às sequências didáticas:

[O] domínio da sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar<sup>83</sup> esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino<sup>84</sup> específico de gramática, no qual o objetivo principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido. (DOLZ et al., 2004, p. 97).

Por conseguinte, temos como objetivo maior o interesse em proporcionar ao aluno um conhecimento lógico dos clíticos acusativos de terceira pessoa no PB – tópico inserido dentro do estudo de gramática, demandando discussões de aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos, dentre outros, e de sua relação com outros elementos e estratégias discursivas na língua, tais como o uso do objeto nulo e do pronome pleno como substitutos, a depender do gênero discursivo, isto é, das práticas sociais que se estabelecem e das modalidades de uso da língua. Essa ruptura com uma visão mecânica de gramática ocorre, justamente, no momento em que as construções que compõem a gramática internalizada do falante são eliciadas pelo professor como forma de, a partir dessa conscientização linguística, auxiliar no ensino de estruturas ainda desconhecidas daqueles.

Sem perder de vista a discussão inicial deste capítulo sobre a relevância da formação do professor, como objetivos específicos do modelo que estamos propondo, temos:

---

<sup>83</sup> Ressalta-se que, dentro do quadro teórico da Gramática Gerativa, ao qual os autores não pertencem, o processo denominado pelos autores como *melhorar* seria descrito como *explicitar* o conhecimento intuitivo do aluno.

<sup>84</sup> Adotamos nesta tese a concepção de “ensino” de gramática tal como explicitado por Guerra Vicente & Pilati (2012, p. 5): “a escola não *ensina* gramática ao aluno, pelo simples fato de este já ter, à altura em que a frequência à escola se torna obrigatória, por volta dos seis anos de idade, conhecimento das regras da gramática da sua língua. Dizemos, na Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957 e trabalhos subsequentes), que o falante é competente em sua língua, entendendo “competência”, aqui, como o conjunto das regras gramaticais de uma língua internalizadas pelo falante”.

- Possibilitar aos alunos construir gramáticas em uma perspectiva de letramento linguístico;
- Estimular o pensamento científico, por meio da linguística;
- Refletir e investigar sobre sua língua materna e sobre a língua que está aprendendo na escola;
- Formular, testar e reformular hipóteses acerca do uso do objeto direto anafórico no Português do Brasil;
- Explicitar o conhecimento intuitivo que o aluno já possui sobre sua língua materna por meio da técnica de eliciação;
- Capacitar o aluno a dominar outras variedades, como a língua padrão escrita, e compreender diferentes situações de uso;
- Desenvolver o conceito/noção de variedade linguística;
- Capacitar o aluno a perceber e situar a gramática como componente estrutural da fala e da escrita;
- Relacionar diferentes estratégias de retomada anafórica a diferentes modalidades de uso da língua e a diferentes práticas discursivas;
- Combater o preconceito linguístico.

A duração e quantidade de atividades desenvolvidas devem ser avaliadas pelo professor de acordo com seu planejamento e com as necessidades de aprendizagem de cada turma.

#### *5.2.1 Recursos:*

- Dados que exemplifiquem as estruturas a serem analisadas;
- Textos de variados gêneros contendo as estruturas analisadas;
- Quadro ou cartazes;
- Papel sulfite.

#### *5.2.2 Público-alvo:*

- Aplicação possível de 4º ao 9º ano, haja vista que são as séries analisadas nesta tese, sendo necessária somente a adaptação da metalinguagem relativa ao tema.

### 5.2.3. Primeira etapa: eliciação do conhecimento prévio

Nessa etapa inicial, os alunos podem se organizar em semicírculos ou em grupos, uma vez que a interação e troca de informações pode ser benéfica. Sugere-se a apresentação de dados como os em (127) e (128), que são mais pareáveis, possibilitando ao aluno se adaptar paulatinamente à prática de construir hipóteses sobre a língua, porém, sem se desmotivar durante o processo. De acordo com Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), construir gramáticas é um exercício intenso, mas muito importante para que o aluno compreenda o fenômeno das línguas naturais; logo, é necessário estabelecer essa rotina em sala de aula. Dito isso, deve-se iniciar a atividade explicando aos alunos a proposta de trabalho: que eles deverão refletir sobre os dados, isto é, se são ou não gramaticais/aceitáveis<sup>85</sup> para cada um deles e que irão criar possíveis explicações para os aspectos que lhes chamem a atenção em cada um dos dados.

(127) Maria procurou Pedro, mas não achou **ele**. (cf. KATO et al., 2009)

(128) Maria procurou Pedro, mas não  $\emptyset$  achou. (cf. KATO et al., 2009)

A troca de ideias entre os alunos deve ser incentivada e mediada pelo professor. As impressões e hipóteses levantadas podem ser anotadas em local visível pela turma, sugerindo-se que os alunos também realizem o registro como parte da organização do processo observatório e reflexivo. Uma possibilidade é realização de uma tabela comparativa com as impressões do grupo/turma a respeito de cada sentença. Após esse levantamento, sugere-se a testagem das hipóteses com a participação de todos, alterando-as, excluindo-as ou reorganizando-as com base nas ponderações dos alunos. É importante ressaltar o papel mediador do professor ao longo de todo o desenvolvimento da atividade, o qual, desde o início, dispõe e deve lançar mão da técnica de eliciação no intuito de explicitar o conhecimento internalizado do falante.

O objetivo nessa primeira etapa é criar oportunidade para que o aluno consiga perceber as características sintáticas do objeto direto no que tange ao preenchimento/não preenchimento da posição, especialmente no que se refere à aceitação das duas estratégias de retomada do objeto direto: com pronome nulo e com pronome pleno.

---

<sup>85</sup> Nesses momentos da aula, a metalinguagem deve ser adaptada ao nível da turma. Talvez os alunos não estejam familiarizados com o termo 'gramatical', porém compreendem a ideia de aceitável ou, simplesmente, uma frase que diriam.

Após discussão dos dados anteriores, com vistas a atingir as conclusões acima mencionadas, sugere-se a apresentação de pares como em (129) e (130) para que os alunos possam compará-los aos dados em (127) e (128).

(129) Pedro procurou o casaco, mas não  $\emptyset$  achou. (cf. KATO et al., 2009)

(130) ?Pedro procurou o casaco, mas não achou **ele**. (cf. KATO et al., 2009)

Utilizando a técnica de eliciação, o aluno deve ser levado a ter consciência de que as características semânticas do antecedente de cada uma das estratégias de uso do objeto direto anafórico são distintas, refletindo sobre o fato de que há uma preferência pelo emprego do pronome nominativo ‘ele’, ‘ela’, ‘eles’, ‘elas’ na posição do pronome acusativo quando o antecedente é [+ animado], por outro lado, há uma tendência ao uso do pronome nulo quando o antecedente é [- animado], sendo, porém, aceitável que este último retome também antecedentes [+ animados]. As diferenças de julgamento dos alunos também devem ser ponto de atenção e discussão. Nesse momento, é importante que se realize um trabalho com diversos exemplos, pois os dados aqui destacados têm função exemplificativa.

Quando os alunos se mostrarem mais conscientes do fenômeno, bem como dos aspectos sintáticos e semânticos que estão compreendidos nos dados em evidência, novos dados devem ser apresentados, como os exemplificados em (131) a (132), para que o aluno possa alicerçar o conhecimento explícito elaborado.

(131) Ele já estava na esquina e eu trepei no muro para ver **ELE** passar e então ele veio passando com a perua de alto-falante na frente de tudo. (Conto, CEREJA; COCHAR, 6º ano, 2015, p. 195)

(132) No mesmo mês, eles publicaram o vídeo na internet e compartilharam  $\emptyset$  em um aplicativo de smartphone. (Notícia, BORGATTO et al., 7º ano, 2015, pg. 159)

Essa primeira etapa permite colocar os alunos em contato com uma sistematização do conhecimento em que lhes é dada a oportunidade de trazer à consciência um saber do qual já se dispõe inconscientemente. É importante que os alunos realizem o registro das conclusões como parte do processo científico de reflexão a respeito das estruturas linguísticas.

#### 5.2.4 Segunda etapa: apresentação de conteúdo novo

Na primeira etapa, o aluno foi convidado, nos termos de Sim Sim, Duarte e Ferraz (1997), a a) reconhecer uma informação linguística; b) produzir uma informação linguística e c) elaborar sobre o conhecimento intuitivo da sua língua materna. Na segunda etapa, ele será desafiado a comparar as estratégias de retomada anafórica de sua língua com propriedades gramaticais típicas do PB padrão e culto, as quais não fazem parte de sua gramática nuclear ao chegar à escola.

Reforçamos que esse modelo de reflexão apresenta sugestões de trabalho que podem e devem ser alteradas a depender das necessidades de aprendizagem de cada turma, de modo que, as dinâmicas de grupo aqui apresentadas são apenas sugestões de atividades que podem ser substituídas por outras que o professor considerar mais oportunas. Dessa forma, a turma pode ser dividida em grupos de quatro ou cinco alunos. Cada grupo deverá receber um envelope contendo um conjunto de dados a serem analisados seguindo metodologia semelhante à da análise realizada na etapa denominada eliciação do conhecimento prévio do aluno. Os dados podem ser distintos ou não dos já trabalhados, podendo ser extraídos de gêneros textuais trabalhados em sala ou do próprio livro didático do aluno, como é o caso dos dados a seguir, que foram retirados de um dos livros didáticos em análise nesta tese. O professor irá avaliar o que será mais produtivo, porém, sugere-se que seja ilustrado o mesmo fenômeno da primeira etapa, com o acréscimo de construções que contemplem o objeto direto anafórico com clíticos, como o par em (133) e (134). O propósito é que o aluno seja exposto a dados que ilustrem os mecanismos de retomada anafórica da língua padrão e possa, não apenas receber o *input* dessas estruturas que não fazem parte de seu vernáculo, mas, também, contrastá-las como estratégia, avaliando seus aspectos sintáticos, semânticos e discursivos.

- (133) O brinquedo que você quer aparece numa propaganda. Você:
- a. Insiste em comprar  $\emptyset$
  - b. Pede para ganhá-**lo** numa data especial.
  - c. ?Compra **ele** de diferentes cores e modelos. (Enunciado de autor, BORGATTO et al. 2014, p. 215, adaptado)
- (134) a. Organizem um roteiro de apresentação e ensaiem-**no**. Lembrem-se da importância de falar em ritmo e tom de voz adequados para que todos possam ouvi-**los**

- b. Organizem um roteiro de apresentação e ensaiem Ø. Lembrem-se da importância de falar em ritmo e tom de voz adequados para que todos possam ouvir Ø. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 210, adaptado)

É importante que o professor forneça os julgamentos das sentenças de língua padrão escrita. A partir desse ponto, o aluno poderá fazer reflexões e criar hipóteses, tomando como ponto de partida a língua que ele conhece e usa, isto é, sua língua materna. Assim como na primeira etapa, o aluno deve ter oportunidade de levantar hipóteses que devem ser anotadas pelo grupo, mediados pelo professor. Em momento oportuno, os grupos deverão ser convidados a mostrar à turma seus dados e hipóteses, possibilitando a contribuição dos colegas que assistem. Após a rodada de apresentações dos grupos, o professor deve realizar a mediação com vistas à testagem das hipóteses levantadas pelos grupos com a participação de todos.

O objetivo é que a testagem das hipóteses leve à conclusão de que, diferentemente do que ocorre na língua materna com relação ao objeto nulo e ao pronome nominativo ‘ele’, que demonstram tendência a ocorrerem com antecedentes [-animados] e [+animados] respectivamente, os clíticos aparecem em textos escritos formais com um antecedente [+animado] ou um [-animado]. A regra é preencher a posição de objeto e, sendo essa uma posição de retomada anafórica, empregar os clíticos. Não há óbice com respeito ao trabalho com dados de língua materna ou de língua padrão, uma vez que o processo de reflexão do aluno acerca das estruturas analisadas é que deve ser o foco do processo. Nas palavras de Pires de Oliveira & Quarezemin (2016):

[...] podemos estudar o português brasileiro culto, por exemplo, a norma culta que aparece em contextos formais, em provas escritas. Não importa qual língua seja tomada para objeto, a proposta é que o aluno seja tomado para gramático, que ele construa gramáticas (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 18).

Esse momento mostra-se propício para a condução de um importante debate sobre aspectos da natureza da linguagem como mudança linguística, variação, conceito de erro e preconceito linguístico. Deve-se permitir que o aluno entre em contato com o que a ciência linguística aponta com relação ao fenômeno da realização do objeto no PB, discutindo em maior ou menor profundidade seu desenvolvimento diacrônico, mas possibilitando ao falante perceber que o PB vem sofrendo uma mudança em seu paradigma de pronomes clíticos acusativos, citando, por exemplo, que até o século XIX, a gramática do PB apresentava um paradigma de clíticos acusativos completo.

Segundo Pires de Oliveira & Quarezemin (2016),<sup>86</sup> o sistema pronominal no caso acusativo no PB é um lugar de mudança, mas também de discriminação social. Para além do uso do pronome nominativo de terceira pessoa ‘ele’, ‘ela’, o uso da primeira pessoa na posição de objeto é um fator de discriminação do falante nativo do PB, como mostram os dados das autoras abaixo:

- (135) a. O João viu eu.  
 b. O João viu você.  
 c. O João viu a gente/nós.  
 d. O João viu ele

Discussões como essa devem ser levantadas em sala de aula, possibilitando aos alunos refletir sobre os contextos em que costumam ouvir esse tipo de sentença e sobre que aspectos sintáticos estão envolvidos em cada uma das escolhas linguísticas apresentadas.

Voltando a discutir os dados em (133) e (134), por meio das reflexões entre língua materna e língua padrão, o aluno se conscientizará de que o contexto típico do clítico acusativo de terceira pessoa no PB é a escrita padrão e culta, identificando, também, que seu emprego entre falantes mais jovens e entre indivíduos não escolarizados não é natural, sendo necessário o seu aprendizado na escola (CORRÊA, 1991).

Segundo Corrêa (1991), anos de escolarização direcionando o falante ao emprego do clítico não são capazes de banir o alto índice de objetos nulos na fala culta do PB. Por isso, a autora sugere que a língua culta seja aprendida como uma variante no PB. Defendemos que, ao ser convidado a construir gramáticas, a refletir, criar hipóteses e reformulá-las na busca por conclusões sobre as regras subjacentes que regulam uma língua, como sua variedade linguística ou a variedade que aprende na escola, o aluno chegará à explicitação de um conhecimento linguístico e sobre a consequente consciência linguística que lhe permitirá identificar tais peculiaridades, permitindo a ele ser fluente e produtivo, exercendo suas capacidades sociais de forma plena.

No que diz respeito ao emprego de pronomes nulos na língua culta, há, inclusive, dados de língua escrita extraídos de livros didáticos que ilustram o emprego ora do clítico, ora do

---

<sup>86</sup> Outra discussão sugerida por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 142) refere-se à ordem dos constituintes nas sentenças do PB: “Em conclusão, o PB está deixando de ser uma língua de ordem livre e se tornando uma língua de ordem fixa. No PB atual, a posição de objeto é preferencialmente nula, enquanto no PE ela é preenchida. Quando preenchida com pronome, no PE esse pronome só pode ser um clítico; no PB temos preferencialmente, na variedade fala, o pronome tônico, que nesse caso ocorre obrigatoriamente após o verbo. Os clíticos são aprendidos mais tarde, quando nós vamos para a escola para aprendermos uma outra língua”!

objeto nulo em um mesmo período, como em (136). Estes também podem ser alvo de pesquisa pela turma.

- (136) De algum modo, embora estivesse paralisada de medo, ela alcançou a ponta do pesado livro de Ciências que estava em cima de sua cama. Tocar aquela superfície lisa e dura ajudou a trazê-la de volta à realidade. Se conseguisse pegar o livro e jogar Ø em cima da aranha, ela morreria. Ela tinha que tentar Ø. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, 5º ano, p. 137)

### 5.2.5. Terceira etapa: relacionando o conteúdo novo a situações de uso

A presente etapa tem como intuito oferecer opções de integração entre os diferentes conteúdos que o professor é instado a abordar em sala de aula, contudo, esclarecemos que a nossa proposta é a de que ao ensino de gramática seja dedicado tempo e método específico para o desenvolvimento de habilidades próprias do pensar a língua em uma perspectiva científica, em que o foco seja muito mais que o desenvolvimento da escrita, mas o ofertar aos alunos um ambiente em que as variações e as regularidades entre sua língua materna e entre outras línguas sejam percebidas como não aleatórias, sendo passíveis de reflexão e compreensão linguística.

Nessa etapa, o foco recairá sobre a compreensão das situações de uso da língua em suas diversas modalidades. Quanto maior o domínio das situações de uso, mais extensa a capacidade do aluno de participar de diversos processos comunicativos e compreender diferentes textos. Para tal, é fundamental que o aluno seja exposto a um *input* robusto e de qualidade, especialmente em se tratando de estruturas não adquiridas durante o processo canônico de aquisição, isto é, durante a aquisição de língua materna nos primeiros anos de vida.

Dito isso, o falante letrado é fluente em sua língua materna, mas também está apto a reconhecer, ler, interpretar e empregar, tanto na fala quanto na escrita, estratégias típicas da língua padrão, identificando com destreza as situações comunicativas e seus requisitos linguísticos.

Nessa terceira etapa em que se propõe relacionar o conteúdo novo a situações de uso, é possível desenvolver um trabalho por meio da escolha de dois ou mais gêneros textuais distintos, de preferência um gênero que exija o emprego da variedade padrão da língua e outro que permita o emprego do vernáculo do aluno e com os quais, de preferência, o aluno já tenha tido contato ou que esteja no currículo, com objetivo de integrar os conteúdos. Em outras palavras, propõe-se a eleição de textos que contemplem o emprego do objeto direto anafórico em suas diferentes estratégias no PB. A turma pode ser organizada em grupos e, a partir dessa distribuição, cada

grupo receberá uma cópia de um tipo de gênero textual. A partir da leitura pelos alunos dos diferentes textos sugeridos, é possível iniciar um debate norteado pelas seguintes questões:

- Você conhece esse tipo de texto?
- Quem é o autor do texto?
- Qual a função desse tipo de texto?
- Em que veículo ele costuma ser publicado?

-Normalmente, o tipo de texto em análise apresenta que características/particularidades em sua composição?

- Que tipo de estratégia de objeto direto anafórico conhecida por você foi utilizada<sup>87</sup>?

- Você acha que esse é um tipo de texto mais formal ou informal? Procura replicar aspectos da fala?

Como já discutido acima, é possível inserir as sugestões aqui destacadas dentro de um trabalho de sequência didática, de produção textual oral e escrita, partindo das produções dos alunos ou de diferentes tipos de textos, mas sem perder de vista que o ensino de gramática tem objetivo próprio e a ele deve ser dedicado tempo específico com vistas ao desenvolvimento do pensar cientificamente sobre a língua, na busca por proporcionar ao aluno a conscientização de seu conhecimento implícito e a aprendizagem daquelas estruturas não disponíveis para aquisição em um processo de raciocínio lógico-linguístico.

### 5.3 Considerações finais parciais

Neste capítulo propusemos um modelo didático de ensino dos clíticos acusativos de terceira pessoa para o ensino fundamental. A proposta baseia-se nos achados da pesquisa com relação aos fatores mais significativos para a escolha dos tipos de retomada anafórica, quais sejam: traço de animacidade do antecedente e gênero textual em que a retomada anafórica está inserida. O modelo se ancora no pressuposto de que o aluno possui uma gramática internalizada ao chegar à escola e que esta deve ser tomada como ponto de partida para apresentação de novos conteúdos, especialmente em se tratando de estruturas não disponíveis para aquisição, como é o caso dos clíticos aqui estudados. Assim, sugerimos que o aluno seja convidado a refletir e construir gramáticas da sua língua internalizada, por meio da análise das estratégias de retomada anafórica com pronomes nulos e pronomes lexicais, e da língua que está aprendendo, por intermédio da comparação de dados, levantamento de hipóteses, conclusões e elaboração

---

<sup>87</sup> Questionamento que deve ser realizado caso o aluno já domine a metalinguagem relativa ao tema ou devendo ser adaptado ao conhecimento do aluno.

metalinguística sobre essas gramáticas. A técnica de eliciação é sugerida como um instrumental para auxiliar o professor a extrair conhecimento prévio dos alunos e a eles apresentar novos conteúdos. Como ressaltado anteriormente, na seção 2.4, segundo Costa et al. (2011, p. 11) “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, abordamos, sob o arcabouço epistêmico da Gramática Gerativa, e com suporte metodológico da Sociolinguística Variacionista, aspectos sintáticos, semânticos e computacionais envolvidos no emprego dos clíticos acusativos de terceira pessoa no PB. O debate apontou que:

- a) Clíticos acusativos de terceira pessoa não estão disponíveis no vernáculo atual do PB para aquisição nos primeiros anos de vida;
- b) Clíticos acusativos de terceira pessoa são ou devem ser ensinados ao falante do PB por meio de processo de escolarização;
- c) O processo de ensino formal leva os clíticos acusativos de terceira pessoa a aparecerem na escrita dos alunos por volta do 4º ou 5º ano, aumentando sua frequência de uso à medida que o grau de escolaridade se eleva;
- d) A aprendizagem dos clíticos acusativos de terceira pessoa permite que o falante nativo do PB, o qual já dispõe de outras estratégias de retomada anafórica em sua Língua-I, amplie sua periferia marcada por meio desse processo.
- e) O processo de aprendizagem da língua padrão do PB se assemelha ao da aquisição de uma L2 no que se refere à preponderância do *input*, porém, difere do último quanto aos conceitos de conhecimento implícito e conhecimento explícito, dado que o falante do PB ingressa no sistema de ensino dispondo de uma língua internalizada (conhecimento implícito). O conhecimento explícito auxiliará o aluno ao longo do processo de conscientização e sistematização do conhecimento intuitivo dessa língua. Por outro lado, o aprendiz de L2 constituirá seu conhecimento implícito da língua ao longo do processo de aquisição;
- f) Os livros didáticos exercem papel basilar no processo de ensino aprendizagem nas escolas brasileiras, determinando conteúdos e a forma como esses são apresentados e discutidos em sala de aula.

Partindo dos pontos acima elencados, analisamos a quantidade e a qualidade do *input* de retomadas anafóricas de terceira pessoa acusativa, compostas por clíticos, pronomes nulos, pronomes lexicais e sintagmas nominais, em 6 livros de língua portuguesa do 4º ao 9º ano do ensino fundamental. A análise mostrou, dentre outros aspectos, que:

- g) O traço de animacidade do antecedente é o fator mais relevante para a escolha da estratégia de retomada, seguido pelo gênero textual em que esta está inserida, ano do livro didático, definitude e especificidade.
- h) Apesar do alto índice de clíticos, em comparação às demais estratégias medidas, percebe-se o espraiamento do pronome nulo nessas obras, em especial nos gêneros extraídos da literatura, isto é, em textos não produzidos pelos autores dos livros didáticos;
- i) Todos os gêneros extraídos da literatura, com exceção dos enunciados do autor, favorecem em alguma medida o uso do pronome nulo – estratégia típica da língua culta do PB.
- j) O traço inanimado do antecedente favorece o emprego do pronome nulo, ao passo que o animado favorece o clítico.
- k) O traço indefinido e o genérico favorecem o pronome nulo e o definido favorece o clítico.
- l) O traço específico, em nossa pesquisa, favorece o uso do pronome nulo, enquanto o não específico favorece o clítico.
- m) A estratégia de retomada por meio de pronomes plenos é quase inexpressiva, fato que corrobora o estigma a essas estruturas;
- n) Os clíticos acusativos de terceira pessoa são apresentados e discutidos nas obras como recurso de coesão textual que busca evitar a repetição de termos já citados no texto, não havendo correlação de seu ensino com a língua internalizada com a qual o aluno adentra o sistema educacional. Em outras palavras, os pronomes nulos e os pronomes lexicais não são pensados como estruturas componentes da Língua-I do aluno e que, portanto, poderiam ser um ponto de partida para o ensino dos clíticos;
- o) O aluno é exposto a *input* de pronomes nulos em diversos momentos, inclusive por meio de dados híbridos – que alternam o tipo de retomada anafórica entre clíticos e pronomes nulos – sem que haja discussão gramatical do fenômeno;
- p) Não são oportunizados ao aluno momentos de reflexão, de levantamento de hipóteses e de elaboração metalinguística sobre os dados da língua que domina e daquela que está em aprendizagem em um processo de construção de gramáticas;
- q) A técnica de eliciação ou similar não é sugerida ao professor ao longo do manual ou das orientações ao professor;

A partir dos resultados das análises quantitativa e qualitativa do *input*, sugerimos a adoção de um modelo didático para o ensino dos clíticos baseado na concepção de que o aluno

é dotado de uma gramática universal que o permite aprender uma língua em suas mais diversas nuances – sintática, morfológica, fonológica, semântica, lexical, pragmática – nos primeiros anos de vida, sendo papel da escola permitir ao aluno tomar consciência desse conhecimento, reconhecendo-o e elaborando linguisticamente a respeito dele. Dessa forma, defendemos que sejam dedicados momentos específicos para o “ensino” de gramática e que esse seja orientado pelas estratégias de retomada anafórica que o aluno domina. A compreensão de aspectos sintáticos, semânticos e de contexto de uso na escolha das diferentes estratégias de retomada, como, por exemplo, traço de animacidade do antecedente e tipo textual da estratégia, devem fazer parte do processo reflexivo

Para além dos resultados alcançados nesta pesquisa, observa-se a necessidade de estudo mais aprofundado de questões que, por razão de tempo e escopo, não puderam ser devidamente discutidas ao longo deste trabalho. Assim, deixamos para futuras pesquisas: (i) a análise dos antecedentes oracionais, uma vez que nos concentramos em antecedentes compostos exclusivamente por sintagmas nominais; (ii) paralelismo sintático; (iii) características sintáticas do período em que o antecedente se localiza, tais como coordenação, subordinação tempo e modo verbal; (iv) estrutura sintática da estratégia de retomada anafórica; (v) análise mais refinada dos aspectos envolvidos no uso da próclise e ênclise do *corpus*; (vi) ampliação do *corpus* para análise mais precisa dos antecedentes genéricos; (vii) analisar o *input* nos livros didáticos dos primeiros anos das séries iniciais – 1º, 2º e 3º ano.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. C. N.; GUERRA VICENTE, H. O lugar do input e dos conhecimentos implícito e explícito na aquisição de L2 e na aprendizagem da escrita do PB. **Working Paper in Linguistics**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 93-110, 2016.
- ANDRADE, C. **Tu e mais quantos? a segunda pessoa na fala brasiliense**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2010.
- ANDRADE, C. **A fala brasiliense: origem e expansão do pronome tu**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2015.
- AVERBUG, M. C. G. Objeto direto anafórico: variação na produção oral e escrita e influência do ensino. **Estudos da linguagem: atualidade & paradoxo**, Rio de Janeiro, 1998. 680-687.
- AVERBUG, M. C. G. Variedade lingüística nas escolas brasileiras: pronome nominativo, acusativo e dativo. **Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, 2007. 95-110.
- BAGNO, M. Norma lingüística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, p. 71-83, 2001.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Teláris: Português**. São Paulo: Ática, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino fundamental: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília. 1997.
- CÂMARA JR., J. M. Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. **Dispersos**, Rio de Janeiro, 1972. 35-46.
- CARDEIRA, E. **O essencial sobre a história do português**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.
- CARDINALETTI, A.; STARKE, M. the typology of structural deficiency. On the three grammatical classes. **Working paper in Linguistics**, Venice, 4, n. 2, 1994. 41-109.
- CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. **Porta Aberta - Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2014.
- CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português - Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris Publications, 1981.
- CHOMSKY, N. **Barriers**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1986.
- CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995.

- CHOMSKY, N. Language and other cognitive systems. What is special about language? **Language Learning and Development**, London, 7, n. 4, 2011. 263-278.
- CORRÊA, V. R. **O objeto direto nulo no Português do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas - UNICAMP. Campinas. 1991.
- COSTA, J. et al. **Guião de Implementação dos Programas de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.
- CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-184.
- CYRINO, S. M. L. **O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas - UNICAMP. Campinas. 1994.
- CYRINO, S. M. L. Para a história do português brasileiro. **Letras Hoje**, Porto Alegre, 38, n. I, março 2003. 31-47.
- DAVIES, M. Corpus del Español (100 million words, 1200s - 1900s), 2002. Disponível em: <<http://www.corpusdelespanol.org>>.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DUARTE, I. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
- DUARTE, M. E. L. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo. 1986.
- DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio "evite pronome" no português do Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas - UNICAMP. Campinas. 1995.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 107-128.
- DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- FERGUSON, C. Diglossia. In: GIGLIOLI, P.-P. **Language and social contexts: selected readings**. Baltimore: Penguin, 1972.
- FREIRE, G. C. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro. 2000.
- FREIRE, G. C. **A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro. 2005.

- FREIRE, G. C. Considerações sobre o ensino de clíticos. **Anais do SIELP**, Uberlândia, 1, n. 1, 2011.
- GALVES, C. M. C. A gramática do português brasileiro. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, 1, Jan-Jun 1998. 79-96.
- GOODALL, G. Input from spanish textbooks: two case studies of poverty/richness of stimulus. In: BORGONOVO, C.; ESPAÑOL-ECHEVARRÍA, M.; PRÉVOST, P. **Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2010. p. 260-269.
- GROLLA, E. **Material didático desenvolvido para o curso de Letras-Libras**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2006.
- GUERRA VICENTE, H.; PILATI, E. N. Teoria gerativa e "ensino" de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum: Cadernos de Pós-Graduação**, 2, 2012. 4-14.
- GUERRA VICENTE, H.; PILATI, E. N. **Reinventando o ensino de gramática**. Apresentação no XVI Congresso Internacional de Humanidades. Brasília. 2013.
- GUY, G.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola, 2007.
- HONDA, M.; O'NEIL, W. Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. **The View From Building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. p. 229-255.
- HONDA, M.; O'NEIL, W. On thinking linguistically. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 62-65, jan 2017.
- HONDA, M.; O'NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In: LOBECK, A.; DENHAM, K. **Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 175-188.
- HUANG, C. T. J. **Logical relations in chinese and theory of grammar**. Massachusetts Institute of Technology - MIT. MA. 1982.
- IHSANE, T.; GENOVEVA, P. Specific is not definite. **Generative Grammar in Geneva 2**, 2001. 39-54.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2000.
- KATO, M. A. A evolução da noção de parâmetro. **Delta**, v. 18, n. 2, p. 309-337, 2002.
- KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A., et al. **Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005. p. 131-145.

- KATO, M. A. Português brasileiro: "Uma flor do Lácio inculta e bela". **Revista da ABRALIN**, v. V.XVII, n. 1, 2018.
- KATO, M. A.; CYRINO, S. M. L.; CORRÊA, V. R. Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, A.; ROTHMAN, J. **Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese**. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 245-272.
- KATO, M. A.; ORDÓNEZ, F. Topic subjects in Brazilian Portuguese and clitic left dislocation in Dominican Spanish: the role of clitics and null subjects. **Syntax**, v. 22, n. 2-3, setembro 2019.
- KAYNE, R. Null subjects and clitic climbing. In: JAEGGLI, O.; SAFIR, K. **Null Subject Parameter**. Dordrecht: Reidel, 1989. p. 239-261.
- KENEDY, E. O status da norma culta na Língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. In: GUESSER, S. **Linguística: pesquisa e ensino**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 173-196.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan-mar 1996.
- LI, C. N.; THOMPSON, S. A. A subject and topic: a new typology of language. In: LI, C. N. **Subject and Topic**. New York: Academic Press, 1976. p. 457-489.
- LOBATO, L. M. P. O que o professor de Educação Básica deve saber de linguística. In: PILATI, E. S. N., et al. **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: Editora UnB, v. 2, 2015 [2003]. p. 14-30.
- LUNGUINHO, M. V.; GUERRA VICENTE, H.; MEDEIROS JUNIOR, P. Seleção, constituição e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português. In: GUESSER, S.; RECH, N. **Pesquisa linguística para o ensino de língua portuguesa**. Brasília: Editora da UnB, no prelo.
- LYONS, C. **Definiteness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MAGALHÃES, T. M. V. **O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do português europeu e do português brasileiro**. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas. 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MODESTO, M. **On the Identification of Null Arguments**. Ph.D. Dissertation. University of Southern California. Los Angeles. 2000.
- NEGRÃO, E. V. **O português brasileiro: uma língua voltada para o discurso**. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo - USP. São Paulo. 1999.

- NEGRÃO, E. V. O princípio da projeção estendida no português brasileiro. **Revista Letras**, Curitiba, p. 141-155, jul-dez 2001.
- NUNES, J. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 207-222.
- NUNES, J. De clítico à concordância: o caso dos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 57, n. 1, 2015. 61-84.
- OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 5, n. 9, agosto 2007.
- OMENA, N. P. **Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ. Rio de Janeiro. 1978.
- PACHECO, C. D. S. **A alternância NÓS e A GENTE no português brasileiro e no português uruguaiano da fronteira Brasil-Uruguai (Aceguá)**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2014.
- PACHECO, C. D. S.; ANDRADE, C. Q.; CARDOSO, C. R. **O uso das tecnologias nas pesquisas sociolinguísticas**. 11 Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília. Brasília: [s.n.]. 2013. p. 39-62.
- PAGOTTO, E. G. Clíticos, mudança e seleção natural. In: IAN, R.; KATO, M. A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 183-203.
- PILATI, E. N. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2017.
- PILATI, E. N. et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul-dez 2011.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- PIRES, L. C. **Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2015.
- PONTES, E. **O tópico no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Pontes, 1987.
- RAPOSO, E. On null object construction in european portuguese. In: JAEGGLI, O.; SILVA-CORVALÁN, C. **Studies in Romance Linguistics**. Dordrecht: Foris, 1986. p. 373-390.
- RODRIGUES, C. A. N. **Effects of loss of morphology in partial pro-drop languages**. Ph.D. Dissertation. University of Maryland. College Park. 2004.
- ROEPER, T. Universal bilingualism. **Bilingualism: Language e Cognition**, Cambridge, v. 2, n. 3, p. 169-186, dec 1999.

- ROSS, J. R. **Constraints on variables in syntax**. Ph.D. Dissertation. Massachusetts Institute of Technology - MIT. Cambridge. 1967.
- SANKOFF, D. Variables rules. In: AMMON, V. U.; DITTMAR, N.; MATTEIR, K. **Sociolinguistics: an internacional handbook of science of language and society**. New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 987-997.
- SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. Goldvarb X – A multivariate analysis application, 2005. Disponível em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>>.
- SANTOS, E. C. D. S. **O papel do input no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da educação básica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2013.
- SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolingüística – o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 147-177.
- SCHWARTZ, B.; SPROUSE, R. When syntactic theories evolve: Consequences for L2 acquisition. In: ARCHIBALD, J. **Second language acquisition and linguistic theory**. Malden, MA: Blackwell, 2000. p. 156-186.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- SLABAKOVA, R. **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press, 2016.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, p. 5-17, 2004.
- TAGLIAMONTE, S. A. **Analysing sociolinguistic variation**. New York: Combridge University Press, 2006.
- TAGLIAMONTE, S. A. **Variationist Sociolinguist: Change, observation, interpretation**. Oxford: Blackwell, 2012.
- TARALLO, F. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. Ph.D. Dissertation. University of Pennsylvania. Philadelphia. 1983.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 69-105.
- TOMASELLO, M. **Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition**. Cambridge, MA: Havard University Press, 2003.
- TORRES-MORAIS, M. A.; RIBEIRO, I. Contraste da sintaxe dos clíticos no português europeu e português brasileiro. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 17, p. 19-47, 2005.

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

WEXLER, K.; CULICOVER, P. W. **Formal principles of language acquisition.** Cambridge, MA: MIT Press, 1980.

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar.** New York: Cambridge University Press, 2003.

**APÊNDICE 1: RESULTADO DAS RODADAS DO GOLDVARB X**

• CELL CREATION • 26/04/2020 10:52:31 •.....

Name of token file: todos os dados.versão3.tkn  
Name of condition file: amlagamar animados e verbete.cnd

(  
; Identity recode: All groups included as is.

(1)  
(2(i(col 2 i))

(i(col 2 h))

(i(col 2 b))

(i(col 2 v))

(o(col 2 o))

(o(col 2 l))

(o(col 2 f))

(s(col 2 s))

(s (col 2 D))

(c(col 2 c))

(c(col 2 a))

(t(col 2 t))

(t(col 2 M))

(3)

(4(\*(col 4 \*))

(\* (col 4 %))

(5)

(6)

(7)

; (8)

)

Number of cells: 184

Application value(s): NC

Total no. of factors: 32

Group	N	C	Total	%
1 (2)	N	C		
q	N 10	7	17	1.4 (história em quadrinhos)
	% 58.8	41.2		
i	N 8	46	54	4.5 (informativo + resenha de livro ou filme + biografia + verbete)
	% 14.8	85.2		
R	N 7	4	11	0.9 (romance)
	% 63.6	36.4		
o	N 27	86	113	9.3 (conto + lenda + fábula)
	% 23.9	76.1		
c	N 3	1	4	0.3 (carta + e-mail)
	% 75.0	25.0		
e	N 7	8	15	1.2 (entrevista)
	% 46.7	53.3		
y	N 5	12	17	1.4 (piada)
	% 29.4	70.6		
s	N 3	14	17	1.4 (poesia + cordel)
	% 17.6	82.4		
E	N 71	724	795	65.5 (enunciado do autor)
	% 8.9	91.1		
m	N 5	22	27	2.2 (relato de memória)
	% 18.5	81.5		

r	N	9	5	14	1.2 (receita)
	%	64.3	35.7		
t	N	7	27	34	2.8 (artigo + manifesto)
	%	20.6	79.4		
p	N	1	1	2	0.2 (propaganda)
	%	50.0	50.0		
k	N	25	37	62	5.1 (crônica)
	%	40.3	59.7		
d	N	1	10	11	0.9 (diário)
	%	9.1	90.9		
n	N	6	5	11	0.9 (notícia)
	%	54.5	45.5		
T	N	1	8	9	0.7 (peça teatral)
	%	11.1	88.9		
Total	N	196	1017	1213	
	%	16.2	83.8		
-----					
2 (3)	N	C			
4	N	41	92	133	11.0 (4° ano)
	%	30.8	69.2		
5	N	21	144	165	13.6 (5° ano)
	%	12.7	87.3		
6	N	34	214	248	20.4 (6° ano)
	%	13.7	86.3		
7	N	34	169	203	16.7 (7° ano)
	%	16.7	83.3		
8	N	43	213	256	21.1 (8° ano)
	%	16.8	83.2		
9	N	23	185	208	17.1 (9° ano)
	%	11.1	88.9		
Total	N	196	1017	1213	
	%	16.2	83.8		
-----					
3 (4)	N	C			
*	N	19	278	297	24.5 (+ animado/+humano e +animado/-humano)
	%	6.4	93.6		
§	N	177	739	916	75.5 (inanimado)
	%	19.3	80.7		
Total	N	196	1017	1213	
	%	16.2	83.8		
-----					
4 (5)	N	C			
d	N	126	751	877	72.3 (definido)
	%	14.4	85.6		
i	N	68	260	328	27.0 (indefinido)
	%	20.7	79.3		
g	N	2	6	8	0.7 (genérico)
	%	25.0	75.0		
Total	N	196	1017	1213	
	%	16.2	83.8		

-----			
5 (6)	N	C	
e	N 161	826	987 81.4 (específico)
	% 16.3	83.7	
s	N 35	191	226 18.6 (não específico)
	% 15.5	84.5	
Total N	196	1017	1213
	% 16.2	83.8	
-----			
6 (7)	N	C	
c	N 188	999	1187 97.9 (contável)
	% 15.8	84.2	
t	N 8	18	26 2.1 (massivo)
	% 30.8	69.2	
Total N	196	1017	1213
	% 16.2	83.8	
-----			
TOTAL N	196	1017	1213
	% 16.2	83.8	

Name of new cell file: amlagamar animados e verbete.cel

• BINOMIAL VARBRUL • 26/04/2020 10:53:21 .....  
•

Name of cell file: amlagamar animados e verbete.cel

Averaging by weighting factors.  
Threshold, step-up/down: 0.050001

Stepping up...

----- Level # 0-----

Run # 1, 1 cells:  
Convergence at Iteration 2  
Input 0.162  
Log likelihood = -536.492

----- Level # 1-----

Run #2, 17 cells:  
Convergence at Iteration 5  
Input 0.136  
Group # 1 -- q: 0.901, i: 0.525, R: 0.917, o: 0.666, c: 0.950, e: 0.847, y: 0.7  
26, s: 0.576, E: 0.384, m: 0.591, r: 0.919, t: 0.622, p: 0.864, k: 0.811, d: 0.  
388, n: 0.884, T: 0.442  
Log likelihood = -470.201 Significance = 0.000

Run # 3, 6 cells:  
Convergence at Iteration 5  
Input 0.156  
Group # 2 -- 4: 0.707, 5: 0.442, 6: 0.463, 7: 0.522, 8: 0.522, 9: 0.403  
Log likelihood = -524.100 Significance = 0.000

Run # 4, 2 cells:  
Convergence at Iteration 5  
Input 0.150  
Group # 3 -- \*: 0.280, \$: 0.576  
Log likelihood = -520.257 Significance = 0.000

```

Run # 5, 3 cells:
Convergence at Iteration 4
Input 0.160
Group # 4 -- d: 0.469, i: 0.579, g: 0.637
Log likelihood = -532.853 Significance = 0.029

Run # 6, 2 cells:
Convergence at Iteration 3
Input 0.162
Group # 5 -- e: 0.503, s: 0.488
Log likelihood = -536.445 Significance = 0.765

Run # 7, 2 cells:
Convergence at Iteration 4
Input 0.161
Group # 6 -- c: 0.495, t: 0.698
Log likelihood = -534.741 Significance = 0.065

Add Group # 3 with factors *$

----- Level # 2-----

Run #8, 32 cells:
Convergence at Iteration 8
Input 0.119
Group # 1 -- q: 0.912, i: 0.565, R: 0.922, o: 0.734, c: 0.934, e: 0.835, y: 0.7
43, s: 0.671, E: 0.355, m: 0.725, r: 0.895, t: 0.625, p: 0.921, k: 0.868, d: 0.
413, n: 0.885, T: 0.498
Group # 3 -- *: 0.203, $: 0.609
Log likelihood = -441.950 Significance = 0.000

Run #9, 12 cells:
Convergence at Iteration 5
Input 0.145
Group # 2 -- 4: 0.699, 5: 0.449, 6: 0.455, 7: 0.510, 8: 0.527, 9: 0.417
Group # 3 -- *: 0.286, $: 0.574
Log likelihood = -509.426 Significance = 0.001

Run # 10, 6 cells:
Convergence at Iteration 5
Input 0.149
Group # 3 -- *: 0.286, $: 0.574
Group # 4 -- d: 0.475, i: 0.563, g: 0.613
Log likelihood = -517.997 Significance = 0.106

Run # 11, 4 cells:
Convergence at Iteration 5
Input 0.150
Group # 3 -- *: 0.279, $: 0.577
Group # 5 -- e: 0.506, s: 0.473
Log likelihood = -520.044 Significance = 0.519

Run # 12, 4 cells:
Convergence at Iteration 5
Input 0.149
Group # 3 -- *: 0.282, $: 0.575
Group # 6 -- c: 0.496, t: 0.676
Log likelihood = -518.920 Significance = 0.103

Add Group # 1 with factors qiRoceysEmrtpkdnT

----- Level # 3-----

Run # 13, 96 cells:
Convergence at Iteration 8
Input 0.115

```

Group # 1 -- q: 0.920, i: 0.550, R: 0.911, o: 0.706, c: 0.856, e: 0.821, y: 0.783, s: 0.671, E: 0.354, m: 0.711, r: 0.919, t: 0.653, p: 0.936, k: 0.886, d: 0.491, n: 0.890, T: 0.543  
 Group # 2 -- 4: 0.719, 5: 0.472, 6: 0.435, 7: 0.557, 8: 0.467, 9: 0.435  
 Group # 3 -- \*: 0.213, \$: 0.604  
 Log likelihood = -431.834 Significance = 0.001

Run #14, 60 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.117

Group # 1 -- q: 0.918, i: 0.565, R: 0.921, o: 0.736, c: 0.938, e: 0.838, y: 0.747, s: 0.680, E: 0.353, m: 0.734, r: 0.907, t: 0.610, p: 0.931, k: 0.863, d: 0.431, n: 0.896, T: 0.536

Group # 3 -- \*: 0.209, \$: 0.606

Group # 4 -- d: 0.467, i: 0.581, g: 0.698

Log likelihood = -438.636 Significance = 0.040

Run #15, 56 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.119

Group # 1 -- q: 0.912, i: 0.568, R: 0.922, o: 0.731, c: 0.935, e: 0.836, y: 0.744, s: 0.669, E: 0.355, m: 0.725, r: 0.894, t: 0.630, p: 0.920, k: 0.869, d: 0.412, n: 0.884, T: 0.493

Group # 3 -- \*: 0.202, \$: 0.609

Group # 5 -- e: 0.505, s: 0.477

Log likelihood = -441.820 Significance = 0.628

Run #16, 41 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.119

Group # 1 -- q: 0.913, i: 0.558, R: 0.923, o: 0.732, c: 0.935, e: 0.832, y: 0.738, s: 0.631, E: 0.357, m: 0.720, r: 0.897, t: 0.628, p: 0.921, k: 0.867, d: 0.416, n: 0.887, T: 0.501

Group # 3 -- \*: 0.206, \$: 0.607

Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.611

Log likelihood = -441.541 Significance = 0.383

Add Group # 2 with factors 456789

----- Level # 4 -----

Run #17, 146 cells:

Convergence at Iteration 9

Input 0.113

Group # 1 -- q: 0.926, i: 0.551, R: 0.912, o: 0.704, c: 0.858, e: 0.821, y: 0.787, s: 0.684, E: 0.353, m: 0.719, r: 0.931, t: 0.631, p: 0.945, k: 0.882, d: 0.519, n: 0.902, T: 0.585

Group # 2 -- 4: 0.727, 5: 0.481, 6: 0.426, 7: 0.555, 8: 0.466, 9: 0.436

Group # 3 -- \*: 0.219, \$: 0.602

Group # 4 -- d: 0.465, i: 0.587, g: 0.749

Log likelihood = -427.969 Significance = 0.022

Run #18, 139 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.115

Group # 1 -- q: 0.920, i: 0.550, R: 0.911, o: 0.706, c: 0.856, e: 0.821, y: 0.783, s: 0.671, E: 0.354, m: 0.711, r: 0.919, t: 0.653, p: 0.936, k: 0.886, d: 0.491, n: 0.890, T: 0.543

Group # 2 -- 4: 0.719, 5: 0.472, 6: 0.435, 7: 0.557, 8: 0.467, 9: 0.435

Group # 3 -- \*: 0.213, \$: 0.604

Group # 5 -- e: 0.500, s: 0.500

\*\*\* Warning, negative change in likelihood (-0.00003362) replaced by 0.0.

Log likelihood = -431.834 Significance = 1.000

Run # 19, 108 cells:

Convergence at Iteration 9

Input 0.115  
 Group # 1 -- q: 0.922, i: 0.542, R: 0.912, o: 0.704, c: 0.858, e: 0.818, y: 0.779, s: 0.632, E: 0.356, m: 0.704, r: 0.920, t: 0.655, p: 0.936, k: 0.886, d: 0.491, n: 0.892, T: 0.551  
 Group # 2 -- 4: 0.718, 5: 0.474, 6: 0.437, 7: 0.560, 8: 0.462, 9: 0.435  
 Group # 3 -- \*: 0.216, \$: 0.603  
 Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.610  
 Log likelihood = -431.467 Significance = 0.410

Add Group # 4 with factors dig

----- Level # 5-----

Run #20, 174 cells:  
 Convergence at Iteration 13  
 Input 0.111  
 Group # 1 -- q: 0.929, i: 0.580, R: 0.915, o: 0.689, c: 0.876, e: 0.840, y: 0.795, s: 0.672, E: 0.351, m: 0.723, r: 0.931, t: 0.648, p: 0.944, k: 0.883, d: 0.528, n: 0.901, T: 0.580  
 Group # 2 -- 4: 0.709, 5: 0.475, 6: 0.431, 7: 0.569, 8: 0.468, 9: 0.434  
 Group # 3 -- \*: 0.217, \$: 0.603  
 Group # 4 -- d: 0.437, i: 0.654, g: 0.846  
 Group # 5 -- e: 0.535, s: 0.350  
 Log likelihood = -424.886 Significance = 0.014

Run #21, 158 cells:  
 Convergence at Iteration 9  
 Input 0.113  
 Group # 1 -- q: 0.927, i: 0.545, R: 0.913, o: 0.703, c: 0.860, e: 0.819, y: 0.784, s: 0.657, E: 0.354, m: 0.714, r: 0.931, t: 0.633, p: 0.945, k: 0.882, d: 0.519, n: 0.903, T: 0.589  
 Group # 2 -- 4: 0.726, 5: 0.482, 6: 0.428, 7: 0.557, 8: 0.463, 9: 0.436  
 Group # 3 -- \*: 0.221, \$: 0.601  
 Group # 4 -- d: 0.466, i: 0.585, g: 0.749  
 Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.583  
 Log likelihood = -427.771 Significance = 0.538

Add Group # 5 with factors es

----- Level # 6-----

Run #22, 184 cells:  
 Convergence at Iteration 13  
 Input 0.111  
 Group # 1 -- q: 0.930, i: 0.574, R: 0.916, o: 0.687, c: 0.878, e: 0.838, y: 0.791, s: 0.638, E: 0.353, m: 0.716, r: 0.931, t: 0.651, p: 0.944, k: 0.883, d: 0.529, n: 0.903, T: 0.585  
 Group # 2 -- 4: 0.707, 5: 0.476, 6: 0.433, 7: 0.572, 8: 0.464, 9: 0.433  
 Group # 3 -- \*: 0.220, \$: 0.601  
 Group # 4 -- d: 0.437, i: 0.654, g: 0.848  
 Group # 5 -- e: 0.536, s: 0.347  
 Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.603  
 Log likelihood = -424.585 Significance = 0.453

No remaining groups significant

Groups selected while stepping up: 3 1 2 4 5  
 Best stepping up run: #20

-----  
 Stepping down...

----- Level # 6-----

Run # 23, 184 cells:  
 Convergence at Iteration 13

Input 0.111  
 Group # 1 -- q: 0.930, i: 0.574, R: 0.916, o: 0.687, c: 0.878, e: 0.838, y: 0.791, s: 0.638, E: 0.353, m: 0.716, r: 0.931, t: 0.651, p: 0.944, k: 0.883, d: 0.529, n: 0.903, T: 0.585  
 Group # 2 -- 4: 0.707, 5: 0.476, 6: 0.433, 7: 0.572, 8: 0.464, 9: 0.433  
 Group # 3 -- \*: 0.220, \$: 0.601  
 Group # 4 -- d: 0.437, i: 0.654, g: 0.848  
 Group # 5 -- e: 0.536, s: 0.347  
 Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.603  
 Log likelihood = -424.585

----- Level # 5 -----

Run #24, 60 cells:  
 Convergence at Iteration 11  
 Input 0.142  
 Group # 2 -- 4: 0.690, 5: 0.442, 6: 0.460, 7: 0.521, 8: 0.522, 9: 0.419  
 Group # 3 -- \*: 0.295, \$: 0.570  
 Group # 4 -- d: 0.451, i: 0.621, g: 0.759  
 Group # 5 -- e: 0.527, s: 0.382  
 Group # 6 -- c: 0.496, t: 0.658  
 Log likelihood = -503.285 Significance = 0.000

Run #25, 86 cells:  
 Convergence at Iteration 12  
 Input 0.115  
 Group # 1 -- q: 0.923, i: 0.592, R: 0.922, o: 0.710, c: 0.943, e: 0.850, y: 0.757, s: 0.633, E: 0.354, m: 0.740, r: 0.909, t: 0.634, p: 0.930, k: 0.866, d: 0.450, n: 0.900, T: 0.536  
 Group # 3 -- \*: 0.210, \$: 0.606  
 Group # 4 -- d: 0.434, i: 0.661, g: 0.830  
 Group # 5 -- e: 0.542, s: 0.323  
 Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.609  
 Log likelihood = -433.726 Significance = 0.005

Run #26, 133 cells:  
 Convergence at Iteration 13  
 Input 0.124  
 Group # 1 -- q: 0.925, i: 0.512, R: 0.909, o: 0.639, c: 0.901, e: 0.857, y: 0.763, s: 0.508, E: 0.378, m: 0.587, r: 0.949, t: 0.656, p: 0.910, k: 0.834, d: 0.509, n: 0.902, T: 0.541  
 Group # 2 -- 4: 0.719, 5: 0.472, 6: 0.431, 7: 0.597, 8: 0.466, 9: 0.402  
 Group # 4 -- d: 0.430, i: 0.671, g: 0.846  
 Group # 5 -- e: 0.536, s: 0.349  
 Group # 6 -- c: 0.496, t: 0.694  
 Log likelihood = -446.570 Significance = 0.000

Run #27, 149 cells:  
 Convergence at Iteration 8  
 Input 0.115  
 Group # 1 -- q: 0.922, i: 0.543, R: 0.912, o: 0.704, c: 0.859, e: 0.818, y: 0.779, s: 0.630, E: 0.356, m: 0.704, r: 0.920, t: 0.656, p: 0.936, k: 0.886, d: 0.491, n: 0.892, T: 0.550  
 Group # 2 -- 4: 0.717, 5: 0.474, 6: 0.438, 7: 0.560, 8: 0.462, 9: 0.434  
 Group # 3 -- \*: 0.216, \$: 0.603  
 Group # 5 -- e: 0.501, s: 0.496  
 Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.611  
 Log likelihood = -431.464 Significance = 0.001

Run #28, 158 cells:  
 Convergence at Iteration 9  
 Input 0.113  
 Group # 1 -- q: 0.927, i: 0.545, R: 0.913, o: 0.703, c: 0.860, e: 0.819, y: 0.784, s: 0.657, E: 0.354, m: 0.714, r: 0.931, t: 0.633, p: 0.945, k: 0.882, d: 0.519, n: 0.903, T: 0.589

Group # 2 -- 4: 0.726, 5: 0.482, 6: 0.428, 7: 0.557, 8: 0.463, 9: 0.436  
 Group # 3 -- \*: 0.221, \$: 0.601  
 Group # 4 -- d: 0.466, i: 0.585, g: 0.749  
 Group # 6 -- c: 0.498, t: 0.583  
 Log likelihood = -427.771 Significance = 0.012

Run #29, 174 cells:

Convergence at Iteration 13

Input 0.111

Group # 1 -- q: 0.929, i: 0.580, R: 0.915, o: 0.689, c: 0.876, e: 0.840, y: 0.795, s: 0.672, E: 0.351, m: 0.723, r: 0.931, t: 0.648, p: 0.944, k: 0.883, d: 0.528, n: 0.901, T: 0.580

Group # 2 -- 4: 0.709, 5: 0.475, 6: 0.431, 7: 0.569, 8: 0.468, 9: 0.434

Group # 3 -- \*: 0.217, \$: 0.603

Group # 4 -- d: 0.437, i: 0.654, g: 0.846

Group # 5 -- e: 0.535, s: 0.350

Log likelihood = -424.886 Significance = 0.453

Cut Group # 6 with factors ct

----- Level # 4 -----

Run #30, 48 cells:

Convergence at Iteration 11

Input 0.143

Group # 2 -- 4: 0.691, 5: 0.439, 6: 0.456, 7: 0.517, 8: 0.528, 9: 0.420

Group # 3 -- \*: 0.293, \$: 0.571

Group # 4 -- d: 0.451, i: 0.622, g: 0.755

Group # 5 -- e: 0.527, s: 0.385

Log likelihood = -504.287 Significance = 0.000

Run #31, 74 cells:

Convergence at Iteration 12

Input 0.115

Group # 1 -- q: 0.923, i: 0.599, R: 0.921, o: 0.712, c: 0.942, e: 0.852, y: 0.762, s: 0.669, E: 0.352, m: 0.745, r: 0.908, t: 0.631, p: 0.930, k: 0.866, d: 0.447, n: 0.899, T: 0.534

Group # 3 -- \*: 0.207, \$: 0.607

Group # 4 -- d: 0.434, i: 0.661, g: 0.828

Group # 5 -- e: 0.542, s: 0.326

Log likelihood = -434.090 Significance = 0.004

Run #32, 124 cells:

Convergence at Iteration 13

Input 0.125

Group # 1 -- q: 0.923, i: 0.524, R: 0.907, o: 0.643, c: 0.898, e: 0.862, y: 0.770, s: 0.556, E: 0.376, m: 0.594, r: 0.949, t: 0.651, p: 0.908, k: 0.833, d: 0.508, n: 0.899, T: 0.530

Group # 2 -- 4: 0.722, 5: 0.469, 6: 0.427, 7: 0.592, 8: 0.474, 9: 0.402

Group # 4 -- d: 0.430, i: 0.672, g: 0.842

Group # 5 -- e: 0.534, s: 0.355

Log likelihood = -447.800 Significance = 0.000

Run #33, 139 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.115

Group # 1 -- q: 0.920, i: 0.550, R: 0.911, o: 0.706, c: 0.856, e: 0.821, y: 0.783, s: 0.671, E: 0.354, m: 0.711, r: 0.919, t: 0.653, p: 0.936, k: 0.886, d: 0.491, n: 0.890, T: 0.543

Group # 2 -- 4: 0.719, 5: 0.472, 6: 0.435, 7: 0.557, 8: 0.467, 9: 0.435

Group # 3 -- \*: 0.213, \$: 0.604

Group # 5 -- e: 0.500, s: 0.500

Log likelihood = -431.834 Significance = 0.001

Run # 34, 146 cells:

Convergence at Iteration 9

Input 0.113  
Group # 1 -- q: 0.926, i: 0.551, R: 0.912, o: 0.704, c: 0.858, e: 0.821, y: 0.7  
87, s: 0.684, E: 0.353, m: 0.719, r: 0.931, t: 0.631, p: 0.945, k: 0.882, d: 0.  
519, n: 0.902, T: 0.585  
Group # 2 -- 4: 0.727, 5: 0.481, 6: 0.426, 7: 0.555, 8: 0.466, 9: 0.436  
Group # 3 -- \*: 0.219, \$: 0.602  
Group # 4 -- d: 0.465, i: 0.587, g: 0.749  
Log likelihood = -427.969 Significance = 0.014

All remaining groups significant

Groups eliminated while stepping down: 6  
Best stepping up run: #20  
Best stepping down run: #29

**APÊNDICE 2: DADOS INSERIDOS E CODIFICADOS NO GOLDVARB X**

4° ano

HQ

(Zq4\*dec/ Mônica procura por CEBOLINHA  
(Nq4\*dec/ - iuuuu, Cebolinha! Achei! NULO [pg. 12]

Resenha de filme

(Zh4\*dec/ O início, de arrancada lenta, mostra do cotidiano de EMMET  
Operário da construção civil, ele é rechaçado pelos colegas  
e vive solitário.

(Ch4\*decR Tudo muda quando a jovem Mega Estilo O encontra com um objeto  
(Ch4\*decE capaz de torna-LO o salvador do mundo. [pg. 47]  
(Zh4\*dec/ NICOLAU entende errado uma conversa entre seus pais,  
(Ch4\*decR o que O leva a crer  
(Zh4\*iec/ que UM IRMÃOZINHO está a caminho. Começa então a execução de  
um plano  
(Sh4\*dec/ maluco para 'sequestrar' O IRMÃO.

Romance

(ZR4\$iec/ Na classe eu vou mandar UMA MENSAGEM para vocês, e no próximo r  
ecreio  
(NR4\$iec/ a gente vê quem entendeu NULO. [pg. 50]  
(ZR4\$iec/ Então o Godofredo começou a fazer GESTOS; e não era mesmo muit  
o

(NR4\$dec/ fácil de entender NULO,  
(NR4\$iec/ porque ele fazia NULO. [pg. 51]  
Na classe a professora mandou a gente tirar os cadernos e copiar  
(ZR4\$dec/ OS PROBLEMAS que ela ia escrever no quadro, para a gente  
(NR4\$dec/ fazer NULO em casa. [pg. 51]

Conto

(Zo4\$iec/ Pegava UMA PEDRA,  
(No4\$iec/ olhava NULO e  
(No4\$iec/ jogava NULO fora.  
(Zo4\$iec/ pegava OUTRA  
(No4\$iec/ e guardava NULO. Assim juntou seis pedras. [pg. 71]  
(Zo4\$dec/ Lavou AS PEDRAS  
(Co4\$decE e colocou-AS na panela com água. Acendeu um  
(Zo4\$dec/ foguinho, pôs A PANELA em cima e  
(No4\$dec/ ficou mexendo NULO. [pg. 71]  
(Zo4\$det/ - Se é bom? Aprendi a fazer A SOPA com minha finada mãezinha. E  
la

(No4\$det/ fazia NULO para nós, quando nós era criança. [pg. 71]  
(So4\$iet/ - Mas é claro que tem que ficar. É UM SABOR que a senhora nunca  
(No4\$iet/ provou NULO na vida! [pg. 72]  
(Zo4\$dec/ A velha foi pra casa, trouxe OS TOMATES  
(No4\$dec/ e entregou NULO para Malasartes. [pg. 72].  
(Zo4\$dec/ Quando AS FRUTAS amadurecem, Kanchil, que não sabe trepar em  
(Zo4\$dec/ árvores, pede ajuda a Monyet, que concorda em colher AS FRUTAS  
(Co4\$decE e colocá-LAS em um cesto. [pg. 87]  
(Zo4\$dec/ Sendo assim, todas AS MANGAS serão minhas. Agora pegue o cesto

e

(Co4\$decE trate de trazê-LAS aqui para baixo. [pg. 87]  
(Zo4\$iec/ Colheu ALGUMAS MANGAS e  
(Co4\$iecR AS colocou no cesto. [pg. 88]  
(Zo4%dec/ MONYET comera todas as bananas e agora devorava as mangas també  
m!

(Co4%decE Era preciso detê-LO de algum jeito. [pg. 88]

- Ei, não estou gostando! Pare de falar assim!

(Zo4%dec/ Retrucou O MACACO

(Co4%decE Porém, Kanchil continuou a insultá-LO. [pg. 89]

(Zo4\$dec/ Por fim, Monyet pegou A ÚLTIMA FRUTA DA ÁRVORE,

(Co4\$decR mirou e A atirou em Kanchil com toda a força que tinha. [pg. 89

]

(Zo4\*dec/ [...] ELA disse que gostaria de saber onde é que eu ia buscar  
essas ideias,

(Po4\*dec/ que eu ainda ia acabar matando ELA [...] [pg. 125]

(Zo4\$dec/ Esopo nunca escreveu SUAS HISTÓRIAS.

(Co4\$decE Contava-AS para o povo que,  
(Co4\$decE por sua vez, se encarregou de repeti-LAS. [pg. 134]  
(Zo4\$dec/ Quando chegou a sua vez, A PEQUENA ARARA DE BICO TORTO bem que  
tentou comer. Mas não conseguia abocanhar as sementes. Era impossível!  
(No4\$dec/ O pai quis ajudar NULO, mas não teve jeito de colocar o aliment  
o no bico torno. [pg. 155]  
[...] O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente. Minha  
(Zo4\$iec/ prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais NUMA TERRINA GRAN  
DE, FUNDA E DE TAMPA PESADA.  
(No4\$iec/ Botou NULO no alto da prateleira. [pg. 184]  
Sou sua colega e quero ser sua amiga, se quiser ser meu amigo, deixe  
(Zo4\$iec/ UM BILHETE aqui em sua carteira  
(No4\$iec/ que depois da aula eu procuro NULO [pg. 247]  
(Zo4\$iec/ E deixou UM BILHETE ali na carteira,  
(No4\$iec/ para que ela procurasse NULO depois da aula. [pg. 247]  
(Zo4\$iec/ escreveu que, se ela quisesse deixar UM RECAD0 para ele, nos fi  
ns de  
(No4\$iec/ semana, escrevesse NULO com um prego na casca da árvore frondos  
a que ficava na beira do riachinho, na saída da cidade, e todo final de tarde,  
ele iria lá  
(No4\$iec/ procurar NULO [pg. 248]  
Entre eles, Renato, Fernando e Marina esperavam alguma coisa. Renato  
(Zo4\$dec/ olhou, procurou A MÃE  
(Co4\$decR e não A viu. [pg. 251]  
(Zo4\$dec/ - Preciso ir embora. Você quer levar A MINHA SOMBRINHA? Depois  
(No4\$dec/ você devolve NULO [pg. 253]  
Carta  
(Zc4\$dec/ Minha madrinha que escreveu ESSA CARTA, que é para o senhor  
(Nc4\$dec/ entender tudo direitinho. Mas quem passou NULO a limpo e fez os  
desenhos fui eu. [pg. 102]  
(Zc4\$dec/ Meu vizinho é o dono DA BOLA e o nome dele é Reinaldo e aí quan  
do  
(Nc4\$dec/ ele fica com raiva da gente fala que não quer jogar e não empre  
sta NULO. [pg. 102]  
(Zc4\$isc/ Queria ganhar UMA BOLA DE COURO e meu pai não tem  
(Nc4\$isc/ dinheiro para me dar NULO de presente. [pg. 102]  
(Zc4\$dec/ O PESSOAL AQUI EM CASA até que se vira: meu pai e minha mãe tra  
balham, meu irmão ta tirando faculdade, minha irmã mais velha também  
(Pc4\$dec/ trabalha, só vejo ELES de noite. [pg. 118]  
(Zc4\$dec/ E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem OS ARCOS.  
(Cc4\$decR E eles OS depuseram. [pg. 129].  
Entrevista  
(Ze4\$dec/ Fazemos vários tipos de exercícios para malhar OS MÚSCULOS  
(Ce4\$decE e mantê-LOS forte. [pg. 165]  
(Ze4\$dec/ E o mais importante: O CORAÇÃO também é um músculo.  
(Ce4\$decE por isso, é preciso exercitá-LO, já que não está bombeando sang  
ue na frequência normal. [pg. 165]  
(Ze4\$dec/ Como reage quando os críticos dizem que A LITERATURA INFANTIL é  
"mais fácil"/  
(Ne4\$dec/ - [...] Depois concluí que o mundo é assim. Tem gente que valor  
iza NULO e gente que não. [pg. 169]  
Era assim: as meninas faziam uma roda e havia uma que corria atrás da  
(Ze4\$dec/ outra e depois deixava cair O LENÇO.  
(Ce4\$decR Se ela não O via  
(Ce4\$decR e não O apanhava, ia para o meio da roda e era chamada de "pasp  
alhona". [pg. 177]  
Texto Informativo  
(Zi4\$dec/ O risco de colisão com SEUS PRÓPRIOS RESÍDUOS não é a única  
(Ci4\$decR razão pela qual os astronautas OS vêm reciclando desde 2008. [p  
g. 170]  
Verbete  
(Zv4\$ist/ Obra que reúne TODOS OS CONHECIMENTOS HUMANOS ou  
(Cv4\$istE apenas um domínio deles e OS expõe de maneira ordenada, metódi  
ca, seguindo um critério de apresentação alfabético ou temático [...] [pg 194]

(Sv4%dec/ E como camaleões, OS PIOLHOS podem alterar a cor do corpo para  
(Cv4%decR combinar com qualquer cor de cabelo, o que OS torna quase impos-  
síveis  
(Cv4%decE de encontrar. Ilumine-OS com luz forte e eles mergulharão ainda  
mais fundo entre os fios de cabelo. [pg. 196]  
Os piolhos vêm equipados com dois "canudos" embutidos [...] Um canudo injeta sa-  
liva repleta de uma substância química que impede seu sangue de  
(Zv4\$dec/ coagular. O outro alcança OS VASOS SANGUÍNEOS,  
(Cv4\$decE perfura-OS  
(Nv4\$dec/ e suga NULO. [pg 196]  
(Zv4\*dec/ É de manhã e VOCÊ acaba de acordar [...]  
(Cv4\*decE Nem mesmo sua mãe quer beijá-LO. [pg. 207]  
(Sv4%dec/ É quando AS BACTÉRIAS saem para brincar.  
(Cv4%decE Sem cuspe para arrastá-LAS, podem festejar o quanto quiserem. [p-  
g 207].  
Piada  
; (Sy4%iec/ Fiquei muito triste hoje porque UM DOS MEUS PEIXINHOS  
(Cy4%iecE morreu.  
[...] Então daí pensei em enterrá-LO na areia do aquário, mas aí não consegui c-  
avar na água. [pg. 264]  
Cordel  
(ZD4\$det/ Quem ama O PRÓPRIO CABELO.  
(ND4\$det/ Corta NULO só no salão Bill. É o corte mais bonito. E mais bara-  
to do Brasil. Três reais o masculino. Era dois mais já subiu. [pg. 233]  
Enunciados  
(ZE4\$iec/ Na cena aparece UMA PALAVRA EM DESTAQUE.  
(CE4\$iecE Circule-A [pg.17]  
(ZE4\$isc/ Escrever PALAVRAS  
(CE4\$iscE relacionando-AS a seus significados por meio de formas e cores  
é um recurso usado, principalmente, em títulos de histórias em quadrinhos. [pag-  
. 18]  
(ZE4\$dec/ Observe que, NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS ABAIXO, Maluquinho está  
com aparência bem diferente.  
Por que será?  
(NE4\$dec/ Leia NULO  
e descubra. [pg.24]  
(ZE4\$dec/ O REGISTRO FORMAL é adequado para situações mais formais de com-  
unicação, como apresentação de seminários, em textos de jornais, revistas em gr-  
ande parte dos livros, entre outros. Ele é ensinado na escola  
(CE4\$decE para que as pessoas saibam usá-LO em situações formais. [pg. 25  
]  
(ZE4\$dec/ Observe o quadro DOS PRONOMES PESSOAIS  
(CE4\$decE e use-OS sempre que precisar [pg. 30]  
(ZE4\$dec/ Capriche! OS TRABALHOS serão expostos fora da sala de aula para  
que  
(CE4\$decE muitas pessoas possam apreciá-LOS. [pg. 37]  
; (SE4\$iec/ A resenha do filme Madagascar 3 apresenta TRÊS SUBTÍTULOS.  
(CE4\$iecE Qual deles apresenta uma opinião sobre o filme? Escreva-O. [pg.  
45]  
Releia e responda  
(ZE4\*dec/ O início, de arrancada lenta, mostra o cotidiano de EMMET [...]  
Tudo  
(CE4\*decR muda quando a jovem Mega Estilo O encontra com um objeto capaz  
de  
(CE4\*decE torna-LO o salvador do mundo.  
A que se refere a palavra em destaque [pg.47]  
(ZE4\$isc/ Relembrando: UMA RESENHA apresenta resumidamente a história e a  
(CE4\$iscR opinião de quem A escreve. [pg 59]  
(ZE4\$dec/ Se o leitor quiser ler A RESENHA DO FILME "UMA AVENTURA NO LAGO  
",  
(CE4\$decR onde ele A encontrará/ [pg. 61]  
(ZE4\$dec/ Leia com atenção O QUADRO ABAIXO  
(CE4\$decE e consulte-O sempre que necessário. [pg. 65]  
(ZE4\$dec/ Copie ESTA FICHA no caderno e, nos momentos de leitura, com

(CE4\$decE seu colega de dupla, preencha-A com as informações que vocês ob-  
tiveram. [pg.82]

(ZE4\$dec/ Leia OS SUBSTANTIVOS a seguir  
(CE4\$decE e pinte-OS, formando três grupos. [pg. 85]  
(ZE4\$dec/ Saber que os substantivos primitivos DESSAS PALAVRAS são, respe-  
ctivamente, majestade, bruxa e azul ajudaria você a se decidir como  
(CE4\$decE escrevê-LAS. Por quê? [pg. 86]  
(ZE4\$dec/ AS RIMAS dão sonoridade ao poema.  
(CE4\$decE Sublinhe-AS. [pg. 94]

Nesse momento, é importante que fiquem atentos à organização  
(ZE4\$dec/ do texto no papel e À LETRA, que deve ser legível, para que os  
(NE4\$dec/ futuros leitores não tenham dificuldade de ler NULO. [pg. 95]  
(ZE4\$dec/ Esses colegas deverão contar como O TRABALHO foi produzido e  
(CE4\$decE o prazer que estão tendo em compartilhá-LO. [pg. 96]  
(ZE4\$dec/ Leia AS DUAS PARLENDAS a seguir e crie um novo final para cada  
(SE4\$dec/ uma, mudando a linha que está em destaque. Reescreva AS PARLEND  
AS nos espaços correspondentes. [pg. 99]  
(ZE4\$dec/ Você vai ler ALGUMAS CARTAS PESSOAIS, aprender como são (CE4\$decE  
organizadas e compará-LAS com o e-mail, uma correspondência  
eletrônica muito utilizada nos dias de hoje. [pg.101]  
(ZE4\$dec/ Na sua opinião, por que Wellington ditou A CARTA  
(CE4\$decR para que a madrinha A escrevesse? [pg. 103]

(ZE4\$dec/ O professor vai registrar AS PERGUNTAS DA CLASSE na lousa.  
(CE4\$decE Copie-AS no caderno. [pg. 107]

Você e seus colegas vão entrevistar alguém que ainda tem ou já teve o hábito de  
trocar cartas [...]

(ZE4\$dec/ Durante a conversa é importante ouvir O ENTREVISTADO com  
(CE4\$decE atenção, sem interrompê-LO. [...] é importante fazer outras per-  
guntas  
(CE4\$decE a partir das respostas para incentivá-LO a falar mais sobre o a-  
ssunto, tirando suas dúvidas. [pg. 107]  
(ZE4\$dec/ Uma dessas coisas era que O LOBINHO queria dormir cedo.  
(CE4\$decR Preocupados, os pais O enviam para a Escola da Enganação. [pg.  
108]

(ZE4\$dec/ Escreva os nomes DESSAS FRUTAS no quadro abaixo,  
(CE4\$decE organizando-AS em três grupos. [pg. 110]  
(ZE4\$dec/ E essas FRUTAS,  
(NE4\$dec/ você conhece NULO? [pg. 110]  
(ZE4\$dec/ Na sua opinião, o desespero DE LOBINHO está aumentando?  
(CE4\$decR O que O levou a essa conclusão? [pg. 113]  
(ZE4\$dec/ 'Sublinhe na segunda carta de Lobinho AS PALAVRAS TERMINADAS EM  
E.  
(CE4\$decE Depois, com seus colegas, leia-AS em voz alta. [pg. 115]  
(ZE4\$dec/ Fale OUTRAS PALAVRAS TERMINADAS EM E E QUE NÃO SEJAM ACENTUADAS  
.

(CE4\$decE Seu professor vai registrá-LAS na lousa.  
(NE4\$dec/ Escolha quatro e copie NULO. [pg. 115]  
(ZE4\$dec/ Fale OUTRAS PALAVRAS TERMINADAS COM I QUE NÃO SEJAM ACENTUADAS.  
(CE4\$decE Seu professor vai registrá-LAS na lousa.  
(NE4\$dec/ Escolha quatro e copie NULO. [pg. 115]

Explique do seu jeito o que são palavras oxítonas, paroxítonas e  
(ZE4\$dec/ proparoxítonas. O professor vai registrar A CONCLUSÃO da turma  
(NE4\$dec/ e expor NULO no mural da classe. [pg. 121]  
(ZE4\$dec/ Fale OUTRAS PALAVRAS TERMINADAS EM O QUE NÃO SEJAM ACENTUADAS  
(NE4\$dec/ para que o professor possa registrar NULO na lousa. Escolha qua-  
tro  
(NE4\$dec/ e copie NULO. [pg. 122]  
(ZE4\$dec/ Imagine que ESSA MESMA SITUAÇÃO DE CHEGADA  
(NE4\$dec/ tivesse acontecido nos dias de hoje e você quer contar NULO  
(ZE4\$dec/ O início DESSE E-MAIL já foi feito,  
(NE4\$dec/ é só você terminar NULO.  
(NE4\$dec/ Continue NULO em uma folha à parte  
(NE4\$dec/ ou digite NULO no computador.

(NE4\$dec/ Depois é só imprimir NULO. [pg. 129]  
 (ZE4\$dsc/ AS FÁBULAS fazem parte da tradição cultural dos povos e foram s  
 endo  
 transmitidas oralmente por muitas gerações. De que outra forma é  
 (CE4\$dscE possível conhecê-LAS atualmente? [pg. 131]  
 (ZE4\$dec/ Procure ESSES VERBOS no dicionário e escreva, ao lado deles,  
 (CE4\$decE outros que poderiam substituí-LOS sem alterar o sentido e o tom  
 da fala dos personagens. [pg. 157]  
 (ZE4\$dec/ Depois O LIVRO poderá ser doado à biblioteca da escola, para qu  
 e  
 (CE4\$decE os alunos de outra turma possam lê-LO.  
 Façam a segunda revisão, agora para observar se evitaram repetir  
 (ZE4\$dec/ desnecessariamente O NOME DOS PERSONAGENS,  
 (CE4\$decE substituindo-O por ELE ou ELA.  
 (ZE4\$iec/ Antes da entrevista, há UM TEXTO em que são apresentados o  
 (CE4\$decE assunto e a entrevista. Releia-O e responda. [pg. 167]  
 (ZE4\$dec/ Observe o título DA REPORTAGEM  
 (CE4\$decR e as imagens que A acompanham. [pg. 173]  
 (ZE4\$iec/ Pesquise em livros, jornais e revistas OUTRAS PALAVRAS PROPARO  
 ÍTONAS  
 (CE4\$iecE e copie-AS. [pg. 176]  
 (ZE4\$iec/ Na entrevista, Luiza fez UMA PERGUNTA a partir de uma resposta  
 (CE4\$iecE da avó. Que pergunta foi essa? Sublinhe-A. [pg. 178]  
 (ZE4\$dec/ Reescreva AS PALAVRAS,  
 (CE4\$decE completando-AS corretamente. [pg. 182]  
 (ZE4\$dec/ Reescreva O MESMO TRECHO colocando a pontuação. Depois,  
 (CE4\$decE compare-O com o parágrafo original no início da entrevista na p  
 ágina 177. [pg. 183]  
 (ZE4\$dec/ O TRECHO ABAIXO foi escrito, de propósito, sem pontuação.  
 (CE4\$decE Pontue-O de forma que o desejo de Paulo seja comer uma maçã. [  
 pg. 183]  
 (ZE4\$iec/ Neste trabalho, vocês poderão recolher a FOTOS, BRINQUEDOS, MOE  
 DAS E OUTROS OBJETOS DA ÉPOCA EM QUE O ENTREVISTADO ERA CRIANÇA  
 (CE4\$iecE e expô-LOS, junto com a entrevista, fora da sala de aula. [pg.  
 185]  
 (ZE4\*dec/ Elabore um pequeno texto para apresentar O ENTREVISTADO e o ass  
 unto da entrevista. Ele deve informar: o motivo que levou você a  
 (CE4\*decE entrevistá-LO. [pg. 186]  
 (ZE4\$dec/ Tudo pronto, entregue SUA PRODUÇÃO para o professor.  
 (CE4\$decR Ele A devolverá com dicas de  
 (CE4\$decE como torná-LA ainda melhor. [pg. 187]  
 (ZE4\$dec/ O professor vai registrar na lousa A CONCLUSÃO DA TURMA.  
 (CE4\$decE Copie-A. [pg 197]  
 ;(SE4\$g// Com qual SIGNIFICADO essa palavra é usada como gíria?  
 ;(SCE4\$i Sublinhe-O. [pg 205]  
 (ZE4\$dec/ O TRECHO abaixo, do artigo de divulgação científica 'Como fazia  
 mos sem ...papel higiênico, foi escrito sem  
 (CE4\$decE parágrafos de propósito. Leia-O. [pg 206].  
 ;(SE4\$i// A que SUBSTANTIVO essa palavra se refere?  
 ;(SCE4\$inE Sublinhe-O [pg. 207]  
 (ZE4\$dec/ Observe AS PALAVRAS EM DESTAQUE. Que palavras elas estão substi  
 tuindo/  
 (CE4\$decE sublinhe-AS. [pg 207]  
 (SE4\$iec/ Você deve ter observado que no trecho desse artigo UMA PALAVRA  
 foi repetida desnecessariamente.  
 (CE4\$iecE Qual é ela/ Sublinhe-A. [pg. 209].  
 (ZE4\$dec/ Copie AS PALAVRAS abaixo  
 (CE4\$decE separando-AS com sílabas. [pg. 210].  
 (ZE4\*dec/ Na sua [VOCÊ] opinião,  
 (CE4\*decE essa descoberta pode ajudá-LO a escolher...? [pg 210]  
 (ZE4\$dec/ No verbete, deverá ser apresentada uma definição DO OBJETO, a  
 (CE4\$decR origem, quem O inventou e algumas curiosidades a respeito dele.  
 [pg. 212].  
 Não cole as imagens nem finalizem os desenhos antes de mostrar

(ZE4\$dec/ A PRODUÇÃO para o professor.  
(CE4\$decE Ele poderá dar dicas para torna-LA ainda mais clara para o leitor. [pg. 213]  
; (SE4\*i// Imagine que você estivesse curioso para saber QUEM INVENTOU O TELEFONE CELULAR.  
; (SNE4\*ij/ Em que dicionário você poderia procurar NULO ? Em que item? [pg. 195].  
(ZE4\$dec/ Passem O VERBETE a limpo  
(NE4\$dec/ e ilustrem NULO. [pg. 213].  
Você já estudou que o encontro de dois sons vocálicos na mesma sílaba  
(ZE4\$gsc/ chama-se DITONGO.  
(SE4\$dec/ Circule OS DITONGOS nas sílabas das palavras que você separou.  
Discuta a questão abaixo com seus colegas.  
(ZE4\$dec/ O professor vai registrar na lousa A CONCLUSÃO DA CLASSE  
(NE4\$dec/ para vocês copiarem NULO. [pg. 224]  
; (SE4\$si// QUE SUBSTANTIVOS poderiam completar as lacunas do cartaz?  
; (SCE4\$sisE Escreva-OS nos espaços. [pg. 228]  
(ZE4\$dec/ Mostre O TRABALHO para o professor.  
(CE4\$decE Ele poderá dar dicas para torná-LO ainda melhor. Por fim, escreva (SE4\$dec/ SUA ESTROFE em uma folha de papel avulsa. [pg. 231]  
(ZE4\$dec/ Lembre-se de que a ilustração precisa estar de acordo com A ESTROFE que você produziu  
[...]  
Junto com o professor e os colegas, escolham a data e o melhor local da escola para a montagem do varal. Lembrem-se também de marcar a data  
(CE4\$decE em que irão recitá-LAS para a turma. [pg. 236]  
A intenção de Clerisvaldo ao dizer que havia pescado um lampião aceso  
(ZE4\*dec/ foi: contar uma mentira ainda maior que a de SEU VIVINHO  
(CE4\*decE para provocá-LO. [pg. 241]  
As palavras 'leio', 'lê' e 'lemos' são verbos. A parte final desses verbos  
(ZE4\$dec/ foi modificada para indicar o tempo em que O FATO aconteceu e a  
(CE4\$decR pessoa que O realizou. [pg. 242]  
Não esqueça de pedir à  
(ZE4\$dec/ pessoa que recebeu O SEU CONTO  
(CE4\$decE para comentá-LO  
(CE4\$decE depois de lê-LO. [pg.256]  
(ZE4\*dec/ Como RENATO se sentiu  
(CE4\*decE quando Marina O escolheu para dar carona no guarda-chuva? [pg. 256]  
(ZE4\$dec/ Localize no trecho OS VERBOS QUE ESTÃO NO TEMPO PRESENTE  
(CE4\$decE e circule-OS. [pg. 259]  
Pesquise, em livros, revistas ou jornais, PALAVRAS PAROXÍTONAS TERMINADAS EM L, X, N, R.  
(ZE4\$dec/ Dite AS PALAVRAS para o professor.  
(CE4\$decE Ele vai registrá-LAS na lousa. [pg. 268]  
(ZE4\$dec/ Descubra, em cada grupo a seguir, AS TRÊS PALAVRAS QUE DEVEM SER ACENTUADAS.  
(CE4\$decE Acentue-AS.  
(CE4\$decE Depois copie-AS  
(NE4\$dec/ e justifique NULO com a regra. [pg. 268]  
(ZE4\$dec/ Uma lê O CONTO da outra  
(CE4\$decE e dá sugestões de como melhorá-LO ... [pg. 270]  
(ZE4\$dec/ Entreguem O CONTO para o professor.  
(CE4\$decE Ele poderá dar dicas para torna-LO ainda melhor.  
(CE4\$decR Quando O receberem de volta, façam as revisões que lhes forem sugeridas. [pg. 271]  
(ZE4\$dec/ Assine A SUA PRODUÇÃO.  
(CE4\$decE Ao entregá-LA à pessoa que escolheu,  
(CE4\$decE não deixe de contar a ela como está tendo prazer em presentear-LA. [pg. 271]  
(ZE4\*dec/ Você se lembra DO RENATO, aquele menino que pegou carona no  
(ZE4\$isc/ guarda-chuva da Marina? Pois é, ele agora anda escrevendo VERSO S.  
(CE4\*decE Ajude-O

(CE4\$iscE a terminá-LOS, completando as lacunas de forma a dar sonoridade aos poemas.

5 ano

Enunciado

(ZE5\*dec/ O que A CRIANÇA fotografada está fazendo? Qual é a intenção de

(CE5\*decE mostrá-LA assim? [pg. 12]

(ZE5\$iec/ Encontre TRÊS EXEMPLOS DE REGISTRO INFORMAL e sublinhe

(CE5\$iecE OS no texto. [pg. 14]

(ZE5\$iec/ Em um folha à parte, faça UMA LISTA com substantivos pesquisado

s em folhetos publicitários, cartazes, cartões, convites,

(NE5\$iec/ anúncios, manchetes etc. e traga NULO para a sala de aula na da

ta combinada com o professor. [pg. 16]

(ZE5\$dec/ Reúna-se com mais três colegas e disponham AS PALAVRAS

(CE5\$decE pesquisadas de forma que o grupo possa lê-LAS. [pg. 16]

Para que a atividade seja proveitosa, é importante seguir

(SE5\$iec/ ALGUMAS REGRAS.

(CE5\$iecE O professor vai expô-LAS no mural da classe.

(CE5\$iecE Leia-AS. [pg 24]

(ZE5\*dec/ Gosto dos MEUS AMIGOS porque

(CE5\*decR nos divertimos juntos e OS vejo todos os dias [pg. 27]

Essas palavras e-ou expressões são usadas nas frases para conectar

(ZE5\$dec/ AS PARTES entre si

(CE5\$decE e relacioná-LAS. [pg. 27]

(ZE5\$dec/ AS FRASES a seguir representam uma ideia completa, mas é

(CE5\$decE possível conectá-LAS para formar uma só. [pg. 28]

Por favor, obrigado, com licença e desculpe-me.

(ZE5\$dec/ ESSAS PALAVRINHAS moram na boca de todo mundo, só que às vezes

nos esquecemos delas, mas elas precisam ser usadas, e é sempre bom

(CE5\$decE tê-LAS na ponta da língua. [pg. 29]

Bom dia! Boa tarde! Boa noite!

(ZE5\$iec/ Eis mais TRÊS PALAVRINHAS MÁGICAS.

(CE5\$iecE Use-AS. [pg. 29]

(ZE5\$dec/ Reescreva ESSE TRECHO no caderno, colocando a pontuação e as (C

E5\$decE letras iniciais maiúsculas. O professor vai registrá-LO na lousa. [pg.

29]

Nesta unidade, você leu reportagens.

(ZE5\$iec/ Agora, vai ler UMA NOTÍCIA...

(CE5\$iecE Leia-A e descubra se o que você pensou se confirmou. [pg. 32]

(ZE5\$dsc/ Você estudou que O DICIONÁRIO pode ser usado de diferentes (CE5

\$dscR maneiras, de acordo com a necessidade de quem O consulta. [pg. 35]

(ZE5\$isc/ Você vai também pesquisar CAUSOS com pessoas da família ou da (

CE5\$iscE comunidade, escolher um deles e contá-LO aos colegas. [pg. 39]

(ZE5\$dec/ Nas palavras da atividade anterior, OS DITONGOS estão em que

(NE5\$dec/ sílaba? Marque NULO. [pg. 45]

(ZE5\$dec/ Escreva AS PALAVRAS

(CE5\$decE completando-AS com ditongo.

(CE5\$decE Acentue-AS, se necessário. [pg. 45]

(ZE5\$iec/ Pensando nisso, qual[is] EXPRESSÃO[ÕES] a seguir poderi[m]

(CE5\$iecE começar um caso. Assinale-AS [pg. 51]

(ZE5\$isc/ Escolha UM DOS CAUSOS pesquisados

(CE5\$iscE para contá-LO aos colegas de classe, na data combinada pelo pro

fessor. [pg. 59]

Não se trata de fazer uma leitura dramatizada, mas de contar

(ZE5\$dec/ A HISTÓRIA empregando diferentes recursos

(CE5\$decE para torná-LA interessante... [pg. 59]

(ZE5\$iec/ Decidam que PARTE DA HISTÓRIA cada um da dupla vai contar.

(NE5\$iec/ Ensaíem NULO várias vezes, pois também é importante memorizar a

sequência da história.

(ZE5\*isc/ Para o sucesso da atividade, é muito importante ouvir COLEGAS

(CE5\*iscE com atenção e respeito, sem interrompê-LOS. [pg. 60]

(ZE5\$iec/ No texto a seguir, TRÊS PALAVRAS estão escritas de forma

(CE5\$iecE incorreta, propositalmente. Encontre-AS

(CE5\$iecE e sublinhe-AS. [pg. 69]

Você e seus colegas vão entrevistar pessoas mais velhas da família ou da

(ZE5\$dec/ comunidade, ouvir OS RELATOS DE LEMBRANÇAS delas e  
(CE5\$decE registrá-LOS no caderno, para que, mais tarde, essas produções  
possam ser reunidas para formar o Livro de Memórias. [pg. 70]  
(ZE5\$iec/ Combine com os colegas e o professor ALGUMAS PERGUNTAS que poss  
am ser feitas com o objetivo de resultar bons relatos.  
(CE5\$iecE Registre-AS no caderno. [pg. 70]  
(ZE5\$dec/ Informe ao entrevistado o objetivo da ENTREVISTA.  
(CE5\$decE Se decidir gravá-LA, peça-lhe autorização, de preferência por e  
scrito. [pg. 71]  
Neste trecho, a autora vai contar o que lhe aconteceu, aos 10 anos, quando  
(ZE5\*dec/ ELA E SEU IRMÃO foram extrair as amígdalas  
(CE5\*decR e as adenoides que OS impediam de respirar direito.  
(ZE5\$dec/ Na sua opinião, por que Tatiana Belinky guardou ESSA CIRURGIA (  
CE5\$decE na memória a ponto de relatá-LA em um livro? [pg. 80]  
Complete o quadro abaixo com os verbos que iniciam  
(ZE5\$dec/ OS ITENS DA LISTA,  
(CE5\$decE classificando-OS de acordo com as conjugações. [pg. 81]  
Use uma linguagem parecida com a da conversa. Você já sabe que não se trata de  
mudar por completo  
(ZE5\$dec/ A LINGUAGEM DO ENTREVISTADO,  
(CE5\$decE mas de torná-LA adequada a um livro de relatos. [pg. 87]  
(ZE5\$dec/ Leia SEU TEXTO e observe se sentiu falta de alguma informação  
(CE5\$decE que possa torná-LO mais compreensível aos leitores. [pg. 87]  
(ZE5\$dec/ Entregue O TEXTO ao professor.  
(CE5\$decR Ele O devolverá com sugestões  
(CE5\$decE de como torná-LO ainda melhor. [pg. 88]  
Faça as revisões sugeridas pelo professor e verifique se deseja mudar ou  
(ZE5\$dec/ acrescentar mais algum detalhe À NARRATIVA. O professor vai dis  
tribuir folhas de papel para que você e os colegas  
(CE5\$dec/ passem A PRODUÇÃO a limpo. [pg. 88]  
(ZE5\$dec/ Como você imagina O DIA A DIA DAS PESSOAS NESSA ÉPOCA?  
(NE5\$dec/ Ilustre NULO em uma folha avulsa. [pg. 89]  
(ZE5\$dec/ A VISTA QUE SE TEM DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DO ALTO DO CORCO  
VADO, que impressiona pela beleza e causa  
(CE5\$decR arrepio em quem A contempla. [pg. 93]  
Imagine que você abriu a página de um livro e se deparou com  
(ZE5\$dec/ O TEXTO ABAIXO.  
(CE5\$decE Antes de lê-LO, responda. [pg. 96]  
(ZE5\$dec/ Copie os poemas que achar mais interessantes e ensaie A LEITURA  
(CE5\$decE para fazê-LA com entonação e ritmo adequados, de maneira que pa  
sse toda a emoção transmitida pelo autor. [pg. 100]  
Se houver oportunidade, exponham  
(ZE5\$dec/ OS POEMAS APRESENTADOS NO SARAU em um mural fora  
(CE5\$decE da sala de aula, para que mais pessoas possam apreciá-LOS. [pg.  
100]  
(ZE5\$dec/ OS VERBOS do quadro dão instruções  
(CE5\$decR a quem OS lê. [pg. 104]  
(ZE5\$iec/ No poema, aparecem VÁRIAS PALAVRAS NO DIMINUTIVO.  
(CE5\$iecE Escreva-AS. [pg. 108]  
(ZE5\$isc/ Uma das maneiras de dar ritmo ao poema é usando RIMAS.  
(SE5\$dec/ Sublinhe AS RIMAS no poema. [pg. 108]  
(ZE5\$dec/ Copie A FRASE QUE MAIS COMBINA COM VOCÊ,  
(CE5\$decE completando-A. [pg. 108]  
(ZE5\$dec/ Decida que local será a fonte de inspiração do SEU POEMA. Em pa  
pel sulfite,  
(CE5\$decR faça uma ilustração que O represente e, em tiras de papel, escr  
eva palavras ou frases sobre o lugar retratado. [pg. 117]  
(ZE5\$dec/ Antes de considerar O TRABALHO CONCLUÍDO,  
(CE5\$decE é importante mostra-LO ao professor. Ele poderá dar sugestões p  
ara  
(ZE5\$dec/ que SEU POEMA fique ainda mais carregado de sensações, emoções  
e sentimentos. Faça um desenho que combine com o lugar que  
(SE5\$dec/ inspirou o SEU POEMA  
Combinem também quem fará a capa contendo o título e a identificação

(CE5\$decR da turma que O produziu. [pg. 118]  
Téo contou à sua vó Chica uma lenda ouvida em sua escola: no topo da Montanha I  
mensidão,  
(ZE5%isc/ existem CRIATURAS MEDONHAS, TENEBROSAS, que, de tão  
(CE5%iscE furiosas, somente uma pessoa teve coragem de enfrentá-LAS. [pg.  
122]  
Na tentativa de convencer o neto a também realizar a tal façanha, a avó  
(ZE5\*dec/ presenteou TÉO com um blusão vermelho e um espelho, dizendo que  
(CE5\*decR eles O protegeriam na aventura. [pg. 122]  
(ZE5\$iec/ No conto, foram usadas VÁRIAS PALAVRAS OU EXPRESSÕES PARA EVITA  
R A REPETIÇÃO DESNECESSÁRIA DA PALAVRA MONSTRO.  
(CE5\$iecE Quais foram elas? Circule-AS. [pg. 127]  
Algumas pessoas foram entrevistadas,  
(ZE5\$dec/ e todas elas tinham SEUS MEDOS  
(CE5\$decR e um modo de enfrentá-LOS. [pg. 128]  
(ZE5\$gsc/ Das palavras destacadas, quais são ADJETIVOS?  
(CE5\$gscE Sublinhe-os. [pg. 131]  
(ZE5\$dec/ O que você acrescentou aos ADJETIVOS  
(CE5\$decE para transformá-los em substantivos? [pg. 133]  
(ZE5\$dec/ Agora, copie A FRASE ABAIXO,  
(CE5\$decE completando-A. [pg. 134]  
(ZE5\$iec/ Sendo esse UM CONTO DE TERROR, o que será que vai  
(CE5\$iecE acontecer? Leia-O para ver se o que você pensou vai se confirma  
r.  
(ZE5\$iec/ Conheça ALGUNS ADVÉRBIOS  
(CE5\$iecE e consulte-OS sempre que necessário. [pg. 143]  
Antes de iniciarem a produção, você e seu colega de dupla deverão pensar:  
(ZE5\*dec/ [...] o que O PERSONAGEM PRINCIPAL fez  
(CE5\*decR que O levou a ter de enfrentar uma situação de medo, de tensão.  
[pg. 146]  
Durante a escrita, leiam e releiam o texto para verificar se: estão  
(ZE5\$dec/ escrevendo OS FATOS  
(NE5\$dec/ na ordem em que NULO imaginaram. [pg. 147]  
(ZE5\$dec/ Releiam O CONTO [...] Após a revisão desses aspectos,  
(NE5\$dec/ releiam NULO. [pg. 147]  
(ZE5\$dec/ Entreguem A PRODUÇÃO ao professor, ele poderá dar dicas de  
(NE5\$dec/ como tornar O CONTO ainda mais interessante. [pg. 148]  
(ZE5\$dec/ Escolham quem vai passar A HISTÓRIA a limpo.  
(NE5\$dec/ Se possível, digitem O CONTO no computador. [pg. 148]  
Reúnam as folhas na ordem que ficou combinada, façam a numeração de  
(ZE5\$dec/ cada uma delas na sequência, coloquem A CAPA  
(CE5\$decR e A grampeiem,  
(ZE5\$dec/ montando O LIVRO. No final, combinem que o alunos ficarão  
(CE5\$decE encarregados de entrega-LO à outra turma escolhida de 5º ano. [  
pg. 148]  
Astronomia: ciência que estuda  
(ZE5\$dec/ O UNIVERSO E OS CORPOS CELESTES  
(CE5\$decE para situá-LOS no espaço e no tempo e explicar sua origem e seu  
movimento. [pg. 153]  
(ZE5\$dec/ Qual dAS CARTAS apresenta registro mais informal?  
(NE5\$dec/ Marque NULO [pg. 155]  
Que tal você e seus colegas também serem observadores do céu? Tentem  
(ZE5\$dec/ localizar A CONSTELAÇÃO CRUZEIRO DO SUL. Se você não  
(CE5\$decE souber onde acha-LA, peça ajuda a outra pessoa. Em geral, pesso  
as  
(CE5\$decE mais velhas sabem encontrá-LA. [pg. 156]  
(ZE5\$dec/ Que tal explorar mais o espaço? O SITE SOLAR SYSTEM SCOPE apres  
enta uma simulação em 3D que nos ajuda a entender um pouco mais como plantas, c  
onstelações e outros corpos celestes que ocupam o  
(NE5\$dec/ Universo. Vale a pena conferir NULO. [pg. 156]  
(ZE5\$dec/ A CARTA DE LEITOR a seguir foi escrita para a revista Ciência  
(NE5\$dec/ Hoje das Crianças. Leia NULO [pg.158]  
(ZE5\$dec/ A PIADA a seguir foi escrita, de propósito, sem alguns desses s  
inais.

(CE5\$decE Pontue-A corretamente. [pg. 161]

(ZE5\$dec/ Comente com os colegas se você entendeu A PIADA

(CE5\$decR e se A achou engraçada. [pg. 161]

(ZE5\$dec/ Quem escreveu O TEXTO desse infográfico?

(CE5\$decR Quem O ilustrou? [pg. 164]

(ZE5\$dec/ Desafio: junte-se a um colega e reescreva O TRECHO EM AZUL,

(CE5\$decE pontuando-O de forma que o desejo do aluno seja ler uma matéria

s sobre: [pg. 171]

(ZE5\$dec/ Mostrem A PRODUÇÃO de vocês ao professor. Ele dará dicas de com

o tornar as informações ainda mais claras.

(CE5\$decE Só então passem-NA a limpo em letra legível. [pg. 174]

Discuta a questão com os colegas. O professor vai escrever

(ZE5\$dec/ na lousa A CONCLUSÃO DA TURMA.

(CE5\$decE Depois, registre-A abaixo. [pg. 185]

(ZE5\$dec/ Leia AS FRASES e observe os verbos.

(SE5\$dec/ Depois classifique AS FRASES em singular e plural. [pg. 185]

(SE5\$isc/ Você sabe por que surgem ESPINHAS na pré-adolescência e o que

(CE5\$iscE fazer para amenizá-LAS? [pg. 193]

(ZE5\$iec/ TODAS AS PALAVRAS DO QUADRO a seguir são oxítonas.

(CE5\$iecE Escreva-AS formando dois grupos: [pg. 193]

Além de ser um procedimento de pesquisa a ser seguido ao longo de toda

(ZE5\$isc/ a vida escolar, se tiverem de reler ALGUMA INFORMAÇÃO,

(CE5\$iscE terão facilidade para encontrá-LA. [pg. 197]

(ZE5\$dec/ Escreva O TEXTO no rascunho, dando espaço entre as linhas.

(SE5\$dec/ Assim, durante as revisões, não será preciso passar O TEXTO a l

impo várias vezes. [pg. 197]

A revisão deverá ser feita em etapas. Primeiro, para verificar

(ZE5\$dec/ se O ARTIGO [...]

(CE5\$decR foi escrito de forma que os leitores O compreendam. [pg. 198]

(ZE5\$dec/ Antes de considerarem A PRODUÇÃO concluída,

(CE5\$decE mostrem-NA ao professor. Ele poderá dar dicas de como deixar

(SE5\$dec/ O TEXTO ainda mais claro.

Façam as alterações sugeridas por ele, mas não é necessário

(SE5\$dec/ passar A PRODUÇÃO a limpo. [pg. 198]

(ZE5\*isc/ Imagine que UM MENINO escreveu um bilhete para a prima

(CE5\*iscR pedindo que O ajudasse a fazer os convites para a festa do aniv

ersário

(CE5\*iscR dele, mas esqueceu de pontuá-LO. [pg. 208]

(ZE5\$dec/ Outro desafio: reescreva O BILHETE,

(CE5\$decE pontuando-O de forma que o desejo da criança seja ganhar: [pg.

209]

Para o sucesso da exposição oral, é importante criar apoios visuais, porque,

(CE5\$decE além de ajudá-LOS a se lembrar do que vão informar e em que or

dem, facilitam a compreensão da plateia. [pg. 210]

(ZE5\$iec/ Organizem UM ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO

(NE5\$iec/ e ensaiem NULO. Lembrem-se da importância de falar em ritmo e

(CE5\$iscE tom de voz adequados para que todos possam ouvi-LOS. [pg. 210]

No terceiro parágrafo do artigo de opinião 1, a expressão além disso, foi usada

com a função de

(ZE5\$dec/ ligar ESSE PARÁGRAFO COM O ANTERIOR.

(CE5\$decE Releia-OS, substituindo essa expressão pelos termos dos quadros

abaixo. [pg 217]

(ZE5\$iec/ No primeiro parágrafo, aparece UMA MARCA DE TEMPO.

(NE5\$isc/ Qual é ela? Sublinhe NULO. [pg. 218]

(ZE5\$dec/ Para que a discussão seja proveitosa, é importante que VOCÊ: fa

le

(CE5\$decE com clareza, para que todos possam ouvi-LO. [pg. 223]

(ZE5\$dec/ OS VERBOS destacados nas frases estão no modo subjuntivo.

(CE5\$decE Passe-OS para o pretérito imperfeito do subjuntivo, fazendo as

modificações necessárias. [pg. 226]

(ZE5\$iec/ O estilista Ronaldo Fraga criou UM UNIFORME prático e

(CE5\$iecE confortável. Que tal fazer o mesmo? Desenhe-O no espaço abaixo.

[pg. 227]

Se na fase da pesquisa você conseguiu

(ZE5\$isc/ EXEMPLOS, DADOS E DEPOIMENTOS,  
(CE5\$iscE use-OS. [pg. 240]  
(ZE5\$dec/ Leia várias vezes o rascunho e modifique O TEXTO quantas vezes  
(CE5\$decE forem necessárias. Depois, mostre-O ao professor. Ele vai discu-  
tir com você se os argumentos usados são convincentes e que mudanças  
(SE5\$dec/ poderiam tornar SUA PRODUÇÃO ainda melhor.  
(SE5\$dec/ Por fim, passe O TEXTO a limpo  
(CE5\$decE e assine-o. [pg. 240]  
Você vai ler algumas lendas e aprender que elas fazem parte da cultura dos povo-  
s. Também vai aprender um pouco de suas características, escolher  
(ZE5\$iec/ UMA LENDA para a classe  
(CE5\$iecE e reescrevê-la. [pg. 243]  
;(SE5\$dec/ A lenda EXPLICA O SURGIMENTO DA VITÓRIA-RÉGIA.  
;(CE5\$decR Ela O faz de maneira científica ou fantástica? [pg. 247]  
(ZE5\$isc/ UMA MESMA LENDA pode variar, recebendo um detalhe aqui, outro a  
colá, pois se alimenta do boca a boca. Porém, nunca deve perder  
(CE5\$iscR aquele algo que A fez surgir. [pg. 252]  
As expressões destacadas são típicas do Sul do Brasil. Pensando nisso,  
(ZE5\$dec/ copie A FRASE A SEGUIR  
(CE5\$decE completando-A com a alternativa adequada. [pg. 253]  
(SE5\$isc/ Que PARTE desse trecho confirma a sua resposta?  
(CE5\$iscE Sublinhe-A. [pg.253]  
(ZE5\$iec/ Fale PALAVRAS INICIADAS POR EX+VOGAL E EX+VOGAL.  
(CE5\$iecE O professor vai registrá-LAS na lousa. [pg. 257]  
(ZE5\$iec/ Escolha ALGUMAS PALAVRAS REGISTRADAS PELO PROFESSOR  
(CE5\$iecE e copie-AS. [pg. 257]  
Como você imagina que era  
(ZE5\$dec/ O PEREGRINO QUE PERNOITOU NAQUELA CHOUPANA.  
(CE5\$decE Desenhe-O. [pg. 262]  
(ZE5\$dec/ De acordo com esse trecho da lenda, quando COÁ-TARI morrer,  
(CE5\$decR o gênio A transformará em uma planta. [pg. 263]  
Qual dos verbos destacados indica  
(ZE5\$isc/ UM FATO INICIADO E ACABADO?  
(CE5\$iscE Sublinhe-O [pg. 265]  
(ZE5\$dec/ Qual dOS VERBOS indica uma ação que se iniciou no tempo  
(CE5\$dec/ passado, mas que pode não ter acabado? Circule-O [pg. 265]  
(ZE5\$dec/ Como você imagina O CHUPACABRAS?  
(CE5\$decE Desenhe-O em uma folha à parte.  
Informativo  
Cupim: entra em casa na forma de siriri - na fase reprodutiva, quando  
(Zi5\$isc/ ganham ASAS.  
(Ci5\$iscR Depois que AS perde, vai morar nas frestas dos móveis, costuran-  
do as galerias de madeira. [pg.162]  
Conto  
O compadre gostou da ideia, tomou coragem e lá foram os dois. Quando  
(Zo5\$dec/ chegaram ao hospital, o médico pediu para O PRIMEIRO deitar na  
(No5\$dec/ cama e começou a examinar NULO...  
(No5\$dec/ E o outro ficou só olhando NULO [pg.47]  
(Zo5\$dec/ Fui ver o que havia - e era que O PEQUERRUCHO, decerto por caus-  
a da excitação daquele dia movimentado, fez xixi no berço, e não fez  
(Co5\$decE pouco: o berço ficou encharcado e eu tive de tirá-LO de lá.  
(Co5\$decE Troquei-lhe a fralda e coloquei-O junto conosco, na nossa cama.  
[pg. 64].  
Os adultos às vezes não entendem nada, pensei comigo, magoada. Mas  
(Zo5\$dec/ logo esqueci O "DOLOROSO" EPISÓDIO - ou não?  
(Co5\$decE Por que será que O contei agora? [pg. 65]  
(Zo5\$dec/ "O próprio reflexo dOS MONSTROS no espelho  
(Co5\$decR Os assustou" [pg. 124]  
(Zo5\$dec/ Eles pintaram de preto OS BATENTES DAS JANELAS  
(Co5\$decR e OS enfeitaram com teias de aranha e moscas mortas. [pg. 130]  
(Co5\$dscR As aranhas A apavoravam.  
(Zo5\$dec/ Faziam DEBBIE suar.  
(Co5\$decE Deixavam-NA. [...]  
(Co5\$decR Mas aranhas... ugh! [...] Ou talvez fosse a cor delas que A imp

ressionasse. [pg. 137]

(Zo5%dsc/ Depois pegava A ARANHA com um pedaço de papel  
(No5%dsc/ e levava NULO para fora.  
(Co5%dscR Nunca A matava. [pg. 137]  
(So5%dsc/ AS ARANHAS trazem sorte - ele dizia. - Elas matam insetos como  
(Co5%dscE moscas e pernilongos, é bom tê-LAS por perto. [pg. 137]  
(Zo5\*dec/ Será que SEU PAI - isto é, se ela conseguisse  
(Co5\*decE soltar a voz para chamá-LO - entraria em seu quarto,  
(Zo5\*dec/ pegaria A ARANHA  
(No5\*dec/ e levaria NULO para fora,  
(Co5\*decE soltando-A no quintal? Provavelmente. [pg. 137]  
(Zo5\*dec/ De algum modo, embora estivesse paralisada de medo, ELA alcanço  
u a ponta do pesado livro de Ciências que estava em cima de sua cama.  
(Co5\*decE Tocar aquela superfície lisa e dura ajudou a trazê-LA de volta  
à realidade.  
(Zo5\$dec/ Se conseguisse pegar O LIVRO  
(No5\$dec/ e jogar NULO em cima da aranha, ela morreria.  
; (No5\$dec/ Ela tinha que tentar NULO. [pg. 137].  
DEBBIE olhou debaixo das cobertas. Sua cama estava preta, replet  
a de (Zo5\$dec/ aranhas, e elas começavam a subir no SEU PÉ,  
(Co5\$decE cobrindo-O de pelos escuros e espetados. [pg. 138]  
(Zo5\*dec/ ELA tentou gritar.  
(Co5\*decE Seus pais - eles tinham que ajudá-LA. [pg 138]  
(Zo5\*dec/ AAAAAAAHHHHHH! O grito de DEBBIE  
(Co5\*decR A despertou do sonho. [pg. 139]  
(Zo5\$dec/ O LIVRO DE CIÊNCIAS ainda estava no chão,  
(Co5\$decR onde ela O havia jogado horas antes.  
(Zo5\*dec/ ELA fechou os olhos,  
(Co5\*decR mas o barulhinho A assustou quando ela estava quase adormecendo  
. [pg. 139]

Relato de memórias

(Zm5\*dec/ Tenho boas lembranças da MINHA MÃE nessa época [...] Ela subia  
devagar as escadas do sobrado e sentava na cadeira de balanço do meu avô,  
(Zm5\*dec/ para descansar do esforço. Depois, punham MEU IRMÃO no colo del  
a  
(Cm5\*decR e ela O cobria de beijos. Eu não tinha ciúme,  
(Cm5\*decE achava bonito vê-LA rindo com meu irmão pequeno no colo.  
(Sm5\*dec/ Tenho boas lembranças da MINHA MÃE nessa época [...] Logo a  
(Sm5\*dec/ debilidade se instalou tão imensa que ELA caiu de cama. Para ir  
ao  
(Cm5\*decE médico, meu pai tinha que levá-LA no colo até o táxi.  
(Zm5\$det/ Minha irmã e eu acompanhamos SEU SOFRIMENTO DIÁRIO,  
(Cm5\$detE embora ela procurasse escondê-LO.  
Tenho boas lembranças da MINHA MÃE nessa época [...]  
Minhas avós, tias e outras senhoras se revezavam ao lado dela e nos  
(Cm5\*decE momentos de crise corriam para socorrê-LA. De madrugada, era me  
u  
(Cm5\*decR pai quem A atendia, magro, de olhos pretos encovados. Uma noite  
, acordei  
(Cm5\*decE com ele em pé em cima da cama, segurando-A pelas pernas, magrin  
ha, de cabeça para baixo, porque ela havia engasgado e não tinha força para tos  
sir. [...] Na rua, evitava me afastar do portão, porque  
(Cm5\*decE precisasse chamar alguém para acudi-LA ou aplicar injeção, ning  
uém corria mais depressa do que eu. [pgs. 74-75]  
Meu coração batia forte, mas eu estava calma, fiada nas promessas de véspera, e  
cônsua da minha responsabilidade de "não dar parte de fraca"  
(Zm5\*dec/ diante do MEU IRMÃO MENOR,  
(Cm5\*decE para não assustá-LO. [pg. 79]  
E, quando, finalmente, pude sair da cirurgia e passei pela sala de espera,  
(Zm5\*dec/ MEU IRMÃO me olhou com uma carinha assustada e perguntou: "Doeu  
, doeu?" E eu, sem poder falar, respondi com um gesto de "assim-assim", como qu  
em diz "dá pra aguentar" - o que, afinal de contas, não  
(Cm5\*decE era mentira, porque eu não queria mentir pra ele, enganá-LO [pg  
. 80]

(Zm5\*dec/ ora ELE estudava numa turma mais adiantada e a gente só se via na hora  
(Cm5\*decE do recreio. Achava-O lindo.  
(Cm5\*decE [...] Gostava de ficar sentada caladinha vendo-O jogar futebol  
[pg. 199]  
(Zm5\*dec/ ELA ficava quietinha vendo a bola correr entre a garotada.  
(Cm5\*decE [...] Achava-A uma gracinha. [pg. 199]  
(Zm5\$dec/ Foi uma emoção comprar MEU PRIMEIRO SUTIÃ. Ele era rosa,  
(Cm5\$decR com rendinha branca. Tão lindo! Pena que não O guardei. [pg. 18  
4]  
HQ  
(Zq5\$isc/ - Não fiz os deveres! Precisamos inventar UMA DESCULPA.  
- Dinho, os deveres são da sua responsabilidade!  
(Nq5\$isc/ - Tá bom! Invento NULO sozinho. [pg. 99]  
Receita  
(Zr5\$dec/ Coloque AS FATIAS DE PÃO na assadeira  
(Cr5\$decE e toste-AS dos dois lados [...]  
(Nr5\$dec/ Coloque NULO no forno  
(Nr5\$dec/ e deixe NULO até o queijo derreter. [pg. 103]  
Artigo  
Engana-se quem pensa que o suor já é o próprio cê-cê!  
(Zt5\$dec/ ESTE CHEIRINHO ESQUISITO surge do lado de fora [...]  
(Ct5\$decE evitá-LO é preciso cuidados com a higiene. [pg. 186]  
(Zt5\$dec/ Ao tomar banho, dê uma atenção especial aos SEUS SOVACOS,  
(Ct5\$decE lave-OS com água e sabão e, depois, faça uso do desodorante. [p  
g. 186]  
(Zt5\*isc/ Nas excursões, os riscos de ALUNOS UNIFORMIZADOS se perderem sã  
o bem menores. Para nós, professores,  
(Ct5\*iscE é muito mais fácil identificá-LOS. [pg. 215]  
(Zt5\$dsc/ Não há dúvida de que OS UNIFORMES ESCOLARES evoluíram com o tem  
po. [...] Entretanto, como muitos continuam a  
(Ct5\$dscE abominá-LO, seu uso deveria ser considerado. [pg. 216]  
(Zt5\$dsc/ Geralmente, OS UNIFORMES são impostos aos alunos, que,  
(Ct5\$dscE mesmo tendo de usá-LOS diariamente, não têm qualquer participaç  
ão na escolha deles. [pg. 216]  
(Nt5\*dec/ Os uniformes, mais do que identificar NULO,  
(Zt5\*dec/ fazem DAS CRIANÇAS verdadeiras propagandas móveis. [pg. 216]  
(Zt5\$isc/ Se alguém lhe oferecer DROGAS, BEBIDAS ALCOÓLICAS OU CIGARROS,  
(Nt5\$dec/ responda com toda a calma que não quer NULO. [pg. 228]  
(Zt5\$dec/ Quando disser "não" [VOCÊ], sem dar explicação, a pessoa vai ac  
har que você não está nem um pouco interessado naquilo, e  
(Ct5\*decR provavelmente O deixará em paz. [pg. 229]  
(Zt5\*dec/ Se alguém ficar constantemente aborrecendo VOCÊ, conte para  
(Lt5\*decE seus pais ou para um adulto que seja conhecido e que possa LHE  
ajudar. [pg. 229]  
(Zt5\$isc/ Difícil duvidar da importância de testar ALGUNS MEDICAMENTO  
(Ct5\$iscE antes de aplicá-LOS nos seres humanos. [pg. 233]  
Lenda  
(Zl5\*dec/ Contam as velhas índias da tribo que NAIA já não sabia mais o  
(Cl5\$decE que fazer diante do silêncio de Jaci. [...] Os índios tentaram  
segurá-LA, mas ela se atirou à correnteza para alcançar seu amor. [pg. 246]  
Então, o pajé explicou para seus índios que Tupã, deus generoso e bom,  
(Zl5\*dec/ teve pena de NAIA  
(Cl5\*decE e transformou-A naquela flor linda e estranha, como nenhuma out  
ra no mundo. [pg. 246]  
(Zl5\$dec/ A ENORME FOLHA boiava nas águas do rio, e era tão grande  
(Cl5\$decR que, se quisesse, o curumim que A contemplava poderia dela faze  
r um barco... [pg. 249]  
; (S15\$det/ Observando bem aquelas grandes folhas, imaginou NAVEGAR SOBRE U  
MA DELAS;  
; (C15\$detR e O fez.  
[...] sentou-se devagar e, com as mãozinhas, improvisou os remos. Desceu rio ab  
aixo. É verdade que a correnteza favorecia NULO, mas, contudo, por duas vezes q  
uase caiu. [pg. 249]

Navegou no seu barco vegetal, até chegar a uma pequena enseada onde  
(Z15\*dec/ avistou a mãe e outras índias que, ao sol, acariciavam OS CURUM  
INS QUASE RECÉM-NASCIDOS,  
(C15\*decE embalando-OS com suas canções [...] [pg. 249]  
(Z15\$dec/ - Meu filho, O TEU BARCO,  
(C15\$decR tu O farás, este é apenas uma folha. [pg. 249]  
(Z15\$dec/ Um dia, uma formosa índia, chamada Naia, apaixonou-se PELA LUA.  
Sentia-se  
(C15\$decE atraída por ela e, como quisesse alcançá-LA, correu, correu, po  
r  
(C15\$decE vales e montanhas atrás dela. Desistiu de alcançá-LA e voltou c  
ansada a taba. [pg. 250]  
(Z15\$dec/ A LUA aparecia e fugia sempre,  
(C15\$decR e Naia cada vez mais A desejava. [pg. 250]  
(Z15\$dec/ [...] Naia se aproximou de um lago e viu, nele refletida, A IMA  
GEM DA LUA.  
(C15\$decE Sentiu-se feliz; julgou poder agora alcançá-LA, e atirando-se à  
s  
(C15\$decR águas calmas do lago, afundou. Nunca mais ninguém A viu, mas  
(C15\$decE Tupã, com pena dela, transformou-A  
(Z15\$dec/ NESTA LINDA PLANTA, que  
(C15\$decE floresce em todas as luas [...] - Vês? Não queiras, pois, tomá-  
LA para teu barco. [pg. 250]  
(Z15\$dec/ Conta essa lenda que UM VIAJANTE, em longa viagem a pé,  
(Ct5\$decR viu cair a noite sem atingir o final de sua jornada [...] A sor  
te O  
(Ct5\$decR favoreceu; [...] De tal maneira estes O trataram bem. [pg. 260]  
O pobre homem tinha apenas um grande desejo no coração: era ver  
(Z15\*dec/ protegida SUA LINDA FILHA COÁ-TARI. [...] - não te preocupes co  
m a sorte de Coá-Tari, pois, quando Tupã fechar seus olhos  
(C15\*decR cansados de viver, eu A transformarei numa planta que será uma  
divina benção para estas paisagens. E assim aconteceu. Encontramos, hoje [...]  
uma erva abençoada  
(Z15\$dec/ - a coá, ou erva-mate - que por TODO O SUL DE NOSSO PAÍS,  
(C15\$decR O torna rico e nos faz crer que Coá-Tari é realmente imortal. [  
pg. 261]  
6° ano  
Enunciado  
(ZE6\*dec/ O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter A "MULH  
ER MAIS LINDA DE TODAS",  
(CE6\*decE beija-A. [pg. 15]  
(ZE6\*isc/ O filho mais jovem era realmente UM BOBALHÃO, como as  
(NE6\*isc/ pessoas supunham NULO? [pg. 15]  
(ZE6\$dec/ Qual é a impressão que ela tem dO JARDIM  
(CE6\$decE ao vê-LO pela primeira vez? [pg. 18]  
(ZE6\*dec/ Quais atitudes de Mary influenciam COLIN  
(CE6\*decR e O levam a mudar de ideia quanto ao que ele pensava de si mesm  
o? [pg. 18]  
(ZE6\$dec/ Mary e Dickon, em segredo, cuidam dO JARDIM o qual  
(CE6\$decR ninguém ia antes, plantam nele brotos e sementes e O fazem torn  
ar-se um lugar cheio de vida, repleto de pássaros e flores. [pg. 18]  
(ZE6\$dec/ O que se modificou nO DESTINO DO HERÓI?  
(CE6\$decE Por que ele conseguiu modificá-LO? [pg. 19]  
(ZE6\$dsc/ Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar A 'HI  
STÓRIA (CE6\$dscE lenta ou torná-LA mais dinâmica e viva? [pg. 20]  
(ZE6\*dec/ Se quiserem, podem dar aO HERÓI poderes mágicos,  
(CE6\*decE fazê-LO passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma  
missão impossível. [pg. 21]  
(ZE6\$dec/ O FINAL DA HISTÓRIA pode ser feliz ou não, dependendo  
(CE6\$decR de como vocês A conduzirem. [pg. 21]  
(ZE6\$dec/ Antes de fazer a versão final dO SEU CONTO MARAVILHOSO,  
(CE6\$decE reveja-O, verificando se ele apresenta elementos tradicionais d  
o conto... [pg. 21]  
(ZE6\$dec/ Na sua opinião, por que Mafalda estica OS OLHOS,

(CE6\$decE puxando-OS com os dedos? [pg. 22]

(ZE6\$dec/ O SÍMBOLO AO LADO faz parte de um código muito usado

(CE6\$decE antigamente. Ao vê-LO em uma vaga em um estacionamento, em um a

ssento ou em um local para a formação de fila, o que você entende? [pg. 26]

(ZE6\$dec/ Leia ESTAS OUTRAS PALAVRAS:

(CE6\$decE Reescreva-AS e destaque em casa uma delas as letras que represe

ntam o fonema -s-. [pg. 31]

(ZE6\$isc/ Quando um texto cita OUTRO TEXTO, isto é, apropria-se de

(CE6\$iscE alguns de seus elementos para sugeri-LO, dizemos que, entre ele

s, existe intertextualidade... [pg. 35]

(ZE6\$dec/ Leiam OS DIÁLOGOS QUE APARECEM NO TRECHO CORRESPONDENTE AO SONH

O DE MÍLTON [...] Durante a leitura, procurem sugerir pela voz o que o personag

em está sentindo [...]

(NE6\$dec/ Ensaíem NULO várias vezes, trocando os papéis entre si. Por fim

, apresentem a leitura à classe. [pg. 36]

(ZE6\$dec/ O TEXTO QUE SEGUE é o início de um conto produzido por

(CE6\$decE alunos do 6º ano. Leia-O. [pg. 38]

(ZE6\$dec/ Para isso, você deve modificar AS HISTÓRIAS,

(CE6\$decE adaptando-AS para os dias de hoje. [pg.38]

(ZE6\$isc/ ...escolha UM CONTO MARAVILHOSO

(CE6\$iscE e recrie-O, fazendo as alterações que quiser. [pg. 39]

(ZE6\$dec/ Ao redigir seus contos, leve em conta AS ORIENTAÇÕES DADAS NO C

APÍTULO 1, NA PÁGINA 21,

(CE6\$decE adaptando-AS à proposta que você irá desenvolver. [pg.39]

Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de realizar uma

revisão cuidadosa, seguindo

; (SE6\$dec/ AS ORIENTAÇÕES DADAS NO CAPÍTULO 1, NA PÁGINA 21,

(CE6\$decE adaptando-AS à proposta que você desenvolveu. [pg. 39]

(ZE6\$dec/ Dada a importância da NORMA PADRÃO,

(CE6\$decE a escola se propõe ensiná-LA

(ZE6\$iec/ a TODAS AS CRIANÇAS E JOVENS DO PAÍS,

(CE6\$iecE preparando-OS para ingressar na vida social. [pg. 40]

(ZE6\$iec/ OUTRAS VARIEDADES [...] são menos prestigiadas e, por

(CE6\$iecR isso, frequentemente aqueles que AS falam são vítimas de precon

ceito. [pg. 41]

Já a língua escrita é mais monitorada, pois temos condições de escolher

(ZE6\$dec/ bem as palavras, de corrigir O TEXTO

(CE6\$decE e melhorá-LO até transmitir exatamente o que desejamos. [pg. 43

]

Considerando a finalidade do anúncio, interprete: Por que o anunciante

(ZE6\$dec/ escolheu ESSAS PALAVRAS e

(CE6\$decR AS dispôs dessa forma no texto? [pg. 47]

Caso alguém fizesse uma revisão

(ZE6\$dec/ no texto das MENSAGENS DO FUNCIONÁRIO

(CE6\$decE a fim de adequá-LAS à norma padrão, como elas ficariam? [pg. 48

]

O gerente ficou preocupado

(ZE6\$dec/ com a imagem da empresa ao ler AS MENSAGENS

(CE6\$decE e, por isso, levou-AS até o presidente. [pg. 48]

(ZE6\$dec/ A NOTÍCIA A SEGUIR foi publicada no site da Rádio e

(CE6\$decE Televisão de Portugal [RTP], em 2-10-2013. Leia-A. [pg. 49]

(ZE6\$isc/ ...informe-se sobre quais GÍRIAS eram utilizadas no tempo em

(CE6\$iscE que eles eram crianças e adolescentes. Anote-AS em seu caderno,

(CE6\$iscE leia-AS para a classe e ouça as anotações de seus colegas. [pg.

49]

Tente descobrir a correspondência entre

(ZE6\$dec/ AS SEGUINTE PALAVRAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO PORTUGUÊS LU

SITANO.

(CE6\$decE Indique-AS em seu caderno. [pg. 50]

Um príncipe passa pelo castelo e,

(ZE6\$dec/ ao ouvir o canto da PRINCESA, apaixonou-se por ela

(CE6\$decE e resolve libertá-LA. [pg. 52]

(ZE6\$isc/ Escolha UM CONTO MARAVILHOSO nos livros sugeridos [...].

(CE6\$iscE Leia-O com atenção

(CE6\$iscE e memorize-O.

(CE6\$iscE No dia combinado com o professor, conte-O aos colegas. [pg. 53]

(ZE6\$iec/ Escolha UM CONTO QUE VOCÊ PRODUZIU NOS CAPÍTULOS ANTERIORES.

(CE6\$iecE Leia-O com atenção

(CE6\$iecE e memorize-O. No dia combinado com o professor,

(CE6\$iecE conte-O aos colegas. [pg. 53]

(ZE6\$isc/ "Era uma vez um rapaz que achou UMA LÂMPADA MÁGICA.

(CE6\$iscR Ele A esfregou

(CE6\$iscE para limpá-LA e, para sua surpresa, de dentro dela saiu um gênio o". [pg. 53]

(ZE6\$dec/ Não usar né? Nem AS EXPRESSÕES AÍ OU DAÍ,

(CE6\$decE substituindo-AS por outras equivalentes ... [pg. 54]

Quando estiver com a história memorizada, faça um ensaio e conte

(ZE6\$dec/ O CONTO primeiramente a um colega. Depois, no dia

(CE6\$decE combinado com o professor, conte-O para toda a classe. [pg. 54]

(ZE6\$dec/ Quais são ESSES SENTIDOS?

(NE6\$dec/ Explique NULO [pg. 59]

(SE6\$isc/ Assim, como se nota, todo discurso tem UMA INTENCIONALIDADE.

(CE6\$iscE Para captá-LA, é necessário observar não apenas o que é dito... [pg. 60]

(ZE6\$isc/ Na esfera jornalística, podemos ler DIFERENTES NOTÍCIAIS [...].

Como textos, elas são diferentes entre si,

(CE6\$iscR mas ambas possuem algo em comum que AS faz serem notícias... [p g. 62]

(ZE6\$isc/ Trata-se de uma obra de Julian Beever, artista inglês que cria DESENHOS tridimensionais.

(SE6\$desc/ Ele utiliza giz para fazer O DESENHO e depois uma técnica de projeção chamada anamorfose. [pg. 66]

(ZE6\$isc/ O texto a seguir é o início de UM CONTO.

(CE6\$iscE Leia-O e responda às questões de 1 a 3. [pg. 67]

Com seus colegas de grupo, escolham uma dessas "inversões" ou invertam os papéis de outro conto que quiserem

(ZE6\$isc/ e escreva UM CONTO MARAVILHOSO.

(SE6\$dec/ Para escrever O CONTO MARAVILHOSO "ao contrário", sigam as instruções dadas no capítulo 1 desta unidade, na página 21. [pg. 72]

(ZE6\$dec/ Caso queiram ter um exemplar DO LIVRO,

(CE6\$decE mandem copiá-LO em xérox. [pg.73]

(ZE6\$dec/ Exponham O LIVRO ORIGINAL na mostra Histórias de hoje

(CE6\$decR e sempre e, depois de toda a turma O ter curtido bastante,

(CE6\$decE a classe pode oferecê-LO ao professor,

(CE6\$decE doá-LO à biblioteca da escola ou presentear uma criança ou um [a amigo [a].

(ZE6\$isc/ Se quiserem, escolham ALGUMAS HISTÓRIAS, treinem sua

(CE6\$iscE leitura ou memorizem-NAS

(CE6\$iscE para apresentá-LAS aos visitantes,

(CE6\$iscE lendo-AS

(CE6\$iscE ou narrando-AS. [pg. 73]

(SE6\$isc/ Se quiserem, faça, CONVITES

(CE6\$iscE e distribuam-NOS para pessoas da comunidade. [pg.73]

(ZE6\$dec/ As tentativas DO GAROTO

(CE6\$decR de conviver com os animais O deixam satisfeito? [pg. 79]

(ZE6\$dec/ No final do texto, O MENINO começa a plantar sementes de feijão . Segundo o narrador, os brotos verdes

(CE6\$decR que enchem o banheiro O levam a sentir-se dono de uma "fazenda" . [pg. 79]

(ZE6\$dec/ Depois troquem as falas e, quando A LEITURA ficar boa,

(CE6\$decE apresentem-NA para a classe. [pg. 80]

(ZE6\$dec/ NINA não se separa nunca de seu peixinho.

(CE6\$decR A mãe A alerta sobre a possibilidade de o peixe morrer e,

(SE6\$dec/ para consolar A MENINA, diz que, quando isso ocorrer, comprará outro "mais bonito ainda". [pg. 87]

(ZE6\$desc/ O formato mais comum e tradicional DOS QUADRINHOS é

(CE6\$descE o retângulo, delimitado por linhas retas que servem para separá-LOS. [pg. 87]

(ZE6\$isc/ Dê UM TÍTULO à história,  
 (CE6\$iscE incorporando-O ao 1º quadrinho, e pinte os desenhos. [pg.89]  
 (ZE6\$dec/ Terminando, troque SUA HISTÓRIA com a dos colegas  
 (CE6\$decE ou exponha-A no mural da classe. [pg. 89]  
 (SE6\$isc/ Procure utilizar EXCLAMAÇÕES E ONOMATOPEIAS,  
 (CE6\$iscE empregando-AS adequadamente. [pg. 90]

Nos contos e filmes de vampiros, o Conde Drácula provoca muito medo  
 (ZE6\*dec/ às pessoas, porque se alimenta do sangue de SUAS VÍTIMAS  
 (CE6\*decE até matá-LAS. [pg 91]

Comuns são os substantivos que  
 (ZE6\$isc/ se referem a TODOS OS SERES DE UMA ESPÉCIE,  
 (CE6\$iscE sem particularizá-LOS. [pg. 93]

Próprios são os substantivos que  
 (ZE6\$isc/ nomeiam UM SER EM PARTICULAR,  
 (CE6\$iscE destacando-O na espécie ou no grupo, por isso, são grafados com  
 letra maiúscula. [pg. 93]  
 (ZE6\$dec/ Qual é A PALAVRA que designa o coletivo de insetos?  
 (CE6\$decE Empregue-A em uma frase. [pg. 95]  
 (ZE6\$dec/ O TEXTO A SEGUIR é uma charge, desenho humorístico que costuma  
 ser publicado em jornais diários e geralmente critica ou ironiza  
 (CE6\$decE fatos de natureza política. Leia-O e responda às questões 4 e 5  
 . [pg. 95]

Junte-se a um colega de classe e  
 (ZE6\$dec/ façam a leitura DOS DOIS ÚLTIMOS PARÁGRAFOS do texto, de modo q  
 ue um leia o penúltimo parágrafo e o outro, o último  
 (SE6\$dec/ parágrafo. Depois troquem OS PARÁGRAFOS para leitura. [pg. 102]  
 (ZE6\$isc/ Depois, em seu caderno, crie BALÕES para a história. Procure  
 (SE6\$isc/ fazer BALÕES de diferentes tipos e usar diferentes letras [...]  
 (NE6\$isc/ Quando terminar NULO,  
 (SE6\$isc/ compare SEUS BALÕES com os de seus colegas. [pg. 105]

Nos quadrinhos a seguir, os balões estão vazios. Em seu caderno,  
 (ZE6\$dec/ crie o DIÁLOGO entre as personagens, de acordo com a sequência  
 dos desenhos. Antes de criar as falas, observe a expressão do rosto e do corpo  
 das personagens.  
 (NE6\$dec/ Quando terminar NULO,  
 (SE6\$dec/ compare O DIÁLOGO que você criou com os criados por seus colega  
 s. [pg. 105]

(SE6\$iec/ Há, a seguir, ALGUMAS FRASES, ONOMATOPEIAS E INTERJEIÇÕES.  
 (CE6\$iecE Escreva-AS em seu caderno  
 (CE6\$iecE e contorne-AS [pg. 107]

Use legendas, se necessário, e balõezinhos com a fala das personagens.  
 (ZE6\$isc/ Dê TÍTULO à história,  
 (CE6\$iscE incorporando-O ao primeiro quadrinho.  
 (ZE6\$dec/ Antes de pintar os desenhos, revise SUA HISTÓRIA EM QUADRINHOS,  
 observando os critérios para revisão e reescrita apontados no capítulo 1 desta  
 unidade, na página 90. Ao finalizar o  
 (SE6\$dec/ trabalho, troque SUA HISTÓRIA EM QUADRINHOS com  
 (CE6\$decE a dos colegas ou exponha-A no mural da classe.  
 (CE6\$decE Depois guarde-A para expor na mostra... [pg. 108]  
 (ZE6\$iec/ Escolha, com seus colegas de grupo, UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADE  
 S DE PRODUÇÃO DE CARTAZES.  
 (CE6\$iecE Para desenvolvê-LA, tenham em mãos um bom número de gibis velho  
 s, tesoura, cola, cartolina, canetas pretas e coloridas. [pg. 108]  
 (ZE6\$isc/ Recortem dos gibis QUADRINHOS COM ONOMATOPEIAS E INTERJEIÇÕES.  
 (SE6\$dec/ Colem OS QUADRINHOS em uma cartolina e, ao lado ou embaixo dele  
 s [...]. [pg.108]  
 (SE6\$isc/ Recortem QUADRINHOS COM BALÕES DE TODOS OS FORMATOS.  
 (CE6\$iscE Colem-NOS em uma cartolina e deem títulos a eles. [pg. 108]  
 (ZE6\$dec/ Recortem um bom número de personagens, ou AS PERSONAGENS PREFER  
 IDAS DO GRUPO  
 (CE6\$decE e colem-NAS em uma cartolina. [pg. 108]  
 (ZE6\$dec/ Prontos OS CARTAZES, deem a cada um deles um título, de  
 (CE6\$decE acordo com o assunto trabalhado. Depois exponham-NOS na mostra  
 [...] [pg. 108]

(ZE6\$dec/ Repare nos elementos que compõem a foto. Como é O LUGAR?  
(CE6\$decE Descreva-O. [pg. 111]  
(ZE6\$iec/ A personagem admite UMA DESVANTAGEM no uso da  
(CE6\$iecE roupa sobre a qual ele fala, mas procura amenizá-LA. [pg. 114]  
(ZE6\*dec/ Não se preocupe (VOCÊ),  
(CE6\*decE um belo dia ele vem visitá-LA. [115]  
;(NE6\*dec/ Em que parte da casa as personagens estão? Justifique NULO  
Antes de fazer uma história em quadrinhos, é necessário criar  
(ZE6\*isc/ PERSONAGENS,  
(CE6\*iscE desenhando-AS, e, ao mesmo tempo, já ir imaginando suas caracte  
rísticas ... [pg. 120]  
(ZE6\$dec/ Numa folha de papel sulfite, desenhem OS QUADRINHOS, AS PERSONA  
GENS E OS BALÕES,  
(CE6\$decE dispondo-OS em sequência, de acordo com a história que criaram.  
[pg. 112]  
(ZE6\$dec/ Antes de finalizar A PRODUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS,  
(CE6\$decE revisem-NA, observando os critérios apontados no capítulo 1 de  
sta unidade... [pg. 122]  
(ZE6\$dec/ Se O SUBSTANTIVO estivesse no plural, o adjetivo  
(CE6\$decE teria de acompanhá-LO, ou seja, teria de estar também no plural  
. [pg. 124]  
(ZE6\$dec/ Leia O TEXTO POÉTICO ABAIXO.  
(CE6\$decE Depois, reescreva-O, empregando no plural as palavras que  
(CE6\$decE estão entre parênteses, e releia-O. [pg. 127]  
(ZE6\$dec/ O CARTUM AO LADO intitula-se "Não destrua o verde", e a figura  
maior que aparece nele é uma representação do HULK, personagem que  
(CE6\$decE ficou famosa. Leia-O [135]  
(ZE6\$dec/ Reúnam AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS CRIADAS INDIVIDUALMENTE OU EM  
GRUPO DE TRÊS CAPÍTULOS DA UNIDADE.  
Com a orientação do professor, escolham a melhor forma  
(CE6\$decE de apresentá-LAS aos visitantes da mostra.  
(CE6\$decE Vocês poderão organizá-LAS conforme a sequência em que  
(CE6\$decR AS produziram, mostrando, assim, a evolução e o aprimoramento d  
o trabalho de toda a classe. [pg. 136]  
(ZE6\$isc/ Se vocês criarem HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS,  
(CE6\$iscE apresentem-NAS em computadores, possibilitando aos visitantes d  
ivertirem-se com elas. [pg. 136]  
(ZE6\$dec/ Façam uma ampla divulgação da MOSTRA, convidando  
professores, colegas de outras classes, pais, familiares  
(CE6\$decE e amigos para visitá-LA. Se quiserem,  
(ZE6\$isc/ confeccionem CONVITES e  
(CE6\$iscE distribuam-NOS para a comunidade. [pg. 137]  
(ZE6\$isc/ Se quiserem, façam também CARTAZES com textos curtos sobre quad  
rinhos, reproduzindo citações de desenhistas famosos ou falando das revistas ma  
is famosas do mundo dos quadrinhos.  
(SE6\$dec/ Ilustrem OS CARTAZES com recortes ou desenhos. [pg. 137]  
(ZE6\$dec/ Ao chegar ÀS FRASES INTERROGATIVAS DO FINAL DO TEXTO,  
(CE6\$decE leia-AS com ênfase gradativa. [pg. 144]  
(ZE6\*dec/ No texto lido, a autora, CLARICE LISPECTOR, relata uma  
(CE6\*decR situação da infância que A marcou profundamente... [pg. 144]  
(ZE6\$isc/ Lembrem-se de que UM RELATO apresenta episódios  
(NE6\$isc/ marcantes da vida de quem escreve NULO; [pg. 147]  
(ZE6\$dec/ Antes de fazer a versão final de SEU RELATO,  
(CE6\$decE reveja-O, verificando se ele apresenta os elementos tradicionai  
s do gênero. [pg. 147]  
(ZE6\*dec/ VOCÊ pode falar também sobre seus gostos [...]  
(CE6\*decR o que O[A] encanta no mundo e na natureza, quais são seus sonho  
s, suas vontades. [pg.147]  
(ZE6\$isc/ Procure em sua casa UMA FOTOGRAFIA em que você, bem criança, es  
teja em algum lugar com outras pessoas, familiares, colegas de  
(CE6\$iscE escola ou amigos. Observe-A com atenção e embarque no túnel do  
tempo... [pg. 147]  
(ZE6\*dec/ Quando sofreu o atentado, MALALA tinha 15 anos.  
[...]

(CE6\*decE A intenção dele era realmente matá-LA? Justifique sua resposta. [pgs. 157-158]

(ZE6\$dec/ O CÓDIGO DE ENDEREÇAMENTO POSTAL é um

(CE6\$decR conjunto de números que identificam um local. [...] Quando O usamos corretamente, a carta chega mais rápido a seu destino e não corre o risco de se extraviar. [pg. 162]

Num diário, costumamos relatar fatos de nosso cotidiano.

[...]

(ZE6\$dec/ Por que O DIÁRIO DE JANINA constitui um risco?

(CE6\$decR Apesar disso, por que ela O mantém. [pg. 164]

Como o diário costuma ser íntimo, decida se você quer ou não tornar

(ZE6\$dec/ público O SEU TEXTO.

(CE6\$decE Se sim, quando terminar de escrevê-LO, escolha um[a] colega da classe com quem tenha mais intimidade e troquem de caderno... [pg. 165]

(ZE6\$dec/ Depois, passe SUA PÁGINA DE DIÁRIO a limpo

(CE6\$decE e guarde-A para integrar o livro ou o blog a ser produzido no capítulo Intervalo de cada unidade. [pg. 165]

(ZE6\$dec/ Antes de fazer A REVISÃO FINAL DE SUA PÁGINA DE DIÁRIO,

(CE6\$decE reveja-A, verificando se ela apresenta os elementos do gênero. [pg. 166]

(ZE6\$dec/ O texto a seguir faz parte do ROMANCE MENINO DE ENGENHO, de Jos é Lins do Rego, e, nele, o narrador-personagem. [...]

(CE6\$decE Leia-O. [pg. 166]

(ZE6\$dec/ Faça A DESCRIÇÃO DO SEU ANIMAL PREFERIDO.

(CE6\$decE Inicie-A pelas características comuns aos animais do mesmo tipo e, no final, de maneira sutil, ressalte

(CE6\$decE o detalhe que pode distingui-LO dos outros. [pg. 168]

(ZE6\$dec/ Leia SEU TEXTO para a classe

(CE6\$decE ou troque-O com seu colega... [pg.168]

(SE6\$isc/ Escolha UM LUGAR QUE VOCÊ CONHEÇA BEM E QUE LHE TRAGA BOAS LEMBRANÇAS

(CE6\$iscE descreva-O para os colegas. [pg. 168]

(ZE6\$isc/ Como você viu, algumas palavras que antecedem UM SUBSTANTIVO (CE6\$iscE podem modificar o seu sentido, definindo-O

(CE6\$iscE ou particularizando-O,

(CE6\$iscE como é o caso de o ou a, ou indefinindo-O

(CE6\$iscE ou generalizando-O, como é o caso de um, uma. [pg 170]

(ZE6\$gsc/ ARTIGO é a palavra que antecede um substantivo,

(CE6\$gscE definindo-O

(CE6\$gscE ou indefinindo-O,

(CE6\$gscE particularizando-O

(CE6\$gscE ou generalizando-O.

(ZE6\$isc/ Além disso, quando escrevemos um texto, é comum ALGUMAS PALAVRAS não caberem inteiras no espaço disponível na

(SE6\$dsc/ largura da folha. Quando isso ocorre, é preciso separar AS PALAVRAS em sílabas, como acontece no primeiro texto da página anterior. [pg. 176]

(ZE6\$isc/ Depois crie UM OU MAIS E-MAILS

(CE6\$iscE e envie-OS a um destinatário. [pg. 182]

(ZE6\$dec/ Antes de enviar SEU E-MAIL,

(CE6\$decE reveja-O, verificando se ele apresenta os elementos próprios do gênero. [pg. 182]

(ZE6\$dec/ Você deu um tom pessoal e amigável ao TEXTO,

(CE6\$decE tornando-O, assim, atraente ao leitor? [pg. 182]

(ZE6\$gsc/ A contradição é que, ao mesmo tempo, O BLOG não será envolvido naquele famoso código de segredo absoluto: ele é publicado on line para

(NE6\$gsc/ quem quiser ler NULO. [pg 183]

(SE6\$isc/ ... produzam UM OU MAIS COMENTÁRIOS a propósito de um assunto do interesse de todos.

(SE6\$dec/ Depois acessem o blog ou site e enviem O COMENTÁRIO. [pg. 185]

(ZE6\$dec/ Antes de enviar O COMENTÁRIO,

(CE6\$decE releiam-NO, observando se: [pg. 186]

(ZE6\$dec/ Na primeira tira, O RATINHO

(CE6\$decR pede que a rainha O avalie. [pg. 187]

(ZE6\$dec/ Qual A MAIOR QUANTIDADE A QUE CHEGAM OS GATOS.

(CE6\$decE Indique-A com algarismos. [pg. 190]

(ZE6\$isc/ O TEXTO A SEGUIR é um trecho de um romance no qual as

(CE6\$iscE personagens principais são autores de blogs. Leia-O e responda

às questões 6 e 7. [pg. 196]

(ZE6\$dec/ Escreva um relato contando a história de SEU NOME:

(CE6\$decR quem O escolheu, por que, qual o significado dele...[pg. 198]

(ZE6\$isc/ Monte o livro com FOLHAS DE PAPEL SULFITE.

(SE6\$dec/ Basta dobrar AS FOLHAS

(CE6\$decE uma a uma ao meio e cortá-LAS nas dobras. [pg. 199]

(ZE6\$dec/ Será possível o homem conviver com OS ANIMAIS sem

(CE6\$decE prejudicá-LOS? [pg. 202]

(ZE6\$iec/ Passando férias na fazenda da família, o menino encontra TRÊS F

ILHOTES DE TUIM

(CE6\$iecE e OS leva para casa. [pg. 204]

(ZE6\$dec/ Quando propôs a compra dO TUIM, que argumento o homem que

(SE6\$dec/ prendera O PÁSSARO utilizou para

(CE6\$decE tentar convencer o menino a vendê-LO. [pg. 204]

(ZE6\$dec/ No texto lido, o menino retira OS FILHOTES de seu ambiente

(CE6\$decE natural para criá-LOS como animais de estimação. [pg. 206]

(ZE6\$dec/ Opinar é, enfim, tomar uma posição diante dAS COISAS QUE EXISTE

M OU ACONTECEM NO MUNDO,

(CE6\$decE sejam para apoiá-LAS,

(CE6\$decE seja para rejeitá-LAS. [pg. 206]

Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever

(ZE6\$dec/ de transformar O MUNDO

(CE6\$decE e torná-LO melhor para todos. [pg. 206]

(ZE6\$dec/ Para alcançar esse objetivo, precisamos fundamentar NOSSO PONTO

DE VISTA com bons argumentos, isto é, com motivos, razões e

(CE6\$decR explicações que O esclareçam

(CE6\$decR e O justifiquem. [pg. 207]

(ZE6\$isc/ Pense em UM ENUNCIADO [uma ou mais frases] que possa cumprir o

papel de introduzir o texto e, ao mesmo tempo expressar a ideia principal

(CE6\$iscE [a síntese de seu ponto de vista] que pretende defender e anote-O

. [pg. 208]

(ZE6\$dec/ Se digitar O TEXTO,

(CE6\$decE transforme-O em colunas. [pg. 209]

(ZE6\$dec/ Antes de fazer a revisão final dO TEXTO,

(CE6\$decE releia-O, observando. [pg. 209]

(ZE6\$dec/ Qual dAS FRASES A SEGUIR PODE SERVIR DE MORAL DA FÁBULA EM ESTU

DO.

(CE6\$decE Indique-A em seu caderno. [pg. 210]

(ZE6\$dec/ Por exemplo: "RAFAEL, Sua excelência

(ZE6\$dec/ pediu O CARRO.

(CE6\$decE Vá buscá-LO, por favor".

(CE6\$decR Não O convidei porque você não poderia ir. [pg. 214]

(ZE6\$isc/ Como você viu, a palavra qualquer se refere a UM SER [3ª PESSOA

] DE MODO IMPRECISO E GENÉRICO,

(CE6\$iscE indefinindo-O. [pg. 218]

(ZE6\$dec/ AS FRASES a seguir apresentam ambiguidade, isto é, duplo sentid

o, em razão do emprego inadequado de pronomes. Indique ao menos

(SE6\$dec/ dois sentidos para cada enunciado e reescreva AS FRASES,

(CE6\$decE deixando-AS com um único sentido. [pg. 221]

(ZE6\$dec/ NAS FRASES a seguir, alguns pronomes estão empregados em

(SE6\$dec/ desacordo com as regras da norma-padrão. Reescreva AS FRASES, e

mpregando tais pronomes em acordo com a norma-padrão [pg. 221]

(ZE6\$dec/ O LIVRO não está comigo.

(PE6\$dec/ Emprestei ELE para minha prima. [pg. 221]

(PE6\$dec/ Eu não vi ELAS na festa. Será que elas não foram convidadas. [p

g. 221]

(ZE6\$dec/ Com base nessa diferença, reescreva AS FRASES A SEGUIR,

(CE6\$decE completando-AS com todo ou todo o, no masculino e no feminino.

[pg. 222]

(ZE6\$dec/ Entretanto, acentua-se A FORMA DA 3ª PESSOA DO

(CE6\$decE PLURAL, para diferenciá-LA da forma do singular. [pg. 224]

No texto foram propositalmente eliminados os acentos gráficos das palavras que são monossílabos tônicos e das oxítonas e proparoxítonas.

(ZE6\$dec/ Identifique ESSAS PALAVRAS  
(CE6\$decE e reescreva-AS em seu caderno,  
(CE6\$decE acentuando-AS devidamente. [pg. 225]  
(ZE6\$isc/ Há, a seguir, DUAS PROPOSTAS PARA A PRODUÇÃO DE UM  
(CE6\$iscE ARTIGO DE OPINIÃO. Leia-AS e escolha uma delas. [pg. 234]  
(ZE6\$dec/ Se quiser, envie SEU TEXTO a um jornal da cidade ou a um fórum  
de  
(CE6\$decE debates de um dos provedores da Internet. Ou ainda, hospede-O e  
m um blog da classe. [pg. 235]  
(ZE6\$dec/ Para produzir O SEU ARTIGO DE OPINIÃO  
(CE6\$decE e revisá-LO, leve em conta as orientações de planejamento e re  
visão que constam no capítulo 1 desta unidade, nas páginas 208 e 209. [pg. 235]  
Na tira, por que, na sua opinião, a mãe de Ozzy preferiu  
(ZE6\$dec/ colocar ESSA TAREFA como PS,  
(CE6\$decE em vez de enumerá-LA com as demais tarefas? [pg. 238]  
(ZE6\$dec/ Nós, os seres humanos, nos sentimos senhores dA NATUREZA. Mas s  
erá  
(CE6\$decE que, por isso, temos o direito de destruí-LA. [pg. 250]  
(ZE6\$dec/ Selecione AS PRINCIPAIS INFORMAÇÕES  
(CE6\$decE e anote-AS. [pg. 253]  
(ZE6\$iec/ Se houver MAIS DE UM PONTO DE VISTA SOBRE O ASSUNTO,  
(CE6\$iscE registre-OS também. [pg. 253]  
O expositor saúda o público e apresenta-se. Ou, então, o professor anuncia  
(ZE6\*dec/ quem será O EXPOSITOR,  
(CE6\*decE chama-O e lhe dá a palavra. [pg. 253]  
(ZE6\$dec/ O expositor apresenta O TEMA ao público, explica rapidamente (C  
E6\$decR por que O escolheu e como se aprofundou nele. [pg. 253]  
(ZE6\$iec/ O uso de RECURSOS AUDIOVISUAIS confere maior dinamismo a uma ex  
posição. Eles consistem em cartazes, power point ou Datashow,  
(CE6\$iscE gráficos, slides, tabelas, figuras e fotografias. Ao utilizá-LO  
S, deve-se ficar atento para evitar ficar lendo tudo o que aparece escrito nele  
s ou dar as costas para o público. [pg. 253]  
(ZE6\$dec/ Ouça atentamente AS OBSERVAÇÕES E AS DÚVIDAS  
(CE6\$decE e procure esclarecê-LAS na hora ou peça educadamente à uma pess  
oa que (CE6\$decR AS apresente no final. Ao responder a uma pergunta, pro  
cure não se dirigir (CE6\$decR apenas a quem A fez. [pg. 254]  
(ZE6\*dec/ Um cartaz pode servir a diferentes objetivos: informar OS LEITO  
RES,  
(CE6\*decE estimular-LOS a fazer algo diferente  
(CE6\*decE ou orientá-LOS sobre como agir. [pg. 255]  
(ZE6\$iec/ No caso do cartaz em defesa do meio ambiente, crie ENUNCIADOS V  
ERBAIS e escolha fotos, desenhos ou ilustrações  
(CE6\$iscE para acompanhá-LOS. [pg. 257]  
(ZE6\$dec/ AS FORMAS VERBAIS DESTACADAS NAS FRASES estão no presente, mas  
se referem a ações ocorridas no passado. Que formas verbais  
(CE6\$decE do passado poderiam substituí-LAS. [pg. 258]  
(ZE6\$isc/ A TIRA a seguir, de Adão Iturrusgarai, apresenta DUAS PALAVRAS  
que  
(CE6\$decE estão propositalmente grafadas sem o devido acento. Leia-A, ten  
tando  
(ZE6\$dec/ identificar ESSAS PALAVRAS. [pg. 265]  
(ZE6\$dec/ Passem A LISTA a limpo em cartolina ou em papel kraft  
(CE6\$decE e reservem-NA para expor na mostra. [pg. 269]  
(ZE6\$dec/ Ao montar OS CARTAZES, disponham o título, o texto verbal e as  
(CE6\$decE imagens de modo a torná-LOS atraentes.  
(ZE6\$dec/ Pronto O MATERIAL,  
(CE6\$decE reservem-NO para expor na mostra. [pg. 270]  
(ZE6\$dec/ Reúnam OS TEXTOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS NOS CAPÍTULOS 1 E 2 DEST  
A UNIDADE  
(CE6\$decE e disponham-NOS em um mural ou em uma parede. [pg. 271]  
(ZE6\$iec/ Se houver VÍDEOS, instalem aparelhos de DVD ou TV  
(CE6\$iecE e apresentem-NOS aos visitantes. [pg. 271]

## Propaganda-Anúncio

(Zp6\$dec/ Faça de conta que O MASP está em Paris.  
(Np6\$dec/ Visite NULO. [pg. 29]

Conto  
(Zo6\*iec/ Era uma vez um rei que tinha TRÊS FILHOS [...]  
E para que não houvesse discussões entre eles,  
(Co6\*iecE o rei levou-OS em frente do castelo... [pg. 12]  
(Zo6\$iec/ Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia UMA PORTA D  
E ALÇAPÃO.  
(Co6\$iecE Ele levantou-A, viu uma escada e desceu por ela. [pg. 12]  
(Zo6\$iec/ A sapa jovem trouxe UMA GRANDE CAIXA,  
(Co6\$iecE e a sapa gorda abriu-A . [pg. 13]  
(Zo6\$iec/ E tirou de dentro dela UM TAPETE TÃO LINDO E TÃO FINO COMO NÃO  
HAVIA IGUAL NA SUPERFÍCIE DA TERRA,  
(Co6\$iecR e O entregou ao Bobalhão. [pg. 13]

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram  
(Zo6\$dec/ lhe do corpo AS SUAS MANTAS GROSSEIRAS  
(Co6\$decE e levaram-NAS ao rei. [pg. 13]  
(Zo6\$dec/ -Arrancaram OS PREGOS DE UM VELHO ARO DE RODA  
(Co6\$decE e levaram-NO ao rei. [pg. 13]  
(Zo6\*dec/ - Ah, - disse a sapa - A MULHER MAIS BONITA? Esta não  
(Co6\$decE está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-LA. [pg. 13]  
(Zo6\$iec/ Então ele agarrou a esmo UMA SAPINHA DO GRUPO e  
(Co6\$iecE colocou-A dentro do nabo amarelo. [pg.13]  
(Zo6\*dec/ Aí ele beijou A SENHORITA, atçou os cavalos e partiu com  
(Co6\*decE ela, para levá- LA ao rei, [pg. 14]  
(Zo6\*dec/ Os seus irmãos vieram em seguida [...] mas levaram AS PRIMEIRAS  
CAMPÔNIAS que encontraram.  
(Co6\*decR Quando o rei AS viu, disse logo: [pg. 14]

E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse  
; (So6\$decR SALTAR ATRAVÉS DE UM ARO QUE PENDIA NO SALÃO. Eles pensavam:  
; (Co6\$decR "As camponesas vão consegui-LO com certeza... [pg. 14]  
(Zo6\$dec/ E MÍLTON começou a ficar meio besta. Diziam: "MÍLTON, vem nadar  
!". E ele respondia: "Eu não. Pensam que eu sou pato como  
(So6\$dec/ vocês?". Todos começaram a achar O MÍLTON meio chato. [pg. 33]  
(Zo6\$ist/ Para dominar Lépidia, roubou de um mago UM ELIXIR PARALISANTE  
(No6\$ist/ e despejou NULO no principal rio. [pg. 67]  
(Zo6\*dec/ E ELE já estava na esquina e  
(Po6\*dec/ E eu trepei no muro para ver ELE passar e então ele veio passan  
do com a perua de alto-falante na frente de tudo ... [pg. 195]

Texto Informativo  
(Zi6\$dec/ Desde cedo, entusiasmou-se com AS HISTÓRIAS DO FOLCLORE ESCANDI  
NAVO QUE SEU PAI LHE CONTAVA.  
(Ci6\$decE Quando adulto, escreveu-AS  
(Ci6\$decE e publicou-AS em pequenos livros para crianças. [pg. 35]  
(Zi6\$isc/ Destacam que os professores não aceitam ABREVIACÕES nas  
(Ci6\$iscE provas, trabalhos e redações, portanto é bom evitá-LAS. [pg. 69  
]  
(Zi6\$isc/ Iniciou ESTUDOS EM ODONTOLOGIA, DIREITO, VETERINÁRIA,  
(Ci6\$iscR mas não OS completou. [pg. 78]

Em seguida, essa massa é esticada, cortada e são acrescentados um xarope  
(Zi6\$dec/ de açúcar e essências que formam a casquinha crocante DO CHICLE  
TE.  
(Ni6\$dec/ Aí é só embrulhar NULO. [pg. 92]  
(Zi6\*dec/ Em toda a orla, dezenas de jangadas coloridas aguardam OS VISIT  
ANTES  
(Ci6\*decE para levá-LOS à atração mais procurada: as piscinas naturais, d  
ecorrentes de altos bancos de areia e extensas formações de recifes... [pg. 168  
]  
(Zi6\$isc/ Moradores de regiões remotas, que matam PRIMATAS E CERVOS  
(Ci6\$iscE para comê-LOS, não fazem ideia de que estão caçando espécies em  
extinção. [pg. 227]

O homem, enquanto espécie animal, não pode atribuir-se o direito de  
(Zi6\$isc/ exterminar OUTROS ANIMAIS

(Ci6%iscE ou explorá-LOS, violando esse direito. [pg. 232]  
(Zi6%isc/  
, mas  
(Ci6%iscE cada espécie tem um jeito de prendê-LOS. [pg. 236]  
(Zi6\$dec/  
Em vez de embrulhar O LANCHE DAS CRIANÇAS em papel alumínio  
(Ci6\$decE ou filme plástico, prefira mandá-LOS em potes plásticos. [pg. 2  
55]  
(Zi6\$dec/  
(Ci6\$decE Não jogue O ÓLEO USADO na cozinha da pia. Isso entope a rede de  
(Ci6\$decE esgoto e contamina rios. Coe-O  
(Ci6\$decE e guarde-O em uma garrafa pet e entregue para entidades que faz  
em o descarte correto. [pg. 255]  
(Zi6\$dec/  
Quando A COMPRA for grande, peça caixas de papelão  
(Ci6\$decE para acondicioná-LA. [pg. 255]  
Poema  
(Zs6\$isc/  
(Cs6\$iscE A gratidão é UM VALOR  
Cultivá-LO todo dia  
Somente traz alegria [pg. 37]  
(Zs6%isc/  
Era uma vez UM RATINHO  
[...]  
Deu de cara com um leão  
Um imenso animal  
Logo pensou: "Estou perdido!"  
Mas o leão foi legal  
(Cs6%decE Livrou-O, e sem perigo [pg.37]  
(Zs6%dec/  
O LEÃO quase sorria  
[...]  
Mas eis que um belo dia  
Numa armadilha caiu  
[...]  
(Ns6%dec/  
Então, o rato acudiu NULO [pg.37]  
Anedota-piada  
O presidente, um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com  
a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente  
(Zy6\$dec/  
e disse: -Deixa comigo, que eu tomarei AS PROVIDÊNCIAS.  
(Ny6\$dec/  
E tomou NULO.  
(Zy6\$isc/  
Redigiu de próprio punho UM AVISO  
(Ny6\$isc/  
e afixou NULO no mural da empresa.  
(Zy6\$dec/  
- O TERNO MARROM encolhe depois de lavado?  
- Por que você quer saber NULO?  
- O freguês é quem quer sabe NULO.  
(Ny6\$dec/  
-Ele já experimentou NULO? [pg. 59]  
(Zy6\$iec/  
Havia UM TRABALHO IMPORTANTE A SER FEITO e  
(Cy6\$decR todo mundo tinha certeza de que alguém O faria.  
(Cy6\$decE qualquer um poderia tê-LO feito,  
(Cy6\$decE mas ninguém O fez.  
(Cy6\$decE todo mundo pensou que qualquer um poderia fazê-LO,  
(Cy6\$decE mas ninguém imaginou que todo mundo deixasse de fazê-LO. [pg.  
2019]  
Receita  
(Zr6\$dec/  
Pique OS TOMATES  
(Cr6\$decE ou corte-OS em fatias.  
(Nr6\$dec/  
Tempere NULO com sal, azeite e orégano.  
(Sr6\$dec/  
Espalhe O TOMATE PICADO  
;(Sr6\$dec/  
sobre AS FATIAS DE QUEIJO.  
(Nr6\$dec/  
Polvilhe NULO com queijo ralado  
(Nr6\$dec/  
e leve NULO ao forno quente até derreter todo o queijo e toscar  
(Nr6\$dec/  
um pouco. Retire NULO do forno  
(Nr6\$dec/  
e deixe NULO esfriar um pouco, porque o queijo é muito quente  
(Zr6\$isc/  
e pode queimar a boca. [...] Amasse UMA BANANA  
(Cr6\$iscE e coloque-A sobre o queijo. [pg. 61]  
(Zr6\$dec/  
Se quiser, abra A MASSA com o auxílio de um rolo  
(Cr6\$decE e corte-A com moldes de desenhos.  
(Cr6\$decE Coloque-AS em uma assadeira.  
(Nr6\$dec/  
Leve NULO ao forno

(Nr6\$dec/ e deixe NULO assar por 15 minutos ... [pg. 243]  
Crônica

(Sk6%isc/ Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem BICHOS,  
(Ck6%iscE possuindo o dom de descobrí-LOS nos lugares mais inesperados. [pg. 76].

(Zk6\*dec/ Mas O GAROTO precisava acreditar no sítio [...]  
Ao telefone, pergunta por patos, gatos, e outros cachorros, centenas, milhares de cachorros, cachorros que prefere aos companheiros, cachorros  
(Ck6\*decR que O observam na rua, na escola, na hora das refeições ... [pg . 77]

Mas os grilos e as borboletas legais morrem ou saem tranquilamente das  
(Ck6\*decE gaiolas, e ei-LO novamente de mãos e alma vazias. [pg. 77]  
O mar de Olinda era muito salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria  
(Zk6\$dec/ fazer: com AS MÃOS EM CONCHA,  
(Ck6\$decR eu AS mergulhava nas águas, e trazia um pouco de mar até minha boca [pg.141]

(Zk6%gsc/ JOÃO-DE-BARRO é bicho bobo  
(Nk6%gsc/ que ninguém pega NULO. [pg.202]  
(Zk6\$dec/ A CASA estava num galho alto, mas um menino subiu até ;  
(Sk6\$dec/ perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar A CASA  
(Nk6\$dec/ sem quebrar NULO  
(Nk6\$dec/ e veio baixando NULO  
(Nk6\$dec/ até o menino apanhar NULO. [pg. 202]  
(Zk6%iec/ TRÊS FILHOTES, um mais feio que o outro, ainda sem penas,  
(Ck6%iecE os três chorando. O menino levou-OS para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um. [pg. 202]

(Zk6\*dec/ O MENINO parou de chorar,  
(Ck6\*decR porque seu pai O havia consolado, mas como doía seu coração. [pg. 203]

Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, e le voava pela sala,  
; (Sck6\*decR a mãe e a irmã não aprovavam NULO  
(Zk6%dec/ O TUIM sujava tudo dentro de casa.  
(Nk6%dec/ Soltar NULO um pouquinho no quintal não devia ser perigoso, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe  
(Nk6%dec/ era só chamar NULO que voltava, mas uma vez ele não voltou. [pg . 203]

(Zk6%iec/ O homem acabou confessando que tinha aparecido UM PERIQUITINHO  
VERDE sim, de rabo curto, não sabia que chamava  
(Nk6%iec/ tuim. Ofereceu comprar NULO, o filho dele gostara tanto... [pg. 203]

HQ  
; (Sck6\*decR - QUANDO VOCÊ SE CASAR, O FLORIS PROVAVELMENTE JÁ TERÁ PARTIDO!  
; (Sck6\*decR Nina, você compreendeu NULO? [pg. 85]  
(Zq6\$dec/ A JAQUETA PRETA é um acessório crucial do roqueiro [...]  
(Cq6\$decE é que pode ser meio desconfortável usá-LA em dias de muito calor. [pg. 114]

; (Sck6\*decR - Tá bom! POR QUE VOCÊ ESTÁ FELIZ?  
; (Sck6\*decR - Não posso contar NULO se não estraga  
(Nq6\$dec/ -Pula! Rola! Deita! Senta! De pé! Pega! Viu como eu treinei NULO  
O direitinho.  
(Zq6\$dec/ -Mas o cachorro nem saiu do lugar! [pg. 239]

Diário  
(Zd6\*dec/ Mamãe e papai fizeram o seu melhor para distrair AS CRIANÇAS,  
(Cd6\*decE para ajudá-LAS a descobrir novas brincadeiras. [pg. 99]  
(Zd6\*dec/ (HANA E GEORGE]  
(Sd6\$isc/ Fizeram LISTAS DAS COISAS QUE FAZIAM FALTA E DAS COISAS  
(Cd6\*decR que OS enfureciam.  
(Nd6\$isc/ Quando terminaram NULO, George pegou  
(Zd6\$dec/ AS FOLHAS DE PAPEL,  
(Cd6\$decE enrolou-AS num tubo,  
(Cd6\$decE colocou-AS  
(Zd6\$dec/ dentro da GARRAFA e  
(Cd6\$decE fechou-A com uma rolha.

Ali Hana cavou um grande buraco: seria aquele seu esconderijo de tristeza  
(Sd6\$dec/ e da frustração. George colocou A GARRAFA dentro do buraco  
(Cd6\$decE e Hana cobriu-A de terra. [pg. 100]  
(Zd6\$dec/ Minha mãe andava preocupada comigo, mas A MILÍCIA TALIBÃ nunca  
atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez  
visassem meu pai,  
(Cd6\$decR que sempre OS criticava. [pg. 155]  
(Zd6\*isc/ Não conseguimos ver adiante, mas UM JOVEM BARBUDO, VESTIDO EM C  
ORES CLARAS, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.  
[...]  
(Cd6\*iscE "Então você deve ir à secretaria da escola", orientou-O Bhai Ja  
n. [pg. 156]  
(Zd6\*dec/ E só estamos aqui porque eles ordenaram que OS GRANJEIROS LOCAI  
S acolhessem os deportados, da mesma forma  
(Cd6\*decR que OS obrigaram a entregar parte de seu gado para o Terceiro R  
eich. [pg. 163]  
(Zd6\$dec/ Sei que manter MEU DIÁRIO significa assumir um grande e  
(Cd6\$decE desnecessário risco [...] Agora vou enterrá-LO no fundo do catr  
e e dormir por cima dele. [pg. 163]  
Entrevista  
São desenhos que eu vejo desde pequeno, como clássicos da Disney. Gosto  
muito de Pinóquio, Bambi e Dumbo.  
(Ze6\$dec/ Até hoje também adoro TOM & JERRY.  
(Ne6\$dec/ Assisto NULO com minhas crianças. [pg.116]  
Carta  
Um boa notícia: ontem fui à uma loja e comprei um presentinho super legal  
; (Sck6\*decR para você. Mas é surpresa!  
Você só vai saber NULO quando eu for visitar vocês em março. Nem adianta insist  
ir, que eu não vou contar  
; (Sck6\*decR NULO.  
Você está sendo obediente com seu pai e com seus irmãos como prometeu  
; (Sck6\*decR NULO?  
Romance  
(ZR6\*dec/ A VELHA TONHA de quando em vez batia no engenho. [...] Pequena  
e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia  
(CR6\*decE carregá-LA, andava a pé no engenho... [pg. 166]  
(ZR6\$dec/ AS SUAS HISTÓRIAS para mim valiam tudo. Ela também  
(NR6\$dec/ sabia escolher o seu auditório. Não gostava de contar NULO para  
o primo Silvino. Para este ouvinte, a velha Totonha não conhecia cansaço. [...]  
(NR6\$dec/ Repetia NULO, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto  
e saía por uma perna de pato, sempre com aquele sorriso de avó de  
(ZR6\$dec/ gravura de livros de história. E SUAS LENDAS eram suas,  
(NR6\$dec/ ninguém sabia contar NULO como elas [pg. 166]  
Email  
(Za6\*dec/ VOCÊ sabe nadar bem?  
(Ta6\*decR Quem TE levou lá no "fundão" na praia? [pg. 180]  
Fábulas  
(Zf6%iec/ Nessa história havia UMA CIGARRA, numa árvore, bebendo o orvalh  
o da manhã, sem perceber que atrás dela um louva-deus  
(Cf6%iecE aproximava-se para agarrá-LA.  
(Zf6\$dec/ O LOUVA-DEUS, pronto para pegar a cigarra, ignorava que  
(Cf6\$decE atrás dele acabava de pousar um pardal , querendo levá-LO de al  
moço para seus filhotes. [...]  
(Zf6\$dec/ O PARDAL, alongando o pescoço e abrindo o bico, não sabia que m  
ais embaixo um menino mirava sua cabeça com um estilingue, a fim  
(Cf6\$decE de matá-LO. [pg. 209]  
7 ano  
Enunciado  
(ZE7\$dec/ ESSAS PALAVRAS não existem no dicionário dessa forma. Mas é pos  
sível perceber que elas foram criadas a partir de outras já  
(CE7\$decE existentes e encontrar o significado das partes que AS compõem.  
[pg. 26]  
(ZE7\*dsc/ Ao elaborar um texto, O AUTOR deve levar em conta alguns

(CE7\*dscE aspectos da situação comunicativa, pois isso é o que vai ajudá-LO a fazer as escolhas de linguagem. [pg. 28]

(ZE7\*isc/ Assim um texto literário parte da intenção de UM AUTOR de

(CE7\*iscR produzir arte com a escrita, o que O levará a fazer escolhas de linguagem para produzir efeitos estéticos, artísticos. [pg. 31]

Depois de ler e analisar tantos poemas, propomos que você e os colegas

(ZE7\$isc/ façam um sarau de POEMAS

(NE7\$isc/ [...] Ensaíem NULO bastante. [pg. 32]

(ZE7\$dec/ Leiam O POEMA várias vezes

(CE7\$decE e tentem memorizá-LO. [pg. 32]

(ZE7\$iec/ Observe a forma de CADA POEMA e levante hipóteses sobre

(CE7\$iecE a provável razão de o autor construí-LOS desse modo. [pg. 33]

(ZE7\$dec/ Observe o arranjo visual do POEMA a seguir e o jogo de palavras

.

(CE7\$decE Leia-O em voz alta para perceber a aproximação entre os signifi- cados das palavras. [pg. 33]

[...] a expressão norte-sul não está empregada em seu sentido próprio: não

(ZE7\$dec/ indica A DIREÇÃO REAL DO NORTE PARA O SUL,

(CE7\$decR como A conhecemos. [pg. 37]

(ZE7\$isc/ Quando UMA METÁFORA é construída, dizemos que quem

(NE7\$isc/ escreve NULO utilizou linguagem metafórica ou figurada. [pg. 38 ]

(ZE7\$dec/ Podemos sentir e compreender melhor OS POEMAS

(CE7\$decE lendo-OS em voz alta. Além disso, a leitura em voz alta pode to rnar mais claro o caráter musical dos poemas. Por isso, leia-OS com expressivid ade, realçando com a voz os recursos sonoros. [pg. 44]

(ZE7\*isc/ Conheça a história de UM SÁBIO e dos jovens que

(CE7\*iscR O acompanhavam. [pg. 49]

a) Explique com suas palavras como quase todos os jovens interpretaram

(ZE7\$dec/ A RECOMENDAÇÃO DO SÁBIO.

b) Agora explique como um dos jovens interpretou

(SE7\$dec/ A RECOMENDAÇÃO DO SÁBIO.

(ZE7\$dec/ Copie em seu caderno O QUADRO A SEGUIR

(CE7\$decE e complete-O com o que é solicitado. [pg. 54]

(ZE7\$dec/ Volte ao CONTO "COMO OS CAMPOS"

(CE7\$decE Releia-O algumas vezes observando, a cada releitura, em que tre chos poderá ser dada ênfase. [pg. 56]

(ZE7\$dec/ Essas palavras que acompanham O SUBSTANTIVO

(CE7\$decE delimitando-O,

(CE7\$decE determinando-O, são chamadas de determinantes do substantivo [p g. 60]

Utilizando os adjetivos e as locuções adjetivas que você colocou em seu

(ZE7\$dec/ esquema, produza um parágrafo descrevendo A ROUPA DO JOVEM

(CE7\$decR como você A imaginou. [pg. 62]

(ZE7\$dec/ Traga SEU ANÚNCIO para a sala e, com a orientação do

(CE7\$decE professor, apresente-O aos colegas com seus comentários e crít icas e ouça os deles. [pg. 64]

; (SE6\*decR Que palavra do texto justifica sua resposta? Classifique-A [pg. 64]

(ZE7\$dec/ Leia SEU PARÁGRAFO para os colegas e ouça o deles. Para leitura ficar mais interessante, todos os que escolheram a mesma comida

(NE7\$dec/ poderão ler em sequência, assim vocês podem completar NULO com detalhes que acharem interessantes. [pg. 66]

Copie no caderno os substantivos destacados dos trechos a seguir. Depois

(ZE7\$dec/ escreva OS DETERMINANTES DE CADA UM,

(CE7\$decE classificando-O: adjetivo ou locução adjetiva, artigo, numeral, pronome. [pg. 67]

Artigos, numerais e pronomes são classes de palavras que podem atuar

(ZE7\$dec/ como determinantes do SUBSTANTIVO

(CE7\$decR quando O acompanham, tornando seu significado mais preciso ou m ais delimitado. [pg. 67]

(ZE7\$dec/ Agora, reescreva O MINICONTO

(CE7\$decE ampliando-O com detalhes em que você pensou

(CE7\$decE e enriquecendo-O de modo a envolver o leitor na história [pg. 6

9]

(ZE7\$dec/ Depois de terminado O SEU CONTO, é hora de comparar e escolher os textos que melhor utilizaram a descrição como recurso de enriquecimento da narrativa. Leia SEU CONTO e ouça o de seus colegas para fazer a escolha. [pg. 69]

(ZE7\$dec/ Releia SEU TEXTO,  
(CE7\$decE revise-O e verifique se está claro e se atende à sua intenção.  
(CE7\$decE Faça alterações que sejam necessárias e passe-O a limpo. [pg. 70]

(ZE7\*dec/ Leia [VOCÊ] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e , no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 72]

(ZE7\*dec/ No quadro a seguir há termos que caracterizam os gêneros que VOCÊ

(ZE7\$dec/ estudou nesta Unidade: poema e conto. E O ESQUEMA LOGO ABAIXO vai ajudá-LO a retornar essas características.

(CE7\$decE Copie-O no caderno  
(CE7\$decE e complete-O agrupando as características de acordo com o gênero. [pg. 74]

(ZE7\$dec/ Leia OS VERSOS ORGANIZADOS  
(CE7\$decE antes de reescrevê-LOS fazendo as mudanças, reduções ou ampliações que considerar necessárias: corte PALAVRAS, adapte-AS para que concordem [...], crie expressões para completar ou ampliar alguma ideia, veja se dá pra criar rimas, acrescente OUTROS VERSOS,  
(ZE7\$isc/ agrupe-OS em estrofes. [pg. 76]

(ZE7\$dec/ NO RELATO há várias informações sobre o pai de Arrigo.

(NE7\$dec/ Releia NULO. [pg. 83]

; (Sck6\*decR Observe O QUE ARRIGO BARNABÉ RELATA SOBRE A ATITUDE DO PAI EM R ELAÇÃO AO FUTEBOL, seu esporte preferido: [...]

; (Sck6\*decR Compare NULO com a manchete e o subtítulo de uma notícia sobre as consequências das atitudes de torcedores nos dias de hoje. [pg. 87]

(SE7\$isc/ O relato de memória é uma forma de registro de FATOS VIVIDOS

(NE7\$isc/ por quem escreve NULO. [pg. 88]

(SE7\*dec/ Em seu relato de memória, ARRIGO fala de camisetas de futebol diferentes das que você conhece hoje e diz que ouviu a música de Luiz Gonzaga em um aparelho que você talvez nunca tenha visto. Volte no tempo por meio de imagens da época em que

(CE7\*decR ele era criança e conheça a letra da música que O emocionou no episódio relatado. [pg. 89]

(ZE7\$iec/ Com que finalidade os parênteses foram empregados em CADA FRASE

(CE7\$iecE Releia-AS em voz alta... [pg. 91]

(ZE7\$dec/ NAS FRASES a vírgula foi empregada com finalidades diferentes.

(CE7\$decE Copie-AS no caderno

(CE7\$decE e relacione-AS com as alternativas correspondentes ao uso da vírgula em cada uma delas. [pg. 91]

(ZE7\$dec/ Copie no caderno OS VERBOS DESTACADOS NAS FRASES

(CE7\$decE relacionando-OS ao tipo de ideia ou processo que expressam. [pg. 93]

(ZE7\$isc/ Verbo é uma palavra que expressa PROCESSOS e pode indicar ação , estado, mudança de estado, fenômeno da natureza e outros

(CE7\$iscE processos, situando-OS no tempo. [pg. 95]

Reescreva o trecho no caderno, adaptando os verbos para o tempo que poderia ser usado se Arrigo tivesse a intenção de mostrar mais emoção,

(ZE7\$dec/ contando OS FATOS como se estivessem ocorrendo no

(NE7\$dec/ momento em que escreve NULO. [pg. 96]

(ZE7\$dec/ O que causa humor NA TIRA, isto é,

(CE7\$decR o que A torna engraçada? [pg. 104]

(ZE7\$iec/ Elabore em uma folha de caderno UM TEXTO BIOGRÁFICO SOBRE SEU COLEGA para ser colado em um mural da classe para que

(NE7\$iec/ todos leiam NULO. [pg. 105]

(ZE7\$dec/ Peça uma foto de seu colega para ilustrar SEU TRABALHO

(CE7\$decE e cole-O no mural com as demais biografias. [pg. 105]

(ZE7\$isc/ Agora que você vai relatar ALGO QUE TENHA VIVIDO e que, por ser muito especial,

(NE7\$isc/ você guardou NULO na memória. [pg. 106]

(ZE7\*dec/ Leia [VOCÊ] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e , no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos

(CE7\*decR Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 109]

(ZE7\$isc/ Há também relatos que, além de registrar FATOS

(NE7\$isc/ protagonizados por quem escreve NULO, têm a finalidade de documentar uma experiência significativa. [pg. 110]

(ZE7\$dec/ Se você tivesse que traduzir para leitores de sua idade ESSE TRECHO,

(SE7\$dec/ como faria isso? Reescreva O TRECHO

(CE7\$decE adaptando-O para uma linguagem mais jovem e atual. [pg. 116]

(ZE7\$dec/ O TRECHO SEGUINTE, em que a esposa de Amyr Klink transcreve o relato do marido, foi escrito com mais objetividade, há pouca

(CE7\$decE adjetivação [...] Reescreva-O como se você fosse o narrador

(CE7\$decE do "Manuscrito encontrado numa garrafa", adjetivando-O ou fazendo do comparações, para que a emoção seja transmitida com muita intensidade. [pg. 118]

(ZE7\$dec/ Copie O QUADRO ABAIXO em seu caderno.

(CE7\$decE Complete-O, distribuindo adequadamente nas colunas os seguintes itens. [pg. 119]

; (SCK6\*decR QUAL DOS DOIS TEXTOS pode ser considerado um relato?

; (SCK6\*decR Os elementos que O compõem podem ser comprovados? [pg. 119]

(ZE7\$dec/ Voltando ao PRIMEIRO TEXTO DESTA UNIDADE.

(CE7\$decE "De costas para o ano-novo", constatamos que o autor dividiu-O em três parágrafos. [pg. 120]

(SE7\$iec/ Você vai conferir ALGUNS DESENHOS DE VIAJANTES DE TODO O MUNDO QUE FORAM INDICADOS AO BLOG A PARTIR DE UM PROJETO ON-LINE.

(NE7\$iec/ Confira NULO [pg. 122]

(ZE7\$isc/ Verbo: palavra que pode indicar AÇÃO, ESTADO, MUDANÇA DE ESTADO , FENÔMENO DA NATUREZA E OUTROS PROCESSOS,

(CE7\$iscE situando-OS no tempo. [pg. 129]

(ZE7\$dec/ Veja alguns passos para produzir seu relato [...] O DESENVOLVIMENTO: o fato propriamente dito.

(CE7\$decE Subdivida-O em parágrafos não muito longos, para que a ideia central não se perca. [pg. 133]

(ZE7\*dec/ Leia [VOCÊ] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e , no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos

(CE7\*decR a seguir como orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 136]

(ZE7\$dec/ Copie O ESQUEMA ABAIXO no caderno

(CE7\$decE e complete-O. Ele retoma as características principais desses gêneros textuais que você estudou. [pg. 138]

(ZE7\$dec/ O ESQUEMA ABAIXO traz informações a respeito do que

(CE7\$decE você estudou sobre verbos nesta Unidade, mas está incompleto. Copie-O no caderno incluindo as informações que faltam. [pg. 139]

(ZE7\$dec/ Organize ESSES DADOS por ordem de importância. Se forem muitos os

(CE7\$decE dados, organize-OS também pela ordem cronológica. [pg. 140]

(SE7\$isc/ Biografia: FATOS DA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL E-OU PÚBLICA DE ALGUÉM,

(CE7\$iscE situando-OS no tempo e no espaço. [pg. 140]

(ZE7\$dec/ Olho da NOTÍCIA é um trecho escrito em destaque logo após

(CE7\$decE a manchete, completando-A com algumas informações. [pg. 149]

Lide é o primeiro parágrafo da notícia, com o resumo dos fatos relatados.

(ZE7\*dec/ Tem a intenção de atrair O LEITOR

(CE7\*decE conduzindo-O a leitura completa. [pg. 149]

(ZE7\$dec/ Qual é SUA OPINIÃO SOBRE ESSE GASTO EM MISSÃO ESPACIAL?

(CE7\$decE Compare-A com a de seus colegas. [pg.153]

(ZE7\$dsc/ Começa com o repórter que busca O FATO

(CE7\$dscR e O relata depois, em linhas gerais, o relato do repórter costuma ser ajustado aos padrões do jornal. Depois, decidem o lugar que a

(ZE7\$dsc/ notícia vai ocupar no jornal e, por fim, publicam A VERSÃO FINA  
L, isto é, da forma como

(CE7\$dscR o leitor A encontra no jornal. [pg. 153]

(ZE7\$dec/ Copie A FRASE A SEGUIR no caderno

(CE7\$decE e complete-A com um dos trechos logo adiante. [pg. 154]

(ZE7\$dec/ Apresentação do JORNAL FALADO:

(NE7\$dec/ Marquem o tempo que cada dupla leva para apresentar NULO, tenta  
ndo assim equilibrar a duração de cada apresentação. [pg. 163]

(ZE7\$dec/ Ensaíem A APRESENTAÇÃO para, no dia marcado,

(NE7\$dec/ poder apresentar NULO com segurança e espontaneidade. [pg. 163]

(ZE7\$dec/ E quando tiver O ÓLEO poderá ligar para a cooperativa que iremo  
s

(NE7\$dec/ buscar NULO [pg. 170]

(ZE7\$dec/ E quando tiver O ÓLEO ligue para a cooperativa que iremos

(NE7\$dec/ buscar NULO [pg. 170]

(ZE7\$isc/ Por ser UMA FORMA VERBAL,

(CE7\$iscE em primeiro lugar é necessário passá-LA para a forma do infinit  
ivo. [pg. 171]

(ZE7\$isc/ Conjuguar UM VERBO é

(CE7\$iscE dizê-LO ou

(CE7\$iscE escrevê-LO em todas as pessoas, tempos e modos. [pg. 172]

(ZE7\$dec/ Copie no caderno O QUADRO com os verbos empregados na

(CE7\$decE propaganda e preencha-O com as formas nominais correspondentes  
. [pg. 174]

(ZE7\$dec/ Observando no quadro a terminação dos VERBOS NO MODO INFINITIVO  
,

(CE7\$decE agrupe-OS em conjugações. [pg. 174]

(ZE7\$dec/ O TEXTO DA PROPAGANDA parece fornecer uma

(CE7\$decR "receita" às avessas. O que O faz parecer assim? [pg. 174]

(ZE7\$dec/ Observe como O ADJETIVO ELEVADO sofre alterações de

(CE7\$decR intensidade de acordo com o advérbio que O acompanha...  
[pg. 176]

(ZE7\$dec/ Reescreva no caderno AS FRASES A SEGUIR,

(CE7\$decE ampliando-AS com advérbios ou locuções adverbiais para consegui  
r atender ao pedido do chefe da redação. [pg. 176]

(ZE7\*dec/ Crie [VOCÊ] uma legenda para a foto a seguir, relacionando o

(CE7\*decE relato abaixo com o que foi flagrado. Estas dicas poderão ajudá  
-LO. [pg. 180]

As informações devem atender à curiosidade de leitor, que quer saber

(ZE7\$dec/ quem ou o que está na FOTO, o que está fazendo, onde está,

(CE7\$decE quando, enfim o que for essencial para compreendê-LA. [pg. 180]

(ZE7\$isc/ Assista a um telejornal e escolha UM FATO para ser noticiado.

(CE7\$iscE Se possível, grave-O

(CE7\$iscE para poder ouvi-LO

(CE7\$iscE ou vê-LO quantas vezes for necessário. [pg. 181]

(ZE7\$dec/ Como o leitor que se sente motivado a ler A REPORTAGEM

(CE7\$decE se orienta para localizá-LA rapidamente no suplemento? [pg. 18  
6]

(ZE7\$iec/ A reportagem também traz UM QUADRO

(NE7\$iec/ [veja NULO ao lado] com os efeitos da falta de sono e alguns

(CE7\$iecE conselhos para quem não costuma dormir no horário certo. Leia-O  
. [pg. 189]

(ZE7\$dec/ Cada um deverá treinar a apresentação de sua parte apoiado no R  
OTEIRO,

(CE7\$decE mas sem lê-LO. [pg. 192]

(ZE7\$dec/ Você acessa A INTERNET?

(NE7\$dec/ Se sim, de onde costuma acessar NULO com mais frequência? [pg.  
195]

Leitura constante e habilidade para escrever são essenciais para o trabalho

(ZE7\*dec/ do JORNALISTA.

(CE7\*decR Isso O ajuda, por exemplo, a procurar relações entre os assunto  
s, conexões entre informações, dados pessoais e acontecimentos. [pg. 195]

(ZE7\$dec/ NO SUJEITO, os elementos que cercam o núcleo ajudam

(CE7\$decE a determiná-LO,

(CE7\$decE a especificá-LO. [pg. 202]  
 (ZE7\$dec/ O SUJEITO não está presente nessa frase,  
 (CE7\$decE embora possamos determiná-LO,  
 (CE7\$decE localizá-LO com base no texto e a partir da terminação da forma verbal. [pg. 203]  
 (ZE7\$dec/ Veja agora ESTE TRECHO DA REPORTAGEM  
 (CE7\$decE e compare-O com o trecho adaptado logo a seguir: [pg. 204]  
 (ZE7\$dec/ Assim não é necessário explicitar O SUJEITO,  
 (CE7\$decR pois a forma verbal O revela. [pg. 204]  
 Nas frases sublinhadas, os sujeitos estão subentendidos. De cada uma das  
 (ZE7\*dec/ frases, indique (VOCÊ):  
 (CE7\*decR a palavra que O ajudou a identificar o sujeito. [pg. 205]  
 (ZE7\$isc/ Na construção de UM TEXTO é importante empregar alguns  
 (CE7\$isce recursos linguísticos para torná-LO mais claro e coerente. [pg . 205]  
 Não está presente na frase e não pode ser determinado pela desinência  
 (ZE7\$dec/ verbal, ou por não se ter conhecimento de quem é O SUJEITO  
 (CE7\$decE ou por não querer ou por não poder revelá-LO [pg. 206]  
 (ZE7\$dec/ Leia AS MANCHETES JORNALÍSTICAS MAIS ABAIXO e observe como foi organizada a linguagem.  
 (CE7\$decE Copie-AS no caderno  
 (CE7\$decE e classifique-AS de acordo com o que segue. [pg. 209]  
 (ZE7\$dec/ A seguir, reproduzimos parte do ANÚNCIO DE OFERTAS DE UMA LOJA.  
 (CE7\$decE Leia-O atentando para a concordância entre sujeito e verbo. [pg . 209]  
 (ZE7\$dec/ Montem um painel com AS INFORMAÇÕES COLETADAS,  
 (CE7\$decE para que todos possam lê-LAS. [pg. 210]  
 (ZE7\*dec/ Leia [VOCÊ] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e  
 , no caderno, avalie o seu desempenho conforme os tópicos  
 (CE7\*decR propostos. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [p g. 214]  
 Leia, no quadro abaixo, algumas dessas características. Depois copie no  
 (ZE7\$dec/ caderno O ESQUEMA PROPOSTO  
 (CE7\$decE e complete-O com os termos que caracterizam melhor cada um dess es gêneros. [pg. 216]  
 Ao estudar os gêneros textuais notícia e reportagem nesta Unidade, você  
 (ZE7\$dec/ certamente notou que há características em comum a ESSES GÊNERO S,  
 (CE7\$decR assim como há pontos que OS diferenciem. [pg. 216]  
 (SE7\$isc/ Nesta Unidade estudamos também TIPOS DE SUJEITO. No  
 (CE7\$iscR quadro a seguir há exemplos de orações que OS caracterizam. [p g. 217]  
 (ZE7\$isc/ Se houver necessidade de MUDANÇAS E CORREÇÕES,  
 (CE7\$isce este é o momento de fazê-LAS. [pg. 219]  
 (ZE7\$dec/ Escolher os assuntos noticiados e DAS REPORTAGENS QUE SERVIRÃO DE MANCHETE OU DE CHAMADAS,  
 (CE7\$decE ordenando-AS conforme possam supor que vai despertar maior ou m enor interesse do possível leitor. [pg. 219]  
 (SE7\$isc/ Logo no primeiro parágrafo, o narrador refere-se a UM "MAL" de que sofreria o Brasil. Que "MAL" é esse?  
 (NE7\$isc/ Explique NULO a partir da leitura desse parágrafo. [pg. 225]  
 Nesse trecho, o narrador do texto refere-se ao vendedor, atribuindo-lhe  
 (SE7\$isc/ UMA QUALIDADE. Que qualidade é essa?  
 (NE7\$isc/ Explique NULO? [pg. 225]  
 (ZE7\$dec/ Todos os sinônimos encontrados serviriam para A FRASE?  
 (CE7\$decE Releia-A [pg. 229]  
 (ZE7\$iec/ CADA ITEM A SEGUIR se refere a uma característica da crônica. Copie OS ITENS em seu caderno  
 (SE7\$iec/ e complete-OS explicando como essas características acontecem n a crônica ... [pg. 229]  
 (ZE7\$dec/ O TEXTO A SEGUIR é uma piada.  
 (CE7\$decE Leia-O com atenção. [pg. 232]  
 (ZE7\$dec/ Conversem sobre as sensações ou ideias que O QUADRO pode provocar em quem O aprecia. [pg. 234]  
 (CE7\$decR

Observem atentamente cada uma das partes indicadas [à esquerda, ao  
 (ZE7\$dec/ centro, à direita] na recriação de Ziraldo e conversem sobre AS  
 DUAS OBRAS,  
 (CE7\$decE comparando-AS. [pg. 235]  
 (SE7\$isc/ A seguir você lerá TEXTOS que, de alguma forma, mantém  
 (CE7\$isce relação com o que foi lido nesta Unidade. Leia-OS e converse com  
 o professor e os colegas a respeito dessas relações, que ampliarão seu olhar  
 sobre o que foi visto até aqui. [pg. 236]  
 O que o autor da crônica empregou na escrita para que esse trecho se  
 aproximasse das características da língua falada?  
 (ZE7\$iec/ Faça UM LEVANTAMENTO DE ASPECTOS DESSE EMPREGO.  
 (NE7\$iec/ Anote NULO no caderno. [pg. 237]  
 Além de separar por travessões as falas de cada uma das personagens, para que h  
 aja impressão de um diálogo real, você possivelmente observou  
 (SE7\$dec/ outros aspectos presentes NO TEXTO ESCRITO  
 (CE7\$decR que O aproximam de características próprias da língua falada ..  
 . [pg. 238]  
 (ZE7\$isc/ Repetição de palavras para dar ênfase a ALGUMA IDEIA,  
 (CE7\$isce reafirmá-LA ou verificar se o interlocutor entendeu o que quere  
 mos dizer. [pg. 239]  
 (ZE7\$iec/ Releia DUAS FALAS DAS PERSONAGENS DO TEXTO "O VENDEDOR DE PALAV  
 RAS"  
 (CE7\$iecE para compará-LAS. [pg. 241]  
 (ZE7\$dec/ Copie a oração com O ESQUEMA em seu caderno  
 (CE7\$decE e preencha-O [pg. 242]  
 (ZE7\$dec/ Releia a fala da mulher de Hagar no SEGUNDO QUADRINHO. Ela fala  
 do estado da escada para justificar sua impressão.  
 (CE7\$decE Transcreva-O. [pg. 246]  
 (ZE7\$dec/ Selecione [VOCÊ] na leitura de jornais ou revistas, na Tv ou  
 (CE7\$decR No rádio uma matéria que O instigue a criar uma história em que  
 haja, por exemplo, uma reflexão, ou a observação de uma coisa cotidiana qualque  
 r ou de um comportamento ou fato que tenha chamado sua atenção. [pg. 247]  
 (ZE7\$dec/ Imagine [VOCÊ] o que gostaria de escrever com base nesse  
 (CE7\$decR elemento da realidade. Perceba a intenção que O motivou: defend  
 er uma ideia, criticar, fazer rir, sensibilizar o leitor, provocar emoções, ent  
 re outras possibilidades. [pg. 247]  
 (ZE7\$dec/ Leia [VOCÊ] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e  
 , no caderno, avalie seu desempenho usando tópicos propostos a  
 (CE7\$decR seguir como orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seu  
 s estudos. [pg. 249]  
 (ZE7\$isc/ ARTIGO DE OPINIÃO: TEXTO GERALMENTE PUBLICADO EM JORNAIS, EM RE  
 VISTAS OU NA INTERNET,  
 (CE7\$iscR com a interpretação ou opinião do autor que O assina. [pg. 253]  
 O fato de o texto ter sido publicado na seção "Outras ideias" de um jornal  
 (ZE7\$isc/ pode indicar-nos que se trata de um artigo de OPINIÃO.  
 (CE7\$isce Portanto, deve ser um texto que apresenta: argumentos para sust  
 entá-LA. [pg. 254]  
 (ZE7\$dec/ Copie O QUADRO no caderno  
 (CE7\$decE e complete-O com a intenção correspondente a cada um dos textos  
 . [pg. 259]  
 Depois de analisar a imagem em relação à legenda, responda: a intenção  
 (ZE7\$isc/ do fotógrafo foi registrar UM ACONTECIMENTO ÚNICO,  
 (CE7\$isce para documentá-LO, ou além disso, quis expressar seu ponto de v  
 ista sobre esse acontecimento. [pg. 260]  
 (ZE7\$dec/ Desrespeitar o direito das OUTRAS PESSOAS,  
 (CE7\$decE desconsiderando-AS. [pg. 262]  
 (ZE7\$isc/ Subornar UM FUNCIONÁRIO DO PODER PÚBLICO,  
 (CE7\$isce gratificando-O em troca de obtenção de benefício. [pg. 262]  
 Que posicionamento é o seu diante da polêmica: a favor ou contra? Reflita  
 (ZE7\$dec/ [VOCÊ] sobre as razões  
 (CE7\$decR que O leva a essa posição. [pg. 262]  
 (ZE7\$dec/ Junte-se aos que têm a mesma opinião que você. Discutam  
 (CE7\$decR entre VOCÊS as razões que OS levaram a assumir essa posição: id  
 eias, fatos, experiências, orientações que vocês receberam de seus pais e respo

nsáveis. [pg. 262]

(ZE7\*dec/ Interromper, com gentileza, a fala do DEBATEDOR, caso  
(CE7\*decE ultrapasse o tempo previsto, avisando-O de que seu tempo se esgotou. [pg. 263]

(ZE7\$dec/ Copie O QUADRO ABAIXO no caderno  
(CE7\$decE e preencha-O. [pg. 263]

Em uma das frases o verbo precisou de um complemento para ter o sentido completo.

(ZE7\$dec/ Copie ESSE VERBO  
(CE7\$decE e o termo que O complementou. [pg. 267]

Das frases a seguir, copie no caderno apenas as que tiverem

(ZE7\$isc/ COMPLEMENTOS PARA O VERBO,  
(CE7\$iscE grifando-OS. [pg. 269]

(ZE7\$iec/ Na propaganda a palavra brilho está empregada em DOIS SENTIDOS.  
(CE7\$iecE Explique-OS. [pg. 270]

(ZE7\$isc/ Ao produzir UM TEXTO, a forma de organizar as frases  
(NE7\$isc/ contribui para expressar as intenções de quem escreve NULO ou do gênero que está sendo produzido. [pg. 272]

(ZE7\$iec/ Jotalhão emprega UMA FORMA VERBAL DE UM JEITO BEM INFORMAL.  
(CE7\$iecE Transcreva-A e diga qual é o sujeito a que ela se refere. [pg. 277]

(ZE7\$dec/ Localize O SUJEITO DAS FRASES A SEGUIR,  
(CE7\$decE transcreva-OS em seu caderno e classifique-OS. [pg. 277]

(ZE7\$isc/ Faz UMA ESCOLHA e apresente argumentos  
(CE7\$iscE para justificá-LA. [pg. 278]

(ZE7\*dec/ VOCÊ deverá escolher uma dessas paisagens finalistas.  
(CE7\*decR Que razões O levaram a essa escolha? [pg. 280]

(ZE7\$isc/ Se quiser, comece UM NOVO PARÁGRAFO  
(CE7\$iscE conclua-O. [pg. 280]

(ZE7\*dec/ Leia [VOCÊ] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e  
, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos  
(CE7\*decR a seguir como orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 282]

(ZE7\*isc/ Inicialmente, a proposta desse artista era fotografar UM GRUPO  
DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

(CE7\*iscE e ajudá-LOS a dar um sentido maior para suas vidas. [pg. 283]

(ZE7\$dec/ Depois, copie O ESQUEMA ABAIXO em seu caderno  
(CE7\$decE e complete-O. [pg. 284]

(ZE7\$isc/ Nesta Unidade você aprofundou seus estudos sobre TERMOS QUE POD  
EM COMPOR UMA ORAÇÃO.

(NE7\$isc/ Vamos rever NULO? [pg. 285]

(ZE7\$isc/ Expor UMA OPINIÃO apresentando

(CE7\$iscR os argumentos que A sustentam para chegar a uma conclusão. [pg. 286]

(ZE7\$dec/ Elabore um rascunho em uma folha de caderno. Dê um título ao SE  
U ARTIGO DE OPINIÃO [...]

(CE7\$decE Reescreva-O na folha definitiva para ser exposto no painel organizado pelo professor em duas colunas. [pg. 287]

Conto

Sob seu olhar abriram os rolos de seda, desdobraram as peças de damasco,

(Zo7\$isc/ e cortaram QUADRADOS DE VELUDO,

(Co7\$iscR e OS emendaram com retângulos de cetim. [pg. 50]

Só um jovem pequenino não havia feito sua roupa.

(Zo7\$dec/ Esperava que O ALGODÃO estivesse em flor,

(Co7\$decE para colhê-LO.

(Zo7\$iec/ E quando teve TUFOS,

(Co7\$iecR OS fiou.

(Zo7\$decR E quando teve OS FIOS,

(Co7\$decR OS teceu.

Depois vestiu sua roupa e foi para o campo trabalhar.

(Zo7\$dec/ A ROUPA já não era branca,

(Co7\$decR embora ele A lavasse no regato. [pg. 51]

(Zo7\*dec/ E estando ELE lá fora uma manhã, com os pés afundados na

(Co7\*decR terra para receber a primavera, um pássaro O confundiu com o ca

mpo e veio pousar em seu ombro. [pg. 51]  
(Zo7%iec/ [...] Não havia mais ali um animal exótico na sala de um paláci  
o, mas UM ANIMAL FERROZ EM SEU CAMPO DE BATALHA  
(Zo7\*dec/ O ESCRITOR esperava tenso  
(So7%dec/ que o cansaço dominasse A FERA,  
(Co7%decR para que ele pudesse retomar o domínio da narrativa, quando O v  
iu virar-se na sua direção,  
(Co7\*decR baixar a cabeça em que os olhos amarelos O encaravam, e lentame  
nte avançar [pg. 71]  
Texto Informativo  
(Zi7\$dec/ OS HIERÓGLIFOS surgiram há milhares de anos.  
(Ci7\$decE Geralmente, as pessoas deixaram de usá-LOS até que ninguém mais  
compreendesse essa escrita. [pg. 164]  
Tudo começou quando o alemão Gutenberg criou, em 1438, tipos móveis  
(Zi7\$isc/ de chumbo para formar TEXTOS  
(Ci7\$iscE e imprimir-LOS com uma prensa. [pg. 165]  
Durante os 30 dias de estadia, o acesso à internet é limitado - dez horas  
(Zi7\$isc/ semanais - e os fones de ouvido são banidos. Se quiserem ouvir  
MÚSICA, devem conectar o MP3 a uma caixa de som, para que todos  
(Ni7\$isc/ compartilhem NULO. [pg. 212]  
Nas duas obras que você conhecerá a seguir, de Pablo Picasso e de Ziraldo,  
(Zi7\*dec/ ESSES ARTISTAS expressam sua revolta, indignação, enfim,  
(Ci7\*decR seu posicionamento perante a realidade que OS cerca. [pg. 233]  
(Zi7\$dec/ O MAR MORTO recebe  
(Si7\$ist/ ABUNDANTE QUANTIDADE DE ÁGUA DOCE VINDA DO RIO JORDÃO, mas o ca  
lor extremo e a baixíssima umidade da  
(Ci7\$istE região acabam por evaporá-LA,  
(Ci7\$decE deixando-O sempre salgado. [pg. 279]  
Poema  
(Zs7\*dec/ Labão, pai de RAQUEL, serrana bela.  
[...]  
Os dias, na esperança de um só dia,  
(Cs7\*decE Passava, contentando-se com vê-LA  
[...]  
Vendo o triste pastor que com enganos  
Lhe fora assim negada a sua pastora,  
(Cs7\*decR Como se não A tivera merecido. [pg. 101]  
Já não quero dicionários  
Consultados em vão  
(Zs7\$dec/ Quero só A PALAVRA  
Que nunca estará neles  
(Ns7\$dec/ Nem se pode inventar NULO  
(Zs7\$dec/ Que resumiria O MUNDO  
(Cs7\$decR E O substituiria...[pg. 237]  
Aneota-piada  
(Zy7\*isc/ UM DELES cantava lindamente;  
(Cy7\*iscE o outro apenas observava-O, sem dar um pio. [pg. 232]  
Crônica  
(Zk7\$isc/ - O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. PALAVRA  
S são de todos.  
O senhor sabe o significado de histriônico?  
- Não  
(Ck7\$decR - Então o senhor não A tem. Não vendo algo que as pessoas já tê  
m ou coisas que elas não precisem. [pg. 223]  
(Zk7\$dec/ - Eu não vou usar ESSA PALAVRA.  
(Ck7\$decE Vou pagar para depois esquecê-LA?  
(Zk7\$dec/ - Se o senhor não comer A ALFACE ela acaba apodrecendo na  
(Ck7\$decE geladeira e terá de jogá-LA fora e o feijão caruncha. [pg. 223]  
(Zk7\$dec/ - Justamente por isso. As pessoas não compram AS PALAVRAS no at  
acado,  
(Ck7\$decR portanto eu AS vendo no varejo. [pg. 224]  
(Zk7\$isc/ Eu tenho certeza que ela tem UM DICIONÁRIO em casa.  
(Ck7\$iscE Assim que chegar lá, vai abri-LO e me roubar a carga. Suponho q  
ue, para (Zk7\$isc/ cada pessoa que se dispõe a comprar UMA PALAVRA,

(Ck7\$iscR pelo menos cinco A roubarão. [pg. 224]

HQ

- O que vocês tão fazendo?

(Zq7\*dec/ - Esperando pelo GRANDE ABÓBORA.

- Se ele escolher esta plantação como sendo a mais sincera, nós vamos ver

(Pq7\*dec/ - ELE! [pg. 103]

(Zq7\$dec/ - Espero que ESTE SUCO não esteja muito ácido.

(Nq7\$dec/ Quer experimentar NULO? [pg. 131]

(Cq7\*decE - Eu deveria tê-LA beijado, mas não devemos nos envolver emocionalmente. [pg. 177]

Romance

(ZR7\*dec/ - Eu ainda não ouvi cachorro nenhum - Falou JOHN, que estava a ponto de propor uma retirada. O fato de ser

(CR7\*decR a empresa do pai O deixara preocupado. Nem em Rosalinda ele estava pensando.

Relato de memória

(Zm7\$dec/ - A casa já tinha um corintiano, e eu adorava O DISTINTIVO DO CORINTHIANS, em que se destaca a âncora, o timão [na verdade, uma boia] e a cor vermelha.

(Nm7\$dec/ - Achava NULO lindo. [pg. 81]

(Zm7\*iec/ - UM DOS JOGADORES era negro, usava um uniforme

(Nm7\*iec/ vermelho e verde. Adorei NULO. [pg. 81]

(Zm7\$dec/ - Gostei muito do NOME também. Portuguesa.

(Nm7\$dec/ - Achei NULO legal. [pg. 82]

(Zm7\$dec/ Meu pai havia comprado O DISCO

(Cm7\$decR e O trouxe para casa, à tarde, voltando do trabalho. [pg. 82]

(Zm7\$dec/ O JARDIM tinha sido meu lugar favorito.

(Cm7\$decE Menina excessivamente tímida, utilizei-O como ponto estratégico de observação da rua e do mundo exterior. [pg. 107]

Explorei o mundo subterrâneo das minhocas e formigas,

(Zm7%isc/ colecionei JOANINHAS

(Cm7%iscE para depois libertá-LAS e aguardei beija-flores. Investiguei

(Sm7\$isc/ FOLHAS E SEMENTES,

(Cm7\$iscE secando-AS para marcar as páginas prediletas dos livros de Monteiro Lobato. [pg. 107]

(Zm7\$isc/ Minutos depois, UMA CACHOEIRA LATERAL VINDA DO NORTE bateu na popa, no meio de uma descida de onda de oeste.

(Nm7\$isc/ O Paratii atravessou NULO.

(Zm7\*dec/ No momento, O AMYR acaba de reparar os danos decorrentes da tempestade

(Cm7\*decR que O abraçou no sul da Austrália. [pg. 114]

(Zm7\*dec/ MEU PAI, homem franzino, porém corajoso, recolhia no mato galhos e para tentar arrancar o caminhão da areia. Eu ajudava

(Nm7\*dec/ NULO como podia, atolado de medo. [pg. 132]

(Zm7\*isc/ E, por fim, ele deveria levar para o Brasil ALGUNS PRISIONEIROs, que mereceram punição, mas que foram poupados, pois

(Cm7\*iscE desejava-se estabelecê-LOS no novo país. [pg. 134]

(Zm7\$dec/ [...] içamos as velas e retornamos para procurar A ILHA DE SANTA CATARINA.

(Cm7\$decE Não pudemos encontrá-LA depois de dois dias de navegação, mas percebemos pelas formas da costa que devíamos ter passado por ela. [pg. 135]

Mas Deus quis que o tempo mudasse e melhorasse. Então navegamos de volta o mesmo trecho que percorremos na véspera e ficamos atentos para

(Zm7\$dec/ O PORTO.

(Cm7\$decE Mas continuamos sem poder encontrá-LO, pois havia inúmeras ilhas frente à terra firme. [pg. 135]

Notícia

(Zn7\$dec/ Enquanto nos Estados Unidos OS INSTRUMENTOS EMBARCADOS NAS ESCONAVES ficam sob controle da agência, que pode dispor de seus produtos como bem entender, na Europa eles são propriedade dos diversos cientistas responsáveis

(Cn7\$decR e das instituições que OS desenvolveram. [pg. 148]

(Zn7\$dec/ No mesmo mês, eles publicaram O VÍDEO na internet e

(Nn7\$dec/ compartilharam NULO em um aplicativo de smartphone. [pg. 159]

Pedimos para a população para que o resto que sobrar nas vasilhas seja

(Zn7\$dec/ depositado em garrafas. E quando tiver O ÓLEO pode estar  
(Nn7\$dec/ ligando para a cooperativa que iremos buscar NULO. [pg. 170]  
[...] onde os cães devoravam uma carcaça de impala, um tipo de antílope.  
(Zn7\$dec/ Em seguida, o crocodilo crava suas poderosas mandíbulas nA CARC  
AÇA

(Cn7\$decR e A leva para o rio. [pg. 182]

Resenha

Todos os anos, um professor de Estudos Sociais propõe um desafio a  
(Zh7\*dec/ SEUS ALUNOS: que observem o mundo à sua volta e tentem  
(Ch7\*decR mudar algo que OS desagrada. Um dos alunos, Trevor, cria  
(Zh7\$dec/ A "CORRENTE DO BEM" e tenta convencer os colegas  
(Ch7\$decE a colocá-LA em prática. [pg. 215]

Artigo de opinião

Outros pequenos delitos causam danos porque representam uma pequena parte da re  
ação em cadeia que corrói o tecido social. Os brasileiros que

(Zt7\$isc/ contribuem para a rede de consumo de DROGAS não são  
(Ct7\$iscR apenas os que AS compram,  
(Ct7\$iscR mas também os que AS consomem de vez em quando em festas. [pg.  
252]

(Zt7\$dec/ Apesar de OS DELITOS PEQUENOS estarem  
(Nt7\$dec/ institucionalizados demais para notar NULO ou serem  
tentadores demais

(Nt7\$dec/ para resistir NULO, dizer não a ele beneficia a sociedade como  
um todo. [pg. 252]

(Zt7\$isc/ É válido retirar UM ANIMAL da natureza  
(Ct7\$iscE para expô-LO em áreas urbanas, longe do seu habitat? [pg. 257]

(Zt7\$isc/ Há que se esclarecer que os zoológicos não retiram ANIMAIS  
(Ct7\$iscE da natureza para simplesmente expô-LOS. [pg. 258]

(Zt7\$dec/ [...] O BULLYING pode provocar muitas cicatrizes em quem  
(Nt7\$dec/ sofre esse tipo de experiência [...] Quem pratica NULO, muitas  
vezes, não consegue perceber o impacto que essas agressões e violências podem t  
er na vida de seus colegas. [pg. 281]

8 ano

Peça teatral

(ZT8\$dec/ - Não diga que sua mãe comprou ESTE ARMÁRIO? Se ela esperasse  
(CT8\$decE um pouco certamente daria um jeito de ganhá-LO em algum concurs  
o. [pg. 18]

[...] temos o prazer de informar que o seu artigo "Porque não acredito em fanta  
smas"

(ZT8\*dec/ recebeu o primeiro prêmio. Por conseguinte A SENHORA vai  
(CT8\*decE receber um fantasma totalmente equipado e pronto para servi-LA.  
[pg. 19]

; (NT8 O quê? Leia NULO de novo. Você disse fantasma? [pg. 19]

(ZT8\$dec/ É mesmo, eu...eu nem tinha reparado nele [ESTE ARMÁRIO]. Que bo  
m que entregaram

(NT8\$dec/ NULO tão depressa.

(CT8\$decE Nós vamos levá-LO para cima depois do jantar. [pg. 19]

(CT8\$decE Isto significa que eu vou levá-LO para cima. Toda vez que você  
diz Nós, sei que se refere a esse burro de carga. [pg. 19]

(ZT8%dec/ [...] É O FANTASMA...

(CT8%decR -Quer dizer que O ganhei num concurso? [pg. 19]

Ora, nada de cerimônias. Agora que somos todos da mesma família,

(ZT8\*dec/ Pode (VOCÊ) me chamar de Espeque, que é diminutivo de

(CT8\*decR espectro, e eu O chamarei de Jorge. [pg. 20]

(ZT8\$dec/ Sim, OS EFEITOS DE SOM.

(CT8\$decR Eu OS trago sempre comigo. Gemidos, gritos, uivos de cães, rang  
er de correntes, tudo completo e bem gravado. [pg. 20]

Isto é demais para mim. Acho que vou desmaiar. Afaste-se de mim! (VOCÊ)

(CT8%decE Jorge, obriegue-O a ir embora! [pg. 20]

Propaganda

(Zp8\*dec/ Veja, ilustre passageiro, O BELO TIPO FACEIRO QUE O SENHOR TEM  
AO SEU LADO.

(Cp8\*decE No entanto, acredite, quase morreu de bronquite. Salvou-O o Rum  
Creosotado. [pg. 168]

Conto

(Zo8\*dec/ TIA CLEA não gostava de mim  
(Co8\*decR porque um dia A vi sem dentadura e ninguém  
(Co8\*decR nunca A tinha visto sem dentadura. [pg. 217]

Resenha de filme/livro

Disse que queria transmitir uma mensagem sobre o amor e achou que há

(Zh8\$isc/ BONS EXEMPLOS NO CINEMA E NA LITERATURA, por isso  
(Ch8\$iscE resolveu reuni-LOS [pg. 46]

(Zh8\*dec/ Uma moça, MAGGIE, sonha em ser campeã de boxe. Para isso, ela t  
em de fazer muitos sacrifícios pessoais, além de convencer o treinador Frankie,  
(Ch8\*decE que não trabalhava com mulheres, a treiná-LA. [pg. 230]  
(Zh8\*dec/ Baseado em uma história real, o filme mostra como MAGGIE, depoi  
s de chegar ao sucesso, é vítima de um golpe sujo de uma lutadora adversária,  
(Ch8\*decR que A deixa completamente paralisada.

; (Nh8 Vale a pena conferir NULO [pg. 230]

Crônica

(Zk8\*isc/ É o caso de UM MENINO DESAPARECIDO [...]

Foi visto pela última vez com uma pipa na mão, mas é de todo improvável

(Ck8\*iscR que a pipa O tenha empinado. [pg. 12]

(Zk8\$isc/ - Porque ele é gostoso! - E pega com nojo UMA FOLHINHA DE ALFAC  
E, põe

(Nk8\$isc/ NULO no prato

(Nk8\$isc/ e fica olhando NULO como se fosse um bicho. [pg. 35]

(Zk8\$dec/ - E devorava o cozido de legumes da sua avó! E ESSA ALFACE?

(Nk8\$dec/ Pra comer NULO,

(Nk8\$dec/ é preciso botar NULO na boca ... [pg. 35]

(Zk8\$dec/ O filho enfia A ALFACE

(Nk8\$dec/ na boca, mastiga NULO fazendo careta, pega um bife, a mãe pula  
da cadeira, pega o bife de volta. [pg. 35]

(Zk8\$isc/ Ele pega UMA COLHER DE FEIJÃO, OUTRA DE ARROZ, dizendo que viu  
um filme onde num campo de concentração só comiam assim pouquinho, só o

(Nk8\$isc/ suficiente para sobreviver...Mastiga NULO tristemente, até que  
o pai

(Zk8\$dec/ lhe bota O BIFE no prato de novo, mas

(Nk8\$dec/ a mãe retira NULO novamente. [pg. 36]

- Se vocês fossem dar notas, de um a dez, a cada homem nesta festa, que nota vo  
cês dariam?

[...]

(Zk8\*dec/ - AQUELE eu conheço. É muito bonito. Nota sete.

(Nk8\*dec/ - Eu conheço NULO melhor que você. Além de bonito, é simpático.

Nota oito.

(Nk8\*dec/ - Esperem. Eu conheço NULO melhor do que vocês duas. Além de bo  
nito, é simpático e inteligente. Nota dez. [pg. 40]

(Zk8\$dec/ - Não tenho mais A MERCEDES [...]

(Nk8\$dec/ - Com o preço da gasolina, resolvi trocar NULO por um carro men  
or e mais econômico. [pg. 40]

(Zk8\*dec/ ELA se calou, esperando meu diagnóstico. Eu me levantei, fui à  
estante de livros e de lá retirei as "Odes Elementales", de Pablo Neruda. Procu  
rei a

"Ode à Cebola" e lhe disse:?

(Ck8\*decR "Essa perturbação que A acometeu é comum entre os poetas..."  
[pg. 44]

(Zk8\$iscE Sim, UMA CAMISOLA, mesmo para os homens.

(Ck8\$iscE Depois de vesti-LA, médicos deram-lhe uma injeção no braço e el  
e dormiu, de um jeito que você não sente dor e não acorda nem se pularem na sua  
barriga. [pg. 74]

Os doutores pegaram facas e um serrote e serraram - veja bem, serraram

(Zk8\*dec/ - a perna do SEU DUÍLIO. [...] Aí é que vem a parte mais estran  
ha: depois de tirarem a perna, não puseram um band-aid enorme, nem vários, nem

(Ck8\*decR esparadrapo, não: eles O costuraram, com agulha e linha, da mes  
ma forma que minha mãe costurava pedaços redondos de couro nos joelhos dos meus  
moletons. [pg. 74]

Incrível é qualquer demonstração de talento superior [...] o do escritor que

(Zk8\$isc/ torneia FRASES

(Ck8\$iscR como se AS esculpissem. [pg. 75]  
 Inacreditável é, depois de dois mil anos de civilização cristã, existir gente que ama seus filhos e seus cachorros e se emociona com a novela e mesmo assim defende o vigilantismo brutal, como se fazer justiça fosse enfrentar

(Zk8\$isc/ a barbárie com a barbárie, e salvar UMA SOCIEDADE fosse

(Ck8\$iscE embrutecê-LA até a autodestruição. [pg. 76]  
 Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do

(Zk8\*isc/ dia levando FILHOS à praia e praça

(Ck8\*iscE e pegando-OS de novo à tardinha no colégio. [pg. 82]  
 Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular

; (Nk8 resolvem NULO. [pg. 82]  
 (Zk8\*dec/ Estou olhando AQUELE BANDO DE ADOLESCENTES com evidente ternura  
 . Pudessem passava as mãos nos seus cabelos e contava-lhes as últimas histórias da

(Ck8\*decR carochinha antes que o lobo feroz OS assaltasse na esquina. [..  
 .]

(Zk8\$dec/ O DESTINO também passa por aí.  
 (Ck8\$decE E a gente pode às vezes modificá-LO. [pg. 83]  
 (Zk8\$dec/ "Só posso escutar O RÁDIO com o carro ligado  
 (Ck8\$decR e, a cada vez que O ligo, ele está todo desconfigurado. O meu MP4 queimou ao ser ligado ao rádio." [pg. 103]  
 E para lembrar a você que o silêncio também fala, especialmente o silêncio

(Zk8\$dec/ dos traídos. Ah, sim, e queimei O SEU MP4.  
 (Nk8\$dec/ Tinha de queimar NULO: era ele ou eu. [pg. 104]  
 (Zk8\$iec/ Há pouco tempo, remexendo o passado, dei de cara com UM PIÃO [..  
 ..] Sem saber o que fazer com ele, resolvi dar de presente para o filho do porteiro.

(Ck8\$decE O garoto pegou-O,  
 (Ck8\$decE examinando-O sem muita animação e me perguntou insensível:  
 -O que é que é isso?  
 (Zk8\*dec/ SEU PAI que aproximava respondeu: um pião. E esquecendo-se por um momento de suas funções na portaria apanhou o brinquedo, agachou-se e

(Ck8\$decE numa animação quase infantil ficou tentando soltá-LO. O filho, em

(Ck8\*decE pé, ao seu lado, olhou-O fixo, virou-se para mim e assumindo um ar crítico comentou: [pg. 120]  
 (Zk8\$dec/ O garoto agradeceu, desembulhou A BOLA e disse: "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou

(Sk8\$dec/ a girar A BOLA, à procura de alguma coisa. [pg. 189]  
 (Zk8\*dec/ O corredor estava escuro, e A EMPREGADA  
 (Ck8\*decR sentiu que o garoto A seguia. [pg. 204]  
 (Zk8\*dec/ -Eu não tenho dinheiro. Mas MEU MARIDO deve ter. Ele está em casa.

(Ck8\*decE Vou chamá-LO. Ele lhe dará tudo. [pg. 204]  
 (Nk8\*dec/ A mulher chamou NULO, com voz trêmula:  
 -HENRIQUE! [pg. 205]  
 ; (Nk8\*dec/ - Não é para agradar NULO, não, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema [...] Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu vivo dizendo

; (Nk8 que crime é um problema social? Vivo dizendo NULO.  
 (Nk8\$iet/ Tome NULO.  
 (Nk8\$iet/ É TODO DINHEIRO que tenho em casa. [pg. 205]  
 - Quando nasceste [VOCE], eras um pirralho deste tamanho, hoje estás

; (Nk8\*dec/ mais alto que eu. Deixa ver NULO, olha, és mais alto quatro dedos. [pg. 265]  
 (Zk8\*isc/ Quando penso em CRIANÇAS DO TERCEIRO MILÊNIO,  
 (Ck8\*iscR AS vejo ainda maturadas num ventre de mulher, apesar das novas possibilidades com que o futuro nos acena. [pg. 267]  
 (Zk8\*dec/ O CARRETEIRO fez a entrega das toras e seguiu para casa, ainda intrigado com

(Ck8\*decE a cena que tinha visto. A mulher esperava-O [pg. 269]  
 (Nk8\$isc/ Veio um mensageiro e entregou para o chefe deles UMA CARTA. O  
 (Nk8\$isc/ homem leu NULO, fechou a cara, depois puxou a espada e gritou..

. [pg. 269]  
(Zk8\*dec/ -Que coisa. Murmurou A MULHER, impressionada:  
[...]  
O carreteiro dá de ombros:  
- Nenhuma ideia.  
(Ck8\*decE E olhou-A, irritado. [pg. 269]  
HQ  
(Zq8\$isc/ Pegue UMA ROSA VERMELHA.  
(Cq8\$iscE Jogue-A pela janela. [pg. 112]  
- O que quer dizer "ironia"?  
(Zq8\$dec/ -Nada! Leia O POEMA que eu estou louco  
(Nq8\$dec/ de vontade de ouvir NULO. [pg. 133]  
(Zq8\$dec/ -ELE é capaz de armazenar 3500 livros.  
-Nossa! E quantos você já leu?  
(Nq8\$dec/ -Nenhum! Comprei NULO pra ficar exibindo por aí. [pg. 191]  
(Zq8\$dec/ -ESTA CANÇÃO,  
(Nq8\$dec/ eu fiz NULO numa tarde fria. Estava a caminho do poleiro  
(Nq8\$dec/ de cima! Chama-se "Canção do poleiro de cima" e eu dedico NULO  
à fábrica de Alpiste "Grão Sabor". [pg. 257]  
(Zq8\$dec/ -O senhor admite que levou O CARRO  
(Cq8\$decR e nega que O tenha roubado. Pode explicar isto?  
(Nq8\$dec/ - Eu não roubei NULO, senhor juiz. O carro estava parado na por  
ta do cemitério, e eu, naturalmente, pensei que o dono tivesse morrido. [pg. 25  
9]  
(Zq8\$dec/ - [...] ESTE QUADRO é concreto ou abtrato?  
- Abtrato.  
(Nq8\$dec/ - Pois o senhor é burro. É concreto: fui eu que pintei NULO [pg  
. 263]  
(Zq8\$isc/ - Os aminoácidos são COMO TIJOLINHOS que formam os meus músculo  
s.  
(Sq8\$dec/ Mas eu não consigo fabricar ESSES TIJOLINHOS. Então tenho que c  
omer os tijolinhos dos outros. [pg. 266]  
Piada  
(Zy8\*dec/ O DOUTOR BUARQUE puxou meu tio pelo braço,  
(Ny8\*dec/ pra eu não escutar NULO [pg. 46]  
(Zy8\*dec/ Estava [ELA] sentada em uma das mesas, a orquestra tocando, qua  
ndo um rapaz  
(Cy8\*decE todo suado veio tirá-LA para dançar [...] Ela, então, afastava-  
se um  
(Cy8\*decE pouco dele, mas ele A puxava de volta. [pg. 151]  
(Zy8\$dec/ Assim que A CARTA chegou ao correio, os funcionários não se con  
tiveram e  
(Cy8\$decE abriram-NA. [pg. 195]  
(Zy8\$ist/ [...] da próxima vez que o senhor mandar DINHEIRO pra mim,  
(Ny8\$ist/ entregue NULO pessoalmente, porque o pessoal do correio passou  
a mão na metade. [pg. 195]  
(Zy8\$ist/ Lixeiros se cruzam, pegando SACOS DE LIXO na calçada dos dois l  
ados da rua e  
(Sy8\$det/ atirando OS SACOS na parte traseira de um caminhão. [pg. 196]  
Entrevista  
Acho ótimo que me vejam como um exemplo do bem. Não estou me  
; (Ne8 esforçando para isso. É natural e vou continuar fazendo NULO  
; (Ne8 e curtindo NULO. [pg. 232]  
; (Ze8\$isc/ Sonhei TER UM QUADRO NA TV  
; (Ne8\$isc/ e consegui NULO. "Desafio sem limites" no Esporte Espetacular,  
da Globo, quis ser CAMPEÃO MUNDIAL em algum  
; (Ne8 esporte e fui NULO. [pg. 232]  
Informativo  
Descobertas recentes da neurociência mostram que se trata, na verdade, de um pe  
ríodo de grande reorganização cerebral, em que os hormônios são responsáveis ap  
enas por uma pequena parte do comportamento -  
o interesse sexual, e ainda assim somente porque mudanças  
(Zi8\$dec/ NO CÉREBRO  
(Ci8\$decR O deixam sensível aos tais hormônios. [pg. 97]

O autoconhecimento que a neurociência hoje traz para  
(Zi8\*dec/ O ADOLESCENTE pode  
(Ci8\*decE ajudá-LO a conhecer e aceitar seus limites. É importante saber  
que é  
(Zi8\$isc/ normal - e desejável - precisar de ESTÍMULOS NOVOS,  
(Ci8\$isce e procurá-LOS na literatura, no cinema, na música, no esporte,  
nas amizades... [pg. 98]

Apesar dos conflitos, o relacionamento com eles é muito importante, pois  
(Zi8\*dsc/ se de um lado O JOVEM busca sua liberdade, do outro lado  
(Ci8\*dscR os pais O ajudam a colocar os limites necessários para que ele  
cresça de forma saudável. [pg. 122]  
(Zi8\$dec/ A fórmula é tão simples  
(Ni8\$dec/ que você nunca vai esquecer NULO, pois tem até um nome de mulhe  
r: AIDA. [pg. 148]

Segundo a folclorista Maria do Rosário Tavares de Lima, no mundo todo  
(Zi8\*dsc/ é comum O COLONIZADOR ser tratado pelo colonizado de forma joco  
sa.  
(Ci8\*dscR "É como se fosse uma pequena vingança psicológica contra aquele  
que O dominou", justifica. [pg. 161]

O que cabe à mensagem publicitária, na verdade, é tornar familiar O  
(Zi8\$dec/ PRODUTO QUE ESTÁ VENDENDO, ou seja, aumentar sua banalidade, e  
ao mesmo  
(Ci8\$decE tempo, valorizá-LO com certa dose de "diferenciação, a fim de  
(Ci8\$decE destacá-LO da vala comum. [pg. 168]  
(Ni8\$dec/ Na condição de anonimato, a Folha conversou com um jovem que te  
ve O APARELHO  
(Ni8\$dec/ colocado por colegas "dentistas". "As minas gostam NULO. Todo m  
undo agora está usando aparelho colorido. Minha mãe ficou louca,  
(Ni8\$dec/ quer que eu tire NULO, mas nem a pau [sic]" [pg. 171]  
(Zi8\$dec/ "Há uma força no local que provoca uma movimentação DOS DENTES.  
(Ni8\$dec/ Leva NULO para posições erradas, causa perda óssea, reabsorção  
da raiz e até a perda do dente", diz Miyake [pg. 171]

A primeira descoberta relevante no campo da obesidade só aconteceu nos anos 199  
0, quando Coleman e Frieman relataram que certos ratos obesos eram insaciáveis  
porque apresentavam um defeito genético NAS  
(Zi8\$dec/ CÉLULAS DO TECIDO ADIPOSEO,  
(Ci8\$decR que AS tornava deficientes na produção de leptina - hormônio li  
gado à inibição do apetite. [pg. 209]

Como nas drogas causadoras de dependência, a compulsão pela comida provoca um f  
eedback nos centros cerebrais de recompensa: quanto mais  
(Zi8\$ist/ calorias você consome, mais FOME sente e maior é a dificuldade  
para  
(Ci8\$istR aplacá-LA. [pg. 210]  
(Zi8\$dec/ O líquido tem cargas que roubam OS ELÉTRONS DE UM METAL  
(Ci8\$decR e OS jogam no outro. [pg. 223]

Notícia  
(Zn8\$isc/ De acordo com o dicionário, pipeiro é quem contrói PIPAS.  
(Zn8\*dec/ Para SÍLVIO  
(Cn8\$isce , 56 anos, confeccioná-LAS é apenas uma de suas atribuições pro  
fissionais. [...]  
(Zn8\$dec/ "Venho de uma geração que se divertia construindo SEU PRÓPRIO B  
RINQUEDO.  
(Nn8\$dec/ Ou seu pai era rico para comprar NULO,  
(Nn8\$dec/ ou tinha que construir NULO. Não tinha muita saída." Seu  
(Cn8\*decE entusiasmo pelo céu e pelo ar chegou a levá-LO para a faculdade  
de engenharia aeronáutica. [pg. 105]  
(Zn8\$dec/ ESTOPINHA, a vira-lata do adestrador Alexandre Rossi, o Dr Pet,  
e de sua mulher, Cynthia Macarrão, chegou à marca de quase 60000 seguidores  
(Cn8\$decR em sua página no Facebook. [...] Quando o Dr. Pet A chama pela  
internet, ela "atende" e responde a comandos... [pg. 105]  
(Zn8\$dec/ "Todo mês O SMARTPHONE apresenta o mesmo defeito,  
(Nn8\$dec/ já levei NULO à autorizada quatro vezes", diz o leitor. [pg. 18  
5]  
(Zn8\$dec/ Ele afirma que fez reclamação [...] e pediu A TROCA DO APARELHO

, mas a  
(Nn8\$dec/ companhia rejeitou NULO afirmando que a garantia do produto ven  
ceu. [pg. 185]

Poesia  
(Zs8\$det/ O BRANCO AÇÚCAR que adoçará meu café  
Nesta manhã de Ipanema  
[...]  
(Cs8\$detE Veja-O puro  
E afável ao paladar [pg. 67]  
(Zs8\$det/ ESTE AÇÚCAR veio  
(Cs8\$detR Da mercearia da esquina e tampouco O fez o Oliveira  
Este açúcar veio  
De uma usina em Pernambuco  
[...]  
(Cs8\$detR E tampouco O fez o dono da usina [pg. 67]  
Tudo igual por parte,  
;(Cs8 Já mil vezes O escutei.  
E da fala até o ato  
E da terra até o céu. [pg. 202]  
(Zs8\*iec/ Porque era UM HOMEM SINCERO  
(Cs8\*iecR Eu O levei ao rio entre junquinhos  
[...]  
(Zs8\*iec/ Porque era UM HOMEM FORTE  
(Cs8\*iecR Eu O levei ao rio entre junquinhos  
[...]  
Porque podia me amar  
(Cs8\*iecR Eu O levei ao rio entre junquinhos  
[...]  
(Zs8\*iec/ Porque era UM HOMEM  
Só um homem  
(Cs8\*iecR Eu O levei ao rio entre junquinhos [pg. 214]

Artigo de opinião  
(Zt8\$isc/ Impossível encontrar um adolescente que não sinta necessidade d  
e UM LAPTOP.  
(Nt8\$isc/ Se não tem NULO, voa para uma lan house. [pg. 144]  
(Zt8\$iec/ Falando em avanços: um amigo formou UMA EXCELENTE COLEÇÃO DE CL  
ÁSSICOS DE CINEMA EM VÍDEO  
(Nt8\$iec/ Jogou NULO fora e iniciou outra ao surgir o DVD. [pg. 144]  
(Zt8\*dec/ Durante a visita, O GUIA por diversas vezes reclamou do calor i  
ntenso e  
(Ct8\*decR do fato de estar usando calças [...] Ao final do tour, O aborde  
i e perguntei qual a razão de ele não poder trabalhar de bermuda. Ele disse não  
saber.  
(Ct8\*decE Não satisfeito com a resposta, resolvi tentar ajudá-LO. [pg. 16  
9]  
(Zt8\$gsc/ FUNK OSTENTAÇÃO é um pacote, e é preciso abrir os horizontes pa  
ra  
(Ct8\$gscE entendê-LO. [pg. 198]

Enunciado  
O desaparecimento do menino deve ser visto como um fato concreto ou ele pode re  
presentar um desaparecimento no sentido figurado?  
;(NE8\$dec/ Explique NULO [pg. 14]  
Nesse sentido, o menino procurado se perdeu no espaço ou no tempo?  
;(NE8\$de Explique NULO [pg. 14]  
(ZE8\$dec/ Leiam um para o outro e, quando A LEITURA estiver bem expressiv  
a,  
(CE8\$decE apresentem-NA para a classe. [pg. 15]  
(ZE8\$dec/ As instituições que acolhem OS MENORES  
(CE8\$decE podem educá-LOS e dar-lhes esperança de um futuro melhor? [pg.  
17]?

Observe a linguagem empregada pelas personagens. Que tipo de variedade lingüíst  
ica predomina: uma variedade de acordo com a norma-padrão  
;(NE8 formal ou com a norma-padrão informal? Justifique NULO [pg. 21]  
(ZE8\*dec/ E a conversa entre AS PERSONAGENS não seria contada por um narr

ador, mas mostrada pelos atores que,  
 (SE8\*dec/ representando AS PERSONAGENS, se movimentariam e falaria[m] [pg. 21]

Roberto, meio assustado, vai para o sótão com o Fantasma. Explica que  
 (ZE8\*dec/ está esperando SUA GAROTA para irem juntos a um baile de máscaras e  
 (CE8\*decE que não quer que ela morra de medo. O Fantasma promete não assustá-LA.  
 (CE8\*decE Diz querer conhecê-LA, mas ficará invisível. [pg. 22]  
 (ZE8\$dec/ Antes de passarem O TEXTO a limpo,  
 (CE8\$decE releiam-NO, observando: [pg. 23]  
 (ZE8\$dec/ Lido isoladamente, O ENUNCIADO é diferente dos que em geral se encontram em anúncios publicitários  
 (CE8\$decE que visam promover veículos. Reescreva-O,  
 (CE8\$decE deixando-O parecido com o que se esperava ver em anúncios publicitários desse tipo. [pg. 24]  
 (ZE8\$isc/ Toda vez que produzimos UM TEXTO, ORAL, OU ESCRITO,  
 (CE8\$iscR não O fazemos de modo automático. [pg. 24]

Nesse texto, notamos a presença de três vozes explícitas: a do narrador e as falas de dois velhinhos. As falas de um dos velhinhos são reproduzidas  
 (ZE8\$dec/ integralmente. Identifique ESSAS FALAS e os sinais de pontuação utilizados  
 (CE8\$decE para introduzi-LAS. [pg. 26]  
 (ZE8\$dec/ NA ANEDOTINHA A SEGUIR, o trecho em discurso direto foi transformado em  
 (CE8\$decE discurso indireto. Reescreva-A, empregando o discurso direto. [pg. 27]

(ZE8%dec/ Na tira, O CACHORRO, transtornado,  
 (CE8%decR não lembra quem O levou à clínica. [pg. 28]  
 (ZE8\$dec/ OS VERSOS A SEGUIR são do poema "Retratos de família", de Carlos  
 Drummond de Andrade. Leia-OS [pg. 29]  
 (ZE8\*iec/ CADA UMA DAS PERSONAGENS assume uma atitude diante do conflito, o que  
 (CE8\*iecE revela muito sobre elas. Leia o que elas dizem e caracterize-AS com um dos adjetivos a seguir. [pg. 37]  
 (ZE8\*dec/ A mãe não quer que O FILHO engorde e tenha problemas de saúde mais tarde.  
 (CE8\*decE Para convencê-LO, ela usa diferentes recursos, entre eles a ironia, a sarcasmo, a ironia e a ação direta. Observe estes trechos: [pg. 37]  
 (ZE8\$dec/ Como eram ESSES HÁBITOS?  
 (CE8\$decR Com que finalidade ela OS cita? [pg. 38]  
 (ZE8\$dec/ A EXPRESSÃO QUE-NEM, utilizada em "É teimoso que-nem o pai", é bastante empregada na linguagem coloquial.  
 [...]

(CE8\$decE b) que outra palavra ou expressão poderia substituí-LA [pg. 39]  
 (ZE8\*dec/ [...] Deem uma entonação adequada à voz das PERSONAGENS, a fim de  
 (CE8\*decE caracterizá-LAS psicologicamente e expressar a maneira autoritária da mãe, a conciliadora do pai, a triste ou irônica do filho. [pg. 39]

Não deixem a entonação cair no final das frases. Observem como falam  
 (ZE8\*dec/ OS LOCUTORES DE RÁDIO E TELEVISÃO  
 (CE8\*decE e procurem imitá-LOS [pg. 43]  
 (ZE8\$dec/ Agora vamos conhecer mais a fundo ESSES TIPOS DE DISCURSO,  
 (CE8\$decE examinando-OS do ponto de vista gramatical. [pg. 43]  
 (ZE8\$dec/ Leia O TEXTO a seguir  
 (CE8\$decE e depois reescreva-O, passando os trechos que estão em discurso indireto para discurso direto e vice-versa. [pg. 46]  
 (ZE8\$iec/ As imagens que seguem são representativas de ALGUNS PAÍSES.  
 (SE8\$dec/ Identifique OS PAÍSES e indique, no caderno, a nacionalidade de seus habitantes. [pg. 54]  
 (ZE8\$dec/ ENTRE OS ADJETIVOS PÁTRIOS CORRESPONDENTES A ESSES ESTADOS, quais terminam  
 (CE8\$decE em -ense? Escreva-OS no caderno. [pg. 54]

(ZE8\$dec/ OS VERSOS A SEGUIR são do poema "Passeio bacana", de Tatiana Be linky.

(CE8\$decE Leia-OS e substitua os substantivos que estão entre parênteses por adjetivos terminados em oso. [pg. 56]

(ZE8\$dec/ OS MONUMENTOS DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA GUERRA representam princ ípios,

(CE8\$decE valores e virtudes. Identifique-OS [pg. 58]

(ZE8\$dec/ O TEXTO A SEGUIR é uma crítica, ou uma resenha crítica, e se re fere a um

(CE8\$decE filme de animação do diretor argentino Juan José Campanella. Le ia-O [pg. 58]

(ZE8\$dec/ A crítica é um gênero textual que tem como finalidade orientar O LEITOR DE UM JORNAL, REVISTA OU SITE,

(CE8\$decE estimulando-O

(CE8\$decE ou desestimulando-O a consumir um objeto cultural... [pg. 59]

(ZE8\$dec/ Uma crítica costuma também contextualizar O OBJETO CULTURAL EM AVALIAÇÃO,

(CE8\$decE situando-O no conjunto das obras do autor ou em relação a outra s obras. [pg. 60]

A finalidade de uma crítica é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha

(ZE8\$dsc/ do LEITOR,

(CE8\$dscE estimulando-O a consumir ou não esse objeto. [pg. 60]

(ZE8\$isc/ Por exemplo, caso se trate de livro, anotem TRECHOS INTERESSAN TES, pensando

(CE8\$iscE na possibilidade de citá-LOS na crítica. [pg. 61]

(ZE8\$dec/ Agreguem ao TEXTO

(CE8\$decR imagens (fotografias, ilustrações, reproduções) que O enriqueça m, identifiquem casa uma com legenda e mencionem referências relativas a sua au toria e à obra ou site de onde ela foi extraída. [pg. 61]

(ZE8\$dec/ Antes de finalizarem A CRÍTICA

(CE8\$decE e passá-LA para o suporte final,

(CE8\$decE releiam-NA, observando... [pg. 61]

(ZE8\$dec/ Apesar de O VERBO ASSISTIR, em muitas situações da língua oral e da língua escrita, já estar sendo empregado como transitivo direto, a gramáti ca

(CE8\$decR normativa e muitos dicionários ainda O classificam como verbo t ransitivo indireto quando apresenta o sentido de ver. [pg. 66]

Assim, nasce uma contradição entre duas realidades: de um lado, o espaço

(ZE8\$det/ em que é produzido O AÇÚCAR

(CE8\$detR e quem O produz; de outro, onde e por quem é consumido esse pro duto. [pg. 68]

(ZE8\$dec/ Nas orações que estão na voz passiva, no enunciado, OS TERMOS C ORRESPONDENTES AOS AGENTES DA PASSIVA aparecem explícitos.

(CE8\$decE Identifique-OS [pg. 70]

(ZE8\$dec/ O ANÚNCIO A SEGUIR compõe-se de duas partes.

(CE8\$decE Leia-O e responda às questões de 5 a 8. [pg. 70]

(ZE8\$dec/ Antes de expor SEU TEXTO no jornal mural da escola,

(CE8\$decE Murilo revisou-O cuidadosamente. [pg. 73]

(ZE8\$det/ Entende-se, pelos dois últimos parágrafos do texto, que A POPUL AÇÃO DO PAÍS:

(CE8\$detR A)Comporta-se de maneira uniforme diante dos problemas que A ce rcam.

(CE8\$detR B)Apresenta reações distintas diante das questões sociais que A afligem.

(CE8\$detR C)Reage de forma agressiva diante dos problemas que A afetam. [ pg. 76]

(ZE8\$iec/ Com a orientação do professor, escolham AO MENOS UM DESSES TEXT OS para

(NE8\$iec/ apresentar NULO para um público maior. [pg. 78]

(ZE8\$dec/ Primeiramente, façam A LEITURA CRÍTICA DRAMÁTICA DO TEXTO TEATR AL. Vejam

(CE8\$decE nas páginas 42 e 43 como realiza-LA. [pg. 78]

(ZE8\$dec/ Preparando e ensaiando A PEÇA

[...]

(NE8\$dec/           Ensaíem NULO quantas vezes forem necessárias. [pg. 78]  
Durante os ensaios e a apresentação, coloquem-se naturalmente no lugar  
(ZE8\*dec/           DAS PERSONAGENS  
(CE8\*decE           e vivam-NAS, ou seja, comecem a fazer teatro. [pg. 79]  
(ZE8\$dec/           Façam uma pequena ilustração teatral nele. Reproduzam O CONVITE  
e  
(CE8\$decE           entreguem-NO aos seus convidados.  
(CE8\$decE           Se quiserem, poderão digitalizá-LO  
(CE8\$decE           e enviá-LO por e-mail. [pg. 79]  
(ZE8\*dec/           Primeiramente o narrador observa OS JOVENS de forma coletiva e  
depois, ao  
(CE8\*decE           imaginar seu futuro, vai particularizando-OS . [pg. 85]  
Que recurso principal o narrador utiliza no 4º parágrafo para focalizar  
(CE8\*iecE           CADA ADOLESCENTE  
(CE8\*iecE           isolando-O do grupo? [pg. 85]  
(ZE8\$dec/           Quando A LEITURA estiver bem expressiva,  
(CE8\$decE           apresentem-NA para toda a classe. [pg. 85]  
(ZE8\$dec/           O cronista tem o olhar atento NAS NOTÍCIAS VEICULADAS EM JORNAI  
S FALADOS E ESCRITOS E NOS FATOS DO DIA A DIA  
(CE8\$decR           E OS registra com sensibilidade, ora criando humor, ora provoca  
ndo uma reflexão crítica acerca da realidade. [pg. 86]  
(ZE8\*dec/           Pense também no seu objetivo. Você quer divertir O LEITOR,  
(CE8\*decE           sensibilizá-LO ou fazer com que ele reflita sobre o assunto esc  
olhido? [pg. 87]  
(ZE8\$dec/           Antes de passar SEU TEXTO a limpo,  
(CE8\$decE           releia-O, observando [...] se o texto  
(ZE8\*dec/           ficou curto e leve e se sua leitura pode divertir O LEITOR  
(CE8\*decE           ou levá-LO a refletir criticamente sobre o assunto. [pg. 88].  
(ZE8\$dsc/           Da mesma forma que utilizamos AS PALAVRAS para dizer como são a  
s coisas que nos rodeiam (função do adjunto adnominal e do predicativo do sujei  
to),  
(CE8\$dscE           também podemos utilizá-LAS para atribuir características aos ob  
jetos de nossas ações ... [pg. 92]  
(ZE8\$dec/           Reescreva AS FRASES,  
(CE8\$decE           completando-AS com a forma recomendada pela norma-padrão [pg. 9  
6]  
(ZE8\*dec/           Apesar de o cérebro dO ADOLESCENTE não estar completamente pron  
to, a autora  
(SE8\*dec/           desestimula OS ADOLESCENTES a tomarem suas próprias decisões? [  
pg. 99]  
(ZE8\$dec/           O texto "O cérebro em nova transformação" descreve AS TRANSFORM  
AÇÕES DO ADOLESCENTE  
(CE8\$decR           e AS situa em três fases. Em que fase você se sente no momento?  
Por quê? [pg. 102]  
Escrito na forma de um texto narrativo curto e leve, esse gênero tem por  
(ZE8\*dec/           objetivo, conforme vimos no capítulo anterior, divertir O LEITO  
R  
(CE8\*decE           ou levá-LO a refletir criticamente sobre a vida e os comportame  
ntos humanos. [pg. 105]  
(ZE8\$isc/           Agora é a sua vez de produzir UMA CRÔNICA. Escolha uma das prop  
ostas a  
(CE8\$iscE           seguir e desenvolva-A. [pg. 105]  
(ZE8\$iec/           Há, a seguir, DUAS NOTÍCIAS.  
(CE8\$iecE           Leia-AS. [pg. 105]  
(ZE8\$dec/           Depois de fazer a revisão DO SEU TEXTO e,  
(CE8\$decE           se necessário, reescrevê-LO,  
(CE8\$decE           deixe-O pronto para ser publicado no livro de crônicas da class  
e [pg. 106]  
(ZE8\$iec/           Em UM DOS FRAGMENTOS A SEGUIR, de Roseana Murray, a linguagem é  
(CE8\$iecE           denotativa. Identifique-O [pg. 108]  
(ZE8\*dec/           Pelo comentário do homem no 3º quadrinho, é possível concluir q  
ue LILI  
(CE8\*decR           encontrou um interlocutor que A ajudará a se curar dos sentimen  
tos feridos? [pg. 109]

(ZE8\$ieC/ Escolha CINCO PLACAS  
(CE8\$ieCE e traduza-AS em linguagem verbal, empregando o imperativo negativo na 3ª pessoa do singular. [pg. 111]  
(ZE8\$dec/ Aconselha-se anotar ESSAS PALAVRAS num papel, com lápis ou caneta, ou  
(CE8\$decE datilografá-LAS num computador ou máquina de escrever, de acordo com as condições infraestruturais de cada um... [pg. 113]  
(ZE8\$isc/ Nesta altura o futuro autor já têm consigo UM BOM NÚMERO DE PALAVRAS, harmoniosamente divididas entre curtas, médias e longas, anotadas em alguma superfície de celulose ou cristal líquido.  
(SE8\$isc/ Chegou a hora de condimentar ESSAS PALAVRAS [pg. 113]  
(ZE8\$dec/ OS PONTOS são no texto o que os temperos são para a sopa, e é importante  
(CE8\$decE saber usá-LOS. [pg. 113]  
(ZE8\$dec/ Observe O VERBO ALUNISSAR, empregado na notícia. [...]  
(CE8\$decE considerando-O como modelo, dê os verbos correspondentes a pousar na terra e pousar no mar. [pg. 116]  
(ZE8\$dec/ AS PALAVRAS NOBEL (PRÊMIO DADO A PESSOAS DE DESTAQUE), GIBRALTAR (LOCALIDADE OU ACIDENTE GEOGRÁFICO), MISTER (PROFISSÃO, OFÍCIO, NECESSIDADE) E CATETER (APARELHO USADO EM EXAMES MÉDICOS) são oxítonas ou paroxítonas?  
(CE8\$decE Leia-AS em voz alta, ressaltando a sílaba tônica de cada uma. [pg. 117]  
(ZE8\$dec/ No 1º parágrafo, ele expõe A IDEIA PRINCIPAL QUE PRETENDE DESENVOLVER EM TODO O TEXTO.  
(SE8\$dec/ Que frases do texto resumem essa ideia? [pg. 121]  
(ZE8\$dec/ O TEXTO A SEGUIR apresenta informações e ideias a respeito da adolescência.  
(CE8\$decE Leia-O e depois escreva uma crônica argumentativa sobre essa fase da vida. [pg. 121]  
(ZE8\$dec/ Liste OS ARGUMENTOS QUE POSSIBILITEM DESENVOLVER SEU PONTO DE VISTA e,  
(CE8\$decE para enriquecê-LOS, também frases de especialistas no assunto, retiradas de textos lidos ou de outras leituras que você tenha feito a respeito do tema. [pg. 122]  
(ZE8\$dec/ Pense também no seu objetivo. Além de convencer O LEITOR sobre o seu  
(CE8\$decE ponto de vista, você quer levá-LO a refletir sobre o assunto?  
(CE8\$decE Diverti-LO?  
(CE8\$decE Sensibilizá-LO? [pg. 122]  
(ZE8\$dec/ Quando À ESTRUTURA, você pode apresentar a ideia principal no primeiro parágrafo do texto e criar um novo parágrafo para cada argumento que  
(CE8\$decE utilizar para desenvolvê-LA. [pg. 122]  
(ZE8\$dec/ Antes de passar SUA CRÔNICA ARGUMENTATIVA a limpo,  
(CE8\$decE releia-A, observando: [pg. 123]  
(ZE8\$isc/ No relacionamento entre amigos e colegas, há FRASES, como as seguintes, que, dependendo do contexto, podem ser consideradas inadequadas,  
(CE8\$decE desagradáveis, ofensivas. Reescreva-AS, empregando eufemismos. [pg. 132]  
(ZE8\$dec/ Nesse quadrinho, Níquel diz que está louco de vontade de ouvir O POEMA. Observe a expressão facial dele nos três quadrinhos e conclua: Ele está mesmo com vontade de ouvir  
(SE8\$dec/ O POEMA? Justifique sua resposta. [pg. 133]  
A expressão "estalo de Padre Vieira" pode ser interpretada, no texto, como:  
[...]  
(ZE8\$isc/ Ensino passado A ADOLESCENTES  
(CE8\$iscE para orientá-LOS [pg. 136]  
(ZE8\$isc/ Caso o autor de cada texto queira inserir UMA FOTO OU ILUSTRAÇÃO, deve  
(CE8\$iscE escolhê-LA previamente  
(CE8\$iscE e prepará-LA para edição. [pg. 140]  
(ZE8\$ieC/ Cada um deve escolher UMA DAS CRÔNICAS QUE PRODUZIU  
(CE8\$ieCE e prepará-LA para publicar no suporte final. [pg. 141]  
(ZE8\$dec/ Em uma mesa, coloquem em destaque O LIVRO. Se quiserem, tirem cópias

(CE8\$decE dele, para que mais pessoas possam vê-LO ao mesmo tempo. [pg. 141]

(ZE8\$dec/ Faça(m) as alterações necessárias e monte(m) O ANÚNCIO,  
(CE8\$decE deixando-O pronto para ajudar na divulgação da mostra. [pg. 149]

] (ZE8\$dec/ Como ESSA EXPRESSÃO poderia ser escrita,  
(CE8\$decE caso quiséssemos reproduzi-LA da forma como foi entendida pelo rapaz? [pg. 152]

(ZE8\$dec/ O VERBO PERDER é transitivo, ou seja, precisa de complemento. I dentifique  
(CE8\$decE seu complemento e classifique-O [pg. 153]

No anúncio abaixo, em torno das folhas da palma de dendê, estão indicados os benefícios dessa planta. Identifique, entre as expressões  
(ZE8\$dec/ correspondentes aos benefícios da planta, AQUELAS QUE APRESENTA M COMPLEMENTO NOMINAL.  
(CE8\$decE Escreva-AS no caderno. [pg. 156]

(ZE8\$isc/ O termo [de abastecimento] qualifica UM SETOR,  
(CE8\$iscE especificando-O. Qual é, portanto, a função sintática desse termo? [pg. 159]

(ZE8\$iec/ Em cada uma das seguintes sequências de palavras, há UMA QUE ESTÁ GRAFADA INCORRETAMENTE  
(CE8\$iecE Identifique-A  
(CE8\$iecE e reescreva-A com a grafia apropriada. [pg. 161]

(ZE8\$iec/ No texto a seguir, de Marcelo Duarte, faltam letras EM ALGUMAS PALAVRAS.  
(SE8\$dec/ Reescreva ESSAS PALAVRAS,  
(CE8\$decE completando-AS adequadamente com S ou Z. [pg. 161]

No verso "Pelos teus círculos", que inicia o poema, o eu lírico se dirige a  
(ZE8\*\$isc/ UM INTERLOCUTOR,  
(CE8\*\$iscE tratando-O por tu (2ª pessoa), conforme demonstra o emprego do pronome possessivo teu. [pg. 163]

(ZE8\$iec/ No poema, são empregadas PALAVRAS E EXPRESSÕES DO CAMPO SEMÂNTICO RELIGIOSO.  
(CE8\$iecE Identifique-AS. [pg. 163]

(ZE8\$dec/ A tradução corresponde bem ao sentido da EXPRESSÃO SHOPPING CENTER? Se  
(CE8\$decR sim, levante hipóteses: Por que não A usamos? [pg. 164]

(ZE8\$dec/ Quando acharem que A LEITURA está interessante,  
(CE8\$decE apresentem-NA à classe. [pg. 164]

Escreva uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada, e expresse-se a respeito do que leu.  
(ZE8\$dec/ Manifeste-se em relação ao ASSUNTO,  
(CE8\$decE comentando-O, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao  
(CE8\$decE assunto, elogiando-O  
(CE8\$decE ou criticando-O. [pg. 172]

(ZE8\$dec/ Identifiquem A MATÉRIA pelo título e/ou pelo nome do jornalista  
(CE8\$decR que A assina [pg. 172]

(ZE8\$dec/ Antes de finalizar SUA CARTA DE LEITOR,  
(CE8\$decE releia-A, observando... [pg. 173]

(ZE8\$isc/ Aposto é o termo da oração que se junta a UM SUBSTANTIVO, A UM PRONOME OU A UMA ORAÇÃO  
(CE8\$iscE para explicá-LOS,  
(CE8\$iscE resumi-LOS  
(CE8\$iecE ou identificá-LOS. [pg. 174]

(ZE8\$dec/ Em "Existe, sim, menina", no poema "Realidade", o eu lírico coloca SEU INTERLOCUTOR em evidência,  
(CE8\*\$decE chamando-O de menina. [pg. 175]

(ZE8\$iec/ Na fala da personagem Helga, no 3º quadrinho, foi empregado UM APOSTO.  
(CE8\$iecE Identifique-O [pg. 175]

(ZE8\*\$iec/ Na parte visual do anúncio, há DUAS FIGURAS HUMANAS, DE COSTAS. Apesar  
(CE8\*\$iecE disso, é possível identificá-LAS por meio do texto verbal. [pg.

178]

(ZE8\$dec/           Pelo fato de AS LETRAS X E CH terem o mesmo som em certas palavras,  
(CE8\$decE           é comum a dúvida ao empregá-LAS. [pg. 180]  
(ZE8\$dec/           Pegou OS LIVROS e  
(CE8\$decE           colocou-OS em caixas. [pg. 181]  
(ZE8\$iec/           TODAS AS PALAVRAS ABAIXO devem ser escritas em x, exceto uma.  
(CE8\$iecE           Reescreva-AS em seu caderno,  
(CE8\$iecE           completando-AS adequadamente. [pg. 181]  
(ZE8\*\$iec/           O que essencialmente distingue UM HOMEM DO OUTRO? [...]  
(CE8\*\$iecE           Até que ponto esses adjetivos são adequados para caracterizá-LO  
S? [pg. 183]  
(ZE8\$dec/           A CARTA A SEGUIR é exemplo de carta manuscrita.  
(CE8\$decE           Leia-A. [pg. 183]  
(ZE8\$dec/           OS TEXTOS A SEGUIR foram publicados na seção "A cidade é sua",  
no Painel do Leitor do jornal Folha de S. Paulo, na edição on-line.  
(CE8\$decE           Leia-OS. [pg. 185]  
Escolha um dos dois textos, coloque-se no lugar do reclamante e, com base nos dados apresentados e em outros que você achar conveniente  
(ZE8\$iec/           acrescentar, escreva UMA CARTA DE RECLAMAÇÃO E, OU SOLICITAÇÃO  
dirigida ao fabricante do produto, imaginando que ela poderia ser a que deu origem ao texto do jornal.  
(SE8\$dec/           Depois guarde SUA CARTA para expor na mostra Consumo Adolescent  
e que a classe realizará no capítulo Intervalo. [pg. 186]  
(ZE8\$dec/           Depois guarde SUA CARTA  
(NE8\$dec/           para expor NULO na mostra Consumo Adolescente que a classe realizará no capítulo Intervalo. [pg. 186]  
(ZE8\*\$dec/           A mãe olha para o pai não entendendo nada e vai atrás do FILHO  
para pedir-lhe  
(CE8\*\$decE           explicações, encontra-O na sala com um amigo lendo uma gramática  
a ... [pg. 188]  
(ZE8\$dec/           Quando O ADJUNTO ADVERBIAL é de pequena extensão, um advérbio,  
costuma-se  
(CE8\$decE           dispensar a vírgula. Mas, se a intenção for realçá-LO, a vírgula  
a deve ser empregada. [pg. 190]  
(ZE8\$dec/           O uso da VÍRGULA obedece às seguintes restrições:  
(CE8\$decE           não se deve empregá-LA entre o sujeito e o predicado e entre o  
verbo e seus complementos. [pg. 191]  
O poema é construído a partir de referências aos sinais de pontuação e ao papel que eles exercem nos enunciados escritos. Observe que o eu lírico,  
(ZE8\$isc/           ao mesmo tempo que comenta CERTOS SINAIS,  
(CE8\$iscR           também OS emprega. [pg. 192]  
(ZE8\$dec/           Ao tratar dos SINAIS DE PONTUAÇÃO,  
(CE8\$decR           o eu lírico OS associa ao seu próprio trabalho com a linguagem  
no momento de criação do poema. [pg. 193]  
(ZE8\$dec/           Sem mudar a ordem das palavras, reescreva A FRASE DITA POR GARFIELD,  
(CE8\$decE           pontuando-A de acordo com as situações apresentadas a seguir. [pg. 194]  
(ZE8\*\$dec/           Que frase do texto mostra que o marido procurava se igualar AO  
SUPOSTO ASSALTANTE  
(CE8\*\$decE           e ao mesmo tempo perdoá-LO? [pg. 207]  
(ZE8\$isc/           Apesar disso, normalmente o autor apresenta UMA IDEIA PRINCIPAL  
- geralmente um conceito ou um ponto de vista sobre um conceito - e  
(CE8\$iscE           procura fundamentá-LA com provas ou evidências, isto é, exemplos,  
comparações, resultados objetivos de experiências, dados estatísticos, relações de causa e efeito, etc. [pg. 211]  
(ZE8\$dec/           Antes de finalizar O TEXTO,  
(CE8\$decE           releia-O, observando [pg. 214]  
(ZE8\$dec/           Do modo como AS ORAÇÕES estão apresentadas, não há palavras  
(CE8\$decE           relacionando-AS. [pg. 215]  
(ZE8\$dec/           AS ORAÇÕES se relacionam umas com as outras por meio de uma palavra  
(CE8\$decR           ou expressão que AS liga. [pg. 215]

(ZE8\$iec/ Repare que CADA UMA DAS DUAS ORAÇÕES tem todos os termos sintáticos  
 (CE8\$iecR necessários para que elas façam sentido. A palavra que AS relaciona - e - recebe o nome de conjunção coordenativa. [pg. 216]  
 Assim, existe uma dependência sintática, uma relação de subordinação  
 (ZE8\$dec/ entre AS ORAÇÕES.  
 (CE8\$decR A palavra que AS relaciona - que - recebe o nome de conjunção subordinativa. [pg. 216]  
 (ZE8\$dec/ Entre AS ORAÇÕES,  
 (CE8\$decR há uma conjunção que AS liga. Qual é ela? [pg. 217]  
 (ZE8\$dec/ No segundo enunciado, A CONJUNÇÃO [MAS] estabelece uma relação  
 (CE8\$decE de oposição entre as orações. Que outras conjunções poderiam substituí-LA, mantendo o mesmo sentido. [pg. 222]  
 (ZE8\$dec/ NO ÚLTIMO ENUNCIADO e  
 (CE8\$decR com a imagem que O acompanha, o anunciante contraria o senso comum de que os aposentados têm pouco dinheiro e muito tempo. Como isso ocorre? [pg. 222]  
 (ZE8\$isc/ Pensou em comprar FLORES  
 (CE8\$iscE e dá-LAS de presente para a mãe. [pg. 222]  
 (ZE8\$dec/ Reescreva AS FRASES A SEGUIR,  
 (CE8\$decE completando-AS com por que, por quê ou porque. [pg. 224]  
 Assim como as carreiras de bailarino para homens e de pugilista para  
 (ZE8\$isc/ mulheres, muitas outras profissões sofrem preconceito. Cite EXEMPLOS DE PROFISSÕES EM QUE ISSO OCORRE  
 (CE8\$iscE e comente-OS com os colegas. [pg. 231]  
 (ZE8\$dec/ Ao redigir seu texto, siga AS ORIENTAÇÕES DADAS NO CAPÍTULO ANTERIOR, nas  
 (CE8\$decE páginas 213 e 214, adequando-AS ao tema que você irá desenvolver. [pg. 232]  
 - O senhor tem aí alguma coisa pra gente mastigar  
 (ZE8\$iet/ - Tem CANJICA, que fiz,  
 (NE8\$ist/ tirei NULO do fogo idagorinha. [pg. 238]  
 (ZE8\$dec/ Usando dessa estratégia, o anunciante restringe SEU PÚBLICO  
 (CE8\$decE ou amplia-O? Por quê? [pg. 242]  
 (ZE8\$dec/ O TEXTO A SEGUIR tem origem na tradição popular oral.  
 (CE8\$decE Leia-O e responda ao que se pede. [pg. 245]  
 (ZE8\$iec/ No texto, há UMA LOCUÇÃO CONJUNTIVA FREQUENTEMENTE EMPREGADA NA LÍNGUA COLOQUIAL.  
 [...]  
 Que outra conjunção, pertencente à norma-padrão da língua, poderia  
 (CE8\$iecE substituí-LA? [pg. 245]  
 (ZE8\$dec/ O TEXTO A SEGUIR é um trecho do conto "Menino", de Luiz Vilela.  
 (CE8\$decE Complete-O, no caderno empregando devidamente porque, por que ou por quê. [pg. 246]  
 (ZE8\$dec/ O DIÁLOGO ABAIXO é uma adaptação do texto apresentado na questão  
 (CE8\$decE anterior. Complete-O no caderno, empregando devidamente porque, por que ou por quê. [pg. 247]  
 (ZE8\$isc/ Quem nunca ouviu FRASES COMO ESSAS?  
 (CE8\$iscR Nem sempre quem AS fala tem a intenção de ofender ou magoar, porém será que elas não ocultam algum tipo de preconceito? [pg. 248]  
 (ZE8\$iec/ Posteriormente, redija UM ESQUEMA, isto é, um conjunto de anotações breves que lhe servirão como apoio durante a exposição. Se necessário,  
 (ZE8\$dec/ você poderá olhar rapidamente O ESQUEMA, a fim de se lembrar de algum tópico ou sequência da exposição. [pg. 251]  
 Ensaie sua apresentação [...] Procure falar com segurança e fluência,  
 ; (CE8\$ do evitando consultar o roteiro. Faça-O apenas em último caso. Quando  
 ; (NE8\$ terminar NULO, ouça a gravação e avalie o resultado. [pg. 252]  
 (ZE8\$dec/ O apresentador diz qual é O TEMA,  
 (CE8\$decE fala da importância de abordá-LO  
 (CE8\$decE e esclarece o ponto de vista a partir do qual irá abordá-LO.  
 (ZE8\$dec/ Se O TEMA for amplo,  
 (CE8\$decE delimitá-LO, isto é, indica qual aspecto dele será focado. Po

r exemplo,  
(ZE8\$dec/ se O TEMA é poluição do meio ambiente,  
(CE8\$decE o apresentador pode delimitá-LO e tratar apenas da poluição dos rios. [pg. 253]

O apresentador deve lembrar que tais recursos têm a finalidade de servir  
(ZE8\$dec/ de apoio À EXPOSIÇÃO ORAL,  
(CE8\$decE portanto, não A substituítem.  
(ZE8\$isc/ Ao fazer uso de UMA TRANSPARÊNCIA,  
(CE8\$iscE por exemplo, ele deve aproveitá-LA para reunir ou esquematizar as informações que vem apresentando, em vez de simplesmente ler o que está escrito nela. [pg. 253]

(ZE8\$dec/ Ao consultar O ROTEIRO,  
(CE8\$decE o apresentador deve fazê-LO de modo rápido e sutil, sem interromper o fluxo da fala. [pg. 254]

A exposição em grupo exige atenção a alguns aspectos específicos  
[...]

; (NE8 Enquanto um dos apresentadores expõe NULO, os outros podem ficar sentados ou em pé, mas devem permanecer silêncio. [pg. 255]

(ZE8\$dec/ O SEMINÁRIO é produzido para uma plateia. Logo, é importante levar  
(CE8\$decE em conta o modo de apresentá-LO e a reação do público. [pg. 256]

] (ZE8\$ieC/ Na anedota, há DOIS PERÍODOS SIMPLES.  
(CE8\$ieCE Identifique-OS

A 2ª oração se liga à 1ª apenas para estabelecer uma relação de oposição.  
(ZE8\$dec/ Nesse caso, chamamos ESSAS ORAÇÕES de coordenadas e a conjunção  
o  
(CE8\$decR que AS une, de conjunção coordenativa. [pg. 259]

; (CE8 Reduzir determinadas orações subordinadas ou substituí-LAS por substantivos ou adjetivos são recursos utilizados para evitar as repetições. [pg. 262]

(ZE8\$dec/ Leia em voz alta OS DOIS FRAGMENTOS  
(CE8\$decE e compare-OS [pg. 262]

(ZE8\$dec/ O que é ANOREXIA? Como ela se manifesta?  
(CE8\$detE Como é possível percebê-LA?  
(ZE8\$ieC/ Eis ALGUMAS QUESTÕES QUE MERECEM SER PESQUISADAS E EXPOSTAS À C  
LASSE NA FORMA DE SEMINÁRIO.

(NE8\$ieC/ Pesquisem NULO em revistas, livros e sites. [pg. 270]

(ZE8\$dec/ O que é BULIMIA? Como ela se manifesta?  
(CE8\$detE Como é possível percebê-LA? [...]

(ZE8\$ieC/ Eis ALGUMAS QUESTÕES QUE MERECEM SER PESQUISADAS E EXPOSTAS À C  
LASSE NA FORMA DE SEMINÁRIO.

(NE8\$ieC/ Pesquisem NULO em revistas, livros e sites. [pg. 270]

Façam um levantamento da alimentação mais adequada para adolescentes,  
(ZE8\$isc/ incluindo os que praticam ALGUM ESPORTE REGULARMENTE e os  
(NE8\$isc/ que não praticam NULO. [pg. 271]

9 ano  
Conto  
(Zo9\$isc/ Magda Lemonier recorta PALAVRAS NOS JORNAIS, palavras de todos  
os  
(Co9\$iscR tamanhos, e AS guarda em caixas. [pg. 46]

Na esquina, QUEM BATUCA NA CAIXINHA DE FÓSFORO - TEC, TEC, TEC? O vento  
;(Co9\*\$iscR lhe sopra que é um malandro? Tic, tic, tic, nada O distrai. [pg  
. 55]

(Zo9\$dec/ Não sei se o zoilo aprendeu A LIÇÃO.  
(Co9\$decR Eu fui que A não esqueci mais. [pg. 87]

(Zo9\*\$dec/ Indagada da gente por que aquela inimizade repentina, quando to  
dos sabíamos que a dona da pensão era boa alma, lhe dava inje  
ções, lhe  
(Co9\*\$decR emprestava a bolsa de água quente e A acudia nos seus acessos c  
ardíacos,  
(Zo9\*\$dec/ A OFENDIDA explicou:  
(Zo9\$dec/ - O que eu não perdo a ela é o telefone. Todo dia O TELEFONE D  
A COPA me  
(No9\$dec/ chamava - e eu ia ver NULO, era trote. [pg. 87]

[...] Quando sobreveio um sargento. O que houve, o que houve? Hoje é  
; (No9\$de difícil reconstituir NULO. Parece que ele pediu um maço de cigarras. Depois queria um vermute. Por fim pediu licença para escutar o noticiário esportivo no rádio que tocava perto do balcão. Seria pretexto para se  
; (No9\$de demorar ali, mas a moça consentiu NULO. [...] ou no máximo disse

(Zo9\$iec/ ALGUMA PALAVRA, mas murmurada tão baixo  
(Co9\$iecR que A não ouviu o resto da freguesia presente, sempre atenta a mexericos. [pg. 90]  
(Zo9\*dec/ [ELE] Descobriu um escudo da corporação do sargento - o que provava que o objeto de suspiros, silêncios e murmúrios, além de homem era soldado . E  
(Co9\*decR tantas descobertas pequenas levaram-NO afinal à maior de todas, que  
(Co9\*decR era descobrir que O traíram. [pg. 90]  
(Co9\*decR Todos os dias naquela hora fatal do almoço, quando a mulher O substituíam  
(Zo9\*dec/ no balcão, ELE nem cuidava de comer. [pg. 91]  
(Zo9\$dec/ Lá estava armada a tragédia: A MULHER na calçada, de joelhos, aos gritos, o  
(Co9\*decE marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-LA, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem. [pg. 92]  
(Zo9\$iec/ - Cada carta! Se CADA CARTA DAQUELAS tivesse vida,  
(No9\$iec/ eu matava NULO, de uma em uma. [pg. 92]  
- Não senhor. Não falei que não era o amante? Porém tinha culpa  
(Zo9\$dec/ NAS CARTAS.  
(No9\$dec/ O sargento escrevia NULO -  
(No9\$dec/ mas era ele que trazia NULO [pg. 93]  
No pequeno palco da sala de espetáculos havia uma vistosa caixa de  
(Zo9\*dec/ madeira. O GRANDE ASTOR  
(Co9\*decR pediu que O colocassem ali, que fechassem  
(Zo9\$dec/ A TAMPA com cadeados e que depois  
(Co9\$decR de 30 segundos A abrissem. Isso foi feito: não havia ninguém na caixa, claro. Os mágicos aguardaram que o Grande Astor aparecesse para  
(Zo9\$iec/ explicar o truque, mas ele tinha mesmo sumido. NÚMERO NOTÁVEL,  
(No9\$iec/ todos reconheciam NULO, mas, ao mesmo tempo, inquietante. [pg. 117]  
(Zo9\*dec/ Ar de empregada ELA não tinha: ERA UMA VELHA MIRRADA, MUITO BEM ARRANJADINHA, MANGAS COMPRIDAS, CABELOS EM BANDÓ NUM VAGO AR DE  
(Co9\*decE camafeu [...] O senhor fê-LA entrar, meio ressabiado. [pg. 118]  
(Zo9\*dec/ Mas às quatro horas da tarde ELE precisou de dar um pulo no apartamento para apanhar qualquer coisa que não vem à história. [...] Um velho de  
(Co9\*decR bigodes O espiava para além do tempo, dentro de uma moldura oval. Nem pôde examinar direito tudo isso, porque, espalhadas pela sala, muito formalizadas e de chapéu, oito ou dez senhoras tomavam chá! Só então reconheceu entre elas dona Custódia, que antes proseava muito à vontade  
(Co9\*decE mas ao vê-LO se calou, estatelada. Estupefato, ele ficou parado sem saber o que fazer e já ia dando o fora quando sua empregada se recompôs do susto e acorreu, pressurosa.  
- Entre, não faça cerimônia!  
(Co9\*decE - puxou-O pelo braço, voltando-se para  
(Co9\*decR as demais velhinhas: - Este é o moço que eu falava, A quem alugou um quarto. [pg. 119]  
(Zo9\$iec/ -Deixa de cerimônia. Olha aqui, experimenta UMA BREVIDADE, que o senhor  
(No9\$iec/ gosta tanto. Eu mesma fiz NULO. [pg. 119]  
(Zo9\$dec/ Quando regressou, tarde da noite, encontrou como por encanto O APARTAMENTO  
(Co9\$decE restituído à arrumação original, que O fazia seu. O velho bigodudo desaparecera, o paninho de renda, tudo - e os objetos familiares haviam retornado ao lugar.  
- A senhora.  
(Zo9\*dec/ Dona Custódia

(Co9\*decR O aguardava, ereta como uma estátua, plantada no  
(Co9\*decE meio da sala. Ao vê-LO, abriu os braços dramaticamente, falou,  
apenas:  
- Eu sou a pobreza envergonhada!  
(Co9\*decE Não precisou dizer mais nada: ao olhá-LÁ, ele reconheceu logo q  
ue era ela a própria Pobreza Envergonhada. E a tal certeza nem seria preciso ac  
rescentar-se as explicações, a aflição, as lágrimas com que a pobre se desculpa  
va, envergonhadíssima: perdera o marido, passava necessidade,  
(Zo9\*dec/ não tinha outro remédio - escondida DAS AMIGAS se fizera empreg  
ada doméstica! [...] concordava mesmo que de vez em quando, ele não estando  
(Co9\*decE em casa, evidentemente, voltasse a recebe-LAS como na véspera,  
para um chazinho. [pg. 120]  
Não tão velhinhas que um dia não surgisse uma viúva bem mais conservada, a quem  
acabou também se afeiçoando, mas de maneira  
;(No9\*de especial. Até que Dona Custódia soube NULO, descobriu tudo, fic  
ou escandalizada! [pg. 120]  
(Zo9\*dec/ TÚLIO havia passado a tarde no treino de vôlei - ele jogava de  
ponta na seleção do colégio [...]  
Então, tomou o caminho para casa. E foi quando o livro, sepultado fazia  
(No9\*dec/ tempo no fundo da mochila, começou a incomodar NULO. [pg. 157]  
Era o póstumas do título. Se fossem perguntar, Túlio ia logo, de preguiça,  
(Zo9\$dec/ responder que não sabia o que queria dizer ESSA PALAVRA. Só que  
em alguma  
(Co9\$decR ocasião já A escutara.  
Quem sabe esse papo sem palavras estivesse acontecendo na cabeça do  
;(No9\*de Túlio? Assim, de ouvir dizer NULO, de alguém já ter comentado a  
lgo sobre o livro perto dele? Quem sabe o professor, num momento em que Túlio e  
stava mais ou menos distraído? No entanto, o garoto, não  
;(No9 saberia dizer NULO nem onde nem quando ouvira isso. [pg. 157]  
Crônica  
Eu sei que exagerei na quantidade de inboxes, mas às vezes as mensagens vão par  
ar na  
(Tk9\*decR caixa outros, sobretudo depois que a pessoa TE bloqueou. [pg. 1  
6]  
Comentei no seu Instagram que tinha tentado te mandar uma DM no Twitter, mas nã  
o tinha conseguido porque você não me seguia. Na DM te perguntava se você ainda  
usa  
(Zk9\$ieic/ Orkut. Lá te mandei UM MONTE DE TESTEMONIALS,  
(Nk9\$ieic/ não é pra aceitar NULO,  
(Nk9\$ieic/ é só pra LER NULO, perguntando seu novo endereço, porque as car  
tas que  
te mando têm voltado, assim como os telegramas. [pg. 16]  
(Zk9%ieic/ Por isso comprei UM POMBO, que passei um tempo tentando adestra  
r para buscar as cartas que você tem escrito para mim. Amarrei uma mensagem  
no seu pé e mostrei o caminho da sua casa no mapa do Iphone.  
(Ck9%ieicE Atirei-O pela janela, mas ele nunca voltou. [pg. 17]  
Se por acaso vir um pombo pardo, perdidinho, com uma longa carta na  
(Ck9%ieicE pata esquerda, é meu. Um conselho: quando for mandá-LO de volta  
, não use o mapa da Apple, use o Google Maps. [pg. 17]  
Isso revela que as escolhas de linguagem são determinadas não só pela intenção  
de quem  
;(Nk9\$dec/ escreve NULO, mas também pelas circunstâncias e pelo contexto d  
a vida  
moderna, exigindo mais velocidade também nas formas de comunicação. [pg. 50]  
(Zk9\*dec/ Tic, tic, tic, lá vem O CEGUINHO, óculo preto e bengala branca.  
[...]  
Na esquina, quem batuca na caixinha de fósforo - tec, tec, tec? O vento lhe sop  
ra que é  
(Ck9\*decR um malandro? Tic, tic, tic, nada O distrai. [pg. 55]  
De repente cai uma sombra ali dentro. Habitado à escuridão,  
(Zk9\*dec/ enxerga O OUTRO,  
(Ck9\*decR que não O vê. [pg. 162]  
(Zk9\$dec/ Mesmo AS PALAVRAS EM DES perfeitamente acomodadas à língua, e a  
colhidas nos dicionários há muitos anos, nos chegam com novo viço

(Ck9\$decE quando nos detemos a examiná-LAS. [pg. 200]  
(Zk9\*iec/ Conheci UM SUJEITO que, apresentado a fatos assombrosos de natu  
reza diversa, não hesitava em proclamar: 'isso aí é grupo'. Tudo fazia parte  
(Ck9\*iecE de uma conspiração para desmoralizá-LO. [pg. 221]

Artigo

(Zt9\*isc/ PESSOAS COMUNS não têm relações públicas, advogados, assessores  
ou consultores de

(Ct9\*iscE imagem para auxiliá-LAS no dia a dia ... [pg. 232]

A internet amplifica e registra tudo. Por causa do seu alcance, ela cria um nov  
o tipo de sucesso, instantâneo e efêmero como o barato de uma pedra de crack, q  
ue pode ter efeitos

(Zt9\*dec/ devastadores em SEUS PORTADORES

(Ct9\*decR e, principalmente, nos que OS cercam.

[pg. 237]

(Zt9\*isc/ MUITOS NEOFAMOSOS acabam por acreditar na fantasia que criaram,  
acostumados que estão com as repentinas mordomias e rapapés. Seu fracasso lhes  
subiu à cabeça, serão incapazes de voltar à vidinha medíocre que levavam. Por i  
sso fazem tudo para criar novas polêmicas

(Ct9\*iscR e controvérsias vazias, em busca de factoides que OS recoloque  
m em (Ct9\*iscE evidência. A boa educação recomendaria ignorá-LOS. [pg.  
237]

Nesse ponto tem de ser um pouco mais radical, porque

(Zt9\*isc/ ALGUNS ADOLESCENTES transcendem

(Ct9\*iscE os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-LOS, na mel  
hor das

hipóteses, da delegacia. [pg. 254]

; (Ct9\$decR Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles  
assim O desejam. [pg. 254]

Tem mais. O usuário do Google Latitude pode acrescentar amigos e

(Zt9\$dec/ acompanhar suas movimentações. O GOOGLE ilustrou seu serviço co  
m a ideia de colegas

(Ct9\$decE usando-O para marcar um encontro. [pg. 257]

(Zt9\$dec/ Google Latitude.

(Ct9\$dec/ Pessoalmente uso NULO bastante como parte de um projeto maior d  
e amplo registro da minha vida. [pg. 257]

Manifesto

(ZM9\$dec/ A AMAZÔNIA não é o pulmão do mundo [...]

Depois de tombada a sua punjança, estuprada por madeireiros sem escrúpulos, ate  
iam fogo às suas vestes de esmeralda, abrindo passagem aos forasteiros

(CM9\$decR que A humilham ao semear capim e soja nas cinzas de castanheir  
as

centenárias. [pg. 261]

Continuamos um povo irresponsável. O desmatamento e o incêndio são o símbolo da  
nossa capacidade de compreender a delicadeza e a instabilidade

(ZM9\$dec/ DO ECOSSISTEMA AMAZÔNICO

(CM9\$decE e como tratá-LO. [pg. 261]

Aceitamos todas as instituições conservadoras, pois é dentro delas mesmo que fa  
remos a

; (CM9\$decR inevitável renovação do Brasil, como O fez, através de quatro sécul  
os, a

alma de nossa gente, através de todas as expressões artísticas. [pg. 266]

(ZM9\$dec/ Contra A ARTE PATROCINADA

(CM9\$decR pelos que A corrompem. [pg. 266]

(ZM9\$dec/ Sugere-se uma nova plataforma aberta de governo, onde OS DADOS  
serão de acesso público

(CM9\$decE e a sociedade poderá usá-LOS de forma a acompanhar o que está s  
endo

feito ... [pg. 285]

(ZM9\$dec/ Que ESSE MANIFESTO sofra melhorias permanentes

(CM9\$decR por aqueles que O apoiam. [pg. 285]

HQ

- Mãe! A professora mandou a gente inventar e escrever um conto de fadas! Me aj  
uda?

; (Nq9 - Puxa, Suriá... Agora tou meio sem cabeça pra isso. Peça NULO pro seu

pai!

- Ó fada madrinha, fada de tanto brilho, venha agora, agorinha, preciso do seu auxílio!

; (Nq9 - Não ia pedir NULO pro seu pai primeiro? [pg. 38]

(Zq9\$dec/ - Não, eu não ouvi OS DONUTS te chamarem. Donuts não falam.

(Pq9\$dec/ - Pode ser, mas eu já ouvi ELES contarem umas histórias bem divertidas. [pg. 45]

(Cq9%decE - Foi bom visitá-LO,

(Zq9%dec/ CARAMUJO. Mas que tenho que ir embora. [pg. 69]

(Zq9\$dec/ O MUNDO! Se a gente

(Cq9\$decE quisesse colocá-LO à venda, seria bem difícil fazer um comércio convincente. [pg. 106]

(Zq9\*isc/ -Às vezes, desejo que UM JOVEM CAVALEIRO apareça e me carregue com ele!

(Cq9\*iscE Mas como eu andei engordando, eu toparia até carregá-LO. [pg. 108]

Biografia

(Zb9\*dec/ Dalton Trevisan [...] é um escritor reconhecido por sua linguagem em concisa

(Cb9\*decR que O ajuda a criar personagens curiosos. [pg.55]

Os conspiradores se revoltaram com o decreto da 'derrama', medida que

(Zb9\$isc/ permitia a cobrança forçada de IMPOSTOS, dando liberdade para produzir

(Cb9\$iscE aquele que se recusasse a pagá-LO. [pg. 199]

(Zb9\*dec/ É O AUTOR DO LIVRO ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS,

(Cb9\*decR que O consagrou. [pg. 211]

(Zb9\*dec/ Escritor brasileiro, MÁRIO DE ANDRADE [...]

Foi também pesquisador da cultura e do folclore nacional,

(Cb9\*decR o que O levou a escrever a obra Macunaíma: o herói sem nenhum caráter,

comentado pelo cronista. [pg. 211]

Piada

(Zy9\$isc/ Um escavava UM BURACO e o outro

(Cy9\$iscR vinha atrás e O tapava.

[...]

- Eu estou impressionado com o esforço de vocês, mas não entendo isso.

(Zy9\$dec/ Por que é que o senhor escavou ESTE BURACO e, mal acabou,

(Cy9\$decR ele veio atrás e voltou a encher NULO. [pg. 215]

Romance

Imaginava então um velho diabo, sentado entre dois sacos, o da vida e o

(ZR8\$isc/ da morte, a tirar MOEDAS DA VIDA

(CR8\$iscE para dá-LAS à morte,

(CR8\$iscE e a contá-LAS assim: [pg. 124]

Poesia

(Zs9\*dec/ Ah, mas se ELA adivinhasse,

Se pudesse ouvir o olhar,

E se um olhar lhe bastasse

(Cs9\*decR P'ra saber que A estão a amar! [pg. 21]

Às vezes

; (NR8\$gs Eu sinto que ela quer NULO

Outras vezes

Eu acho que não

[...]

Às vezes

; (NR8\$gs Eu sinto que ela quer NULO

Outras vezes

Eu acho que não

[pg. 137]

Quero um beijo sem fim,

Que dure a vida inteira e aplaque o meu desejo!

(Zs9\$dec/ Ferve-me O SANGUE.

(Cs9\$decE Acalma-O com teu beijo,

Beija-me assim!

[pg. 140]

E foram tantos beijos loucos  
Tantos gritos roucos  
Como não se ouvia mais  
; (Ns9\$decE Que o mundo compreendeu NULO  
E o dia amanheceu em paz

[pg. 140]

Resenha de texto ou livro

Ela mostra a lenda de uma mulher que ainda não é deste mundo e vaga  
(Zh9\$isc/ com a estrela Número Dois, procurando UM LUGAR PARA MORAR. Mas  
a estrela Número Dois não é  
(Sh9\$isc/ suficientemente brilhante para achar UM LUGAR, e assim as duas  
juntas  
requisitam a ajuda da estrela da manhã... [pg. 104]

Entrevista

Rodolfo Torres - É só Folha de S. Paulo?

(Ze9\$dec/ Não, A MESMA TIRA QUE SAI NA FOLHA  
(Ne9\$dec/ eu mando NULO para PacaTatu, uma  
(Ne9\$dec/ agência lá do Rio de Janeiro que distribui NULO para mais dez j  
ornais no Brasil, mais o Diário de Notícias, em Lisboa [pg. 168]  
(Ze9\$isc/ Natália Viana - Quando você faz UMA TIRA, faz para quem? Você a  
cha que fala com o povão?

(Ne9\$isc/ Não sei, em princípio faço NULO pra mim mesmo.

(Ne9\$isc/ Eu tenho que achar NULO legal, e dar risada. [pg. 169]

A sexta-feira é mais corrida porque começo a desenhar para o jornal de

(Ze9\$dec/ manhã, vou para aula, volto e termino O TRABALHO

(Ne9\$dec/ para entregar NULO até às 20 horas. [pg. 171]

(Ze9\$ist/ Quero guardar DINHEIRO para, um dia, comprar um Fusca e montar  
meu estúdio. Meus pais

(Ce9\$istE me aconselham sobre como gastá-LO, e eu também não esbanjo. [pg  
. 172]

(Ze9\$dec/ O seu [você] traço é facilmente reconhecível e original.

(Ce9\$decR Quem O influenciou para chegar a ele? [pg. 195]

Agora, não sou mais não. E nem tenho de provar mais nada. O que eu sei ou soube  
fazer já fiz.

; (Ne9\$dec/ Agora é repetir NULO com um pouco mais de competência e seguran  
ça.

[pg. 195]

(Ze9\$dec/ Era o que A VIDA podia me oferecer para

(Ce9\$decR que eu A seguisse construindo naquele momento. [pg. 196]

(Ze9\$isc/ O que um artista como eu chama de OBRA... que coisa pedante! -  
só fica pronta quando o

(Ce9\$iscR decodificador A decifra. [pg. 196]

Enunciado

(ZE9\$dec/ OS DOIS ÚLTIMOS VERSOS DESSA ESTROFE mostram uma

(CE9\$decE contradição. Releia-OS [pg. 23]

(ZE9\$dec/ Reescreva OS TRECHOS A SEGUIR em seu cadernos,

(CE9\$decE completando-OS adequadamente. [pg. 24]

(ZE9\$dec/ Copie O QUADRO em seu caderno

(CE9\$decE e complete-O com os itens que correspondem a cada poema. [pg. 2  
5]

(ZE9\$dec/ Assim, para que o sentido DESSES POEMAS seja apreendido,

(CE9\$decE não basta ouvi-LOS, é também necessário

(CE9\$decE visualizá-LOS na página impressa. [pg. 25]

(ZE9\$dec/ Fixe seu olhar NA PALAVRA SOL do primeiro verso.

(CE9\$decE Siga-A nos demais versos. O que você observa? [pg. 27]

(ZE9\$dec/ Para que A LEITURA se torne bastante expressiva e significativa  
, antes

(NE9\$dec/ de treinar NULO, conversem sobre a entonação que deverá ser dad  
a ao texto considerando os sentidos e a pontuação presente. [pg. 30]

(ZE9\$iec/ Releia o poema de Casaco e treine UMA LEITURA BEM EXPRESSIVA DE  
SSE TEXTO. Alguns alunos

(SE9\$iec/ poderão apresentar A LEITURA em voz alta para os colegas. [pg.3  
5]

(ZE9\$dec/ rno Na primeira estrofe há comparações. Copie O ESQUEMA em seu caderno

(CE9\$decE e complete-O com o termo comparado. [pg. 38]

Na segunda estrofe, há duas metáforas.

(ZE9\$dec/ Copie em seu caderno OS ESQUEMAS

(CE9\$decE e complete-OS com a informação adequada no lugar do quadrado. [pg. 38]

(ZE9\$dec/ No dia a dia AS METÁFORAS são muito empregadas e, por estarem

(CE9\$decR incorporadas em nossa fala, às vezes, não AS percebemos. [pg. 38]

Na seção de interpretação desse poema, foi possível observar que, nos versos destacados, parece haver ideias contraditórias:

(ZE9\$det/ quando se revela O AMOR.

(CE9\$detE não se sabe revelá-LO [pg. 41]

Você estudou que, nos versos de Fernando Pessoa reproduzidos a seguir,

(ZE9\$det/ existe um paradoxo: quando se revela O AMOR,

(CE9\$detE não se sabe revelá-LO [pg. 41]

Percebe-se então que há dois modos de compreender esses versos: Quando

(ZE9\$det/ se descobre O AMOR,

(CE9\$detE não sabemos revelá-LO,

(CE9\$detE expressá-LO. [pg. 42]

(ZE9\$dec/ Nos versos abaixo há uma sinestesia. Identifique ESSA FIGURA

(CE9\$iecE e explique-A no caderno. [pg. 44]

(ZE9\$dec/ Na tira abaixo, pode-se afirmar que há UMA PERSONIFICAÇÃO VISUAL.

(CE9\$iecE Explique-A [pg. 45]

(ZE9\$isc/ Pensem no texto a ser produzido: UM POEMA.

(CE9\$iscE Para construí-LO, vocês devem associar. [pg. 47]

(ZE9\$dec/ Organize OS POEMAS nesse varal,

(CE9\$decE prendendo-OS com pregadores de roupa. [pg. 47]

(ZE9\$dec/ Leia [VOCE] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e

, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como

(CE9\$decR orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 49]

(ZE9\$dec/ Isso revela que AS ESCOLHAS DE LINGUAGEM são determinadas não

(NE9\$dec/ só pela intenção de quem escreve NULO, mas também pelas circunstâncias e pelo contexto de vida moderna ... [pg. 50]

São clichês, chavões, que, pela repetição mecânica, perderam o valor

; (NE9\$de expressivo. Leia o conto na página a seguir e confira NULO [pg. 50]

(ZE9\$dec/ Depois de ter analisado O TEXTO,

(CE9\$decE releia-O em voz alta e responda. [pg. 54]

(ZE9\$dec/ Quais DOS ITENS A SEGUIR mostram o que há em comum entre essas

(CE9\$decE narrativas? Copie-OS em seu caderno [pg. 58]

(ZE9\$isc/ Predomina o objetivo de narrar, contar UM FATO

(CE9\$iscE situando-O no tempo e no espaço. [pg. 58]

(ZE9\$iec/ Trata-se de UM MINICONTO FAMOSO POR TER SIDO ESCRITO COM BASTANTE ECONOMIA DE LINGUAGEM: APENAS 37 LETRAS!

(CE9\$iecE Leia-O [pg. 61]

(ZE9\$dec/ Leia ESTAS ORAÇÕES JUSTAPOSTAS EM UM ÚNICO VERSO DA CANÇÃO SEM ELEMENTOS que

(CE9\$decR AS liguem. [pg. 66]

(ZE9\$isc/ ORAÇÕES COORDENADAS DE UM MESMO PERÍODO SEM UM CONECTIVO EXPLÍCITO QUE

(CE9\$iscR AS ligue são classificadas como orações coordenadas assindéticas. [pg. 67]

(ZE9\$dec/ AS ORAÇÕES COORDENADAS SINDÉTICAS são classificadas

(CE9\$decR de acordo com a conjunção ou o conectivo que AS inicia... [pg. 68]

Outro tipo de relação de alternância que se nota em orações coordenadas

(ZE9\$dec/ pode ser exemplificado NA FRASE A SEGUIR.

(CE9\$decE Leia-A [pg. 70]

(ZE9\$dec/ Conhecer [VOCE] essas possibilidades

(CE9\$decR O ajudará no momento de produzir os próprios textos, pois você

conhecerá mais alternativas para se expressar. [pg. 71]  
(ZE9\$dec/ Em seu caderno, copie O ESQUEMA ABAIXO  
(CE9\$decE E complete-O com exemplos das conjunções. [pg.72]

(ZE9\$dec/ Em seu caderno reescreva OS PERÍODOS  
(CE9\$decE completando-OS adequadamente. [pg. 73]  
(ZE9\*dec/ O REPRESENTANTE DA ONG precisa de voluntários para realizar o p  
lantio das  
(CE9\*decE mudas no parque da cidade, de modo que devemos ajudá-LO. [pg. 7  
4]

(ZE9\$dec/ Em seu caderno, reescreva AS ORAÇÕES DE CADA ALTERNATIVA  
(CE9\$decE organizando-AS em um só período, empregando os elementos coesiv  
os adequados para ligar as orações. [pg. 74]  
(ZE9\$iec/ O desafio é escolher UMA DAS MANCHETES A SEGUIR e, inspirado  
(CE9\$iecE por ela, produzir um miniconto. Leia-AS. [pg. 76]  
(ZE9\*isc/ Troque sua narrativa com UM COLEGA: leia a dele enquanto ele lê  
a sua.  
(CE9\*iscE Faça as anotações necessárias para ajudá-LO a aprimorar a histó  
ria. [pg. 76]  
(ZE9\*dec/ Leia [você] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e  
, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como  
(CE9\*decR orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [  
pg. 78]

(ZE9\$dec/ Copie OS ESQUEMAS no caderno. Lembrando-se do que estudou neste  
(CE9\$decE capítulo e no anterior, complete-OS. Para isso, use as expressõ  
es propostas no quadro. [pg. 80]  
(ZE9\$iec/ ORAÇÕES sem conjunções  
(CE9\$iscR que AS ligue. [pg.81]  
(ZE9\$iec/ Em cada uma das tiras a seguir há UMA FRASE EM QUE O ELEMENTO D  
E COESÃO FOI APAGADO.  
(ZE9\$iec/ Em cada uma das tiras a seguir há UMA FRASE em que o elemento d  
e  
(SE9\$iec/ coesão foi apagado. Copie ESSAS FRASES em seu caderno ... [pg.  
81]  
(ZE9\$dsc/ O ROMANCE  
(CE9\$dscR como O conhecemos hoje, é uma narrativa literária de longa dura  
ção,  
organizada com vários conflitos que podem ocorrer em espaços e tempos variados.  
[pg.85]  
(ZE9\$dsc/ A crônica,  
(CE9\$dscR como A conhecemos hoje, começou a ser difundida no Brasil a par  
tir da segunda metade do século XIX. [pg. 86]  
O texto de Raquel de Queiroz está dividido em três unidades narrativas,  
(ZE9\$iec/ que a autora chamou de QUADROS.  
(SE9\$dec/ Para encadear OS QUADROS e prender a atenção do leitor - lembre  
-se de que a história foi inicialmente publicada em partes separadas... [pg. 94  
]

Considerando o que você sabe sobre metonímia, explique como pode ser  
(ZE9\$dsc/ interpretado O DESFECHO DA HISTÓRIA  
(CE9\$decE ao relacioná-LO com essa palavra do título. [pg. 95]  
(ZE9\$iec/ Escolha UMA DAS PASSAGENS QUE FAZEM LIGAÇÃO ENTRE AS PARTES NAR  
RATIVAS e  
(CE9\$iecE reescreva-A de modo que possa prender a atenção do leitor. [pg.  
95]  
(ZE9\$dsc/ A METONÍMIA é bastante frequente na linguagem do cotidiano.  
(CE9\$dscE Você, mesmo sem perceber, já deve tê-LA usado muitas vezes em s  
uas conversas diárias e nos textos que escreve [pg. 98]  
(ZE9\$isc/ Esse recurso de construção que encadeia ou justapõe PALAVRAS OU  
IDEIAS,  
(CE9\$iscE coordenando-AS,  
(CE9\$iscE ligando-AS por meio de um conectivo ou conjunção que se repete  
de modo enfático [geralmente o e] recebe o nome de polissíndeto. [pg. 99]  
Converse com seu grupo para definirem um ponto de vista a ser defendido.  
(ZE9\*dec/ Procurem [você] levantar os argumentos

(CE9\*decE que podem ajudá-LOS a sustentar essa opinião. [pg. 102]  
 Preparem uma apresentação para os outros grupos, organizando:  
 (ZE9\$isc/ O material [o quê]: estruturando a apresentação em UM TEXTO EXP  
 OSITIVO,  
 (CE9\$isce isto é, organizando-O em ideias-chave. [pg. 102]  
 O ser humano sempre gostou de contar histórias. E, para perpetuar  
 (ZE9\$dec/ SUAS NARRATIVAS, procurou  
 (CE9\$decE registrá-LAS nos mais variados suportes, valendo-se de diferen  
 tes linguagens. [pg. 103]  
 Tristão e Isolda, personagens da mitologia celta, tomam uma porção  
 (ZE9\*dec/ mágica e se apaixonam [...] ELE é ferido em batalha por uma fle  
 cha  
 (CE9\*decE envenenada e morre desgostoso por achar que a amada não iria vê  
 -LO em (CE9\*decE seu leito de morte, e ela, ao chegar e encontrá-LO já s  
 em vida, morre de  
 (ZE9\*dec/ tristeza logo depois. [...] Na foto, retrato DO CASAL  
 (CE9\*decR conforme O imaginou o  
 Artista John Waterhouse, em 1916, na tela Tristão e Isolda com a poção. [pg. 10  
 4]  
 (ZE9\*dec/ PAOLO E FRANCESCA, personagens da Divina comédia, do escritor i  
 taliano Dante Alighieri, são mortos pelo marido dela, Giovanni, que é irmão de  
 (CE9\*decE Paolo. Giovanni surpreendera-OS beijando-se enquanto liam um  
 (ZE9\$dec/ romance. Na foto, as personagens retratadas NA CENA DO BEIJO,  
 (CE9\$decR conforme A imaginou o artista italiano Dante Gabriel Rossetti,  
 em 1867, na tela Paolo e Francesca da Rimini. [pg. 104]  
 (ZE9\$isc/ Em geral, podemos reconhecer UMA ORAÇÃO SUBSTANTIVA verificando  
 se é  
 (CE9\$isce possível substituí-LA pelos pronomes substantivos isto, isso ou  
 aquilo. [pg. 109]  
 (ZE9\$dec/ Reescreva em seu caderno AS ORAÇÕES A SEGUIR  
 (CE9\$decE transformando-AS em períodos compostos. Para isso, substitua as  
 expressões nominais destacadas por orações subordinadas substantivas desenvolvi  
 das. [pg. 113]  
 (CE9\*decR Lembrem-se que as pessoas só respeitam quem AS respeita. [pg. 1  
 14]  
 No caderno, transcreva dos trechos a seguir as orações que têm a função  
 (CE9\$decE de orações subordinadas substantivas e classifique-AS de acordo  
 com a função que exercem em relação à principal, se facilitar, use o recurso de  
 substituir a oração pelo pronome isso. [pg. 114]  
 (ZE9\*dec/ A maior de todas as descobertas DO MARIDO  
 (CE9\*decR era que a mulher O traía [pg. 114]  
 (ZE9\$dec/ Em seu caderno, copie O ESQUEMA  
 (CE9\$decE e complete-O com as informações que estão faltando. [pg. 115]  
 A seguir, transcrevemos o conto "Passe de mágica",  
 (ZE9\*dec/ de MOACYR SCLIAR.  
 (CE9\*decR Um trecho da notícia que O inspirou está logo abaixo do nome do  
 autor. [pg. 116]  
 (ZE9\$iec/ Façam UM RASCUNHO DO TEXTO.  
 (NE9\$isc/ Releiam NULO e observem se vocês garantiram a presença de frase  
 s que criem expectativa na passagem de uma unidade para outra. [pg. 116]  
 (ZE9\$dsc/ O ROMANCE,  
 (CE9\$dscR como O conhecemos hoje, é uma narrativa literária, geralmente d  
 e longa duração, organizada com vários conflitos, que podem ocorrer em espaços  
 e tempos variados. [pg. 122]  
 (ZE9\*dec/ Virgília, de quem fica noivo [ele]. Filha de um político influe  
 nte,  
 (CE9\*decR ela O abandonaria para se casar com Lobo Neves, pretendente com  
 ambições políticas. [pg. 123]  
 (ZE9\$iec/ Dificilmente um autor escreve UM CAPÍTULO COMO ESSE, praticamen  
 te sem palavras, usando predominantemente outro recurso gráfico. Qual seria a p  
 rovável intenção do autor ao  
 (SE9\$iec/ construir UM CAPÍTULO dessa forma? [pg. 127]  
 (ZE9\$dec/ Copie O QUADRO A SEGUIR no caderno  
 (CE9\$decE e complete-O com a síntese do enredo de cada um dos capítulos.

[pg. 128]

Em seu caderno, transcreva duas palavras ou expressões dos textos lidos que você considera que estejam em desuso atualmente.

; (NE9\$iec/ Explique NULO [pg. 128]

Observe a metáfora em destaque no trecho a seguir.

(CE9\*decE Os itens abaixo vão ajudá-LO [pg. 132]

Hoje em dia, a veiculação de narrativa de ficção em capítulos separados continua a ser uma estratégia para conquistar

(ZE9\*isc/ LEITORES, OUVINTES E TELESPECTADORES

(CE9\*iscE e mantê-LOS fiéis ao veículo, seja ele o jornal, a revista, o rádio ou a tv. [pg. 135]

Escolham um colega do grupo que será o relator. Ele deverá anotar

(ZE9\$dec/ AS IDEIAS para

(NE9\$dec/ depois expor NULO aos demais colegas de classe. [pg. 138]

Quando terminar o tempo estipulado pelo professor, leiam as anotações do

(ZE9\$iec/ colega responsável pelo registro e, conjuntamente, façam UM PEQUENO RESUMO COM AS IDEIAS FUNDAMENTAIS DA DISCUSSÃO.

(SE9\$iec/ O relator poderá apresentar ESSE RESUMO

oralmente para os outros grupos. [pg. 138]

(ZE9\*dec/ Lembre-se [você] da importância da altura e da entonação da fala de forma

(CE9\*decE a assegurar que todos os colegas possam ouvi-LOS e compreender o que você diz. [pg. 138]

(ZE9\$isc/ Há formas de tornar ALGUMAS ORAÇÕES mais concisas,

(CE9\$iscE isto é, de reduzi-LAS. Veja como é possível fazer isso com o exemplo acima. [pg. 143]

(ZE9\*dec/ Leia [você] a construção a seguir.

(CE9\*decE Ela vai ajudá-LO a comprovar que a oração adverbial equivale a um adjunto adverbial. [pg. 143]

Segundo a ideia da personagem Garfield no terceiro quadrinho, a consequência de Odie ser burro é não entender a lei da gravidade. Essa

; (NE9\$decE consequência desencadeia a graça da tira. Por quê? Explique NULO no caderno.

(ZE9\$dec/ Observe as transformações que ocorrem NO PERÍODO

(CE9\$decE para torná-LO mais conciso, mais reduzido. [pg. 148]

(ZE9\$dec/ Ao responder, Charlie Brown inicia sua fala com A EXPRESSÃO PARA A QUE...

(CE9\$decE ao empregá-LA, que tipo de informação ele pretende dizer? Copie no caderno a resposta adequada. [pg. 150]

(ZE9\$dec/ No caderno, reescrevam O TRECHO A SEGUIR,

(CE9\$decE de modo a torná-LO, mais conciso sem tirar-lhe a coesão e a coerência. [pg. 154]

(ZE9\*dec/ Leia [você] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e, no caderno, avalie seu

(CE9\*decR desempenho usando os tópicos propostos a seguir como orientação. Isso o ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 158]

(ZE9\$dec/ Copie O ESQUEMA DESTAS PÁGINAS NO CADERNO. Lembrando-se do que estudou neste capítulo

(CE9\$decE e no anterior, complete-O. [pg. 161]

(ZE9\*dsc/ A entrevista, oral ou escrita, pode ter como objetivo levar O ENTREVISTADO a manifestar uma

(CE9\*dscE opinião a respeito de um assunto ou levá-LO a dar seu depoimento sobre um acontecimento que interessa ao público provável do veículo em que essa matéria vai ser divulgada - rádio, internet, revista, jornal, TV, etc. [pg. 166]

Uma entrevista se estrutura na sucessão de perguntas e respostas, de modo alterado, entre um entrevistador e um entrevistado. Que efeito provoca a presença de vários entrevistadores, e não apenas um, na entrevista de Laerte?

; (CE9\$dec/ Explique NULO no caderno. [pg. 174]

E você? Qual a sua opinião sobre a situação das mulheres em relação ao mercado de trabalho no Brasil? Escreva no seu caderno:

(ZE9\$dec/ SUA OPINIÃO;

(CE9\$decR Um argumento que A apoie. [pg. 176]

(ZE9\*isc/ Observe a cena como um todo: UMA MULHER RODEADA POR ALGUNS HOMENS

NS QUE, MUITO

- (CE9\*iecr próximos do seu rosto, A encaram  
(CE9\*iecr e A observam. [pg. 181]  
(ZE9\$isc/ Um forma de verificar se a palavra que é UM PRONOME RELATIVO é  
verificar se ele se refere  
(CE9\$isce a um antecedente. Outra possibilidade é substituí-LO por outros  
pronomes relativos: o qual, a qual, os quais, as quais. [pg. 185]  
(ZE9\$isc/ O pronome relativo, ao ligar a oração adjetiva a UM TERMO DA OR  
AÇÃO ANTERIOR,  
(CE9\$isce para explicá-LO ou  
(CE9\$isce determiná-LO, pode ser acompanhado por preposição. [pg. 185]  
(ZE9\$dec/ Dizemos que ESSA ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA é explicativa  
(CE9\$decr porque explica o termo que A antecede... [pg. 187]  
(ZE9\$dec/ Copie no caderno os períodos a seguir, destaque AS ORAÇÕES SUBO  
RDINADAS ADJETIVAS  
(CE9\$decr e grife os pronomes relativos que AS introduzem. [pg. 188]  
Em seu caderno, produza um quadro conforme o modelo a seguir e  
(ZE9\$dec/ relacione nele AS CARACTERÍSTICAS QUE HAGAR PRETENDE ENCONTRAR  
EM SEUS GUERREIROS.  
(CE9\$decE Organize-AS na coluna adequada... [pg. 191]  
(ZE9\$dec/ A ENTREVISTA  
(NE9\$dec/ Se forem gravar NULO em áudio ou audiovisual, preparem os apare  
lhos, de forma que eles possam ser usados por tempo suficiente para a entrevist  
a.  
(NE9\$dec/ Se não forem gravar NULO, combinem quem do grupo vai ficar resp  
onsável pelo registro da entrevista. [pg. 193]  
(ZE9\$dec/ Reescreva no caderno AS ORAÇÕES  
(CE9\$decE juntando-AS em um só período, empregando o pronome cujo para fa  
zer a ligação entre elas. [pg. 191]  
Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e respostas, fazendo  
(ZE9\$dec/ uma primeira versão para montar O TEXTO  
(CE9\$decE e editá-LO.  
(ZE9\$dec/ Não joguem fora ESSA VERSÃO.  
(CE9\$decE Vocês poderão usá-LA em outra etapa da produção. [pg. 193]  
(ZE9\*dec/ Na edição por escrito da entrevista, VOCÊS podem até eliminar u  
ma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto ou acrescenta  
r uma pergunta pertinente  
(CE9\*decR que OS ajude a dividir uma resposta muito longa. [pg. 193]  
(ZE9\*dec/ Leia [você] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e  
, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como o  
rientação.  
(CE9\*decR Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 197]  
(ZE9\$dec/ Qual seria A MELHOR PALAVRA PARA SUBSTITUIR CELEBRAÇÃO NESSA FR  
ASE? Reescreva a frase em  
(CE9\$decE seu caderno substituindo-A por um termo equivalente. [pg. 201]  
(ZE9\$iec/ No segundo parágrafo, o cronista menciona ALGUNS VERSOS DE CHIC  
O BUARQUE.  
(CE9\$iecE Releia-OS. [pg. 201]  
(ZE9\*dec/ Em sua opinião, de que maneira O CRONISTA  
(CE9\*decR considera os fatos nacionais que O cerca? [pg. 202]  
(ZE9\$dec/ A LISTA ABAIXO indica relações possíveis que essas palavras aju  
dam a estabelecer no texto.  
(CE9\$decE Copie-A no caderno e identifique qual dos termos destacados est  
abelece cada uma dessas relações. [pg. 205]  
(ZE9\$dec/ E geralmente, quando expressa SUA OPINIÃO,  
(CE9\$decR apresenta os argumentos que A sustentam. [pg. 205]  
(ZE9\$dec/ Há um trecho bem marcado que pode ser considerado A CONCLUSÃO D  
O AUTOR PARA TODAS AS IDEIAS LANÇADAS EM TORNO DO DES-  
(CE9\$decE Transcreva-A no caderno. [pg. 206]  
A ironia é uma forma de deixar transparecer o posicionamento do autor contra al  
guma coisa. Por meio dela o usuário da língua diz algo querendo expressar exata  
mente o  
(NE9\$decE ; contrário, com a intenção de criticar NULO. [PG. 206]  
(ZE9\$iec/ A crônica jornalística que você leu traz UMA SÉRIE DE PALAVRAS

QUE NÃO COSTUMAMOS USAR NO DIA A DIA, COMO DESEEXISTIR, DESASSOMBRO, DESANIVERSÁRIO.

(CE9\$iee Para lê-LAS sem hesitar em geral  
(NE9\$iee/ é preciso treinar NULO um pouco. [pg. 207]  
(ZE9\$dec/ Para ler ESSE OU QUALQUER OUTRO TEXTO EM VOZ ALTA  
(NE9\$dec/ é preciso treinar NULO, principalmente se for uma leitura a ser feita em público, pois a leitura fluente e bem ritmada pode ajudar o ouvinte a se interessar pelo texto. [pg. 207]  
(ZE9\$isc/ O desafio proposto nesta seção é este: escolher UMA CRÔNICA INTERESSANTE  
(CE9\$isce e lê-LA com fluência para os colegas da sala. [pg. 207]  
(ZE9\$dec/ Prepare-se para ler SUA CRÔNICA em uma roda de leituras. Para isso, sugerimos que você:  
(CE9\$decE procure entendê-LA bem, destacando o trecho que você considerar mais interessante. [pg. 208]  
(ZE9\$dec/ Ao escolher O TÍTULO PARA ESSAS OBRAS,  
(CE9\$decR Maurício de Sousa OS compõe próximo aos das obras originais... [pg. 210]  
(ZE9\$dec/ O AUTOR DA CRÔNICA A DESORAS, DESFELIZ inspirou-se em uma notícia e com ela iniciou seu  
(CE9\$decR texto [...] A seguir leia a notícia que O levou a refletir sobre as palavras iniciadas por des- como desenfocamento. [pg. 212]  
Releia o título e o último verso. Que relação pode existir entre eles?  
(NE9\$gsc/ Explique NULO no caderno [pg. 214]  
Em manchetes de jornal e revista, em geral a ideia mais importante é a que  
(ZE9\$dec/ inicia a frase. Em seu caderno, reúna AS DUPLAS DE FRASES MAIS ABAIXO  
(CE9\$decE e escrevendo-AS de duas formas diferentes, de acordo com estas  
(ZE9\$iee/ instruções. Em cada uma dê relevância a UM TERMO,  
(CE9\$iee/ deslocando-O para o início do período. [pg. 218]  
(ZE9\$dec/ Leia [você] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como  
(CE9\$decR orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 222]  
(ZE9\$dec/ Copie O ESQUEMA DESTA PÁGINA EM SEU CADERNO  
(CE9\$decE e complete-O. [pg. 224]  
(ZE9\$dec/ Copie O ESQUEMA DESTA QUESTÃO EM SEU CADERNO.  
(CE9\$decE Complete-O escolhendo, para cada caso, os termos mais adequados deste quadro. [pg. 225]  
Selecione as possíveis pessoas a serem entrevistadas: alguém que trabalhe em uma rádio local, um professor de arte, alguém que escreva  
(ZE9\$iee/ artigos no jornal do bairro ou da cidade, UMA PESSOA QUE VOCÊS CONHEÇAM E QUE ESTEJA LIGADA AO MUNDO DA COMUNICAÇÃO. Procurem  
(CE9\$isce uma forma de convidá-LA e, se possível, agendem dia e hora para o encontro. [pg. 226]  
(ZE9\$dec/ Organize A ENTREVISTA graficamente, conforme o combinado com a turma quanto a  
(NE9\$dec/ tamanho e tipo de letra. Publique NULO no mural. [pg. 227]  
(ZE9\$dec/ O ARTIGO DE OPINIÃO é assinado, isto é, revela a autoria do texto.  
(CE9\$decR Quem O assina se responsabiliza pelas opiniões e pelos posicionamentos expostos. [pg. 230]  
(ZE9\$dec/ Leia a síntese de cada uma delas. Observe que AS PARTES não estão nessa sequência,  
(CE9\$decE você deverá identificá-LAS. [pg. 235]  
Vocês vão ler a seguir outro artigo de opinião do mesmo autor, sobre o  
(ZE9\$dec/ mesmo assunto. Mas, atenção: OS PARÁGRAFOS foram embaralhados!  
(CE9\$decE Para colocá-LOS na sequência correta... [pg. 236]  
(ZE9\$isc/ Manifestar IDEIAS E OPINIÕES  
(CE9\$isce e defendê-LAS por meio de argumentos [pg. 238]  
(ZE9\$dec/ Fazer um cartaz com um esquema que registre A OPINIÃO  
(CE9\$decR e os argumentos que A fundamentam. [pg. 239]  
(ZE9\$isc/ Pesquisar NOTÍCIAS OU OPINIÕES DE OUTROS ESPECIALISTAS para ampl

iar os argumentos e

(CE9\$iscE           acrescentá-LAS ao cartaz, se houver condições ... [pg. 239]

(ZE9\*dec/           Levantem [vocês] a mão quando quiserem manifestar opinião

(CE9\*decR           para que o mediador do debate OS inscreva para apresentarem su

a fala depois da exposição dos três relatores. [pg. 239]

(ZE9\$dec/           A intenção do TEXTO - informar e convencer -

(CE9\$decR           também O tornam um gênero que requer uma modalidade mais formal

de linguagem. [pg. 244]

(ZE9\$dec/           A MATÉRIA SEGUINTE está praticamente pronta para ser publicada

em uma página da internet.

(CE9\$decE           Reescreva-A corrigindo a concordância verbal quando necessário

ou quando achar mais adequado. [pg. 252]

(ZE9\$dec/           Copie AS MANCHETES a seguir no caderno

(CE9\$decE           completando-AS com o verbo entre parênteses. [pg. 252]

(ZE9\*dec/           Com qual das opiniões VOCÊ concorda mais?

(CE9\*decR           Que argumentos O convenceram? [pg. 255]

(ZE9\$isc/           Decida se será necessário utilizar CONTRA-ARGUMENTOS para valor

izar os seus argumentos.

(CE9\$iscE           Se necessário, anote-OS. [pg. 255]

(ZE9\$dec/           Releia O TEXTO e faça os ajustes necessários

(CE9\$decE           antes de passá-LO

(CE9\$decE           a limpo e de assiná-LO. [pg. 255]

(ZE9\$dec/           Leia [você] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e

, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como

(CE9\*decR           orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [

pg. 258]

(ZE9\*dec/           Além de buscar convencer AS PESSOAS sobre as ideias apresenta

s, o autor ou autores do

(CE9\*decE           manifesto procuram incentivá-LAS a se mobilizar para ações cole

tivas pelas causas defendidas. [pg. 259]

(ZE9\$iec/           Observe abaixo UM LOGOTIPO DE UM MANIFESTO.

(CE9\$iecE           Compare-O com a foto da vitória-régia, planta típica da região

amazônica. [pg. 262]

(ZE9\$dec/           Em seu caderno copie AS FRASES DO TEXTO LIDO REPRODUZIDAS A SEG

UIR, empregando um destes

(CE9\$decE           itens para caracterizá-LAS. [pg. 264]

Em pesquisa de campo, questionando pessoas da comunidade sobre: o que e como

(ZE9\$dec/           vivenciam O PROBLEMA,

(CE9\$decE           o que seria necessário para resolvê-LO, quem poderia ajudar, on

de buscar solução, quando isso poderia ser feito? [pg. 268]

(ZE9\*isc/           Isso acontece porque no dia a dia, A MAIORIA DAS PESSOAS empre

ga intuitivamente esse tipo

(CE9\*iscR           de frase, pois dominam a língua pelo uso e isso AS faz ter uma

lógica intuitiva ao empregar a língua. [pg. 273]

Imagine que você é o redator responsável pelo caderno de classificados de

(ZE9\$dec/           um jornal e que chegaram OS SEGUINTE ANÚNCIOS PARA PUBLICAÇÃO.

(CE9\$decE           Em seu caderno, reescreva-OS fazendo as adequações de concordân

cia conforme o modelo a seguir. [pg. 276]

(ZE9\$isc/           Além da concordância verbal analisada no item anterior, que OUT

ROS USOS DA LÍNGUA demonstram a intenção de fazer prevalecer o uso da linguagem

popular e mais informal na letra da música.

(CE9\$iscE           Transcreva-OS no caderno. [pg. 277]

(ZE9\$dec/           Há também formas de concordância que ocorrem entre OS SUBSTANTI

VOS e as palavras que

(CE9\$decR           O acompanham... [pg. 277]

(ZE9\$dec/           Reescreva AS FRASES no caderno,

(CE9\$decE           completando-AS com o adjetivo entre parênteses e fazendo as con

cordâncias. [pg. 281]

; (CE9\*decR           Os policiais O encontraram com os pés e mãos amarrados. [pg. 28

1]

(ZE9\$dec/           Reescreva A PRIMEIRA FALA DA PERSONAGEM NO CADERNO

(CE9\$decE           completando-A com a palavra meio e fazendo a concordância adeq

uada. [pg. 281]

(ZE9\$dec/           Chegou o momento de usar ESSAS ANOTAÇÕES.

(CE9\$decE Retomem-NAS para elaborar um manifesto que defenda esse tema, convocando a coletividade para discussão. [pg. 283]

(ZE9\*dec/ Leia [você] o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e , no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como (CE9\*decR orientação. Isso O ajudará na hora de organizar seus estudos. [pg. 286]

(ZE9\$dec/ Copie OS QUADRINHOS NO CADERNO

(CE9\$decE e preencha-OS com os termos-núcleo que determinam, no poema, concordância do verbo e dos nomes. [pg. 289]

(ZE9\*dec/ A rapidez das mensagens eletrônicas aproxima mais AS PESSOAS

(CE9\*decR ou AS distancia? [pg. 290]

(ZE9\$dec/ Reler e comparar OS TEXTOS PRODUZIDOS,

(CE9\$decE agrupando-OS pelas opiniões: contra ou a favor. [pg. 291]