



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOSÉ LUIZ FERREIRA AMORAS

O ESTUDO DA ESTRUTURA DA FRASE: contribuição
para a produção de textos de alunos do
8º ano do ensino fundamental

Belém

2019

JOSÉ LUIZ FERREIRA AMORAS

**O ESTUDO DA ESTRUTURA DA FRASE: CONTRIBUIÇÃO
PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Estudos Linguísticos”, sob a orientação da Prof^a. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Belém

2019

JOSÉ LUIZ FERREIRA AMORAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A524e Amoras, José Luiz Ferreira

O estudo da estrutura frase: contribuição para a produção de textos de alunos do 8º ano do Fundamental / José Luiz Ferreira Amoras. — 2019.

202 f.: il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras

em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Estrutura da frase. 2. Funcionalismo linguístico. 3.
Produção textual. I. Título.

CDD 418.007

JOSÉ LUIZ FERREIRA AMORAS

**O ESTUDO DA ESTRUTURA DA FRASE: CONTRIBUIÇÃO
PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Estudos Linguísticos”, sob a orientação do Prof^a. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon
Presidente e orientadora (UFPA)

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira
Membro externo (UFOPA)

Profa. Dra. Ângela Fabíola Alves Chagas
Membro interno (UFPA)

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima
Membro Suplente (UFPA)

A Jesus Cristo, a Luz do meu caminho; à minha mãe, por ter me colocado no caminho; à minha avó, por ter me ensinado no caminho; à minha tia, por ter me empurrado de volta para o caminho; à minha esposa, que um dia decidiu estar junto a mim no caminho e aos meus filhos, que são a razão para eu prosseguir feliz no caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que tem provido em minha vida, por ter me abençoado em participar deste curso e por ter me dado força para superar os momentos difíceis.

À minha família, que esteve junto comigo no decorrer de todo este curso, participando dos momentos bons e ruins com amor, paciência e incentivo.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon, sem a qual, por toda a educação, ensinamentos, paciência e compromisso acadêmico em suas orientações, este trabalho não teria sido realizado.

Aos professores do PROFLETRAS – UFPA, que, com todos os seus conhecimentos, contribuíram de maneira fundamental para minha vida e para a minha qualificação profissional.

À secretária do programa, Cláudia Mancebo Carneiro, pela eficiência, atenção, educação e carinho com que sempre atendeu a todos nós do curso.

À bibliotecária do ILC, Rejane Coelho, por toda atenção e contribuição dada a nós neste trabalho.

Aos meus queridos alunos das turmas 8º ano A/2017 e 9º ano A/2018, que, apesar das dificuldades, participaram da pesquisa e contribuíram, assim, para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus diretores, no Estado, Laida Crisny Borges e, no Município de Ananindeua, Márcio Nunes de Moraes por toda colaboração, apoio e compreensão.

Aos amigos do Bairro do Guamá que um dia tiveram a ideia de ajudar pessoas que tinham poucas perspectivas de vida e criaram o Cursinho Comunitário do Espaço Cultural Nossa Biblioteca do qual sou oriundo.

Aos amigos de classe do Mestrado, por todo o aprendizado que tivemos juntos, com compartilhamento de experiências, parceria, apoio, por sempre estenderem as mãos uns aos outros e pelo compromisso com a educação demonstrado em todo curso.

“não se pode negar à frase papel importante no processo de textualização, uma vez que sua construção e articulação constituem a grande exigência das operações microestruturais de produção do texto escrito.”

(GUIMARÃES, 2013, p. 12).

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a frase em contextos reais de comunicação. Apresenta como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de construir frases bem estruturadas, de modo a concorrer para a ampliação de sua competência textual-discursiva na produção de textos escritos. E orienta-se pelos objetivos específicos de compreender em que consiste o conhecimento dos alunos sobre construção de frases ao produzir textos; fazer uma abordagem teórico-descritiva da frase que a considere em seu uso efetivo no texto; relacionar o estudo da frase com a leitura e produção de textos por meio da abordagem do gênero discursivo resumo. A partir das bases teóricas apropriadas e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmam que o ensino da língua portuguesa deve se pautar na leitura, na produção textual e na análise linguística, efetivou-se a pesquisa e a intervenção pedagógica, nos anos letivos de 2017, com uma turma de 8º ano, e de 2018, com a mesma turma, no 9º ano, de uma escola estadual da cidade de Ananindeua-PA. O ponto de partida foi a pesquisa descritivo-qualitativa, para fins de diagnose, a partir da qual se implementou uma intervenção pedagógica, que consistiu na elaboração e aplicação de uma proposta didática, cujo objetivo principal foi contribuir para que o aluno construísse conhecimento sobre como melhorar a organização de suas frases na composição do texto, o que poderia aumentar sua capacidade de produzir textos bem construídos em sua materialidade linguística e na progressão coerente de ideias. Para isso, este trabalho de pesquisa se pautou nas teorias funcionalistas do estudo da língua/linguagem, no que se refere ao uso da língua em contextos reais de interação verbal, tendo como principal referencial teórico o holandês Simon Dik (1989), que desenvolveu uma proposta teórica no âmbito da gramática funcional, dando uma grande contribuição à concepção funcionalista da língua sobre o aspecto sintático da predicação da frase. Além desse linguista, são referências importantes deste trabalho os estudos feitos por Borba (1996), Bakhtin (1997), Martelota (2003), Pezatti (2004), Neves (1994, 1997, 2000, 2003, 2004), Lopes-Rossi (2008), Castilho (2010) e Antunes (2014). A conclusão do trabalho aponta que é de imensa importância a aquisição do conhecimento sobre as possibilidades de construção de frases, estruturalmente, bem organizadas, em contextos de usos reais da língua, uma vez que esse conhecimento contribui para o aumento da competência textual-discursiva do aluno. De fato, a pesquisa revelou que, com o conhecimento construído sobre como organizar melhor a estrutura das frases, os alunos conseguiram melhorar suas produções textuais, tornando-se mais hábeis em cumprir os princípios que regulam a formação adequada de um texto.

Palavras-chave: Estrutura da frase. Funcionalismo linguístico. Produção textual.

ABSTRACT

The present work has as object of study the phrase in real contexts of communication. It presents as a general objective to contribute to the development of students' ability to construct well-structured phrases in order to compete for the expansion of their textual-discursive competence in the production of written texts. It is guided by the specific objectives of understanding the students' knowledge about phrase construction when producing texts; make a theoretical-descriptive approach to the phrase that considers it in its effective use in the text; to relate the study of the phrase with the reading and production of texts through the discursive discourse approach. From the appropriate theoretical bases and the guidelines of the National Curricular Parameters, which affirm that the teaching of the portuguese language should be based on reading, textual production and linguistic analysis, took effect the research and pedagogical intervention was carried out during the school years 2017, with a group of 8th grade, and 2018, with the same class, in the 9th grade, of a state school in the city of Ananindeua-PA. The starting point was the descriptive-qualitative research, for diagnostic purposes, from which we implemented a pedagogical intervention, which consisted in the elaboration and application of a didactic proposal, whose main objective was to contribute for the student to construct knowledge about how improve the organization of their phrase in the composition of the text, which could increase their ability to produce well-written texts in their linguistic materiality and in the coherent progression of ideas. For this purpose, this work was based on the functionalist theories of language / language study, regarding the use of the language in real contexts of verbal interaction, having as main theoretical reference the Dutch Simon Dik (1989), who developed a theoretical proposal in the scope of functional grammar, giving a great contribution to the functionalist conception of the language on the syntactic aspect of the phrase's predication. In addition to this linguist, are important references of this work the studies made by Borba (1996), Bakhtin (1997), Martelota (2003), Pezatti (2004), Neves (1994, 1997, 2000, 2003, 2004), Lopes-Rossi (2008), Castilho (2010) e Antunes (2014). The conclusion of the study points out that it is of immense importance to acquire knowledge about the possibilities of constructing phrases, structurally, well organized, in contexts of real use of the language, since this knowledge contributes to the increase of the textual-discursive competence of the student. In fact, the research revealed that, with the knowledge built on how to better organize the phrase structure, the students were able to improve their textual productions, becoming more adept at complying with principles that regulate the proper formation of a text.

Keywords: Structure of the Phrase. Language Functionalism. Text production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relações de predicação (CASTLHO, 2010)	44
Quadro 2	Séries de atividades de produção (LOPES-ROSSI, 2010)	59
Quadro 3	Estruturas frasais realizadas nos textos do <i>corpus</i> da pesquisa ...	72
Quadro 4	Quadro de classificação do sujeito gramatical em língua portuguesa conforme pesquisas linguísticas atuais (Duarte, 2013)	116
Quadro 5	Resumo da análise comparativa	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PA – Pará

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CTs – Construções de tópico

DET – Determinante

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação

N – Nome

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

O – Objeto

ON – Objeto nominal

PB – Português brasileiro

PFS – Perspectiva funcional da frase

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SD - Sequências Didáticas

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SiPós – Sujeito intransitivo posposto

SN – Sintagma nominal

SO – Sintagma oracional

Sp – Proeminência de sujeito

Sprep – Sintagma preposicionado

St – Sujeito transitivo

StP – Sujeito transitivo pronominal

Sv – Sintagma verbal

SVO – Sujeito + verbo + objeto

Tp – Proeminência de tópico

UFPA – Universidade Federal do Pará

V₀ – Verbos avalentes

V₁ – Verbos monovalentes

V_{1e} – Verbo monovalente existencial

V₂ – Verbos bivalentes

V₃ – Verbos trivalentes

V₄ – Verbos tetravalentes

LISTAS DE FIGURA

Figura 1	Entrada proibida	92
Figura 2	Aviso aos passageiros	92
Figura 3	Siga	92
Figura 4	Cadeirante	92
Figura 5	Tirinha do Garfield	93
Figura 6	Homens trabalhando	93
Figura 7	Conheci um rapaz	98
Figura 8	Frase	99
Figura 9	Sujeito oculto	102
Figura 10	Oração sem sujeito	104
Figura 11	Chega	106
Figura 12	Adoro cestas	115
Figura 13	Levaram tudo	117
Figura 14	Aluga	118
Figura 15	Mafalda	120
Figura 16	Brasil, ame-o ou deixe-o!	124

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	BASES TEÓRICAS	27
2.1	Funcionalismo e formalismo	27
2.2	Gramática funcional e seus pressupostos	29
2.3	Perspectiva funcional da frase	32
2.3.1	O que significa fazer uma abordagem funcional da frase?	32
2.3.2	A constituição da informação da frase	34
2.3.3	Tópico – características e conceituação	35
2.3.4	A organização da frase (ponto de vista, fluxo de atenção e fluxo de informação)	40
2.3.5	Predicação, a teoria da valência e a gramática de casos	43
2.3.5.1	Predicação	43
2.3.5.2	A teoria da valência	48
2.3.5.3	A gramática de casos	50
3	METODOLOGIA	52
3.1	A natureza da pesquisa	52
3.2	A comunidade da pesquisa	54
3.3	Os sujeitos da pesquisa	55
3.4	Os procedimentos da pesquisa	55
3.4.1	A constituição dos <i>corpus</i>	56
4	ANÁLISE DOS TEXTOS DO CORPUS	60
4.1	Preenchimento dos argumentos	60
4.1.1	O lugar do argumento externo (sujeito)	61
4.1.2	O lugar dos argumentos internos	68
4.2	Ordem preferida na figuração das funções frasais: ordem em que figuram argumentos obrigatórios e argumentos satélites (adjuntos dos verbos)	72
4.3	Constituintes extrafrasais	73
4.3.1	Orações interferentes com a função de inserir um comentário do produtor do texto	73
4.3.2	Expressões que concorrem para enfatizar uma informação e que criam o efeito de que o relato vai apresentar uma situação de particular importância no curso dos fatos relatados	74

4.3.3	Elementos que indicam interpelação em diálogos entre personagens	74
4.3.4	Marcadores de fronteira entre as frases, que anunciam a passagem de um momento a outro na sequenciação dos fatos narrados	74
4.4	Construção de tópicos	76
4.4.1	Sintagma com função sintática atribuída pelo verbo (tópico sintático)	76
4.4.2	Sintagmas sem função sintática atribuída pelo verbo (tópico discursivo)	77
4.4.3	Marcadores discursivos que anunciam a entrada de tópicos	77
5	DESENVOLVENDO A PRODUÇÃO ESCRITA: A REALIZAÇÃO DA FRASE NO TEXTO	78
5.1	Objetivos da proposta	79
5.2	Conteúdo	80
5.3	Metodologia das atividades	80
5.4	Estrutura da proposta de intervenção	81
5.4.1	Primeira etapa: Módulo de Leitura e Pesquisa Diagnóstica...	82
5.4.2	Segunda etapa: Módulo de Abordagem da Frase e de Análise Linguística	90
5.4.3	Terceira etapa: Módulo de Escrita e Reescrita	133
6	SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	139
6.1	O percurso da aplicação da proposta (relato)	139
6.2	Os resultados da proposta: análise Comparativa	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
	ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por uma grande crise que não se iniciou nos dias atuais. O que se percebe, e se sente, são os resultados e consequências ruins e tristes do histórico descaso, por parte de quem governa, em relação à educação, esta que, para muitos, seria a solução para superarmos graves problemas por que passamos nas diversas áreas da sociedade brasileira, como a situação política, os grandes índices de violência nas cidades e a questão econômica que tanto maltrata o nosso povo menos favorecido, só para citar alguns. Quando nos reportamos à situação das escolas, do ensino, mais precisamente à questão do ensino-aprendizagem de língua materna, não temos como negar que há também nessa conjuntura uma grave crise.

Estudos linguísticos contemporâneos, pautados em novas teorias que poderiam dar mais suporte ao professor, para que ele pudesse aprimorar suas práticas educativas na área da linguagem e de fato fazer com que as suas aulas se tornassem mais atraentes e adquirissem, também, um sentido para os seus alunos, não têm sido bem aproveitados pelos docentes, pois estes, que, muitas vezes, não têm condições para se aprimorarem, esbarram, ainda, em um inegável dilema em relação ao ensino da língua. Por diferentes motivos, entre os quais o desconhecimento dos avanços dos estudos no campo da linguística, o fato de não ter tido uma boa formação para a docência ou por estar preso a velhas concepções na sua prática pedagógica, o professor se perde em aulas que versam somente sobre textos, e muitas vezes de forma inadequada, usando o texto apenas como pretexto, ou acaba por não fazer nada diferente, limitando-se a uma prática que procura se fixar na abordagem de regras da gramática normativa, que no geral não fazem sentido nenhum para um aluno que vem de uma comunidade em que, no geral, os falantes não têm o domínio da norma culta.

Desde o ano de 1996, quando tivemos a oportunidade de estudar no curso de Letras da Universidade Federal do Pará, percebemos que havia um debate entre gramáticos e linguistas, em relação ao ensino da língua portuguesa. Nossa postura, desde então, como futuro professor, era a de aderir ao “moderno”, mas também de não esquecer totalmente o “tradicional”. Após sairmos da Universidade, como começamos a trabalhar em cursinhos vestibulares, nos quais, já naquela época, costumava-se dividir as aulas de língua portuguesa em aulas de redação e aulas de

português, como se fossem coisas distintas, acabamos por ficar com as aulas de português. Nesse caso, havia uma pressuposição de que o professor de português deveria trabalhar com aspectos mais relacionados à gramática da língua portuguesa. Trabalhávamos, mas sempre buscando relacionar aspectos da gramática ao uso da língua em contextos reais de comunicação.

Em 2003, tivemos a oportunidade de participar de um curso de especialização promovido também pela Universidade Federal do Pará, denominado: “Língua portuguesa: uma abordagem textual”, que, a nosso ver, foi muito importante para nossa vida pessoal e profissional, pois nos deu mais embasamento a respeito de como trabalhar a língua portuguesa em uma abordagem textual-discursiva. Mas, desde 2004, quando começamos a trabalhar efetivamente com o nível fundamental na rede pública, já percebíamos que o aluno, de forma geral, apresentava uma série de dificuldades em relação à produção textual, entre as quais a de construção de enunciados adequadamente estruturados na sua materialidade linguística. Dificuldades estas que o acompanham por toda a sua vida de estudante e, muito provavelmente, pela vida inteira, se não forem identificadas e se não houver um investimento do professor em atividades de intervenção que possam concorrer para superação de problemas de produção textual.

Decerto, a competência dos alunos em produção textual ainda é um problema que a escola enfrenta, apesar de toda a contribuição que as teorias sobre a linguagem/língua e sobre o ensino-aprendizagem têm oferecido aos professores. Esse fato pode ser comprovado com dados do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2017), amplamente divulgados pela imprensa, que nos revelam que: dos 4,72 milhões de redações corrigidas, somente 53 candidatos conseguiram notas máximas. Tais dificuldades, na produção textual dos alunos, estão relacionadas, certamente, com problemas de diferentes ordens, referentes ao domínio da coerência, da textualização, do uso da norma culta, das regras da escrita e da construção da estrutura gramatical que formaliza os enunciados.

De fato, uma das dificuldades que mais tem chamado nossa atenção, durante atividades de produção escrita com os alunos, dificuldade de base, tem sido a organização da estrutura frasal que serve à expressão dos enunciados. Em nossa experiência docente, temos notado que o aluno, levado, muitas vezes, por certa falta de intimidade com a linguagem escrita, por não saber identificar peculiaridades da linguagem falada e da escrita e pela falsa noção de que se escreve conforme se fala,

constrói, em seus textos, predicados mal estruturados com ausência de elementos argumentais, ou com excessivas repetições destes elementos, em contextos em que estes poderiam ser apagados. Em outros momentos, os alunos demonstram não reconhecer os limites que separam uma frase de outra (conforme as ideias que o falante deseja expressar): não fazem uso, nesse caso, dos recursos de pontuação para estabelecer pausas e indicar conexões gramaticais, que contribuiriam para a construção de coerência de sentidos e para expressividade nos seus textos.

Outras dificuldades relacionadas à construção gramatical da frase, observadas nas produções escritas de nossos alunos, com muita frequência, são as rupturas de estruturas, estruturas mal acabadas e apagamentos inadequados de elementos (elipses), por exemplo. Os alunos também apresentam em suas produções, de forma bem perceptível, dificuldades em estabelecer relação entre as ideias no processo de textualização, tanto nos contextos em que eles fazem uso da justaposição quanto naqueles em que empregam elementos conectivos para marcar significados nessas relações. Essa dificuldade, assim como as outras relatadas acima, podem se justificar pelo fato de o aluno não ter ciência da importância de se estruturar bem as frases em textos escritos com uma linguagem mais monitorada, o que acaba por trazer prejuízo à sua produção textual quanto à coerência e progressão de suas ideias.

Nesse sentido, acreditamos que o nosso grande desafio neste momento é construir uma proposta de atividade didática que venha ao encontro de ajudar o nosso aluno nessa relação difícil de aprendizado com a modalidade escrita de sua língua materna, uma vez que os estudos da língua relacionados à estrutura da frase na escola, ainda hoje, estão pautados na tradição gramatical normativa. Nesse contexto, a frase é estudada dando-se prioridade a nomenclaturas e classificações que em pouco, ou em nada, vão contribuir para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, para que ele possa, efetivamente, produzir textos, sobretudo na modalidade escrita, em que os arranjos gramaticais estejam bem construídos, de modo a possibilitar a expressão dos sentidos pretendidos pelo produtor, de forma clara e coerente.

Por outro lado, o livro didático e as chamadas gramáticas pedagógicas, que, nesse caso, deveriam dar suporte ao professor, nem sempre favorecem o trabalho pedagógico. Os livros didáticos, talvez, por partirem da ideia “moderna” de que os “conteúdos devem ser ministrados conforme as necessidades do aluno”, apresentam

os estudos da “sintaxe da frase e da oração”, realizados com fragmentação do conteúdo e com desarticulação entre gramática e texto. Um exemplo bem marcante dessa fragmentação e falta de articulação entre gramática e texto ocorre quando livros didáticos de 8º ano, ao trabalharem com o conteúdo “sujeito da oração”, começam a tratar deste assunto a partir do conceito de “sujeito indeterminado”, sem que para isso considerem o quadro mais amplo em que o sujeito pode ser classificado, considerando-se a possibilidade de este estar expresso ou não expresso (apagado) e ser, semanticamente, determinado ou indeterminado, que, por conta de problemas estruturais do ensino público, muitas vezes nem foram vistos pelo aluno no ano letivo anterior. Sem contar que, ao fazer essa abordagem, muitas vezes os autores fazem uso de textos apenas como pretexto. O conteúdo é trabalhado de forma prioritariamente descritiva, não se fazendo a necessária reflexão sobre a relação das categorias gramaticais com os seus usos no texto.

Para confrontar esse problema relacionado à abordagem da frase no contexto escolar, elegemos como objetivo geral, deste trabalho, contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de construir frases bem estruturadas, de modo a concorrer para a ampliação de sua competência textual-discursiva na produção de textos escritos. E definimos os seguintes objetivos específicos: compreender em que consiste o conhecimento dos alunos sobre construção de frases ao produzir textos; fazer uma abordagem teórico-descritiva da frase que a considere em seu uso efetivo no texto; relacionar o estudo da frase com a leitura e produção de textos por meio da abordagem do gênero discursivo resumo.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo proposto quanto à ampliação da capacidade textual-discursiva dos alunos na produção de textos escritos, desenvolvemos um trabalho que teve início com uma pesquisa descritivo-qualitativa, para que fosse possível conhecer a realidade dos nossos alunos quanto à produção de texto e, mais precisamente, refletir sobre as dificuldades efetivas que eles apresentam quanto à construção de estruturas de frases. Feito isso, após avaliarmos os dados dessa primeira pesquisa, demos início a segunda etapa do trabalho por meio de uma pesquisa-ação, cuja ação consistiu na elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção destinada aos alunos, por meio da construção de um material didático, o qual, após sua implementação na turma alvo da pesquisa, forneceu dados para avaliarmos os resultados do trabalho.

Em nossa proposta de intervenção, não deixamos de valorizar a leitura, a produção de texto e a análise linguística, pois, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “o ensino de Língua Portuguesa [...] deve buscar desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura”. (BRASIL, 2002, p. 55). Visão semelhante é apresentada por Possenti (1996) e Geraldi (2004). Segundo esses autores, o escopo do trabalho do professor de língua portuguesa precisa ser o texto. Para eles, todo e qualquer trabalho, com a língua, que vise à ampliação da capacidade de comunicação do aluno tem que partir do texto, para, só posteriormente, se poder refletir sobre a sua estrutura, a partir de análise e da reflexão. Tendo em vista essa concepção de ensino da língua, sustentada pelos PCN, nossa proposta de intervenção de ensino da língua portuguesa se pauta nos direcionamentos, para projetos de leitura e produção de texto, sugeridos pela professora Lopes-Rossi, para quem a orientação discursiva (ou enunciativa) proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa, fundamentada, em parte, na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992) já é bastante difundida, nos meios acadêmicos. Porém, fora desse meio, o conhecimento do trabalho com gêneros discursivos ainda se apresenta de forma incipiente e restrita. Os professores, segundo a autora, manifestam muito interesse no assunto, mas também se mostram muito carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos (LOPES-ROSSI, 2008).

Neste momento, queremos reafirmar que nosso objeto de pesquisa, o nosso alvo principal é a estrutura de frases que compõem os textos produzidos pelos alunos. Para isso, buscaremos evitar uma abordagem da língua que se atenha somente ao estudo tradicional da estrutura da oração, que privilegia nomenclaturas, relações e classificações sintáticas de termos da oração. E com a expectativa de tornar o ensino da estrutura de frases significativo para os alunos, os pressupostos teóricos que norteiam nosso trabalho são os funcionalistas, tendo como principal referência o trabalho de Simon Dik (1989), linguista holandês que desenvolveu uma teoria da gramática funcional e para quem a descrição de uma expressão linguística se dá, primeiramente, pela construção de uma predicação subjacente, para só depois ser projetada sob a forma de expressão por meio de regras que regularizam a forma e a ordem em que os constituintes da predicação subjacente se realizam nas cláusulas. Isso significa dizer que, para Dik, a construção da estrutura subjacente de uma

cláusula requer, anteriormente, um predicado, que designa propriedades ou relações e se aplica a um determinado número de termos que se referem a entidades.

Nesse sentido, foi importante a contribuição de Dik para a percepção funcionalista sobre o aspecto sintático da predicação da frase. Partindo da questão de como os falantes de uma língua e seus destinatários são bem sucedidos, comunicando-se uns com os outros por meio de expressões linguísticas, o renomado linguista responde a essa e outras questões concebendo um modelo que parte de um estado-de-coisas, fatos que podem ocorrer no mundo real ou mental, que é expresso por meio de predicções. Segundo Dik (1989), as predicções, em sua representação gramatical, apresentam os seguintes constituintes: os argumentos, que são exigidos pela semântica do predicado, e os satélites, que veiculam informação suplementar e não são exigidos pela semântica do predicado. Ainda, segundo Dik, a teoria funcionalista distingue o sistema da língua do seu uso, mas evita estudar cada um deles sem levar em consideração o outro. Assim, a forma dos enunciados deve ser entendida, associada à sua função, de modo que uma descrição completa da estrutura gramatical que realiza o enunciado deve incluir referência ao falante, ao ouvinte e aos seus papéis e estatuto dentro da situação de interação, determinada sócio-culturalmente (DIK, 1989). Assim, o nosso trabalho, por meio de uma proposta de intervenção didática, objetiva mostrar o quanto o aprendizado da construção de frases bem estruturadas pode contribuir para minimizar as dificuldades que nossos alunos possam ter em produzir os seus textos em termos da construção de estruturas sintáticas, o que concorrerá para que eles possam melhorar suas produções escritas no que se refere à progressão de ideias de forma coerente.

Desta forma, pretendemos, ao final deste trabalho, obter resultados que possam responder a nossos questionamentos a respeito de: Como nossos alunos estão realizando a predicação verbal em seus textos quanto à formalização dos argumentos ou ao seu não preenchimento? De que modo essa realização verbal compromete a progressão das ideias nos textos dos alunos? Dar aos alunos um conhecimento consciente da estrutura argumental dos predicadores verbais pode contribuir para que eles estruturem melhor as frases que formalizam os enunciados dos seus textos?

A esses questionamentos, acrescentamos a hipótese de que o conhecimento mais consciente da estrutura da frase pode concorrer para que os alunos apresentem bons arranjos em suas construções no nível da textualização e, conseqüentemente,

possam produzir textos bem constituídos ao nível da progressão coerente das ideias e ao nível semântico-discursivo.

Assim, acreditamos que esta pesquisa tem grande relevância, para nós, pela satisfação pessoal e pela certeza de que este trabalho, oportunizado pelo PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (Profletras), nos trará um conhecimento ampliado sobre a área em que atuamos na educação básica. Tem também relevância de ordem social em vista do saber que vamos adquirir e compartilhar com os nossos alunos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursiva; assim como em vista da possibilidade de partilhar novas experiências de docência, construídas com a oportunidade deste trabalho, com a comunidade de docentes de língua portuguesa da comunidade escolar que é contexto desta pesquisa.

Para justificar a relevância acadêmica deste trabalho, fizemos o levantamento de produções de pesquisas que tomaram como objeto de interesse o estudo da estrutura de frases da língua portuguesa na produção textual.

Um dos trabalhos identificados foi a dissertação de mestrado da professora Fabiana dos Santos Figueredo Martins, intitulada “Termos oracionais na construção textual: o ensino de sintaxe além da metalinguagem (2015)”. A autora, fundamentando-se em quinze estudiosos e outras fontes como os PCN, tendo, ainda, como base metodológica a concepção de aprendizagem proposta por Zabala (2002) e a concepção de texto estruturado em níveis, defendida por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), buscou identificar as dificuldades dos alunos em relação à estrutura de frases na produção de textos escritos. Partindo, segundo ela, do “todo”, ou seja, do texto do aluno, a referida pesquisadora realizou atividades diagnósticas, nas quais identificou dificuldades relacionadas à estruturação das frases. A partir dos resultados de sua pesquisa-diagnóstica procurou contribuir para o enfrentamento das dificuldades dos alunos com a apresentação de uma proposta didática. O trabalho da professora Martins se preocupou, principalmente, com a reestruturação de frases construídas pelos alunos em suas produções de textos escritos, sem considerar um gênero textual específico, delimitando-se à dimensão linguística (gramatical) da frase. Já o presente trabalho, como mencionado anteriormente, apesar de tratar, como o da professora, da estrutura de frases, apresenta como diferencial o fato de ter como base teórica a linguística funcional, e, com intenção de fazer com que o estudo da estrutura da frase, de fato, tenha significado para o aluno, faz uma abordagem da frase, levando

em consideração suas dimensões linguística, semântica e informacional (pragmática), para que o discente possa fazer uso desse conhecimento no momento de produção de seus textos escritos.

Em outro trabalho que levantamos, a professora Fernanda Rafaela Lopes de Medeiros, analisando produções de sequências narrativas de alunos do 9º ano do ensino fundamental e observando as dificuldades de seus alunos em compreender a categoria gramatical do sujeito, principalmente, na função de sujeito anafórico, assim como a utilidade desse termo na construção da coesão referencial, na sua dissertação de mestrado intitulada “(Re)pensando o ensino de gramática: o sujeito anafórico (2017)” se propõe a pesquisar o estudo do sujeito anafórico no ensino fundamental e verificar como essa categoria gramatical é definida e ensinada, considerando tanto gramáticas tradicionais – como as de Cunha e Cintra (1985), de Bechara (1999) e Rocha Lima (1999) – quanto livros didáticos, fazendo uma comparação da abordagem tradicional do sujeito gramatical com a de gramáticos da tradição linguística. A fundamentação teórica da professora se apoiou nos pressupostos da sociolinguística variacionista, seguindo Martins (2013) e Duarte (2008, 2015), e a sua estratégia de intervenção consistiu em desenvolver nos alunos a habilidade de se reconhecer a função anafórica do sujeito e a relação desta com a coesão textual, no processo de progressão referencial, para evitar o empobrecimento léxico, semântico e sintático nos textos dos alunos. Também é proposta da professora Medeiros, conforme ela ressalta, de início, defender o ensino de gramática nos bancos escolares, uma vez que, para ela, nas aulas de língua portuguesa, surgiu uma tendência a se estudar a língua a partir de textos e gêneros textuais, desvinculando-se o ensino da gramática do processo de leitura e de escrita. Ainda segundo a professora, nessa perspectiva, fenômenos gramaticais relevantes ao entendimento do funcionamento da língua dão lugar a, muitas vezes, apenas aspectos linguísticos concernentes à leitura e produção de textos. Ela afirma que, no seu trabalho, pretende, mais especificamente, ressaltar a importância do ensino da gramática, na tentativa de aumentar o conhecimento do aluno acerca da ocorrência dos fenômenos gramaticais no texto, e de fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de se expressar em diversas variedades da língua além daquela que já dominam. Nesse ponto, principalmente, nosso trabalho de pesquisa vai se diferenciar da proposta trazida pela professora Medeiros, pois, mesmo trabalhando com um tema relacionado à estrutura das frases da língua portuguesa, como ela o fez, não pretendemos fazer uma

abordagem centrada na classificação de termos nem fazer uma defesa do ensino da gramática como ela se propõe.

Ainda neste levantamento, identificamos a tese de doutorado do professor Antônio José dos Santos Junior, intitulada “Sujeito sintático e referenciação indeterminada”, do ano de 2014. Nele, o professor se propõe a estudar as estruturas da língua portuguesa padrão, nas quais ocorre a indeterminação do sujeito. Também se propõe a analisar as principais características sintáticas, semânticas, pragmáticas e discursivas do sujeito indeterminado. Enfatizando que a linguagem permite ao homem interpretar o mundo em que vive, o professor busca apresentar os mecanismos de indeterminação do sujeito como uma forma de referenciação indeterminada, e, para isso, investiga as noções de sujeito indeterminado e de sua indeterminação em diversos estudiosos da língua portuguesa, desde épocas remotas até os dias de hoje, fazendo uma comparação entre os critérios sintáticos, semânticos, mórficos e discursivos apresentados nesses estudos. O referido pesquisador nos esclarece que seu estudo foi feito a partir da análise de textos do gênero entrevista, publicados na Revista Veja (seção 'páginas amarelas') e que, nesse estudo, ele verificou que os diversos mecanismos de indeterminação de sujeito que a língua apresenta possuem graus específicos e que esses mecanismos podem permutar. No seu trabalho, o professor Antônio Junior também destaca que fica patente que na nossa língua há tipos verbais afins a certas estruturas de sujeito indeterminado e que, desse modo, a referenciação indeterminada construída a partir do lugar sintático sujeito caracteriza-se como poderosa estratégia discursiva.

O trabalho do professor Antônio Junior apresenta alguns interessantes pontos de semelha em relação ao presente trabalho. Assim como pretendemos neste trabalho, ele também discute questões pertinentes à estrutura sintática da língua portuguesa e examina como o uso de determinadas estruturas pode implicar estratégias discursivas pelo usuário da língua. Contudo, verificamos e apontamos que as diferenças entre um e outro trabalhos vão estar marcadas em alguns fatos como: no seu trabalho, o professor Antônio Junior fez uma análise científica, ampla e criteriosa, mas que se limitou a estrutura das orações de sujeito indeterminado. Em nossa pesquisa, optamos por abordar não somente um constituinte da estrutura frasal, mas levamos em consideração toda a estrutura argumental da frase. Outro fato que também vai marcar uma diferença relevante entre os trabalhos ora considerados diz respeito ao gênero textual abordado: Antônio Júnior toma como objeto de estudo um

gênero textual de domínio público (gênero entrevista, em textos publicados na Revista Veja), ao passo que o presente trabalho é voltado para uma pesquisa no domínio do ensino-aprendizagem, uma vez que a pesquisa que realizamos partirá do texto do aluno e deverá culminar em uma produção escrita final de mais qualidade, particularmente em relação à construção de frases.

Para podermos realizar o estudo e discussões sobre o que foi proposto, o presente trabalho está dividido, além desta Introdução, em mais cinco seções: Bases teóricas; Metodologia; Análise do *corpus*; Desenvolvendo a produção escrita: a realização da frase no texto; Sobre a aplicação da proposta didática; e as Considerações finais.

Na seção “2 Bases teóricas”, são apresentados estudos teóricos sobre o funcionalismo linguístico, dada a importância fundamental desse quadro teórico para a pesquisa que desenvolvemos. A esse respeito, para destacarmos os pressupostos funcionalistas de outras correntes linguistas, iniciamos esta seção com a discussão, já tradicional, do funcionalismo x formalismo. Depois, desenvolvemos pesquisas sobre a gramática funcional e seus pressupostos e, em seguida, apresentamos estudos sobre a perspectiva funcional da frase, sobre predicação e, por fim, destacaremos ainda uma discussão sobre a chamada teoria da valência ou gramática de valência e a gramática de casos.

Na seção “3 Metodologia”, são detalhados os procedimentos da pesquisa, desde a atividade diagnóstica de produção de texto pelos alunos, o que nos serviu para coleta de dados, até as informações sobre o que nos orientou na elaboração da proposta de intervenção pedagógica.

Em seguida, na seção “4 Análise do *corpus*”, são demonstrados os procedimentos de abordagem dos dados da pesquisa e relacionam-se, então, os descritores que foram selecionados para análise das frases construídas nos textos dos alunos.

Na sequência do trabalho, é apresentada a seção que apresenta a proposta de intervenção, “5 Desenvolvendo a produção escrita: a realização da frase no texto”, na qual é mostrada de forma detalhada, uma proposta de abordagem da frase que tem a intenção de relacionar seu estudo com seu contexto de uso. Esse detalhamento inclui conteúdos, objetivos, metodologia das atividades e análises.

Na última seção, intitulada “6 Sobre a aplicação da proposta didática”, nos itens “6.1 O percurso da aplicação da proposta (relato)” e “6.2 Os resultados da

proposta: análise comparativa”, relatamos como se deu a aplicação da proposta e os procedimentos com Análise comparativa das produções textuais dos alunos.

Nas “Considerações finais”, retomamos questões importantes abordadas neste estudo, enfatizando a reflexão sobre os resultados das análises e dos fatores que foram importantes para construção da nossa proposta de intervenção. Também destacamos a intenção de replicar essa experiência pedagógica em vista de o resultado atingido nos mostrar que o aprendizado da construção de frases bem estruturadas, decorrente de um ação pedagógica que articula gramática e texto, pode contribuir para minimizar as dificuldades de nossos alunos em estruturar frases nos seus textos, o que pode concorrer para a melhor qualidade de suas produções escritas.

2 BASES TEÓRICAS

Na presente seção, são apresentadas concepções teóricas relativas ao funcionalismo linguístico, corrente de pensamento que servirá de suporte para as nossas reflexões e análises sobre a estrutura da frase. Serão, assim, referências para as discussões promovidas sobre o objeto do presente trabalho os estudiosos Dik (1989), Neves (1994, 1997, 2000, 2003 e 2004), Martelota & Areas (2003), Pezatti (2004). Iniciamos a seção procurando distinguir os pressupostos funcionalistas de outras correntes linguísticas, o que implica fazer a discussão, já tradicional, acerca da distinção entre funcionalismo e formalismo. Em seguida, discorreremos sobre o que se concebe sob o rótulo gramática funcional, abordando seus pressupostos teóricos, e procedemos a uma abordagem da frase em sua perspectiva funcional, que a descreve enquanto unidade de informação, a serviço do falante quanto ao atendimento de propósitos comunicativos. Posteriormente, elegemos como enfoque a abordagem sobre como se estruturam os constituintes da frase para a construção de predicções acerca de entidades do mundo apoiados em Camacho (2002), Pezatti (2004) e Cunha & Souza (2007), Julgamos também importante trazer a contribuição da teoria da valência, apoiados em Borba (1996), Castilho (2010), bem como colocar em pauta a estrutura semântica da frase, ao abordar a gramática de casos.

2.1 Funcionalismo e formalismo

Considerando-se a existência de alguns pontos em que o pensamento funcionalista e o formalista não se afinam, alguns autores vão analisá-los como teorias que se opõem, como verdadeiros polos. É o caso de Neves (1994) que apresenta o formalismo e o funcionalismo como dois polos de atenção opostos no pensamento linguístico. Para confirmar o seu ponto de vista, a autora cita Dik (1989 *apud* Neves, 1994), que, segundo ela, analisa as duas grandes correntes teóricas, contrapondo o paradigma formal ao paradigma funcional. Ainda, segundo a autora, o que Dik afirma pode ser assim resumido: no paradigma formal, uma linguagem natural é vista como um sistema abstrato autônomo em relação aos modos de uso, enquanto, no paradigma funcional, considera-se que as expressões linguísticas não são objetos funcionais arbitrários, mas têm propriedades sensíveis a, e codeterminadas por determinantes pragmáticos da comunicação humana.

Segundo Dirven e Fried (1987), citado por Areas e Martelotta (2003, p. 20), a concepção formalista pode ser vista entre os linguistas da Escola de Copenhague. A Dinamarca apresenta uma grande tradição nos estudos da linguagem, contudo, foi com linguistas como Hjelmslev, Uldall e, anteriormente, com Brondal que a linguística dinamarquesa se tornou mais formal e abstrata. Para Areas e Martelota (2003) foi Hjelmslev (1975) quem propôs que a língua não deve ser vista como um reflexo de um conjunto de fatos não-linguísticos, mas como uma estrutura de caráter abstrato e estático que tem um fim em si mesma, já que, nesse caso, é dissociada de qualquer relação com o contexto e com o próprio ato de comunicação.

O funcionalismo, de outra forma, se caracteriza pela concepção de que a língua é um instrumento de comunicação que não pode ser analisado independentemente do contexto de uso, sendo um sistema suscetível a modificações resultantes das necessidades de situações comunicativas, que colaboram para a determinação de sua estrutura gramatical.

Nascimento (1990), linguista gerativista, citado por Pezatti (2004, p. 175), rejeita essa ideia de oposição entre as correntes formalista e funcionalista, afirmando que, para ele, elas definem diferentes objetos de estudo, abordando diferentes aspectos do complexo fenômeno da linguagem. O objeto de estudo do enfoque formalista/gerativista é o conhecimento da linguagem. Já o objeto de estudo do enfoque funcionalista se identifica com o domínio do processamento linguístico. Segundo esse autor, o enfoque de uma gramática dita gerativista se define no interior de uma teoria mentalista, que delimita o seu objeto como a língua internalizada (língua-i), conforme a concepção de Chomsky (1990 *apud* PEZATTI, 2004). Os estudos dos mecanismos de processamento linguísticos, identificáveis como sendo a língua externa, ou seja, não-mentalista, concepção também considerada por Chomsky, é que define o enfoque de pesquisa funcionalista na opinião de Nascimento (1990 *apud* PEZATTI, 2004).

Para Pezatti (2004), Nascimento não só rejeita a distinção entre “os dois polos”, como também recusa a necessidade de se ter que escolher entre os dois, ao se basear na ideia de que eles estudam objetos diferentes. O que acontece, segundo a autora, na realidade, é que os dois enfoques não estudam objetos diferentes, mas elegem como paradigma diferentes fenômenos de um mesmo objeto.

Leech (1983 *apud* NEVES, 1994) também chama a atenção para a ideia de que as diferenças entre as duas abordagens estão relacionadas, basicamente, a

diferentes modos de se ver a natureza da linguagem. Assim, para ele, enquanto os formalistas, como Chomsky, entendem a língua como um fenômeno mental, os funcionalistas a veem como um fenômeno primeiramente social. Desta forma, para os formalistas, os universais linguísticos são explicados como uma herança genética comum à espécie humana e, para os funcionalistas, como derivação da universalidade dos usos da linguagem nas sociedades humanas.

O funcionalismo, como já explanado, apresenta várias vertentes, sendo que a base comum a todas é a concepção de que a língua deve ser estudada levando-se em conta o seu papel em relação a sua função social, ou seja, a sua função na interação social. Assim sendo, deve-se entender que, em uma análise de uma língua sob a concepção funcionalista, o componente discursivo exerce um papel preponderante na gramática de uma língua. Esse seria um princípio geral do funcionalismo; mas, segundo Nichols (1984 *apud* NEVES, 1997, p. 55), há um funcionalismo conservador, um funcionalismo moderado e um funcionalismo extremo. O funcionalismo conservador apenas aponta as inadequações do formalismo, não propondo uma análise da estrutura; o funcionalismo moderado não só aponta as inadequações do formalismo/estruturalismo como também propõe uma análise funcionalista da estrutura; o funcionalismo extremo nega totalmente a sistematicidade estrutural da língua, pois considera que as suas regras são resultantes do uso discursivo, não havendo, portanto, nenhuma restrição sintática. Van Valin (1990 *apud* NEVES, 1997, 56) considera como “Moderados” o funcionalismo de Dik e Halliday que, ao reconhecerem as inadequações de um formalismo e um estruturalismo estritos, propõem alternativas funcionais para a análise linguística.

2.2 A gramática funcional e seus pressupostos

Segundo Pezatti (2004), uma teoria funcionalista da gramática tem por finalidade fornecer meios e princípios para que seja possível desenvolver gramáticas funcionais de línguas particulares, buscando explicar as regularidades nas línguas e, por meio delas, também analisar aspectos recorrentes das circunstâncias em que os usuários da língua se comunicam. Assim, para Dik (1981, 1989) citado por Pezatti (2004, p. 171) uma Gramática Funcional deve se pautar em três princípios descritivos de adequação:

- a) Adequação pragmática – diz respeito à concepção de que a gramática funcional é, por definição, uma teoria da pragmática da linguagem e, tendo como princípio a interação verbal; esse princípio preconiza que a análise das propriedades das expressões linguísticas tem que está relacionada à descrição das regras de interação no contexto comunicativo.
- b) Adequação psicológica - define a compatibilidade entre a descrição gramatical e hipóteses psicológicas fortemente evidentes a respeito do processamento de como as expressões linguísticas são percebidas, interpretadas, processadas, armazenadas, recuperadas e reproduzidas pelo usuário da língua.
- c) Adequação tipológica – diz respeito ao princípio de que, além de ser capaz de fornecer gramáticas para línguas diferentes, uma gramática funcional deve ser capaz, também, de explicar diferenças e similaridades entre diferentes sistemas linguísticos.

Num paradigma de Gramática Funcional, que se proponha a fundamentar uma teoria relativa à organização das línguas naturais, reconhece-se que, em um ato de interação verbal, estão envolvidas capacidades humanas que vão além do simples conhecimento de uma língua. Essas capacidades, características de um falante nativo, conforme Dik, (1989 *apud* PEZATTI, 2004) seriam:

- a) Capacidade Linguística – é a capacidade que um usuário de língua natural tem de entender e interpretar expressões e estruturas da língua nos mais variados contextos de comunicação. Essa capacidade, um falante nativo de dada língua adquire desde a tenra idade.
- b) Capacidade epistêmica – é a capacidade que, basicamente, o falante tem de processar conhecimento por meio da linguagem.
- c) Capacidade lógica – é a capacidade que, munido de certos conhecimentos, um sujeito tem de, mediante o uso língua, processar novos conhecimentos por meio de regras de raciocínio lógico dedutivo ou probabilístico.

d) Capacidade perceptual – é a capacidade que o falante possui de percepção do seu ambiente. Dessa percepção, ele constrói conhecimentos que serão utilizados tanto na produção quanto na interpretação da linguagem.

e) Capacidade social – é a capacidade que o usuário da língua possui de adequar a sua linguagem a um contexto social de interação verbal particular de acordo com suas intenções comunicativas.

No paradigma funcional, a interação verbal é vista como uma atividade cooperativa, constituída por normas e convenções. Para que haja comunicação, interação verbal, por assim dizer, os participantes desta atividade se utilizam de elementos da língua, ou seja, de expressões linguísticas que são estruturadas conforme suas regras e normas de formação. Por outro lado, no momento da comunicação, em que os interlocutores se utilizam da instrumentalização das expressões linguísticas, eles precisam adequar os seus usos individuais às normas de interação verbal. Portanto, sob o ponto de vista funcional, podemos dizer que a interação verbal é regida por dois sistemas de regras:

- a) as regras que determinam a estruturação das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas); e
- b) as regras que determinam as normas de interação verbal (regras pragmáticas).

O sistema de regras linguísticas, no paradigma funcional, está submetido ao sistema de regras que determinam os padrões de interação verbal. Ou seja, as expressões linguísticas de uma língua devem ser descritas e explicadas, levando-se em consideração o conjunto de normas estabelecidas pelo sistema pragmático de interação verbal (PEZATTI, 2004).

A língua, desta forma, é vista como um instrumento de interação verbal, sendo usada pelo interlocutor de um ato comunicativo sempre de forma intencional. Assim, deve ser analisada e considerada em contextos reais de uso, tomando-se suas características e seus critérios de estruturação como sendo estabelecidas pelo contexto e pela situação de interação verbal entre os interlocutores.

Em uma gramática funcional, postula-se que suas regras são organizadas, levando-se em consideração aspectos funcionais e categoriais dos constituintes de um enunciado. As características categoriais são intrínsecas aos constituintes, enquanto as funcionais dependem da relação de determinado constituinte com outro da estrutura linguística em que ele ocorre.

As relações funcionais, conforme assinala Pezatti (2004) são distribuídas em três diferentes configurações de funções:

- a) **Funções semânticas** – que especifica os papéis que os constituintes exercem dentro do “estado de coisas” estabelecido pela predicação da qual participam, tais como agente, meta, recipiente etc.;
- b) **Funções sintáticas** – que especificam a perspectiva da qual é apresentado o estado de coisas em um enunciado, como sujeito e objeto;
- c) **Funções pragmáticas** – que especificam o estatuto informacional dos constituintes de um enunciado dentro de um contexto de interação mais abrangente, como tópico e foco.

2.3 Perspectiva funcional da frase

2.3.1 O que significa fazer uma abordagem funcional da frase?

Como já foi explanado anteriormente, o paradigma funcionalista de análise da língua é representado por várias vertentes, sendo que todas apresentam como base comum o fato imprescindível de que uma análise linguística só pode ser realizada se se levar em consideração o contexto social de interação verbal. Havendo várias correntes funcionalistas, a partir desse momento, iremos apresentar um dos temas mais representativos do enfoque funcionalista: a Perspectiva Funcional da Frase (PFS), também conhecida como “organização contextual da frase”, “tema-rema” ou “estrutura-tópico comentário”.

Segundo Pezatti (2004) foi Vilém Mathesius (1882 – 1945), primeiro presidente e grande representante do Círculo Linguístico de Praga, que deu considerável atenção ao estudo da perspectiva funcional da frase (PFS). Mathesius, no período entre guerras, intensificou seus estudos nesse enfoque, sendo que o pioneiro mesmo neste campo de estudo foi Henri Weil com o seu trabalho de

monografia intitulada *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. Nele, Weil fez a distinção entre movimento de ideias expresso pela ordem e movimento sintático expresso pela desinência, o que serviu de inspiração para Mathesius aditar a suas ideias o papel da PFS para determinar a ordem de palavras. Nesse sentido, verifica-se que a sequência tema-transição-rema indica a ordem não-emotiva, ou seja, não-marcada; de outra forma, a sequência rema-transição-tema indica a ordem emotiva, ou seja, marcada, em contraste com o que seria lógico (PEZATTI, 2004).

Para Mathesius (*apud* PEZATTI, 2004), como concebe a teoria funcionalista, as unidades lexicais e a gramática da língua servem aos propósitos comunicacionais dos falantes, no momento de interação. Assim, os constituintes lexicais adquirem significados específicos de acordo com o contexto comunicativo, e a estrutura gramatical da frase, que normalmente é formada por sujeito e predicado, divide-se em tema e rema.

Para Daneš (1957 *apud* PEZATTI, 2004, p. 178) há três níveis de abordagem sintática: o nível semântico, cujo padrão é Agente-Ação-Objeto; o gramatical, cujo padrão é Sujeito-Verbo-Objeto; e o padrão comunicacional, cujo padrão é Tema-Transição-Rema.

Como sabemos, a base teórica do funcionalismo, de considerar a língua como um instrumento de interação social e de analisá-la somente em contextos reais de uso, influenciou muitos estudiosos na Europa. Essa influência chegou até a Escola de Londres, atingindo Halliday (1974), importante estudioso do funcionalismo, que demonstrou um grande entusiasmo pela PFS, ao indicar como seu estudo deveria ser feito na descrição do sistema linguístico, conforme citado por Pezzati (2004, p. 179)

Para Halliday, a relação da PFS com o funcional se refere à análise das partes de uma frase, que apresentam uma funcionalidade na constituição do processo de comunicação. Isso significa dizer que as partes da estrutura semântica e sintática da PFS desempenham funções no próprio ato de comunicação. Desta forma, podemos dizer que a PFS se constitui em um componente operacional da produção de texto, que, por sua vez, se constitui também em uma das funções da linguagem desenvolvidas por Halliday. Segundo o autor toda língua se organiza em torno de três aspectos: o ideacional (ou reflexivo), o interpessoal (ou ativo) e o textual. São esses três aspectos que integram as chamadas metafunções: a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual.

A metafunção ideacional é a que corresponde ao uso da língua para representar todas as nossas experiências acerca dos processos no mundo exterior ou interior, assim como nossas relações com elementos materiais e conceitos abstratos. Nessa perspectiva, a frase é vista como um processo.

A metafunção textual é a que nos habilita, nos possibilita, nos condiciona a nos comunicarmos por meio da criação de um texto. Nesse caso, a frase é vista como uma mensagem.

A metafunção interpessoal – é a que nos possibilita a participar das diversas situações de comunicação, ou seja, de interação verbal, como num diálogo, por exemplo, expressando nossas opiniões, julgamentos ou uma atitude. Desse ponto de vista, a mensagem é entendida como um ato da fala.

O estudo da perspectiva funcional da frase ou a organização contextual da frase corresponde ao que se pode denominar de gramática de mensagens ou da oração, que, por sua vez, está relacionada ao status da oração e suas partes, vistas como unidades comunicativas. Na perspectiva funcional da frase, entende-se que a gramática da oração “expressa” a organização semântica da língua, que é responsável pela organização dos acontecimentos da realidade. Assim, uma oração carrega em si a realização simultânea de três significados: uma “representação” – “significado no sentido de conteúdo”; uma “mensagem” – “significado como relevância para o contexto”; e uma “troca” – significado como forma de “ação”.

Nesse sentido, a oração, que representa e apresenta um conteúdo comunicativo, é composta pelo tema – ponto de partida do ato comunicativo, a informação tida como dada, recuperável - e o rema – o ponto de chegada, a informação “nova”, a mensagem propriamente dita e que, por isso, é irrecuperável, tanto no texto quanto na situação (NEVES, 1997).

2.3.2 A constituição da informação na frase

A constituição dos elementos informacionais da frase tem sido um dos aspectos que mais os estudos funcionalistas têm se empenhado. E, falar sobre informação dada e informação nova na frase, é, necessariamente, fazer um retorno aos conceitos de tema e rema da escola de Praga.

Para Chafe (1976), citado em Pezatti (2004), a língua só funciona se um falante leva em consideração o que o ouvinte já tem de informação na sua mente. A

mensagem só vai ser realmente assimilada pelo ouvinte, se, no momento da interação, o falante ajustar o que ele fala a esse conhecimento simultaneamente adquirido pelo ouvinte. Assim, podemos dizer que um falante, no momento de interação, promove a acomodação do que diz ao estado mental do falante, ou seja, realiza o “empacotamento” da mensagem. O conhecimento do ouvinte reveste, embala a mensagem do falante. Desta forma, para o autor, as noções de dado/novo, a contrastividade, a definitude, a função de sujeito, o tópico e o ponto de vista estão incluídos no fenômeno de empacotamento.

Destarte, vê-se que, na constituição informacional da frase, a noção de dado/novo compreende um fenômeno fundamental para que, de fato, haja interação verbal em um ato comunicativo, posto que o falante precisa ter previsto se o seu ouvinte tem, na mente, conhecimento sobre o que deseja informar. Assim, dado ou informação velha, o que está pressuposto, é, conforme Chafe (1976), o conhecimento que o falante “prevê” estar na mente do ouvinte no momento da enunciação. Novo ou informação nova é a informação que o falante acredita estar introduzindo na mente do ouvinte.

Esse padrão comunicacional, a noção de dado/novo, tem sido utilizado por muitos estudiosos para explicar fenômenos linguísticos tanto do nível da frase quanto do nível do discurso. Conforme assinala Pezatti (2004), alguns linguistas como Bolinger, Chafe, Chomsky, Clark, Kuno entre outros, por exemplo, utilizam-se dessa noção nos seus trabalhos. Kuno (1972), Halliday e Hasan (1976), ao se utilizarem dessa noção, como cada estudioso usa uma determinação própria, trabalham-na com o sentido de predizibilidade/recuperabilidade. Esses autores partem da ideia de que uma informação é velha/dada (predizível) se ela for recuperável no contexto que a precede ou na situação, caso não, ela será nova.

2.3.3 Tópico – característica e conceituação

O conceito de tópico é um dos mais abordados pelas variadas correntes funcionalistas e, segundo Pezatti (2004), contudo, é também, um dos mais controversos dos estudos linguísticos. Em muitos casos chega a ser tratado indiferentemente como tema ou como sujeito. Alguns autores o explicam como mais um par terminológico para os já discutidos tema e rema. É o que ocorre, por exemplo, com Ilari (1992) que, ao comentar um trabalho de Sgall (1972), “Topic, focus and

gerative semantics”, e outro de Jackendoff (1972) que, segundo Ilari (1992), apesar de atentar para questões relacionadas à articulação tema e rema, é inspirado por orientação gerativa-transformacional e, ao tratar sobre questões do tópico e do foco, se atem apenas à estrutura superficial da oração.

Chafe (1976 *apud* PEZATTI, 2004) considera três tipos de tópicos: o do *inglês*, o do *caddo* (língua indígena americana falada em Oklahoma) e do *Chinês*.

No *inglês*, o tópico funciona como um foco de contraste que, por algum motivo tem que ser colocado no início da frase. Um exemplo dessa ocorrência seria a frase:

(01) This is the situation where politicians leave the conuntry ...¹

Em que o termo *This* se constitui em tópico, uma vez que nele há uma situação de contraste pressuposta. No *caddo*, o tópico aparece como se fosse um sujeito enfático, destacado em construções de frases com duplo sujeito. É o que ocorre, por exemplo, em frases da língua portuguesa que seguem o modelo:

(02) O Marcelo, ele saiu cedo...bem cedo...

Esse caso é muito comum quando, segundo Chafe (1976), ao expressar em palavras o que o falante tem em mente, ele escolhe uma estrutura de caso para a frase e um nome para sujeito dessa frase. Essas escolhas são feitas mais ou menos simultaneamente. Dessa forma, é comum o falante escolher o sujeito antes de ter escolhido o sistema de caso da frase que deseja construir.

O Chinês é, para Chafe, o verdadeiro tópico; pois, nesse caso, ele tem a função de estabelecer um esquema espacial, temporal ou individual dentro do qual a predicação principal se mantém, de modo a limitar-lhe a aplicabilidade de certo domínio restrito. Em frases da língua portuguesa, isso ocorre em construções do tipo:

(03) Esporte, eu prefiro futebol...

Como se percebe, o termo *esporte* (tópico da frase em questão) restringe o âmbito da predicação principal. A predicação não pode estar relacionada a outro assunto que não seja esporte.

¹ Essa é a situação em que os políticos deixam o país ...

Visto que os conceitos de tópico e sujeito são teoricamente nucleares na frase, Li e Thompson (1976 *apud* PPEZATTI, 2004) buscaram diferenciá-los, baseando-se em critérios de várias naturezas.

Um dos primeiros critérios apontados pelos autores diz respeito à definitude. O tópico sempre será definido, já o sujeito não o será, necessariamente, conforme se pode ver na frase abaixo:

(04) Atividade física, qualquer esporte já ajuda...

↓
Tópico

↓
Sujeito (introduzido por termo indefinido)

Outro traço que vai distinguir tópico e sujeito está relacionado ao fato de o tópico não precisar, necessariamente, funcionar como argumento do verbo de uma frase. Enquanto o sujeito sim. O sujeito se apresenta sempre como argumento do verbo, como se nota na frase (05):

(05) No campo, papai nos ensinava como lavrar a terra.

↓
Tópico

↓
Sujeito (argumento do verbo)

Outra situação que pode marcar distinção entre tópico e sujeito é a concordância, pois, em muitas línguas, a concordância do verbo com o sujeito é obrigatória. O que não acontece em relação ao tópico, somente de forma muito rara, uma vez que esse constituinte se caracteriza por apresentar independência em relação ao predicado da frase, conforme ilustram os exemplos:

(06) Em casa, os pais devem educar bem os filhos.

↓
Tópico

↓
Sujeito (sujeito e verbo em concordância no plural)

Outro critério que pode ser apontado para diferenciar o tópico do sujeito é a posição desses constituintes na frase. O tópico sempre se apresenta no início da frase, o que não acontece, necessariamente, com o sujeito, pois, dependendo do padrão estrutural da língua, ele pode apresentar-se em posição final (padrão OVS) ou em posição medial (padrão VSO).

Pezatti (2004) aponta para o fato de o tópico exercer um papel funcional na frase, o de especificar o campo de domínio em que se mantém a predicação, ou seja, ele acaba por apresentar o tema do discurso. Ainda segundo a autora, o sujeito, por outro lado pode, dependendo da língua, não apresentar qualquer papel semântico dentro da frase, constituindo o que, na literatura linguística, é denominado de sujeito vazio, pois, nesse caso, fornece apenas a orientação ou ponto de vista da ação, experiência ou estado. O que não ocorre em português, uma vez que, em nossa língua, o termo sujeito sempre terá uma função semântica. Mas acontece em línguas como inglês, por exemplo, que apresenta um pronome de terceira pessoa neutro para representar esse chamado sujeito vazio. O exemplo (07) ilustra esse caso no inglês.

(07) ²It is a very hot day. (exemplo informal)



Sujeito vazio

Diante do que discutimos a respeito do tópico e do sujeito, “Pode-se concluir, então, que o tópico é uma noção discursiva, enquanto o sujeito é uma estrutura interna à estrutura da frase, diferença conceitual que é muito cara aos funcionalistas em geral.” (PEZATTI, 2004, p. 185).

Com base na relação sujeito/predicado e tópico/comentário, Li e Thompson (1976 *apud* PEZATTI, 2004) propõem uma classificação para as línguas do mundo. E, segundo eles, há quatro tipos de línguas:

- a) Línguas com proeminência de sujeitos, nas quais a estrutura das frases é mais bem descrita como de sujeito-predicado (línguas indo-europeias);
- b) Línguas com proeminência de tópicos, nas quais a estrutura da frase é mais bem descrita como de tópico-comentário (o chinês);
- c) Línguas com proeminência de tópico e de sujeito, nas quais coexistem as duas formas de estruturas sentenciais (o japonês);
- d) Línguas sem proeminência de sujeito e de tópico, nas quais os constituintes sujeito e tópico se mesclam e não se pode distinguir mais os dois tipos (o tagalog).

² Está muito quente hoje.

Algumas propriedades que caracterizam as línguas de proeminência de tópico (Tp) e de proeminência de sujeito (Sp), são:

- a) Codificação superficial – nas línguas em que há a proeminência de tópico, este aparece codificado na superfície da frase, o que não acontece necessariamente com o sujeito;
- b) Construções passivas – nas línguas de proeminência de sujeito é comum a construção de estruturas passivas nas frases, o que é raro ou preterido pelo usuário nas línguas de proeminência Tp;
- c) Sujeito vazio ou posição – nas línguas Sp pode-se encontrar o chamado sujeito vazio. O sujeito é tão importante nessas línguas, que não há a possibilidade de se construir uma frase (oração) sem a presença de um elemento que o represente, por mais que o referido elemento não tenha papel semântico na frase;
- d) Sujeito duplo – em Tp são muito frequentes construções que apresentam o chamado sujeito duplo, caso em que, segundo Pezatti (2004) se manifesta, de forma mais clara, a estrutura tópico comentário, ocorrendo, na frase, tanto sujeito quanto o tópico, que são facilmente distinguíveis;
- e) Controle de elementos co-referenciais – nas construções de enunciados de línguas Tp, é o tópico e não o sujeito que dirige a referenciação. Assim, é ao tópico que se faz referência com elementos co-referenciais apagados;
- f) Línguas com V-final – línguas Tp possuem grande tendência de construção de frases com estruturas com verbo em posição final;
- g) Restrições sobre Tp e Sp – dependendo de que constituinte (Tp ou Sp) for proeminente em uma língua, haverá muitas restrições em relação ao outro constituinte. Ou seja, se uma língua for Tp, haverá muitas restrições ao constituinte na função de sujeito, ocorrerá o contrário se a língua for Sp.
- h) Frase tópico- comentário – as frases com estrutura tópico-comentário, nas línguas Tp, são consideradas básicas, não marcadas, como são consideradas derivadas, marginais e marcadas nas línguas Sp.

Pezatti (2004) aponta que um dos estudos pioneiros a respeito do tópico no português brasileiro foi feito por Pontes (1987). Nesse trabalho, intitulado *O tópico no português do Brasil*, a autora trata das construções de tópico (CT) no português

coloquial brasileiro e chama a atenção para o preconceito de gramáticos e até de certos linguistas com relação a essas construções sintáticas. Pontes (1987) tenta analisar a CTs, inicialmente, sob a concepção da teoria transformacional; no entanto, desiste e volta-se para o discurso, pois logo percebe a ineficácia de se distinguir entre a topicalização e deslocamento à esquerda no PB, tão cara à Gramática Gerativo-transformacional. Conforme o estudo da autora, o tópico no português coloquial tem grande importância e sua ocorrência é muito comum, é quase tão frequente quanto à construção sem a presença de tópico. Por conta disso ela conclui que, se a tipologia das línguas proposta por Li e Thompson, quanto à proeminência de tópico ou de sujeito, estiver correta, o português será no mínimo uma língua do terceiro tipo, uma vez que as duas noções são muito frequentes na nossa língua.

Essa conclusão de Pontes (1987), no que se refere à grande ocorrência da construção tópica, no português, parece receber amparo no que Cunha, Costa e Cezario (2003) destacam, ao fazerem uma discussão sobre o que eles chamam de processo de discursivização. Os autores apontam para o fato de que Costa (1995) trabalha com a proposta de que o português estaria sofrendo um processo de discursivização, uma vez que a categoria de sujeito estaria retornando da gramática ao discurso, na forma de tópico. Essa trajetória de passagem de tópico para sujeito e de sujeito para tópico, remete-nos, conforme Cunha, Costa e Cezario (2003), ao caráter cíclico da trajetória linguística sugerida por Givón (1979b). E a fundamentação dessa ideia estaria no pressuposto de que a categoria de sujeito emerge a partir da categoria de tópico. Segundo os autores, essa hipótese da trajetória do sujeito para tópico, no português, tem como base a observação de que a estrutura tópico-comentário pode ser analisada como resultante do enfraquecimento progressivo das relações sujeito e verbo, tanto sintática como semanticamente, o que faz com que o sujeito deixe de ter uma função intra-oracional e se desloque para fora da oração, “retornando” à função de tópico.

2.3.4 A organização da frase (ponto de vista, fluxo de atenção e fluxo de informação)

Segundo Neves (1997), qualquer uma das propostas funcionalistas pode ser utilizada para se constatar como se dá o tratamento da frase enquanto ato de interação em um contexto real de uso. Neste sentido, poderíamos examinar, por exemplo, as “funções” da frase de Halliday, ou as “camadas” de Simon Dik (predicação-proposição-cláusula)

ou, como faremos, ir além, na proposta construída por De Lancey (1981) a respeito das noções de fluxo de atenção e de ponto de vista.

Considerando-se as duas noções referidas acima, podemos perceber que, quando se descreve um evento linguístico, real ou imaginário, de uma frase, as entidades que o constitui são dotadas de menor ou maior importância comunicativa no âmbito do discurso. Isso significa dizer que, no ato comunicativo, nem todos os componentes linguísticos do evento têm o mesmo grau de interesse.

Dessa forma, podemos dizer que todas as línguas são dotadas de mecanismos que, durante a produção de eventos comunicativos na frase ou no discurso, servem para indicar a relevância comunicacional das entidades que o constitui. Conforme pontua Pezatti (2004), há, no entanto, um fluxo de atenção e um ponto de vista relacionado à ordem natural dos acontecimentos, que se referem a estratégias perceptuais, e um fluxo de atenção e um ponto de vista, de ordem linguística, que se referem à organização linguística da frase.

A ordem dos constituintes de uma frase é determinada pelo fluxo de atenção, assim seus elementos são apresentados pelo falante conforme o que ele deseja que seja percebido pelo seu ouvinte. Deste modo, podemos observar que as escolhas estruturais feitas por um falante, tais como alterações de voz e de ordem dos constituintes (topicalizações) têm a ver com a intenção de controle do fluxo de atenção. O fluxo de atenção natural está vinculado à ordem temporal de ocorrência dos fatos em um evento, de forma que é necessário que haja motivações especiais para que o fluxo de atenção linguístico não reproduza a ordem sequencial do fluxo de atenção natural. Daí que, quando isso ocorre, quando há deslocamento de um constituinte na frase, costuma-se dizer que o fluxo de atenção linguístico está fortemente marcado.

Segundo Pezatti (2004), um dos fatores que contribuem para que o fluxo linguístico não recapitule o fluxo de atenção é o ponto de vista. E, segundo a autora, ainda, podemos falar em duas possibilidades de ponto de vista para se descrever uma cena: o ponto de vista de um observador externo à cena e um ponto de vista ligado a um dos participantes. Neves (1997) esclarece que os pontos de vista apresentam, essencialmente, valores dêiticos e que são organizados nas frases por meio de mecanismos linguísticos apropriados que cada língua possui. Como o fluxo de atenção linguístico geralmente reproduz o fluxo de atenção natural, da origem

(Agente, experimentador) para Meta, é muito previsível que na maioria das línguas humanas a ordem das palavras, mais espontânea, seja sujeito-objeto.

O fluxo de atenção é responsável pela organização do fluxo de informação. Este segundo Chafe (1987 *apud* NEVES, 1997) está relacionado com a forma que o conteúdo de um enunciado é “empacotado” e apresentado ao ouvinte. Portanto o fluxo de informação corresponde aos aspectos cognitivos e sociais do “empacotamento” que os usuários da língua fazem do conteúdo ideacional, quando transmitem uma mensagem por meio de um enunciado ou discurso. Assim, entende-se que o fluxo de informação é representado, na organização de estruturas informacionais, pelos grupos bimembres “tema e rema”, “tópico e comentário”, “sujeito e predicado”, “informação dada e informação nova” ou ainda, conforme Neves (1997), “unidades de entonação”, “orações”, “frases” e “parágrafos”.

A ordenação dos sintagmas nominais nas estruturas informacionais é determinada pelo fluxo de informação, de acordo com a sequência que o falante considerar apropriada para obter a atenção do ouvinte. Para Du Bois e Thompson (1991 *apud* NEVES, 1997) o “fluxo de informação” é um dos principais parâmetros a se considerar na relação entre os padrões discursivos e os gramaticais. E assim, Du Bois (1987, 1993a, 1993b *apud* NEVES, 1997) fazendo um estudo da estrutura argumental do sacapulteco, uma língua maia, estabeleceu o conceito que ele denominou de “estrutura argumental preferida” trabalhando a inter-relação entre a dimensão gramatical e a dimensão discursiva.

Um estudo aprofundado da “estrutura argumental preferida” de uma língua corresponde à verificação da preferência do usuário por este ou aquele tipo de arranjo sentencial, considerando-se tanto a organização sintática (dimensão gramatical) quanto à sua constituição informacional (dimensão pragmática), uma vez que, embora a análise dessa preferência do falante esteja associada à estrutura sintática da frase, ela sempre será determinada discursivamente. Dessa maneira, postula-se que a organização sintático-semântica de um enunciado só pode ser analisada de forma válida e pertinente, levando-se em consideração a inter-relação das regras internas (regras linguísticas) e regras externas (regras pragmáticas) ao sistema.

2.3.5 Predicação, a teoria da valência e a gramática de casos

2.3.5.1 – Predicação

Como já dito, é parte importante do escopo deste trabalho a estrutura das frases, sobretudo do ponto de vista de um estudo funcionalista da língua. Neste momento, colocamos em pauta dois conceitos que concorrem para esclarecer a complexa natureza da frase: os conceitos de predicação e o de valência, que também serão de grande importância para o nosso trabalho, principalmente, no que se referem às análises que faremos das estruturas frasais presentes nos textos dos nossos alunos.

Predicação é um termo que as gramáticas tradicionais, geralmente, o tomam como, basicamente, sinônimo de transitividade. É neste sentido que se fala em “predicação verbal”. Almeida (2003), por exemplo, diz que o resultado da conexão entre sujeito e verbo e entre verbo e complementos é a predicação verbal. O autor ainda afirma que se essa conexão se fizer sem a necessidade de um complemento, o verbo tem predicação completa, mas se for indispensável o complemento, tem-se, então, um verbo de predicação incompleta. Após essas afirmações, Almeida (2003) parte para a tradicional classificação dos verbos quanto à predicação, na qual se diz que os verbos são classificados em: verbos intransitivos, transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto e verbo de ligação.

Por outro lado, Castilho (2010), gramático de tradição mais linguística, na sua “Nova Gramática do Português Brasileiro”, examina “o problema da predicação” sob o ponto de vista de uma abordagem multissistêmica, como um fenômeno semântico-sintático. Assim, o autor trata do fenômeno da predicação relacionando-o aos aspectos semântico, gramatical e discursivo.

1- Predicação e semântica

Quanto à relação Predicação e semântica, Castilho (2010) afirma que no sistema da semântica, a predicação pode ser definida como um processo de atribuição de traços semânticos, ou seja, um predador transfere traços semânticos ou papéis temáticos a um escopo. Afirma, ainda, que essa transferência produz três tipos de predicação, a saber:

- a) Predicação modalizadora, a qual emite um juízo sobre o valor de verdade da classe-escopo;
- b) Predicação quantificadora, a qual marca alteração da extensão dos indivíduos designados pela a classe-escopo;
- c) Predicação qualificadora, a qual promove alteração das propriedades intencionais da classe-escopo.

Castilho (2010), para exemplificar seu posicionamento sobre predicação, nos apresenta o recorte de enunciado abaixo:

(27) Realmente, jogador alto ganha fácil a partida.

E, para esclarecer as relações de predicação, apresenta-nos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Relações de predicação

Modus sentencial	Dictum sentencial				
	Sintagma nominal		Sintagma verbal		
				← fácil	
Realmente, →	<i>jogador</i>	<i>Alto</i>	← <i>ganha</i> →		<i>a partida</i>

Fonte: Castilho (2010)

No quadro acima, as setas assinalam as seguintes relações de predicação: (i) o núcleo do sintagma verbal, *ganha*, predica os sintagmas nominais {*jogador alto*}, atribuindo a este o papel de agente, e {*a partida*}, a que atribui o papel de paciente; (ii) no interior do sintagma verbal, *fácil* predica o verbo *ganha*, atribuindo-lhe uma qualidade; (ii) no sintagma nominal, *alto* predica *jogador*, transferindo a ele o traço de dimensão; (iv) já *realmente* predica toda oração, modalizando-a asseverativamente (CASTILHO, 2010).

Visão semelhante é apresentada em Neves (2000), para quem todas as palavras que constituem o léxico da língua são dignas de serem analisadas quanto à predicação. A autora destaca que os predicados são interpretados semanticamente como designadores de propriedades ou relações, e suas categorias são distinguidas conforme suas propriedades formais e funcionais.

2- Predicação e gramática

Sobre a relação predicação e gramática, Castilho (2010) afirma que se nós nos fixarmos no sistema gramatical, focalizando a sintaxe, poderemos ver que as propriedades semânticas da predicação têm por correlato a estrutura argumental da frase. Assim, projetando argumentos, a predicação cria a frase e os sintagmas.

2.1 Predicação e estrutura argumental da frase

Importante contribuição para a percepção funcionalista sobre o aspecto sintático da predicação é dada por Dik (1978/1981, 1989). O autor, grande nome do funcionalismo, parte da seguinte questão:

Como os falantes e os destinatários são bem-sucedidos, comunicando-se uns com os outros por meio de expressões linguísticas? [...] como lhes é possível, por meios linguísticos, fazer-se entender mutuamente, ter influência no estoque de informação (incluindo conhecimentos, crenças, preconceitos, sentimentos), e, afinal, no comportamento prático um do outro? (Dik, 1989 *apud* CASTILHO, 2010)

Dik responde a essa questão concebendo um modelo que parte do estado de coisas, definindo como algo que pode ocorrer no mundo real ou mental, que é expresso por meios das predicações. Com a intenção de definir o estado de coisas, o funcionalista concentra sua análise na estrutura da frase, identificando um conjunto de parâmetros que configuram os eventos e as situações nas expressões, que são os seguintes:

[+ dinâmico] [+ controle]	→	evento de ação
[+dinâmico] [- controle]	→	evento de processo
[- dinâmico] [+ controle]	→	situação de posição
[- dinâmico] [- controle]	→	situação de estado

Ainda segundo Dik, em sua representação gramatical, as predicações dispõem dos seguintes constituintes: os argumentos, que são exigidos pela semântica do predicado, e os satélites, que veiculam informação suplementar e não são exigidos pela semântica do predicado.

2.2 Predicação e estrutura sintagmática da frase

Entende-se que na estrutura sintagmática da frase, as predicções por determinação, por qualificação, por delimitação ou por atribuição ocorrem no interior do sintagma nominal. Já as predicções por modalização vão ocorrer no sintagma verbal. Desta forma, observa-se que:

- a) Os especificadores (artigos, demonstrativos e possessivos) e os qualificadores predicam o núcleo do sintagma nominal, predicando à direita;
- b) Os sintagmas adjetivais predicam também o núcleo de um sintagma nominal, predicando à esquerda, ou podem predicar toda uma frase, predicando à direita. No primeiro caso, o termo adjetivo funciona como adjunto adnominal; no segundo, como um hiperpredicador.
- c) Os sintagmas adverbiais podem predicar os núcleos dos sintagmas verbais, do sintagma adjetival e do próprio sintagma adverbial, funcionando como adjuntos adverbiais, ou toda uma frase, funcionando, nesse caso, como hiperpredicadores.

3. Predicação e discurso

Nesse caso, a predicação se refere aos participantes da enunciação. Assim, podemos verificar que, em algumas situações, o predicador não apresenta como termo predicado um elemento expresso na frase, propriamente, mas sim um dos participantes do discurso. Nesse caso, conforme Castilho (2010), o escopo da predicação se encontra no sistema discursivo da língua. É o que ocorre no seguinte exemplo:

(28) Este jogador ***certamente*** irá jogar na Europa.

No exemplo acima, o termo *certamente*, além de predicar toda a proposição, modalizando-a como uma possibilidade, predica, simultaneamente, o locutor da frase.

Neves (2000), ao tratar da natureza predicativa dos verbos, afirma que os verbos, em geral, constituem os predicados. E que os predicados designam as propriedades ou relações que na base das predicções são construídas com os seus argumentos. Para Neves (2000):

A **predicação** constitui, pois, o resultado da aplicação de um certo número de **termos** (que designam entidades) a um **predicado** (que designa propriedades ou relações). A construção de uma **oração** requer, portanto, antes de mais nada, um predicado, representado pela categoria **verbo**, ou, ainda, pela categoria adjetivo (construído com um **verbo de ligação**) (Neves, 2000, p. 25).

Como se observa, a ideia de predicado, nesses termos, está relacionada ao conceito de oração. A predicação se constrói durante a construção de uma oração que, no caso, para sua existência, não pode prescindir da realização do predicado.

Para Borba (1996) “o predicado é a própria reação linguística a um estímulo, sendo, portanto, o núcleo da comunicação humana e o objetivo central do falante” (BORBA, 1996, p. 13). Portanto, se durante a atividade verbal se pressupõe que o objetivo principal do falante está centrado em um núcleo comunicativo, o predicado, então um ato verbal se constitui predicação. Desta forma, o predicado é entendido como centro da organização oracional e, dada essa sua centralidade e sua conexão com os argumentos, pressupõem-se que se tome a oração como unidade ou ponto de partida para uma análise. (BORBA, 1996). Essa análise deve partir da referência que todo elemento linguístico tem. Assim dada uma sequência, deve-se procurar primeiro a unidade linguística ou classe paradigmática que preencha as funções de predicado; após isso, examina-se a quantidade de casas vazias que a unidade predicadora comporta.

O sujeito é, quanto ao conteúdo, informação dada, o principal ponto de referência do predicado, sendo importante para sua localização. Estruturalmente falando, em um esquema oracional do tipo SN + SV, ele se constitui como um argumento que se encontra fora da estrutura interna do sintagma verbal. Já o complemento completa, conclui, semanticamente, a oração, sendo, neste caso, um argumento interno à estrutura do sintagma verbal.

Segundo Borba (1996), uma análise sintática se faz em dois níveis: um subjacente, onde ocorrem, principalmente, as relações semânticas fundamentais entre os constituintes; outro, mais superficial, onde se faz as escolhas dos termos, levando-se em consideração tanto as suas formas na conformação (concordância) quanto as suas marcas de dependência entre si. Assim sendo, em toda sequência realizada, há uma representação subjacente (um *esquema profundo*) e uma superficial (um *esquema superficial*) havendo, entre elas, uma relação pertinente.

Toda essa discussão nos encaminha para o estudo de uma teoria que vise a examinar a relação de dependência contraída pelos argumentos em relação ao predicado, ponto que será apresentado no próximo tópico.

2.4.5.2 A teoria da valência

A teoria da valência ou gramática de valência, diferentemente, de uma gramática de constituintes, que se ocupa com a análise de estruturas visando a descobrir como um constituinte se encaixa ou pertence a outro, busca verificar como se dão as relações de dependência entre as categorias (básicas) que (co)ocorrem em um contexto (BORBA, 1996).

Segundo Borba (1996), os primeiros pensamentos sobre uma gramática de valência foram apresentados por Tesnière (1965), para quem, na análise de uma sequência, deve se partir do verbo, como núcleo oracional. O verbo seria, assim, como uma espécie de polo imantado, possuidor da capacidade de atrair seus actantes, que ficariam sob sua dependência. Desta forma, o número de casas vazias que um verbo possui será, conseqüentemente, o número de actantes (argumentos) que ele poderá reger e o que determinará a sua valência. Cada verbo apresenta certa quantidade de lugares vazios (que vai de 0 a 4) a serem preenchidos e, assim, levando-se em consideração esse critério, que é quantitativo, pode-se dizer que os verbos podem ser aivalentes, monovalente, bivalentes, trivalentes ou até tetravalentes.

Borba (1996) afirma que a proposta da teoria da valência de Tesnière (1965) não se cinge somente ao que se poderia chamar de “regime do verbo”, mas que ela pode ser aplicada a todas as relações de dependência intrafrasais, razão pela qual se pode falar também em uma gramática de dependência resultante das ideias de Tesnière. E, então, Borba propõe:

Ao termo valência, uma conceituação mais genérica: propriedade que tem uma classe de elementos, de poder ligar-se com classes específicas de outros elementos, sendo que esta mesma propriedade faz que essa mesma classe se distinga de outras de mesmo nível sintagmático. Isso amplia o sentido da expressão gramática de valência abrangendo também o regime dos nomes, dos adjetivos e de alguns advérbios (BORBA, 1996, p. 20).

Essa proposta do autor nos revela duas situações importantes a serem verificadas: a primeira é a necessidade de se distinguir entre complementos de verbo e de nomes (adjetivos e advérbios) e participantes oracionais; a segunda é a perda de abrangência (ou transparência) do termo actante.

Outra observação que pode ser feita em relação à proposta de Borba, é que suas ideias, no que se refere à abrangência do termo valência, se assemelham aos conceitos de predicação, também quanto à sua abrangência, apresentados por Neves (2000) e Castilho (2010), discutidos anteriormente. É nessa linha de pensamento que Borba (1996) propõe ainda que se utilize, basicamente, o termo valência em três níveis:

- a) Valência quantitativa, valência lógica ou valência lógico-semântica – que seria o nível mais geral e abstrato e que diz respeito ao número de argumentos que um predicado pode ter;
- b) Valência qualitativa, valência sintática ou morfossintática – que trata das características dos actantes, dos preenchimentos das casas vazias por determinadas classes com determinadas propriedades morfológicas; e
- c) Valência semântica – que diz respeito às características categoriais (traços que compõem cada uma das categorias: N +animado, +hum; +cont, etc.), às funções temáticas (papéis como de agente, causativo, beneficiário, experimentador, etc.) e as restrições seletivas que determinam quais classes/subclasses de itens que, funcionando como P, coocorrem ou se excluem com tais classes/subclasses de itens que, desta forma preenchem os argumentos (ex.: um verbo da subclasse X combina-se com um argumento: Ag/B, e seleciona o traço Y) (BORBA, 1996).

Não cumpre à gramática de valência apenas identificar, ou construir matrizes ou descrever as estruturas externas dos constituintes de uma oração. Esta precisa também determinar suas relações sintático-semânticas ou temáticas que fazem parte também da estrutura conceitual dos itens lexicais. Essa teoria contempla, assim, uma gramática de casos.

2.4.5.3 Gramática de casos

Outra contribuição para o entendimento de como se estrutura a frase considerando-a em sua relação com a informação de mundo representado é a gramática de casos. Nessa abordagem teórica, a frase é vista como estrutura que expressa o pensamento, portanto como uma estrutura conceitual e considera que as regras de inferência e de pragmática atuam como princípios que projetam as estruturas conceituais. Uma estrutura conceitual pressupõe, além de outros elementos, um vocabulário de categorias primitivas. Essas categorias referem-se a entidades tais como objeto (= coisa), ação, estado, evento, lugar (direção, percurso, origem, etc.), qualidade, quantidade (BORBA, 1996).

As relações entre os constituintes conceituais e os constituintes sintáticos de uma oração são controladas por certas regras de correspondência que seguem o seguinte princípio básico: cada constituinte frasal maior de uma oração é portador de conteúdo que corresponde a um constituinte conceitual pertencente a alguma categoria conceitual maior. Desta forma, uma análise consiste em verificar que categoria sintática pode expressar que categoria conceitual. Borba (1996) ilustra a relação de correspondência entre a categoria sintática e a categoria conceitual com o seguinte exemplo:

Estrutura sintática

O [SN – João] + [SV – correu] + [Sprep – para o quarto]

Estrutura conceitual

Ação [correr] + objeto [João] + direção [para o quarto]

Os papéis temáticos são noções relacionais que se apresentam nas configurações estruturais, então suas inferências estão diretamente relacionadas à estrutura na qual os sintagmas nominais que os representam estão inseridos. Essas relações temáticas, representadas na estrutura sintática, caracterizam um sistema de casos ou uma gramática de casos, sendo que, basicamente, caso se define como a atuação dos argumentos na predicação, ou seja, a noção de caso se refere à estrutura conceitual que revela o papel semântico do predicado na estrutura sintática.

Borba (1996) afirma que o nome de cada caso se refere ao valor semântico que ele expressa: *agentivo* é que age ou faz; *experimentador*, o que experimenta; *beneficiário*, o que se beneficia; *locativo*, o que localiza. Mas que esse valor semântico não está ligado a apenas a um item lexical, e sim, a uma relação, marcando a ideia de que o semântico, nessa situação, é uma consequência do sintático. Um item como *coruja*, por exemplo, só será *agentivo* se se relacionar com outro item que apresente o traço *+ativ* que funcione como núcleo do predicado: *A coruja pia* (Ag + P *+ativ*).

O número e o nome dos casos podem variar de proposta para proposta. Borba (1996), apoiando-se em Fillmore (1968), basicamente, e guiado pela experiência, lista os seguintes: *agentivo*, *experimentador*, *beneficiário*, *objetivo*, *locativo*, *instrumental*, *causativo*, *meta*, *origem*, *resultativo*, *temporal* e *comitativo*.

Para concluir esta seção sobre “bases teóricas”, é importante acrescentar que, ao apresentar a estrutura da frase aos alunos em níveis do ensino básico, deve-se fazê-los perceber que os constituintes frasais se relacionam entre si, e nessa relação cada um desempenha uma função sintática (sujeito, complemento verbal, complemento nominal, adjuntos), assim como é importante dar-lhes o conhecimento de que esses constituintes também se relacionam com informações sobre o mundo representado pela língua, e têm, portanto, funções semânticas. Não se trata de ensinar a teoria pela teoria e exigir do estudante da língua que memorize uma lista de funções, mas sim permitir que ele entenda como a frase se estrutura na sua dimensão gramatical e como seus constituintes têm um papel na representação das entidades e de relações entre estas na organização do mundo.

3 METODOLOGIA

Seguindo a discussão das abordagens teóricas que sustentam o presente trabalho, esta seção apresenta o desenvolvimento metodológico da pesquisa quanto às direções tomadas para a sua realização e à composição do *corpus* selecionado para análise. A questão que norteou esta pesquisa surgiu da necessidade de se investigar de que forma os alunos de uma turma de 8º ano estariam construindo suas frases e como suas construções frasais estariam interferindo na progressão de ideias de seus textos. Após definirmos nosso objeto de estudo, pensamos em como proceder de forma mais adequada em nossa pesquisa, para iniciar e desenvolver o trabalho. Desta forma, optamos, para o primeiro momento, por fazer uma pesquisa descritivo-qualitativa, que foi importante para identificação dos problemas, para reflexão sobre eles e para pensarmos em como poderíamos solucioná-los, na sequência, por meio de uma pesquisa-ação. Feito isso, traçamos o percurso que seguimos para realização deste trabalho: A natureza da pesquisa, A comunidade da pesquisa, Os sujeitos da pesquisa, Procedimentos da pesquisa e a constituição dos dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, seguimos o modelo de uma pesquisa-ação que, segundo Moreira e Caleffe (2008), caracteriza-se por ser uma pesquisa cuja preocupação está no diagnóstico de um problema em seu contexto específico, para tentar resolvê-lo nesse mesmo contexto, e que apresenta, conforme afirma Thiollente (2011), uma estreita associação ou com uma ação ou com a resolução de um problema, no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, este trabalho de pesquisa se propõe a interferir na transformação de determinada realidade, a nossa sala de aula, valendo-se da participação direta dos sujeitos envolvidos, os alunos, que, nesse contexto, assumem o papel de colaboradores, em uma relação estreita com o pesquisador, que tem o papel de participante das atividades didáticas da pesquisa, por ser professor da turma.

Nesse sentido, esta pesquisa sinaliza para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento em relação à problemática levantada, como forma de construção de

novos conhecimentos (MAILHIOT, 1970). Quanto a esses procedimentos, Moreira e Caleffe (2008) ainda acrescentam que:

A versatilidade da pesquisa-ação como método é considerável. O seu uso pode alcançar, em um extremo, o professor que está experimentando uma nova maneira de ensinar em sala de aula e, no outro, um estudo sofisticado de uma mudança organizacional em uma indústria [...]. Em qualquer situação, o modelo de referência avaliativo do método permanece o mesmo, isto é, adicionar mais conhecimento sobre o fenômeno com que o praticante lida no seu dia a dia. Esse tipo de pesquisa é, portanto, usualmente considerado em conjunção com objetivos sociais e educacionais (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90).

Desta forma, o presente trabalho insere-se no quadro de uma pesquisa-ação, uma vez que o percurso metodológico que precisa ser feito determina que se diagnostique o problema de dada situação, que se formule uma estratégia e que se avalie a sua eficiência, a construção de conhecimento, para em seguida se avaliar a situação nova. Ou seja, a pesquisa que optamos por desenvolver se configura de acordo a organização cíclica da pesquisa-ação, haja vista que o percurso a ser realizado no tratamento do problema se constitui de uma reflexão-ação-reflexão. Partiremos da reflexão sobre uma problemática de dada realidade, a sala de aula, iremos intervir com uma ação sobre ela, para, em seguida, investir em uma nova reflexão com a finalidade de verificar se os resultados corroboram com a hipótese levantada em relação à problemática da presente pesquisa.

Quanto à descrição dos dados, adotamos uma abordagem qualitativa, dentro de uma visão metodológica interpretacionista, que considera a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato entre as pessoas, porquanto nos move o interesse de compreender como os alunos da comunidade investigada constroem estruturas da frase na modalidade escrita, em contextos em que é esperada uma monitoração linguística, quanto a escolhas adequadas ao gênero e ao contexto de interação em que este é produzido. Assim, não está em questão quantificar as ocorrências de construções sintáticas no texto dos sujeitos investigados, dentro da variação possível da língua, mas sim construir conhecimento sobre as escolhas sintáticas desses alunos ao produzirem textos escritos.

3.2 A comunidade da pesquisa

Esta pesquisa tem como contexto uma Instituição Estadual de Ensino localizada na região metropolitana de Belém, na BR 316, cidade de Ananindeua - PA. A escola, para atender as modalidades de ensino Fundamental e Médio, oferece a seguinte estrutura: quinze salas de aula, uma sala de professores, dois ambientes para a administração, uma sala de dança, um auditório, três banheiros, um disponibilizado para os professores, uma pequena sala de computador, um jardim e um bicicletário. Ela foi fundada em 1955. E, como em várias outras da rede pública estadual, nela, atualmente, a comunidade escolar está enfrentando dificuldades em virtude de sua estrutura física e funcional.

É importante ressaltar que temos consciência de que todas essas dificuldades, pelas quais a instituição que nos serviu de contexto para pesquisa vem passando, não estão relacionadas simplesmente à administração da escola, mas a uma situação que vem se dando ao longo dos anos e que vêm precarizando as condições de ensino nas escolas públicas do país. Sobre essa realidade, assevera Soares (2006) que:

Na perspectiva da teoria do capital escolarmente rentável, o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das camadas populares é apenas mais uma faceta da dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo e atende aos interesses das classes dominantes, pois colabora para preservação de sua hegemonia (SOARES, 2006, p. 64).

Apesar de toda essa situação, que se caracteriza como um problema das escolas públicas como um todo e que já foi denunciado, no meio acadêmico, por Soares (2006) como fazendo parte de mais uma forma de dominação e hegemonia das classes dominantes sobre as classes menos favorecidas, no ano de 2018 foram matriculados na escola desta pesquisa 1256 (mil duzentos e cinquenta e seis) alunos, número superior aos 1109 (mil cento e nove) de 2017. O estabelecimento ainda é muito procurado pela fama de ser uma boa escola e ter um bom ensino.

Quanto ao quadro funcional, no total, a escola apresenta sessenta e cinco servidores, sendo quarenta e seis professores, distribuídos nos turnos da manhã e tarde, seis técnico-administrativos, cinco que trabalham na secretaria, oito no apoio e cinco terceirizados.

A biblioteca, que hoje a escola tem, é considerada pequena; na realidade é uma sala que foi adaptada, pela boa vontade da direção. Há dois professores readaptados, por motivo de saúde, lotados nesse espaço, um professor no turno da manhã e uma professora no turno da tarde. É bom ressaltar que não há, por parte do governo atual, nem um estímulo para o professor optar em fazer a sua lotação nas bibliotecas das escolas, pois a carga horária determinada para esses espaços é 100h por turno, menor do que se o professor optar por ser lotado em sala de aula, o que significa, portanto, que trabalhar em bibliotecas ou salas de leitura no Estado é ter prejuízos financeiros.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Como em todo início de ano letivo, na função de professor, atuando na escola em que se realiza a presente pesquisa, conversamos bastante com os alunos (praticamente a primeira semana inteira ou mais) para conhecer um pouco de suas realidades. Por essa razão, sabemos que alguns alunos até moram às proximidades da escola, mas a maioria vem de outros bairros adjacentes, de regiões distantes e até de outros municípios da região, como Marituba, Benfica e Benevides, trazidos pela boa fama da escola. É muito comum também ouvir dos alunos que eles vêm estudar nessa instituição por a verem como uma opção de fuga da violência que impera nas escolas de seus bairros.

Feitas essas considerações, para este trabalho de pesquisa, foi selecionada uma turma do 8^a ano da manhã, do ano letivo de 2017, a turma 8^o ano A -F8M901, composta por 37 alunos. Essa escolha se deu pelo fato de o período do trabalho de pesquisa ter previsão de passar do ano letivo de 2017 (ocasião da pesquisa diagnóstica) para o de 2018 (aplicação da proposta de intervenção), de modo que a turma selecionada 8^o ano A (em 2017) passaria a ser o 9^o ano A (em 2018) e permaneceria sob a nossa regência.

3.4 Os procedimentos da pesquisa

A pesquisa-ação proposta está organizada a partir de uma pesquisa diagnóstica exploratória. Nessa fase, por meio de análises, nosso estudo considerou a necessidade real de ajudar os alunos a minimizarem suas dificuldades em relação à construção de estruturas de frases ao produzirem textos. Desta forma, o *corpus* da

pesquisa foi constituído por textos escritos pelos próprios alunos, após orientação em atividades que foram programadas e realizadas. Outrossim, neste trabalho, procedemos a uma abordagem qualitativa a respeito dos fenômenos linguísticos pesquisados, e esse procedimento se justifica por uma opção metodológica e por entendermos que, conforme Oliveira (2008), os investigadores que tomam o ambiente educacional como contexto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas interpretativas. Buscamos, assim, interpretar os dados revelados no *corpus*, levando em consideração o contexto da pesquisa, a percepção dos sujeitos envolvidos, assim como os momentos de interação pelo contato direto que mantivemos com os alunos, na condição de professor-pesquisador.

3.4.1 A constituição do *corpus*

A constituição do *corpus* deste trabalho de pesquisa segue, basicamente, um percurso metodológico dividido em três etapas:

- 1) uma pesquisa diagnóstica com vistas a analisar dados, nos textos dos alunos de uma turma de 8º ano, que revelem o conhecimento que estes detêm sobre a estruturação de frases na modalidade escrita, em um contexto de monitoração da linguagem;
- 2) uma intervenção pedagógica que consiste na construção de uma proposta didática, que contribua para que os alunos tenham mais domínio acerca de como se pode construir as frases em contextos reais de uso da língua;
- 3) a aplicação da proposta didática e avaliação da versão final dos textos dos alunos com o propósito de examinar quais os avanços do conhecimento destes sobre a construção da frase nos textos que produziram, considerando-se o momento anterior e posterior à proposta de intervenção.

A primeira etapa, reiteramos, destina-se à coleta dos dados em uma turma do 8º ano para fins de diagnose. Para isso, a estratégia planejada consistiu em levar os alunos à produção de um texto resumo – *corpus* inicial - após assistirem e apresentarem à turma um episódio de um sitcom televisivo e participarem de uma discussão em sala de aula, com a mediação do professor-pesquisador, sobre o conteúdo do episódio a que assistiram. Os textos produzidos receberam uma

identificação numérica e foram submetidos à análise na qual foram considerados, com a intenção de conhecer como os alunos estavam construindo, em nível da predicação verbal, as frases nos seus textos, os seguintes descritores: formas de preenchimento dos argumentos; o apagamento de argumentos; a ordem preferida na configuração das funções dos constituintes da frase; a ocorrência de constituintes extrafrasais; e a construção de tópicos.

O critério para a seleção dos textos para a formação do *corpus* final desta pesquisa considerou, principalmente, a efetiva participação do aluno-produtor, desde o começo da pesquisa e em todas as atividades programadas que culminaram na produção final de textos do gênero resumo. Neste caso, para o *corpus* final, foram selecionados dez textos.

A segunda etapa, que diz respeito à construção da proposta de intervenção, partiu da opção em adotar um modelo de proposta metodológica já utilizado para o trabalho com a língua. Nesse sentido, a contribuição para esta etapa está nos direcionamentos da professora Lopes-Rossi (2008) para projetos pedagógicos de leitura e produção textual. Em sua proposta, a autora direciona o professor de língua portuguesa a trabalhar com os gêneros discursivos realizando adaptações para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Para atender ao objetivo geral do presente trabalho, definimos por fazer adaptações ao projeto pedagógico de Lopes-Rossi (2008).

Assim, a proposta da autora, que se insere na concepção de escrita como trabalho e está dividida em três módulos: Módulo didático 1 (ou módulo de leitura); Módulo didático 2 (ou módulo de escrita); e Módulo didático 3 (ou módulo de divulgação ao público), foi adaptada para quatro módulos: (1) Módulo de Leitura e Produção da Primeira Versão dos Textos, com aplicação de pesquisa diagnóstica; (2) Módulo da Abordagem da Frase e Análise Linguística, que se configura em duas partes: uma abordagem descritiva da estrutura da frase, que considera sua inserção no texto, e uma proposição de atividades de análise linguística; (3) Módulo da Escrita e Reescrita, que se volta ao processo de reescrita dos textos dos alunos; e (4) Módulo da Divulgação ao Público, que consiste em promover a publicação da versão final dos textos dos alunos em uma das plataformas das redes sociais da internet.

Para a construção do módulo de leitura, fazendo ajustes à concepção de Lopes-Rossi (2008), que entende que um projeto para produção de um texto escrito deve ser iniciado por um módulo didático de leitura de texto(s) do gênero discursivo a

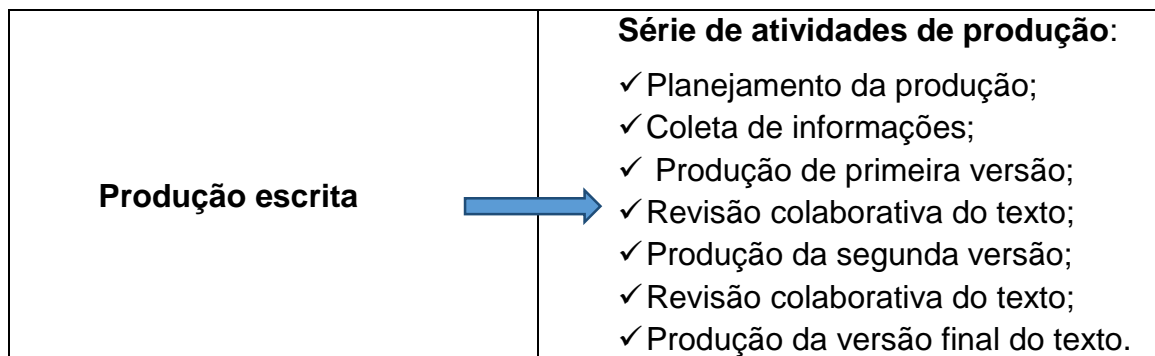
ser produzido, para que os alunos se apropriem de suas características linguístico-discursivas e composicionais, concebemos que o módulo de leitura deve ser iniciado com a proposição de que alunos assistam a um episódio de um sitcom televisivo. Ao propor essa atividade, partimos da ideia de que não se lê somente o que está codificado em palavras na oralidade ou na escrita, por partilharmos com Freire (1989) da concepção de que a leitura de mundo (da realidade) precede a leitura da palavra. E, por outro lado, estamos apoiados no fato de que a faculdade da linguagem se manifesta por diferentes semioses: um código verbal (escrito ou falado) e um código não verbal (imagens, formas, figuras, gestos, cores etc.), havendo a possibilidade de articulação desses códigos no processo de constituição dos significados a respeito do mundo.

A proposição dessa atividade de leitura a partir de um sitcom televisivo, no módulo 1, pode ter sustentação também no que afirma Bakhtin (1997) sobre a ideia de que se tomarmos a noção de texto em sentido mais amplo de conjunto coerente de signos, veremos então que as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos, produtos que são da arte. Britto (2015), ao trabalhar as possibilidades de uso da palavra leitura, buscando especificá-la como um processo de decifração de símbolos e de compreensão, afirma que não se lê um filme do mesmo modo que um texto. Não obstante a isso, também nos dá sustentação, de certa forma, para considerarmos essa atividade de apresentação de um filme de sitcom como uma atividade previa de leitura, ao dizer que a leitura de um filme pode se aproximar da leitura de um texto enquanto derivação de sentido e projeção de possibilidades, correspondendo não propriamente à intelecção de símbolos, mas à percepção e à análise da situação narrativa que se oferece ao espectador.

Quanto ao módulo 2, é importante destacar que este tem como foco a análise linguística e assume o propósito de levar o aluno a construir frases de forma adequada aos contextos em que estas se inserem. Consiste na abordagem da estrutura da frase e na proposição de atividades de análise linguística com o objetivo de dar ao aluno mais conhecimento sobre como construir frases de forma adequada. Ou seja, a intenção deste módulo é tornar o aluno consciente do funcionamento da estrutura da frase em língua portuguesa em contextos reais de uso, o que pode lhe possibilitar, a respeito desse conhecimento linguístico, mais competência textual-comunicativa na produção de textos escritos.

O 3ª módulo da proposta de intervenção, o Módulo da Escrita e Reescrita, está em consonância com o módulo 2, o módulo de produção textual, da proposta de Lopes-Rossi (2008), no qual a estudiosa apresenta o que ela chama de “Séries de atividades de produção” que buscam orientar, segundo sua concepção de um trabalho com a escrita, o passo a passo, a sequência de uma atividade de produção textual. Essa sequência é desenvolvida na ordem exibida no quadro abaixo:

Quadro 2 – Séries de atividades de Produção



Fonte: Adaptado de Lopes-Rossi (2010)

É com essa sequência de atividades que se constitui a etapa de escrita e reescrita de textos em nossa proposta de intervenção. E assim, após a produção da última versão dos textos dos alunos, estará pronto o material final para a análise comparativa que será feita entre os textos da produção inicial, primeira versão (produzidos na pesquisa diagnóstica), e os textos produzidos por eles em uma versão final.

O 4º módulo desta proposta de pesquisa está em harmonia com o que propõe Lopes-Rossi (2008) para projetos de leitura e produção de texto, mais precisamente com o seu 3º módulo didático, o módulo de divulgação ao público. Procuramos, por esse último módulo, valorizar a escrita do aluno e possibilitar a oportunidade de seu texto circular socialmente.

A terceira etapa, reiteramos, foi organizada com duas ações: aplicação da proposta didática e avaliação da versão final dos textos dos alunos, com o propósito de examinar quais os avanços que eles obtiveram em relação ao conhecimento sobre a construção de frases, o que foi verificado por meio de uma análise comparativa que envolveu, como dados, a primeira versão do texto dos alunos no gênero resumo, produzida na fase da pesquisa diagnóstica, e a versão final construída no âmbito da experiência didática proposta neste trabalho.

4 ANÁLISE DOS TEXTOS DO *CORPUS*

Nesta seção, serão apresentadas as análises dos textos do *corpus*. Para esse intento, foram eleitos como parâmetros descritores selecionados com a intenção de descrever como os alunos estavam realizando a predicação na construção de suas frases na primeira versão de seus textos, sem a preocupação de quantificar as ocorrências de estruturas problemáticas. Nesse caso, os descritores selecionados para esta investigação foram: preenchimento dos argumentos; Ordem preferida na figuração das funções frasais; constituintes extrafrasais; e construção de tópico.

4.1 Preenchimento dos argumentos

Considerando os aspectos da valência verbal, na análise dos textos, procuramos verificar o preenchimento do lugar do argumento externo (sujeito gramatical) e dos argumentos internos (complementos) previstos pela estrutura argumental do verbo, o que, segundo Borba (1996), caracterizam a quantidade de actantes (argumentos) que os verbos podem reger e o que determinará a sua valência, podendo ser de 0 a 4. Nesse sentido, da classificação indicada por Borba para valência verbal, em que os verbos podem ser aivalentes (V_0), monovalentes (V_1), bi ou divalentes (V_2), trivalentes (V_3) ou até tetravalentes (V_4), nos textos sob análise, identifica-se a predominância de verbos bivalentes (V_2). Contudo é importante registrar que no texto 3, apesar de uma maior ocorrência de verbos (V_2), há uma pequena incidência, mas considerável, de verbos monovalentes (V_1). Os lugares argumentais dos verbos, tanto externos quanto internos, nos textos, são preenchidos por constituintes que se referem a entidades (humanas ou não humanas), ou representam circunstâncias que indicam a ideia de tempo, lugar, principalmente com verbos de valência V_1 (que expressam movimento: ir, voltar). Também compõem os textos predicações nominais que expressam estado ou condição de entidades humanas inseridas nas frases (construções com o verbos estativos *estar*, *ficar*). Na formalização dos argumentos, nos textos em análise, observa-se a tendência ao preenchimento dos lugares sintáticos muito mais do que ao apagamento, conforme se descreve:

4.1.1 O lugar do argumento externo (sujeito)

Esse lugar sintático é, nas estruturas sentenciais dos textos, o lugar em que se realiza a função de tópico regularmente, o que, pode-se dizer, converge com a hierarquia de traços³ da probabilidade de um SN constituir o tópico de uma frase, fornecida por Givón (1976 *apud* GAMACHO, 2002), como em⁴:

- | | |
|--|------------|
| (1) ele fica bastante preocupado | (Texto 1) |
| (2) Esse episódio relata mais ou menos uma mentira | (Texto 1) |
| (3) A mãe de Cris recebe umas correspondência | (Texto 2) |
| (4) Julios teve coragem | (Texto 2) |
| (5) os irmãos de Chris mostram a foto | (Texto 3) |
| (6) a rochele começa a brigar com o Chris | (Texto 3) |
| (7) O Chris se detrai e mestura o ovo com as compras | (Texto 5) |
| (8) o Chris leva o ovo para sua casa | (Texto 5) |
| (9) O CRIS ESTAVA INDO PARA O COLEGIO | (Texto 6) |
| (10) a Policia chega a casa da família | (Texto 7) |
| (11) Chris e Greg conseguem comprar as identidades | (Texto 7) |
| (12) e o Chris não queria ajuda ele | (Texto 8) |
| (13) ele sempre escutava as pessoas conversarem | (Texto 8) |
| (14) chris tenta ajudar a amiga | (Texto 9) |
| (15) malvo fica surpreso porque ele não teve Pai | (Texto 9) |
| (16) O Chris é um menino que logo ... | (Texto 10) |

Contudo, observa-se, no texto 2, a composição, por duas vezes, de frases em que a chamada ordem direta dos constituintes sofre alteração, havendo, assim, a elaboração de estruturas sentenciais marcadas (GAMACHO, 2002), nas quais a função de tópico deixa de se realizar no sujeito, passando a ser realizada em outro constituinte da frase:

³ Humano > não humano; definido > indefinido; participante mais envolvido > participante menos envolvido; 1ª pessoa > 2ª pessoa; 3ª pessoa.

⁴ Todos os exemplos desta seção foram retirados dos textos do *corpus* da pesquisa e, neste caso, procuram reproduzir a escrita dos alunos, sem correções ortográficas.

- (34) **O carro do pai** quebra. (Texto 1)
- (35) **A mãe de Cris** recebe umas correspondência (...) (Texto 3)
- (36) esta(á) **um cartão de credito** de Júlios o pai de Cris (Texto 3)
- (37) **uma pessoa de 15 anos** não tem responsabilidade (...) (Texto 5)
- (38) **A mãe do Cris** descobriu (...) (Texto 5)
- (39) Druw **o irmão de Chris** compra um óculos de raio-x (Texto 7)
- (40) **os jovens de hoje em dia** vam Para festa (Texto 7)
- (41) Ai **a mãe do Chris** disse (...) (Texto 8)
- (42) **o pai de chris** descobre o que tá acontecendo (Texto 9)

4.1.1.4 Sintagmas nominais complexos, com encaixamento de oração adjetiva [Det N SO]

- (43) **O episódio que irei relatar** é sobre “todo mundo odeia o Cris”. (Texto 1)
- (44) AS PESSOAS NÃO TEM MAIS PALAVRA COMO **VÁRIOS POLITICOS BRASILEIROS QUE TANTO PROMETEM E NADA FAZEM** (não têm)⁶. (Texto 4)
- (45) **o ePisodio Que eu vou Falar** e todo mundo odeia o Albert. (Texto 6)
- (46) **um jovem que mora naquela residência** perdeu a sua identidade (Texto 7)
- (47) **o epsodio que eu minha equipe falamos** se chama assim (...) (Texto 8)
- (48) O Chris é um menino que **logo na adolescência** começou a ter responsabilidade (Texto 10)

4.1.1.5 Pronomes anafóricos com antecedente recuperável

Há, nos textos analisados, de modo geral, uma ocorrência significativa do esquema sujeito pronominal (ele, ela) com objeto nominal (StP+ON) para verbos de dois argumentos (V2), o que, segundo Pezatti (2002), no seu estudo sobre “Estrutura argumental preferida”, que tomou como base um levantamento feito nos inquéritos do NURC – SP, se constitui, para verbos V2, um esquema predominante no português, em que aparece um único argumento lexicalizado, que não é o sujeito transitivo (St), mas o objeto (O). Contudo, em se tratando de textos na modalidade escrita, essa significativa recorrência do sujeito pronominal, nos textos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10

⁶ Nesse contexto, no texto do aluno, considera-se o apagamento da oração.

sobrecarrega, em certa medida, o processo de referenciação textual, dos SNs, na função de sujeito gramatical. Isso revela um problema, bem à vista, de estrutura frasal na produção dos textos.

- (49) **Ele** colocou toda a sua confiança no Cris (Texto 1)
- (50) Quando **ele** sai de sua casa **ele** encontra a vizinha dele. (Texto 1)
- (51) **Ele** resolve ir de carro para a escola então o amigo dele ver **ele** saindo do carro. (Texto 1)
- (52) **ela** não sabia que (...) (Texto 2)
- (53) **ele** tinha aquele cartão. (Texto 2)
- (54) **ela** foi tirar satisfação (...) (Texto 2)
- (55) **ele** vive de caridade. (Texto 3)
- (56) **ele** vai para a escola (Texto 3)
- (57) **ele** tira a foto. (Texto 3)
- (58) [ELE] FOI PERGUNTAR PARA O PAI DELE (Texto 4)
- (59) **ele** lembra do ovo (...) (Texto 5)
- (60) **Ele** falsifica um ovo normal (...) (Texto 5)
- (61) quando **ele** chega da escola **ele** diz que **ele** perdeu o ovo para a mãe dele, e sua mãe devolve o ovo para **ele**. (Texto 5)
- (62) **ELE** CHEGA ENCONTRA OUTRO GROTO NEGRO (Texto 6)
- (63) A PROFESSORA CHAMA **ELE** E FALA PRA [ELE IR LIMPAR A PICHANÇA] (Texto 6)
- (64) **Eles** então entram na festa, quando **eles** lá, **eles** percebem que (...) (Texto 7)
- (65) É ai chamaram o malvo para **ele** fazer uma prova e se **ele** passasse nessa prova e **ele** poderia estudar (Texto 8)
- (66) **ele** pensou que a vida dele iria mudar é **ele** falou que não iria mais roubar (Texto 8)
- (67) chris não diz Para quê **ele** quer o dinheiro, **ele** menti (Texto 9)
- (68) **ele** fala que se o Pai não der **ele** vai roubar (Texto 9)
- (69) Na escola **ele** não é tratado com respeito, por **ele** ser negro (Texto 10)
- (70) as pessoas acham que por causa da cor da pele dele **ele** faz alguma coisa de mal (...) (Texto 10)

4.1.1.6 Pronomes anafóricos sem referente co-textual explícito

São raras, mas, nos textos 4 e 8, há ocorrências do que Koch (2006) afirma acontecer com frequência em textos falados e textos escritos menos formais: a referenciação realizada por formas pronominais (pronominalização anafórica) sem um referente co-textual explícito, o que pode, em um texto escrito formal, ser apontado como falha de referenciação.

(71) **ISSO** TAMBEM MOSTRA DE COMO MUITOS JOVENS (...) (Texto 4)

(72) **ISSO** MOSTRA QUE A PESSOA TEM QUE TER CARÁTER (...) (Texto 4)

(73) o Chris foi apresenta o mavo para mãe dele **eles** estavam preparados fortemente armados (Texto 8)

4.1.1.7 Sujeito nulo

O contexto de ocorrência observado que favoreceu o apagamento do argumento externo ao sintagma verbal, nos textos, está na construção de orações reduzidas de infinitivo e gerúndio, o que está de acordo com a regra do sistema da língua, não se constituindo, portanto, em um problema de construção para textos na modalidade escrita da língua. O apagamento do argumento sujeito, em contexto de oração desenvolvida, ocorreu de forma rara nos textos 1 e 10, com uma frequência maior no texto 4 e com uma frequência bem considerável no texto 3. Nesses casos, os argumentos (sujeito) encontram-se implícitos, sendo facilmente recuperáveis em elementos antecedentes. Mas, nos textos 3, 4 e 5, há ocorrências, também, de sujeito nulo indefinido. No texto 5, mais precisamente, há ocorrência de construção frasal em que a forma verbal apresenta sujeito nulo que não tem antecedente recuperável no co-texto e no contexto, o que pode, como demonstrado no exemplo (101), ser considerado um problema de estruturação de frase. Há no texto 4, também, a presença de um sujeito semanticamente indefinido, representado pelo SN “A GENTE”, para o qual Duarte (2013) propõe a classificação de sujeito de referência indefinida, ou seja, aquele que não se tem como definir sua referência no contexto discursivo.

a) apagamento do argumento externo em orações reduzidas próprio do sistema da língua em contextos cujas orações principal e a reduzida apresentam o mesmo sujeito.

- (74) Julios teve coragem de falar pra ela (...) (Texto 2)
- (75) (...) ele usou foi para compra o anel de noivado para ela. (Texto 2)
- (76) ...e que não e para comer ele. (Texto 5)
- (77) O pai do Cris estava bastante cansado para colocar o carro na vaga. (Texto 5)
- (78) Chris e Greg conseguem sair da festa sem serem vistos (Texto 7)
- (79) – Eu quero que você mim ajude a entrar numa escola (Texto 8)
- (80) – Não tem nada pra roubar na escola (Texto 8)
- (81) ele tem que conseguir uma corrente de ouro (Texto 9)
- (82) ...e não tem coragem de **falar** com elas (Texto 10)
- (83) Sua irmã sempre faz alguma coisa pra encrencar com ele (Texto 10)
- (84) ELE FOI PERGUNTAR PARA O PAI DELE DIZENDO DE UMA FORMA (...) (Texto 4)
- (85) COMO O CHRIS FEZ FALANDO PRO MALVO (...) (Texto 4)
- (86) O ALBERTE FICOU COM MUITA RAIVA E PICHOU O MURO DO COLEGIO
ESCREVENDO PALAVROIS (Texto 6)
- (87) Chris tenta ajudar a amiga avisando ela (Texto 9)
- (88) ... que não gostãõ dele pela questão de ser⁷ negro (Texto 10)

b) Argumentos (sujeito) implícitos, facilmente recuperáveis em elementos antecedentes no texto.

- (89) ele vai até a escola (...) então volta pra, casa, como se nada estivesse
acontecido, (...) (Texto 1)
- (90) Amanha iremos comprar roupas novas (...) (Texto 3)
- (91) (...) quando saí para bater as fotos (...) (Texto 3)
- (92) (...) e explica pra sua mãe que ele (o ovo) (...) (Texto 5)
- (93) (...) E DEIXA O GREG DE LADO (Texto 6)
- (94) (...) e entrega Para sua mãe (Texto 7)
- (95) Todo mundo odeia Ex presidiário começa⁸ assim. (Texto 7)
- (96) **diz** que ele tem que **conseguir** uma corrente de ouro (Texto 9)
- (97) e vai Pedir dinheiro Para seu Pai (Texto 9)

⁷ Nesse caso, o apagamento se constitui em uma dificuldade de estruturação de frase, já que a oração de infinitivo tem o sujeito diferente daquele da oração principal.

⁸ [O episódio] começa assim...

- (98) (...) para ele pegar sua irmã e seu irmão **saí** de casa (Texto 10)
 (99) (...) ele gosta e não **tem** coragem de falar com elas (Texto 10)

c) Ocorrências de sujeito nulo sem referente:

- (100) (...) percebe que roubaram a roupa (...) (Texto 3)
 (101) Nesse episódio resalta que uma pessoa de 15 anos (...) (Texto 5)
 (102) MOSTRA TAMBÉM QUE QUANDO AS VEZES (...) (Texto 4)
 (103) MOSTRA QUANDO O CHRIS AVISA A VANESSA (...) (Texto 4)
 (104) DEPOIS **MUDOU** PRA ROUBO DE CARRO. (Texto 4)
 (105) (...) só quando chega no Chris (...) (Texto 5)

d) sujeito semanticamente indefinido

- (106) **A GENTE** TENDO QUE LIDAR COM AS CONSEQUÊNCIAS, (Texto 4)
 (107) **A GENTE** TEM QUE FAZER O QUE É CERTO. (Texto 4)

4.1.1.8 Argumento externo representado por Sintagma nominal posposto a verbos V1 existenciais (V1e + Sns lexicais).

Essa colocação do argumento externo posposto ao verbo (SiPós), usada uma vez pelo aluno no texto 4, chamada invertida pela tradição gramatical, é considerada, para Pezatti (2002), por conta de sua frequência, como perfeitamente natural. A autora assevera, ainda, que há uma baixíssima frequência percentual de representação do argumento externo, nesse contexto, por uma forma não lexical.

- (108) EXISTEM ROUBO, CRIMINALIDADE ESSAS COISAS. (Texto 4)

4.1.1.9 Sintagma nominal com traços semânticos [-humano], [-animado] articulado com verbo V2 (falar) que predica um argumento externo com traços semânticos [+humano], [+animado], o que prejudica a harmonização do nível semântico da frase, revelando um problema de estrutura frasal, em se tratando de uma linguagem mais monitorada.

- (109) O EPISÓDIO FALA TAMBÉM DE COMO MUITO JOVENS (...) (Texto 4)
 (110) Esse episódio fala que as vezes tentamos ajudar o Próximo (Texto 9)

4.1.2 O lugar dos argumentos internos

4.1.2.1 Nos verbos bivalentes (V2), observa-se nos textos 1, 3, 4, 6, 7 e 10 o fato de, em alguns casos, o segundo argumento do verbo (objeto direto ou indireto), que, no nível pragmático, indica uma informação nova, não ser preenchido em contextos em que a informação apagada é textualmente recuperada. No texto 5, há somente uma ocorrência dessa situação, conforme o exemplo (122) abaixo. Já no texto 9, ocorre um caso interessante, comum na linguagem do dia a dia, em que o segundo argumento do verbo (o objeto) está apagado e não há como recuperá-lo nem como, textualmente, identificar sua informação de maneira exata: exemplo (125). Mas há, ainda, dois casos interessantes de não preenchimento de argumentos internos com verbo V3, em que, a informação apagada é textualmente recuperada, o que ocorre nos textos 7 e 9. Já no texto 2, observa-se que todos os espaços do segundo argumento de verbos V2 são preenchidos, conforme o já mencionado estudo de Pezatti (2002) sobre “Estrutura argumental preferida”, no qual a autora afirma que para verbos V2, e até para os V3, predomina o esquema estrutural em que os argumentos internos (objetos) são representados por SNs lexicais. No caso do texto 2, os espaços argumentais são preenchidos por SNs (somente com SN pleno, Det+N) e também por sintagmas oracionais (SO), havendo um caso apenas de preenchimento por objeto pronominal (OP)

(111) então ele foi estacionar.	(Texto 1)
(112) Todo mundo da escola já sabia,	(Texto 1)
(113) A mãe de Cris recebe uma correspondências	(Texto 2)
(114) ele tinha aquele cartão	(Texto 2)
(115) ele não gosta e fala para mãe dele que não vai usar,	(Texto 3)
(116) ele finalmente mostra,	(Texto 3)
(117) ate que finalmente ele gosta de uma de camusa (apagamento do núcleo nominal)	(Texto 3)
(118) NA VERDADE ERA ELE QUE TINHA QUE ROUBAR.	(Texto 4)
(119) ELE FOI PERGUNTAR PARA O PAI DELE (...)	(Texto 4)
(120) ele não teria perdido	(Texto 5)
(121) ela dá um ovo diferente (...)	(Texto 5)
(122) o Chris dar o nome de Besourinho	(Texto 5)

- (123) ele fala que se o Pai não **de**⁹ ele vai (...) (Texto 9)
- (124) se o pai dele não de ele **vai roubar** (Texto 9)
- (125) o seu irmão sempre consegue ficar com as meninas que ele gosta
(Texto 10)
- (126) A policia chega a casa da família e **diz** que um jovem que mora naquela
residência perdeu a sua identidade (Texto 7)
- (127) A SENHORITA MORELO PEDE PARA O ALBERTE LER SÓ QUE ELE NÃO
QUERIA... (Texto 6)
- (128) (...)Rochelle **diz** que reconhece o jovem mais que amanhã ninguem vai
reconhecer mais (Texto 7)
- (129) (...) que mora naquela residência perdeu a sua identidade e entrega a
sua mãe (Texto 7)
- (130) chris não diz Para quê ele quer dinheiro (Texto 9)

4.1.2.2 Preenchimento do argumento interno do sintagma verbal de verbos (V2) com a estrutura sintagmática [ON], [DET N] ou [DET N SPrep.], incluindo-se contextos em que o DET precede um nome personativo, predicando-o à direita e introduzindo uma informação nova.

Todos os textos em análise, excetuando-se o texto 5, que não apresenta a estrutura sintagmática [DET N SPrep.] no escopo de suas frases, apresentam esquemas de estruturas frasais em que verbos V2 apresentam os argumentos preenchidos pelas estruturas sintagmáticas referidas acima, como se observa nos exemplos.

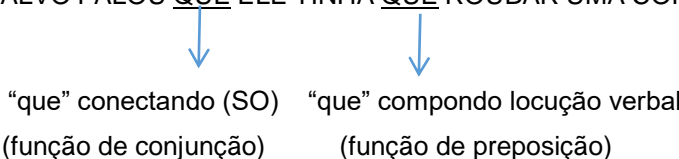
- (131) ele encontra **o Gerônimo**. (Texto 1)
- (132) Rochele começa a brigar com **o Chris**. (Texto 3)
- (133) ELE NÃO IRIA ROUBAR **A CORRENTE** (Texto 4)
- (134) A SENHORITA MORELO CHEGA E VE **A PICHAÇÃO** (Texto 6)
- (135) (...) e explica para **sua mãe** (Texto 5)
- (136) A mãe de Chris recebe **uma correspondencia**. (Texto 2)
- (137) Para ele levar **a sua mãe** (Texto 7)
- (138) ele encontra **a vizinha dele** (Texto 1)

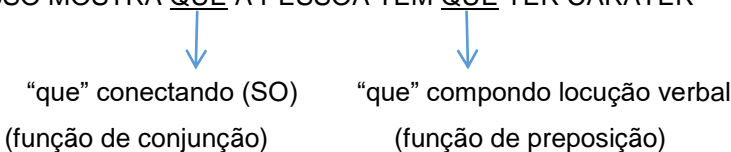
⁹ Nesse caso, ocorre o apagamento do complemento do verbo dar (**de**), reproduzido, no exemplo, conforme a escrita do aluno.

- (139) para compra **o anel de noivado** (Texto 2)
 (140) Rochele vai e pega **uma blusa de irmão mais novo** (Texto 3)
 (141) O MALVO IRIA ROUBAR **A CORRENTE DE OURO DELA** (Texto 4)
 (142) Julios faz **a festa para sua mulher** (Texto 7)
 (143) eu vou precisar **dos seu documentos** (Texto 8)
 (144) ele tem que conseguir **uma corrente de ouro** (Texto 9)
 (145) E por causa disso ele não tem **muitas amizades na escola** (Texto 10)

4.1.2.3 Preenchimento de argumentos internos de verbos V2 com SO (sintagma oracional).

Há, no texto 4, um número significativo de ocorrência de preenchimento de argumentos internos por SO (tradicionalmente denominadas de orações subordinadas substantivas, que, no caso, são introduzidas por meio do conectivo “que”) com verbos de dois argumentos (V2), o que, juntamente com o uso, pelo aluno, também significativo da locução verbal de estrutura “ter + que + verbo no infinitivo”, de cunho coloquial, sobrecarrega, em certa medida, o texto, principalmente por conta da constante recorrência do elemento “que”, ora na função de conectivo (conjunção integrante), ora na composição de locução verbal (na função de preposição). Isso acaba por indicar um problema, bem evidente, de estrutura frasal na linguagem escrita do aluno. Além desses casos, também há a ocorrência do preenchimento de argumentos internos de verbos V2 com SO (sintagma oracional), de forma procedente, nos textos 7 e 8.

- (146) O MALVO FALOU QUE ELE TINHA QUE ROUBAR UMA CORRENTE DE OURO] (...) (Texto 4)
- 

- (147) ISSO MOSTRA QUE A PESSOA TEM QUE TER CARÁTER (Texto 4)
- 

(148) E EU ACHO QUE O QUE O EPISÓDIO QUE(R) ENSINAR ISSO QUE AS PESSOAS
 ↓
 “que” conectando (SO)
 (função de conjunção)

TEM QUE TER CARATER (Texto 4)
 ↓
 “que” compondo locução verbal
 (função de preposição)

- (149) após o marido ter falado **que não queria festa** (Texto 7)
 (150) eles percebe **que só tem crianças na festa** (Texto 7)
 (151) ele pensou **que a vida dele iria muda** (Texto 8)
 (152) ele falou **que não iria mais roubar** (Texto 8)
 (153) malvo fica furioso diz **que ele tem que conseguir (...)** (Texto 9)
 (154) Esse episódio fala **que as vezes tentamos ajudar o Próximo** (Texto 9)
 (155) ele tinha **que cuidar de seus irmãos** (Texto 10)
 (156) as pessoas acham **que (por causa da cor de pele dele) ele vai fazer
 alguma coisa de mal** (Texto 10)

4.1.2.4 Os verbos com três valências (V3) têm baixa ocorrência no *corpus*.

Nos textos em que esses verbos ocorrem, os argumentos aparecem preenchidos, conforme a predominância indicada por Pezatti (2002), que afirma que, nesses casos, há a presença de dois SNs lexicais na função de objetos. Destaca-se, em dois momentos, da análise dos textos, um no texto 1 e outro no texto 5, a ocorrência do preenchimento de um dos argumentos dos verbos V3 por sintagma não lexical ou pronominal. Identifica-se também que, nos textos 1, 4 e 7 um dos lugares argumentais de verbo V3 é preenchido por (SO). No texto 9, ocorre o apagamento de um dos argumentos internos do verbo V3.

a) Preenchimento por dois SNs, sendo o segundo preposicionado:

- (157) ele colocou toda a sua confiança no Cris (Texto 1)
 (158) MUITOS JOVENS ESCONDEM AS COISAS DOS SEUS PAIS (Texto 4)
 (159) Chris voltando para casa esconde as fotos da mãe dele (Texto 3)
 (160) (...) e mistura o ovo com as compras de uma fregesa (...) (Texto 5)
 (161) o Chris foi pedir ajuda para a senhorita morela (Texto 8)
 (162) seu irmão também ganha dos seus pais coisas boas (nesse caso houve
 troca da posição dos argumentos internos do V3) (Texto 10)

b) Preenchimento do 3º argumento por sintagma não lexical ou pronominal (preposicionado)

(163) ela nunca tinha dado um pingão de atenção nele. (Texto 1)

(164) (...) sua mãe devolve o ovo para ele. (Texto 5)

c) Preenchimento do 2º argumento por sintagma oracional (SO)

(165) ele pede pra o seu amigo **guarda(r) segredo**. (Texto 1)

(166) O CHRIS FEZ FALANDO PRO MALVO **QUE ELE NÃO IRIA ROUBAR A CORRENTE**
(Texto 4)

(167) Julios ver que sua mulher esta com raiva dele (Texto 7)

(168) ... e **diz** que um jovem que mora naquela residência (Texto 7)

(169) chris não **diz** para quê ele quer o dinheiro (Texto 9)

4.2 Ordem preferida na figuração das funções frasais: ordem em que figuram argumentos obrigatórios e argumentos satélites (adjuntos dos verbos)

A ordem privilegiada mais presente nos textos em análise é aquela que considera o fluxo de atenção natural (origem → meta), ou seja, nos textos, quase sempre, na estrutura das frases, o fluxo de atenção linguístico se articula com o fluxo de atenção natural. Há raros casos em que os alunos utilizam a estratégia de alçamento de constituintes satélites à esquerda de suas frases. Assim, as estruturas frasais nos textos são as seguintes:

Quadro 3 – Estruturas frasais realizadas nos textos do *corpus* da pesquisa

Argumento externo (1) → predicador → argumento 2 → argumento 3 → argumentos satélites
Argumento externo (1) → predicador → argumento 2 → argumento satélite
Argumento externo (1) → predicador → argumento satélite
Argumento externo (1) → verbo → predicador nominal
Argumento satélite → argumento externo(1) → predicador → argumento (2)

Fonte: O autor da pesquisa

Assim, pode-se dizer que os textos são construídos, predominantemente, fazendo-se uso, nas frases, da chamada ordem direta, havendo raras ocorrências, o que se realiza somente nos textos 3, 7, 8 e 10, do uso de estratégias de alçamento de constituintes chamados satélites (tradicionalmente denominados de adjuntos adverbiais) dos seus lugares à direita do predicador para lugares de maior relevância

expressiva que, nos raros casos, contribuem para marcar com maior ênfase as sequências temporais nos textos ou para marcar a ideia de lugar, o que ocorre no texto 10.

- (170) **Amanha** iremos comprar roupas novas (Texto 3)
- (171) **No dia seguinte**, que era o dia da foto ele vai para escola e [antes da foto] ele tem aula de E.física, (Texto 3)
- (172) **No dia seguinte** Julios ver que sua mulher esta com raiva dele (Texto 7)
- (173) **Ao chegar** eles tem uma surpresa (Texto 7)
- (174) **Uns dias depois**, a senhorita morelo disse para o malvo (...) (Texto 8)
- (175) **É um belo dia** o malvo entrou onde o Chris trabalha (Texto 8)
- (176) **Ao ver Vanessa no alvo de Malvo** chris tenta ajudar (Texto 9)
- (177) **Na escola** ele não é tratado com respeito (Texto 10)

4.3 Constituintes extrafrasais

Procuramos identificar, nos textos, as estratégias de inserção de constituintes extrafrasais. É um fato natural que tanto na modalidade oral quanto na escrita haja a ocorrência de constituintes que se encontram fora do escopo gramatical da frase. No entanto, é preciso saber adequar a escolha de inserções desses constituintes ao gênero de texto, à necessidade de monitorá-lo quanto ao grau de formalidade, a efeitos de sentido que o texto procura construir.

Nos textos analisados, realizam-se constituintes fora da estrutura da frase com funções semântico-pragmáticas diversas:

4.3.1 Orações interferentes com a função de inserir um comentário do produtor do texto.

Essas construções não ocorrem em todos os textos analisados. Aparecendo poucas vezes nos textos 1, 5, 7 e 8. Já no texto 4, esse tipo de construção, devido ao estilo coloquial de escrever do aluno, é mais recorrente.

- (178) até aí estava tudo bem. (Texto 1)
- (179) **Então quando menos espera** todo mundo da escola já sabia.(Texto 5)
- (180) A GENTE TEM QUE FAZER O QUE É CERTO. (Texto 4)

- (181) E EU ACHO QUE O EPISÓDIO QUER ENSINAR ISSO (Texto 4)
 (182) (...) **se o Besourinho fosse de verdade**, ele não teria perdido. (Texto 5)
 (183) (...) **só quando chega no Chris** ela dá um ovo diferente, (Texto 5)
 (184) e **de vez ele contar para sua mãe que perdeu o ovo**, não ele falsifica (Texto 5)

4.3.2 Expressões que concorrem para enfatizar uma informação e que criam o efeito de que o relato vai apresentar uma situação de particular importância no curso dos fatos relatados. Há ocorrência dessas expressões somente nos textos 1, 4, 5 e 9.

- (185) **só foi** ela ver ele entrando no carro (...) (Texto 1)
 (186) ele quis dar uma de o cara do bairro, **e foi** e começou a da(r) voltas no quarteirão. (Texto 1)
 (187) O EPISÓDIO MOSTRA QUE **ATÉ MESMO** NOS ESTADOS UNIDOS (Texto 4)
 (188) **só que** se o Besourinho fosse de verdade (...) (Texto 5)
 (189) **só que** chris não diz Para quê ele quer o dinheiro (Texto 9)

4.3.3 Elementos que indicam interpelação em diálogos entre personagens. Há a ocorrência desses elementos, que a gramática tradicional classifica como vocativo, apenas no texto 8.

- (190) - Chris o malvo esta procurando você. (Texto 8)
 (191) - malvo eu so vou precisar dos seus documentos. (Texto 8)

4.3.4 Marcadores de fronteira entre as frases, que anunciam a passagem de um momento a outro na sequência dos fatos narrados.

Na literatura linguística, esses constituintes têm sido identificados como sequenciadores temporais, nas narrativas, e sequenciadores textuais, quando se trata da exposição de sequência de ideias em textos expositivos.

Ocorrem, nos texto analisados, os seguintes recursos:

4.3.4.1 Sequenciador temporal

Como se sabe, os textos que serviram de *corpus* para essa análise pertencem, basicamente, à esfera do narrar, por terem sido produzidos sob a estrutura

do gênero resumo (resumo de episódios do sitcom “Todo mundo odeia o Chris”). Nessa lógica, verifica-se que o uso de sequenciadores temporais nos textos, para marcar a passagem do tempo é, razoavelmente, natural. Destacam-se nos textos, contudo, as seguintes situações: nos texto 3 e 5, o uso dos sequenciadores temporais foi feito de forma interessante, servindo para marcar até com expressividade a sequência de tempo dos fatos relatados nos textos; o texto 2, por ter sido produzido quase como um relato de um único evento, apresenta a ocorrência de poucos marcadores temporais; por outro lado, os textos 1, 4, 6 e 8 da análise, para marcar a passagem de tempo, utilizam-se de elementos de forma muito recorrente. No texto 1, é bastante recorrente o marcador “então”; no texto 4, o “quando”; já no texto 6, os elementos utilizados pelo aluno, para marcar a passagem de ações e tempo, foram o “AI” e “DAI”, de uso predominante na linguagem oral não monitorada. Tais ocorrências, que também aconteceram em algumas passagens no texto 8, de certa maneira, comprometem a qualidade da expressão em termos de estilo nos textos e, além disso, no caso do uso do “então” no texto 1, nem sempre se trata de uma escolha apropriada em vista das relações semânticas instanciadas no texto.

- (192) (...) então os dois ficaram afastados Por algum tempo (...) (Texto 1)
- (193) (...) até que Julios teve coragem de falar (...) (Texto 1)
- (194) (...) **então** ele colocou toda a sua confiança no Cris [então] o Cris ficou muito surpreso, **então** ele foi estacionar (Texto 2)
- (195) Quando ele sai de sua casa ele encontra a vizinha, **então** ela nunca tinha dado um pingão de atenção nele. (Texto 2)
- (196) Chris deixa a roupa no armario e quando volta da aula de E. física (...) (Texto 3)
- (197) e então ele vai nos achados e perdidos da escola, pega umas roupas e quando saí para bater as fotos (...) (Texto 3)
- (198) No dia seguinte, que era o dia da foto (...) (Texto 3)
- (199) QUANDO O CHRIS AVISA A VANESSA (...) (Texto 4)
- (200) QUANDO O MALVO FALOU QUE O CHRIS TINHA QUE ROUBAR (Texto 4)
- (201) QUANDO NA VERDADE ERA ELE QUE TINHA (...) (Texto 4)
- (202) **Ao ver Vanessa no alvo de Malvo** chris tenta ajudar (Texto 9)
- (203) **depois** o Chris leva o ovo para sua casa (...) (Texto 5)
- (204) **Mais tarde** o Chris vai para o trabalho (...) (Texto 5)

- | | |
|---|-----------|
| (205) no fim do expediente ele lembra do ovo (...) | (Texto 5) |
| (206) AI A SENHORITA MORELO FALA QUE ELE NÃO SABE LER | (Texto 6) |
| (207) DAI O CRIS CHEGA PRO ALBERTE CONTA PRA PROFESSORA | (Texto 6) |
| (208) Ai, o Chris ficou assustado e saio correndo | (Texto 8) |
| (209) É ai chamaram o malvo para ele fazer uma prova | (Texto 8) |

4.4 Construção de tópicos

4.4.1 Sintagma com função sintática atribuída pelo verbo (tópico sintático)

Na construção das frases dos textos em análise, observamos que os tópicos selecionados apresentam-se, predominantemente, na posição sintática de sujeito gramatical, situação em que o fluxo de atenção linguístico se encontra articulado com a ordem do fluxo de atenção natural. Contudo, conforme o apresentado no item 4.2 (a ordem preferida na figuração das funções dos constituintes frasais: ordem em que figuram argumentos obrigatórios e argumentos satélites), nesta análise, verifica-se que, nos textos, há ocorrências de estruturas frasais em que a construção de tópico se faz por conta da estratégia de alçamento de argumento interno ao sintagma verbal. Esse fato ocorre somente uma vez no texto 2, no qual satélites (sintagmas adverbiais), assim como sintagmas oracionais (SO) são alçados para à esquerda da frase, construindo-se o que se conhece, na literatura linguística, como estruturas marcadas, nas quais há uma inversão da chamada ordem direta (SVO), que, nesse caso, servem para marcar também de forma expressiva sequências temporais nos textos. O uso dessas construções tópicas, como os exemplos abaixo retirados dos textos, talvez encontre amparo nos estudos de Pontes (1987), para quem o tópico, em construções coloquiais do português tem grande importância, sendo sua ocorrência muito comum e quase tão frequente quanto as construções sem a presença de tópico; nesse caso, ressalta-se que, baseando-se na tipologia de classificação das línguas proposta por Li e Thompson (1976) em relação à proeminência de tópicos ou de sujeito, Pontes considera que o português brasileiro está entre as línguas em que tanto sujeito como tópico são proeminentes, uma vez que as duas noções são muito frequentes em nossa língua.

- | | |
|--|-----------|
| (210) <u>dentro de uma dessa correspondencias</u> esta <u>um cartão de credito de Júlios o pai de Cris</u> | (Texto 2) |
| (211) (...) <u>aquele cartão</u> <u>ele</u> já tinha a muitos anos (...) | (Texto 2) |

4.4.2 Sintagmas sem função sintática atribuída pelo verbo (tópico discursivo)

Como já se destacou, pelo exame feito nos textos objetos desta análise, os alunos, no geral, optaram por construir, nos seus textos, estruturas em que os tópicos foram apresentados, regularmente, na posição de sujeito gramatical, havendo, como também foram destacados no item anterior, alguns casos, nos textos, de topicalização pela estratégia de alçamento de argumentos internos, satélites e SO à esquerda de seus predicadores. Ou seja, os excepcionais arranjos estruturais de frases que apresentam casos de topicalização nos textos analisados se restringem a sintagmas que exercem funções sintáticas atribuídas pelos seus predicadores verbais. Desta forma, compreende-se que, ainda que sejam usuais, em situações menos monitoradas, modalidade em que os alunos, de certa maneira, escolheram para produzir os seus textos, não foram verificadas construções sentenciais com a presença de tópicos fora do escopo gramatical da frase, o que se sabe ocorre, particularmente, na modalidade de expressão oral.

4.4.3 Marcadores discursivos que anunciam a entrada de tópicos

Nos dados analisados, considerando-se que os alunos optaram, como já se observou, por privilegiar as construções na ordem direta de organização dos constituintes (S V O), em que a função de tópico se realiza na função de sujeito, atendendo, assim, à articulação do fluxo de atenção linguístico com o fluxo de atenção natural, destaca-se que a ocorrência de marcadores discursivos, visando à indicação da entrada de um tópico, ocorreu apenas no texto 1, onde a aluna, se deixou levar, no momento da produção, pela falsa noção de que as frases na modalidade escrita se estruturam conforme na modalidade oral, escrevendo como se tivesse em um diálogo falado.

(212) Bom o episódio que irei relatar é sobre “todo mundo odeia dirigir”.

(Texto 1)

(213) Bom o episódio começa assim.

(Texto 1)

5 DESENVOLVENDO A PRODUÇÃO ESCRITA: A REALIZAÇÃO DA FRASE NO TEXTO

Não é de hoje que autores importantes como Possenti (1996), Geraldi (2004) e Rocha (2007) apontam para o fato de que o intento, o objeto do trabalho do professor de língua portuguesa, em sala de aula, precisa ser o texto. Por outro lado, tal concepção é legitimada pelos PCN (1998), que orientam, ainda, que o trabalho com a língua portuguesa deve ser feito a partir dos gêneros textuais. Guiada por essas concepções, a proposta de intervenção, aqui apresentada, que tem como principal interesse a realização da estrutura da frase em textos, como já informado na metodologia, é uma adaptação baseada nas sugestões da professora Lopes-Rossi (2008) para projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos.

Motivada pela concepção de “Escrita como trabalho”, a proposta de Lopes-Rossi é dividida em três módulos: módulo de leitura, módulo de escrita e módulo de divulgação ao público. É no módulo de escrita, no qual ocorrem os momentos de correção e revisão dos textos produzidos pelos alunos em uma primeira versão, que o professor pode selecionar dificuldades gramaticais encontradas em suas escritas, para trabalhá-las em atividades de análise linguística para “[...] levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19).

Seguindo esse ponto de vista é que, para esta proposta de intervenção, sentimos a necessidade de adaptar o modelo de Lopes-Rossi e construir um módulo próprio para a realização de atividades de análise linguística, que seriam precedidas da formulação de conceitos relevantes para a compreensão do que é a frase. Neste módulo específico, são sugeridas atividades que irão fazer os alunos refletirem sobre o uso da língua e concorrer para ajudá-los em suas dificuldades em relação às estruturas frasais na produção de seus textos, o que concorrerá para que eles possam construir textos com frases bem organizadas, estruturalmente, o que certamente os ajudará, ainda, na composição de textos coesos e coerentes. Desse modo, nossa proposta apresenta a seguinte configuração:

1ª Etapa: Módulo de Leitura e Produção da Primeira Versão dos Textos

2ª Etapa: Módulo de Abordagem da Frase e de Análise Linguística

3ª Etapa: Módulo de Escrita e Reescrita

4ª Etapa: Módulo da Divulgação ao Público

5.1 Objetivos da proposta

Objetivo geral:

Desenvolver no aluno a competência de construir frases bem estruturadas para assim contribuir para a ampliação de sua capacidade textual-discursiva na produção de textos escritos.

Objetivos específicos:

- ✓ reconhecer a linguagem como uma atividade de interação;
- ✓ compreender o texto como uma unidade significativa, com função comunicativa;
- ✓ reconhecer a frase como uma unidade linguística do sistema e como constituinte de um texto;
- ✓ compreender a função da frase como meio de representação de estados de coisa do mundo;
- ✓ identificar que a função e o sentido de uma frase dependem do contexto;
- ✓ ter a consciência de que o conhecimento da organização da estrutura frasal é importante para leitura e a produção de texto;
- ✓ entender como o texto se organiza a partir da frase;
- ✓ revisar estudos sobre a frase para reconhecer os termos que a constituem sob a perspectiva tradicional;
- ✓ conhecer a estrutura da frase sob uma perspectiva linguística-funcional;
- ✓ melhorar a capacidade de organizar frases;
- ✓ reconhecer que o apagamento de termos na frase atende à organização da informação no texto e a propósito discursivos;
- ✓ reconhecer que o deslocamento de termos na frase atende a propósitos discursivos no texto;
- ✓ compreender o uso da vírgula em relação à estrutura da frase;
- ✓ compreender e apropriar-se das características do gênero resumo;
- ✓ reescrever frases, adequando o uso de estruturas frasais à norma culta da modalidade escrita;
- ✓ escrever textos coesos e com significados coerentes;

5.2 Conteúdo:

Leitura prévia com reprodução de vídeo (filme ou episódio de minissérie); estudo do gênero textual resumo; estudo dos “Termos da oração” conforme a tradição gramatical; conceitos de linguagem e texto; estudo da frase sob a perspectiva da linguística funcional; a predicação em contextos reais de uso da língua; a projeção dos argumentos da frase; a representação dos argumentos internos e externos da frase, em contextos reais de uso da língua; a representação dos argumentos internos e externos da frase em textos na modalidade escrita da língua; a representação dos argumentos internos e externos de acordo com intenções discursivas; os argumentos satélites na construção da frase; a ordem dos termos na frase; deslocamento de termos e o fenômeno da topicalização; a vírgula e o deslocamento de termos na frase.

5.3 Metodologia das atividades

Esta proposta de intervenção apresenta como ponto de partida a própria produção textual dos alunos. Mas, como já mencionado, suas atividades serão norteadas, com adaptações, pela concepção de “escrita como trabalho”, orientada por Lopes-Rossi (2008). Dessa forma, conforme o modelo proposto pela autora, a proposta será iniciada pelo módulo de leitura. Nessa etapa, se realizará também a produção da primeira versão dos textos dos alunos e será aplicada a pesquisa diagnóstica.

Assim sendo, para se dar início aos trabalhos dessa primeira etapa, propõe-se, inicialmente, a realização de duas atividades prévias à produção de texto: a “leitura”¹⁰ de um vídeo de filme ou episódio de sitcom (minissérie televisiva)¹¹, para que os alunos possam observar e entender como se pode proceder nessa forma de leitura, e, em seguida, a apresentação de trabalhos em equipe pelos alunos sobre leituras feitas por eles de outros vídeos de filme ou de episódios de sitcom, que eles possam trazer, conforme orientação, para sala de aula.

¹⁰ Estamos chamando de leitura (de filme) o que Britto (2015) afirma se aproximar da leitura do texto enquanto derivação de sentido e projeção de possibilidades, correspondendo não à intelecção de símbolos, mas à percepção e a análise da situação narrativa que se oferece ao espectador.

¹¹ Silva (2001) afirma que enquanto a literatura se define como um código verbal, o cinema (o filme) está relacionado ao domínio das chamadas linguagens complexas: texto, som e imagem, o que faz lembrar que, na origem de um filme, há a presença de um texto escrito.

Após esse primeiro momento, dando continuidade a essa etapa, deve ser solicitado a cada um dos alunos que produza um texto do gênero resumo sobre o filme ou sobre o episódio da minissérie apresentada por suas respectivas equipes.

Depois dessa escrita da primeira versão dos textos, suas produções devem ser analisadas, para que se possa conhecer a realidade dos alunos quanto à produção textual e se possa verificar e refletir sobre as dificuldades efetivas que eles apresentam na construção da estrutura de suas frases nos textos. Feito isso, iniciam-se os trabalhos de aplicação das atividades de intervenção que valorizem a leitura, a produção de texto e, ainda, a análise linguística, consoante os direcionamentos dos PCN, que afirmam que “o ensino de Língua Portuguesa, hoje, deve buscar desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura”. (BRASIL, 2002, p. 55). Assim, nesta proposta de intervenção pedagógica, além de se ter a preocupação com a leitura e a produção de texto dos alunos, o foco das atividades, no que tange à análise linguística, recai no trabalho com a estrutura das frases, tendo como expectativa tornar esse estudo mais significativo para o aluno e, desta forma, contribuir para ampliação de sua capacidade comunicativa, sobretudo na modalidade escrita da língua.

Para abordagem da frase, essa proposta de intervenção se pauta nos pressupostos teóricos do funcionalismo linguístico, mais precisamente, em Simon Dik (1989)¹², linguista holandês que desenvolveu propostas teóricas no âmbito da gramática funcional, e, para quem, a descrição de uma expressão linguística se dá, primeiramente, pela construção de uma predicação subjacente. É nessa perspectiva que, se contrapondo à ótica tradicional do estudo da frase, nas atividades desta proposta de intervenção, se trabalhará a organização e a estrutura argumental da frase nas suas realizações em contextos reais de comunicação.

5.4 Estrutura da proposta de intervenção

A partir dessa seção, apresentamos os caminhos a se percorrer para aplicar a proposta de intervenção e se chegar aos objetivos pretendidos. Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, optamos por dividir o trabalho em quatro

¹² As contribuições teóricas de Dik (1989), a respeito da estrutura da frase, estão expostas nesta dissertação de Mestrado na seção 2, **BASES TEÓRICAS**, mais pontualmente no subitem 2.3.5.1 Predicação.

etapas, a fim de tornar a realização das atividades mais didática e assim contribuir de forma mais significativa para o aprendizado dos alunos. Para implementação das atividades das etapas, que serão demonstradas nas subseções seguintes, são previstos, conforme o planejamento, vinte e três encontros (de duas horas aulas cada um), que devem ser usados na organização de tarefas e procedimentos didáticos (explicação e orientações para atividades, formação de equipes, apresentação de trabalhos, avaliação de atividades, ministração de conteúdos e atividades referentes ao tema estudado na pesquisa). Assim, em cada uma das subseções demonstramos o planejamento das etapas, com objetivos, conteúdos e orientações para realização da proposta.

5.4.1 Primeira etapa: Módulo de Leitura e Produção da Primeira Versão dos Textos

5.4.1.1 Planejamento das atividades

DURAÇÃO: 11 encontros (de 2 horas-aula cada um)

OBJETIVOS:

- ✓ apresentar o projeto para que os alunos possam conhecê-lo e ter consciência de sua importância;
- ✓ realizar uma pesquisa diagnóstica para ter conhecimento da competência da turma quanto à produção textual escrita;
- ✓ promover a apresentação de um vídeo (de filme ou episódio de sitcom) para realizar uma discussão sobre leitura;
- ✓ implementar uma tarefa em equipe de apresentação de leitura de um vídeo (de um filme ou um episódio de sitcom) como atividade prévia;
- ✓ realizar com os alunos uma produção de texto do gênero resumo para pesquisa diagnóstica;
- ✓ analisar as dificuldades efetivas que os alunos apresentam em relação à construção e à organização da estrutura de frases nos textos.
- ✓ verificar como os alunos estão promovendo o preenchimento dos argumentos de suas frases na produção dos seus textos;
- ✓ verificar se há, na produção textual dos alunos, o deslocamento de constituintes da frase;

- ✓ ler textos do gênero resumo a fim de que os alunos possam conhecer, reconhecer, compreender e apropriar-se das características do gênero a ser produzido.

CONTEÚDOS: apresentação do projeto; exibição de vídeo (filme ou episódio de sitcom) com vistas à realização da pesquisa diagnóstica; explanação e discussão sobre leitura de filme; estudo do gênero textual resumo; produção de texto do gênero resumo para realização da pesquisa diagnóstica.

ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PROPOSTA: Iniciar as atividades apresentando a proposta do trabalho de pesquisa, informando aos alunos, de forma geral, que todas as tarefas serão realizadas em etapas e explicar como, na sequência, irão ocorrer as atividades na primeira etapa, fase em que serão feitas as atividades da pesquisa diagnóstica, como a apresentação de trabalhos para leitura prévia e a produção da primeira versão de seus textos; na segunda etapa, fase em que irão ocorrer as atividades de análise linguística da proposta de intervenção; terceira etapa, em que ocorrerá a produção escrita; na quarta, na qual se fará a publicação da última versão dos seus textos¹³.

Para realização da pesquisa diagnóstica, propõe-se que, para motivar e despertar o interesse nos alunos, as atividades sejam iniciadas com um trabalho de leitura prévia. Nesse sentido, sugere-se a reprodução de um vídeo para os alunos, sobre um filme, documentário ou um episódio de sitcom. A escolha do vídeo, para essa atividade, fica por conta do professor. Assim, pode-se trabalhar com variados tipos de vídeos: filmes de histórias reais, filmes de animação, documentários, reportagens ou episódios de sitcom (minisséries). Mas, por conta de sua popularidade, que até hoje persiste entre os adolescentes, e por apresentar episódios que discorrem por várias temáticas, sugerimos, para realização dessa proposta, um trabalho com episódios do sitcom “Todo mundo odeia o Chris” e, para reprodução do primeiro vídeo, por apresentar uma temática bem próxima da realidade do aluno de escola pública, o episódio “Todo mundo odeia ser descolado”

¹³ É importante o professor expor aos alunos, para incentivá-los, com uma linguagem adequada, que todas as atividades da proposta de intervenção pedagógica serão feitas com o objetivo de melhorar as suas produções textuais e em etapas e que a última delas culminará com a publicação dos seus textos, possivelmente em uma das plataformas das redes sociais da internet.

Em seguida, poderá se fazer, juntamente com os alunos, um exercício de leitura interpretativa, colocando em debate as temáticas (as situações) que ocorrem no vídeo que for passado e que se assemelharem com situações da realidade.

Depois, deve-se dividir a turma em equipes, orientando e preparando os alunos para apresentarem um trabalho de leitura sobre um vídeo de filme ou de episódio de sitcom, conforme feito pelo professor.

Na sequência das apresentações das equipes, solicitar aos alunos que cada um produza um texto do gênero resumo sobre o filme ou o episódio do sitcom apresentado pela sua respectiva equipe, ressaltando a temática (situação ou situações importantes) apresentada no vídeo.

Dando-se continuidade à aplicação da proposta, posteriormente a esse primeiro momento de produção textual dos alunos, deverão ser iniciados os trabalhos que visam ajudar o aluno a melhorar e a ampliar a capacidade textual-discursiva na produção de textos escritos. Esses trabalhos terão o suporte de um material de apoio, para auxiliar no percurso pedagógico das atividades. Assim, com a ajuda do material apoio I, deve-se iniciar uma atividade de estudo sobre como se fazer um texto do gênero resumo, na qual deverá ser realizada uma explanação e uma discussão sobre o passo a passo da construção de um resumo, identificando suas características e as dificuldades de se construir um texto desse gênero.

Na sequência, para que os alunos se apropriem das características do gênero textual em estudo, conforme sugere Lopes-Rossi (2008), ler, juntamente com eles, o texto resumo “Todo mundo odeia ser descolado”, resumo escrito de um episódio, de mesmo nome, do sitcom “Todo mundo odeia o Chris¹⁴”.

Para fechar esse momento de estudo do gênero resumo, repetir a estratégia de expor aos alunos o gênero textual a ser produzido, promovendo, com a participação deles, a leitura de mais um texto do gênero resumo, o texto II, “Todo mundo odeia o Natal”:

¹⁴ Conforme sugestão de se realizar a proposta com episódios do sitcom “Todo mundo odeia o Chris”, os textos resumos presentes no Material de Apoio são apenas sugestões. O professor pode produzir ou escolher seus próprios resumos para aplicação da proposta.

Material de Apoio I

O Gênero textual Resumo

Resumo é uma condensação fiel das ideias ou dos fatos contidos em um texto. Resumir um texto significa reduzi-lo ao seu esqueleto essencial, sem perder de vista três questões importantíssimas:

- a) Cada uma das partes essenciais do texto a ser resumido;
- b) A progressão (sequência) em que elas se sucedem;
- c) A correlação que o texto estabelece entre cada uma dessas partes.

O resumo é, portanto, um gênero textual no qual se busca fazer uma redução do texto original, procurando-se captar suas ideias essenciais, observando-se a progressão e o encadeamento em que aparecem no texto.

Quando se resume deve-se apresentar, por meio de uma seleção e em um estilo objetivo, os elementos (ideias) essenciais do texto.

Muitas pessoas pensam que resumir um texto e reproduzir suas frases ou partes de frases do texto, construindo, assim uma espécie de “colagem”. Fazer uma “colagem” de fragmentos de um texto não é fazer um resumo. Resumir é fazer, com suas próprias palavras, uma apresentação dos pontos relevantes, mais importantes de um texto. A reprodução de frases de um texto indica, geralmente, que o texto não foi compreendido como deveria.

Para se elaborar um bom resumo, é necessário compreender, antes de tudo, o conteúdo global do texto. Não é possível se resumir um texto à medida que se vai fazendo a primeira leitura.

A dificuldade que se pode ter para resumir um texto depende basicamente de dois fatores:

a) Da própria complexidade do texto a ser resumido (seu vocabulário, sua estruturação sintático-semântica, a complexidade das relações entre as ideias, o tipo de assunto tratado: se é familiar ou não ao leitor, etc.);

b) Da competência do leitor (grau de amadurecimento intelectual e proficiência como leitor, o repertório de informações que possui, a familiaridade com o tema explorado no texto a ser resumido).

O uso de procedimentos apropriados pode ser de grande ajuda no momento que se precisar fazer o resumo de um texto. Indicamos os seguintes passos para a elaboração de um bom resumo:

1- Fazer uma primeira leitura de forma ininterrupta, do começo ao fim. Já sabemos que um texto não é um aglomerado de frases: sem ter a noção de que um texto é uma unidade, um conjunto em que suas partes formam um todo significativo, é mais difícil perceber como suas partes se relacionam significativamente.

Essa primeira leitura deve ser feita com objetivo de responder, basicamente, à seguinte questão: qual é o tema do texto? Ou seja, do que é que trata o texto?

2- Uma segunda leitura é sempre importante, para ajudar o leitor a condensar as ideias mais importantes do texto a ser resumido. Como se sabe, um texto basicamente é constituído por uma unidade significativa. Isso significa dizer que ele apresenta uma ideia central, mas é rodeado de ideias secundárias que embasam a ideia principal. Assim, para se fazer um bom resumo de um texto é preciso se fazer uma segunda leitura, que se caracteriza por ser uma leitura seletiva, na qual, além de se destacar o tema principal do texto, também se deve pontuar as outras ideias importantes constituintes do texto.

3- É importante lembrar que, para a produção do texto resumo final, deve-se fazer uso de suas próprias palavras, procurando condensar as ideias principais do texto, buscando encadeá-las conforme a sequência em que aparecem no texto e fazendo uma boa relação entre elas.

Textos para leitura e discussão

Os textos I e II apresentados abaixo são do gênero resumo. Chamamos atenção ao fato de que a autoria dos textos foi intencionalmente suprimida para fins deste exercício. Leia-os e desenvolva as questões propostas sobre cada um dos resumos.

Texto I

“Todo mundo odeia ser descolado”

A história se passa em 1986, no Brooklyn. Chris estava cansado de ser um nerd e decidiu se tornar um “descolado”. Para isso, primeiro tentou mudar o visual. Depois resolveu aprender a ser descolado com o cara mais descolado que conhecia: O

Jerome. Jerome fala para o Chris que a maneira de se tornar descolado é andar com quem é descolado e lhe dar alguns toques.

Enquanto isso, na casa do Chris, Rochelle resolve fazer uma faxina e encontra um casaco que Julius havia ganhado de uma ex-namorada e havia dito que iria se livrar dele. Então eles começam a brigar, porque Julius diz para Rochelle que é um casaco e não uma mulher e que não vai se livrar dele. Por conta disso, para implicar com Julius, Rochelle começa a se vestir de forma estranha.

Em outro momento, andando pela rua como um “descolado”, Chris encontra o Greg e diz para ele que cansou de ficar no fundo do poço, que quer ser descolado como os caras do flipper que não frequentam a escola, mas têm carros e garotas. Greg diz para o Chris que os caras do flipper foram suspensos, expulsos ou fugiram da escola. Eles “descobrem” que para ser descolados precisam andar com cigarros. No outro dia, Chris e Greg resolvem andar com cigarro na orelha para parecerem descolados. Chris lembra a Greg que ser pego com cigarro dá três dias de suspensão. Eles fazem um pacto de que se um deles for pego pela professora com cigarro, um não entrega o outro. Na sequência, Greg é pego pela professora e entrega o Chris, na hora. Resultado: Chris é suspenso por três dias.

À noite, em casa, como de costume, todos estão juntos jantando. Julius e Rochelle discutem por conta da história do casaco. Chris está apreensivo, com medo de terem telefonado da escola para informar de sua suspensão. Ao sair da mesa Chris, que pensava está a salvo de um telefonema da escola, é chamado por Tonya para conversar. Ela diz a ele que o diretor da escola telefonou para dizer que ele tinha sido suspenso e que isso iria lhe custar quinze dólares.

No outro dia, sem ter pra onde ir, Chris fica na porta do flipper, onde encontra os descolados e começa a andar com eles. No segundo dia de suspensão, Chris vai para o flipper com os “descolados” e descobre que eles iriam buscar o Vito na prisão, o cara em quem os descolados se inspiravam. Dentro do carro, na frente da prisão, Chris é apresentado para o Vito como o “Suco de Fruta”. Vito pergunta para o Chris se ele é descolado e diz que no dia seguinte eles vão pegar os caras que lhe entregaram. Vito, agora, pergunta ao Chris se ele descolado para ficar de vigia. Chris, já com medo, vai pedir a opinião de seu patrão, o Doc, sobre o fato de ele ficar de vigia para um delito. Doc diz ao Cris que isso faria dele um acessório antes, durante e depois e que, em todos os casos, ele acabaria na cadeia.

Nesse entretempo, Rochelle continua aprontando para o Julius, vestindo-se de forma muito estranha. Por conta disso, cansado de passar vergonha, Julius decide desistir de continuar brigando com a Rochelle e diz a ela que vai dar um sumiço no casaco.

No dia em que o Chris deveria ficar de vigia, ele foi. Vito deu um apito para ele apitar, se visse o carro da polícia. Mas na hora aparece o Greg que mete mais medo no Chris, dizendo o que acontecera com um tio seu que resolvera ficar de vigia de um delito uma vez. Na hora que aparece o carro da polícia, ao invés de apitar, Chris e Greg saem correndo, como qualquer um nerd.

No final do episódio, a suspensão do Chris acabou, e a Tonya não o denunciou. Os “descolados”, como geralmente acontece, acabaram muito mal: Johnny Boy acabou o resto de seus dias na cadeia, a Trixie deu um nó na vida e o Vito foi feliz pelas próximas quatro horas, depois foi baleado por outros descolados.

Refletindo sobre o Texto

01- Levando-se em consideração as características de um texto do gênero resumo, responda: o texto construído apresenta, predominantemente, o tipo narrativo, descritivo ou dissertativo?

02- Tendo em vista o episódio a que você já assistiu: “Todo mundo odeia ser descolado”, faça um esquema que enumere os fatos centrais que constituem este texto.

03- Observe que os verbos que estruturam as frases que compõem o resumo apresentado estão em grande parte no tempo presente. Normalmente, nos textos narrativos, o tempo dominante é o passado. O que pode justificar o texto explorar o tempo presente?

Texto II

“Todo mundo odeia o Natal”

Tudo começa quando o Chris está conversando com seus irmãos sobre o Natal. Ele conta que quer ganhar um toca-fitas.

Ele espalhou vários bilhetes pela casa, para que sua mãe soubesse que queria ganhar um toca-fitas.

Na escola, a professora de Chris queria que seus alunos levassem alimentos enlatados para doar para as pessoas mais necessitadas. Ela, como se sabe, é muito preconceituosa e pensava que Chris e sua família fossem muito pobres, por isso disse a ele que não precisava se preocupar em trazer alimentos.

No dia seguinte o aquecedor da casa de Cris quebrou e seus pais disseram que não daria para comprar o esperado presente de Natal dele.

A irmã de Cris, Tonya, acreditava muito em Papai Noel. Ela já estava escrevendo seu bilhete para ele, quando seu irmão, Drew, diz a ela que Papai Noel não existe e a leva até o quarto de cima e mostra todos os presentes, acabando com a magia do Natal para ela.

Os pais de Chris o chamam para conversar e para dizer que ele não iria ganhar presente, porque eles têm que comprar um aquecedor novo.

Tonya fica muito chateada porque mentiram pra ela sobre o Papai Noel e passa a não acreditar em mais nada. Rochelle chama Drew para perguntar se foi ele que mostrou os presentes para Tonya. Ele diz que sim. Então ela o chama para “conversar” no quarto.

Tonya fica revoltada com seus pais, porque eles sempre mentiram para ela sobre Papai Noel, coelhinho da Páscoa e Fada do dente. Tonya diz que quer seus dentes de volta.

No dia seguinte, a família de Chris se reúne para ver os presentes de Natal. Cada um ganha o seu e chega a hora do Chris. Ele ganha um calendário e procura mostrar a seus irmãos, que são mais novos, que está feliz com o presente que ganhou.

No final, todos estavam felizes, reunidos sentados assistindo televisão, quando aparece a professora do Chris que estaria chegando à casa de uma pessoa necessitada. Neste momento, a campainha toca. Quando Rochelle abre a porta, é a professora de Chris. Então ela, como sempre, grita: “Chris!”.

Refletindo sobre o Texto

01 Enumere quais as situações que compõem este resumo.

02 Seria possível agrupar os fatos narrados de outra forma mais adequada. Tente fazer isso.

03 Há uma passagem do texto que apresenta uma situação que não tem um desfecho, Identifique qual essa passagem.

5.4.2 Segunda etapa: Módulo de Abordagem da Frase e de Análise Linguística

5.4.2.1 Planejamento das atividades

DURAÇÃO: 6 encontros (de 2 horas-aulas cada um)

OBJETIVOS:

- ✓ reconhecer a linguagem como uma atividade de interação;
- ✓ compreender o texto como uma unidade significativa, com função comunicativa e como uma forma que não se define pelo critério de extensão;
- ✓ reconhecer a frase como uma unidade linguística do sistema e como constituinte de um texto;
- ✓ compreender a função da frase como representação de estados de coisa do mundo;
- ✓ identificar que a função e o sentido de uma frase dependem do contexto;
- ✓ identificar a representação dos termos da frase em textos reais;
- ✓ perceber a ordem e o deslocamento de constituintes na frase;
- ✓ compreender como trabalhar o uso da vírgula em relação à estrutura da frase;
- ✓ perceber a necessidade do conhecimento consciente do funcionamento da estrutura das frases em língua portuguesa para a construção de textos coesos e coerentes.

CONTEÚDO: a linguagem como uma atividade dialógica e interativa; o texto como uma unidade significativa e com função comunicativa; a frase sob a perspectiva da linguística-funcional; a predicação em contextos reais de uso da língua; a projeção dos argumentos da frase; representação dos termos (argumentos) da frase em contextos reais de uso da língua; representação dos termos (argumentos) da frase em textos da modalidade escrita da língua, representação dos termos (argumentos) de acordo com intenções discursivas; os argumentos satélites na construção da frase; ordem dos termos na frase, deslocamento de termos e o fenômeno da topicalização; a vírgula e o deslocamento de termos na frase.

ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PROPOSTA: considerando que o foco desta proposta de intervenção é o estudo da frase em contextos reais de uso da linguagem, considerando também que nós só usamos a linguagem, para nos comunicar e interagir socialmente, em forma de texto e, tendo em vista que somente no seu uso é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção

de sentido, conforme as intenções que se pretende expressar (Antunes 2014), as atividades desta etapa poderão ser iniciadas com uma discussão sobre conceitos de linguagem, como capacidade de interagir por meio de um sistema de sinais (signos), e de texto, como unidade que serve à interação humana e para o qual se faz importante a boa formação da frase.

Em seguida, para se iniciar de fato as atividades de análise linguística, poderá se fazer uma breve revisão sobre estrutura da frase e “termos da oração”, segundo a tradição gramatical. Já na sequência, deve-se explicar para os alunos que, a partir de então, será feito um estudo da estrutura da frase diferente do tradicional até então revisto, no qual se tem como preocupação a classificação e a nomenclatura de termos presentes em frases. Sabemos que no geral, a abordagem da frase tem produzido análises artificiais e descontextualizadas, o que pouco contribui para a ampliação da capacidade de produção textual do estudante. Informar aos alunos, também, em uma linguagem apropriada, que o estudo da frase, nesse momento, será feito, levando-se em conta o funcional da língua, ou seja, o como a frase de fato funciona e é usada na língua, nos contextos da linguagem comum e, mais propriamente, na linguagem escrita, conforme apresentado no Material de Apoio II:

MATERIAL DE APOIO II

Linguagem

A linguagem é todo sistema de sinais convencionais que nós utilizamos para produzir atos de comunicação em determinado contexto. Nesse sentido, podemos falar em variadas formas de linguagens: a linguagem dos surdos-mudos, a linguagem dos sinais de trânsito, a língua que falamos no dia a dia e, por extensão, podemos usar expressões do tipo: linguagem escrita, linguagem falada, linguagem infantil, linguagem poética, linguagem cinematográfica, linguagem televisiva, linguagem da internet, etc.

É importante não esquecer que sempre utilizarmos a linguagem, estaremos produzindo texto e, nesse caso, estaremos também participando de uma atividade de interação dialógica, pois, sendo ela inerentemente contextualizada, como ressalta Antunes (2014), quando a produzimos, expressamos sentidos e intenções, vivendo uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada.

Assim sendo, costuma-se dividir a linguagem, conforme o conjunto de sinais utilizado, em:

a) Linguagem verbal – é aquela cujos sinais utilizados para o ato de interação são as palavras. Desta forma, quando se usam as palavras na comunicação, por meio da escrita ou da oralidade, está se fazendo uso da linguagem verbal.

Figura 1 – Entrada proibida



Fonte: <https://torneiraeletronica.com.br>

Figura 2 – Aviso aos passageiros



Fonte: <https://torneiraeletronica.com.br>

*Observe como nas placas acima, com a intenção de se dar um aviso sobre determinada situação, utilizou-se a linguagem verbal.

b) Linguagem não verbal – é aquela cujos sinais utilizados para o ato de comunicação são outros que não as palavras. Os sinais de trânsito, os sinais utilizados pelos surdos-mudos, as bandeiras coloridas que orientam os pilotos em uma corrida, assim como os chamados textos imagéticos constituem tipos de linguagem não verbal.

Figura 3 – Siga



Fonte: Placa (2018)

Figura 4 - Cadeirante

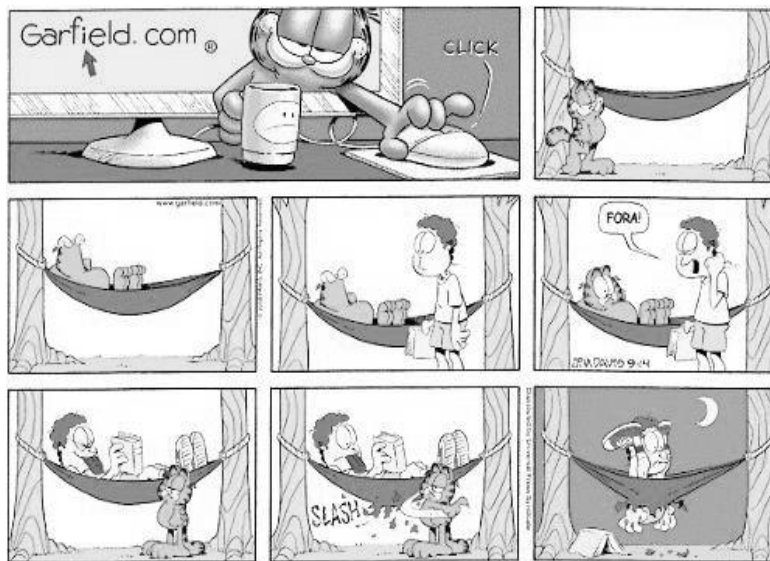


Fonte: Adesivo (2018)

*Observe que nas placas acima, que transmitem comunicação, foram utilizados outros tipos de sinais (símbolos) que não as palavras.

Há casos em que, em um mesmo texto, são combinadas a linguagem verbal e a não verbal, como forma de comunicação.

Figura 5 - Tirinha do Garfield



Fonte: Reges (2018)

Figura 6 – Homens trabalhando



Fonte: Placa (2018)

*Observe como na tira e na placa acima a comunicação é feita pela utilização complementar tanto da linguagem verbal quanto da não verbal.

Não há dúvidas de que o código que nós mais utilizamos para promover os nossos atos de comunicação é a língua, um sistema formado por um conjunto de sinais (as palavras) e um conjunto de regras para suas combinações (sua gramática), pertencente a um grupo de indivíduos; nesse sentido, a língua se constitui como uma instituição social, por pertencer a toda uma coletividade, e abstrata, por ser parte de um sistema de conhecimento dos indivíduos, concretizando-se somente por meio da *fala*, que é um ato de vontade e inteligência individual. Assim, a língua ou mais amplamente a linguagem é considerada um fenômeno social de interação verbal que se manifesta e se materializa no texto.

Texto

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante/escritor e ouvinte/leitor), em uma determinada situação de uso da linguagem. O que identifica um texto não é a sua extensão ou tamanho, mas sim o fato de que se trata de uma unidade que tem sentido compreensível e realiza uma função social como noticiar, anunciar um produto, relatar um evento, documentar ações humanas, causar humor, divulgar conhecimento, denunciar, notificar, requerer um direito etc.

Quando uma pessoa fala ou escreve, ela está produzindo texto, e nesse sentido a palavra texto pode se referir a qualquer instância de uso da língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conheça a língua.

Estendendo-se o conceito de texto, em sentido amplo, para qualquer objeto usado para comunicação, também é possível falar-se em texto não verbal, mas, em se tratando de texto verbal, ou seja, aquele produzido exclusivamente por meio de palavras, é importante observar como ocorre, em sua constituição, o processo fundamental denominado de textualização, que inclui a produção bem organizada de estruturas frasais, bem como a articulação dos segmentos textuais (frases uma com as outras; parágrafos, capítulos de um livro, ou de um trabalho, em se tratando do texto escrito). Devemos, assim, nos conscientizar do importante papel da frase no processo de textualização, pois com sua construção e articulação adequadas damos o primeiro passo para a produção de um texto bem formado em sua estrutura linguística.

São, assim, exemplos de texto:

- 1) um anúncio de venda: “Vende-se esta casa”;
- 2) um aviso em um loja comercial: “Fiado só amanhã”;
- 3) um provérbio: “Quem cala, consente”;
- 4) uma história (conto, romance) inteira;
- 5) um requerimento escolar;
- 6) a Constituição Brasileira;
- 7) um sermão, uma pregação na igreja, etc.

Frase

Frase é a unidade que constitui o texto falado ou escrito. Caracteriza-se pelos seguintes aspectos:

a) é uma unidade de comunicação: tem sentido completo dentro da construção dos textos de que é parte.

b) pode ter diferentes extensões e apresentar uma estrutura simples ou complexa:

Ex. : Fora daqui!

Tapioqueiro!

Cada macaco no seu galho. (Provérbio)

Quero que você me aqueça neste inverno e que tudo mais vá pro inferno.

(Roberto Carlos)

Ele me invocará, e eu lhe responderei; estarei com ele na angústia; dela o retirarei, e o glorificarei. (Salmo 91)

c) apresenta uma entonação (modulação da voz) que ajuda a identificar o seu sentido.

O Papa Francisco veio ao Brasil. (afirmativa)

O Papa Francisco veio ao Brasil? (interrogativa)

O Papa Francisco veio ao Brasil! (exclamação de surpresa)

Tapioqueiro... (pode ser o anúncio de venda ou um chamado para comprar o produto, conforme a entonação)

d) pode ter uma estrutura construída sem verbo (frase nominal) ou formada com verbo, daí a diferença entre frase nominal e frase verbal (esta pode ser composta por uma ou mais orações: unidades que formam a frase verbal, portanto).

São exemplos de frases nominais:

Viagem ao fundo do mar;

Uma noite no museu (título de filme);

E agora, José? (Frase do poema de Carlos Drummond de Andrade);

Casa de ferreiro, espeto de pau (provérbio).

São exemplos de frases verbais:

Basta, senhor! De teu potente braço

Role através dos astros e do espaço perdão para os crimes meus!

(Duas frases compõem estes versos do poema Vozes da África, de Castro Alves)

e) tem diferentes funções na comunicação, conforme a entonação: declarar, interrogar, ordenar, solicitar, expressar emoções.

f) é delimitada na escrita pelos sinais de pontuação: ponto, reticências, ponto de exclamação, ponto de interrogação.

Jardim da pensãozinha burguesa.

Gatos espapaçados ao sol.

A tiririca sitia os canteiros chatos.

O sol acaba de crestar as boninas que murcharam

Os girassóis. (Manoel Bandeira)

Nesse trecho do poema de Bandeira, há quatro frases, separadas por ponto.

É importante atentar para o fato de que o sentido de uma frase somente se revela quando esta se realiza no texto, que é a unidade da língua pela qual as pessoas se comunicam e interagem nas práticas sociais.

A estrutura da frase

Em língua portuguesa, tradicionalmente, a frase é caracterizada, em sua estrutura sintática, como uma construção, geralmente, bimembre, constituída pelos termos que a tradição gramatical denomina de sujeito e predicado, que formam a estrutura básica da frase:

(01) O Brasil / é o país do futuro



(sujeito)



(predicado)

(02) As pessoas / votam livremente, no Brasil.



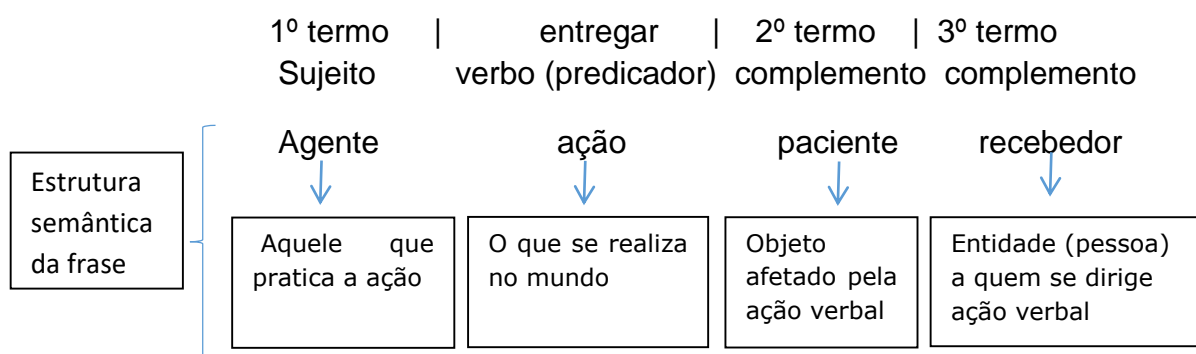
(sujeito)



(predicado)

A gramática tradicional, ao trabalhar a frase (a oração), conforme já se reviu, classifica “sujeito” e “predicado” entre os “**termos essenciais**”, ou seja, aqueles que não poderiam faltar na estrutura da oração. Contudo, observa-se que, em língua portuguesa, existe a possibilidade da construção de estruturas oracionais sem a presença do termo sujeito. Por exemplo, em frases como: “Choveu durante a noite”, usadas em determinados contextos, sabe-se que a forma verbal, nela presente, não tem um termo ao qual se possa atribuir a ação de chover. Em casos como esse, pode-se perceber que o verbo do predicado não projeta (não prevê) um sujeito. Assim, conclui-se que o “termo” predicado é que, de fato, é o essencial, o principal da frase, sem o qual não existe oração (a frase verbal). Por isso, verdadeiramente, o termo que é central para a construção da estrutura de um predicado na frase é o verbo.

Exemplificando: se um usuário da língua quiser formular um enunciado, em determinado contexto de comunicação, com o verbo “Entregar”, ele será capaz de perceber que esse verbo projeta (prevê uma relação com) outros elementos da língua para poder se conectar e formar uma frase. A ação de “entregar” só pode ocorrer se tiver alguém para praticar ação de entregar (um agente). Sabe-se também que esse verbo, para comunicar, logicamente que dependendo do contexto, geralmente, projeta dois outros constituintes, pois, em princípio, “quem entrega, entrega alguma coisa a alguém”. Assim, teríamos, para construção de uma frase com o verbo “entregar”, primeiramente, na nossa mente a seguinte estrutura:



Como podemos perceber na estrutura acima, o verbo “entregar”, para construir uma frase, por conta do seu valor significativo, que já está internalizado (presente) na mente de todos nós, falantes da língua portuguesa, precisa projetar três termos (um agente da ação verbal, um paciente e um recebedor).

Essa estrutura primeira poderia ser decodificada, em linguagem escrita ou falada, das seguintes formas (de acordo com o contexto e a intenção comunicativa):

As possíveis funções dessa frase, quando inseridas em textos reais:

João entregou o livro ao professor. (um ato de afirmar)

João entregou o livro ao professor? (um ato de perguntar)

Entregue o livro ao professor, João. (um ato de ordenar, pedir)

É importante lembrar que, na nossa língua, há verbos que servem para estruturar a frase (chamados verbos de ligação), mas não constituem o núcleo (semântico, quer dizer, do significado) da informação que está sendo construída, pois, nesse caso, é uma expressão nominal que cumpre esse papel. As frases assim construídas têm o que se chama predicado nominal.

Figura 7 – Conheci um rapaz



Fonte: Boucher (2016)

*observe que a frase (de predicado nominal) do segundo quadrinho (ELE É SENSÍVEL, CARINHOSO, ATENCIOSO E SINCERO) é estruturada em torno de um verbo de ligação, que apresenta o papel de conectar o sujeito ao núcleo informativo (semântico) do predicado, que, no caso dessa frase, são os nomes “SENSÍVEL, CARINHOSO, ATENCIOSO E SINCERO”.

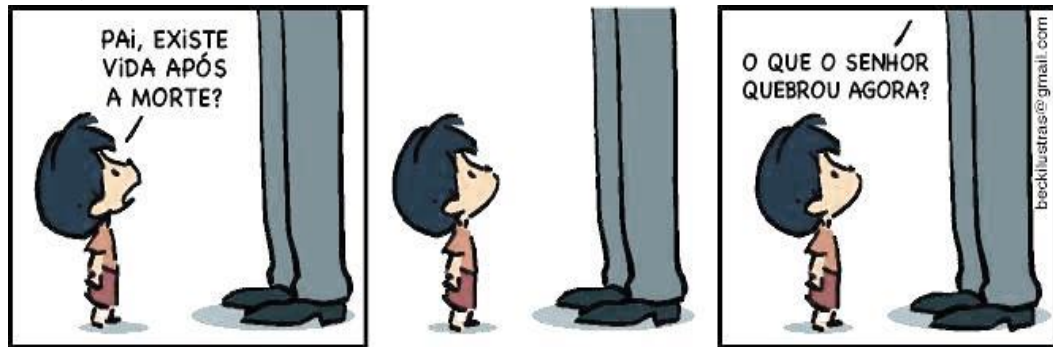
A frase no texto

Frase

É uma construção linguística que se constitui como uma unidade menor de sentido na construção de um texto, concorrendo, desta forma, para produção de seu sentido global em uma situação de linguagem. A frase, no uso da linguagem, possui a função de representar estados de coisas do mundo: ações das pessoas no mundo, acontecimentos, relações entre as pessoas, atributos de pessoas, de objetos, fatos, experiências, fenômenos da natureza, processos, de modo que apresenta, pelo seu sentido, que depende do contexto, grande valor para interação comunicativa. Veja:

(03)

Figura 8 - Frase



Fonte: Jornal o Globo

*Observe que a frase “EXISTE VIDA APÓS A MORTE?” presente no primeiro quadrinho, a qual expressa um sentimento que aflige aqueles que se preocupam em saber o que acontece com a gente após a morte (“para aonde vamos?”), é formulada com outra intenção no contexto de interação entre o garoto e o pai na tirinha. Trata-se de uma estratégia para o menino se defender da possível reação do pai ante ao que ele (a criança) vai informar que fez de errado.

A estrutura informacional da frase

Um texto, pelo que foi dito antes, constitui-se em uma unidade significativa (que se desenvolve em torno de um assunto sobre o qual se vai dizer algo). É formado por unidades menores de significação, as frases, que por sua vez, se encadeiam em sequências informativas que garantem ao texto o que se chama de progressão textual. Essa progressão é realizada no texto por meio de dois blocos comunicativos “uma informação dada” e “uma informação nova”. Deste modo, a frase, enquanto mensagem, com valor informacional, é formada por um **tema (tópico)** e um **rema**. O **tema** é aquela expressão, que na construção da frase, faz referência a um elemento sobre o que se vai dizer algo (seres, ideias, fatos inseridos na frase), que passa a ser considerado, após sua inserção, “informação “dada” (conhecida). O **rema** é a “informação nova” propriamente dita, ainda não compartilhada entre “falante” e “ouvinte”. É dessa forma que a frase se constitui em um importante componente na formação de sentido de um texto.

Exemplificando:

(04) As epopeias são narrativas míticas. Nessas narrativas há sempre um herói. O herói realiza uma série de peripécias. O êxito dessas peripécias depende quase sempre do auxílio de alguma divindade. Tais divindades possuem sentimentos e preferências iguais às dos seres humanos.

Esquema da progressão (linear) tema e rema:

As epopeias / são narrativas míticas.

Tema Rema

Nessas narrativas / há sempre um herói.

Tema Rema

O herói / realiza uma serie de peripécias.

Tema Rema

O êxito dessas peripécias / depende quase sempre do auxílio de uma divindade.

Tema Rema

Tais divindades / possuem sentimentos e preferências iguais às dos humanos.

Tema Rema

Na sequência do estudo da frase, com o suporte do material de apoio III, propomos dar início à análise e à observação com os alunos de como ocorre a representação dos termos da frase em situações reais de comunicação. Nossa proposta é começar por demonstrar aos alunos a representação do termo sujeito. Considerar aos alunos que essa representação do sujeito está relacionada à sua referência no contexto.

Para que a discussão sobre a representação do sujeito seja bem entendida, a proposta é trabalhar cada uma das maneiras de sua representação, recorrendo a definições simples e exemplos contextualizados, que podem ser retirados dos textos lidos e usados como exemplo do gênero resumo, gênero textual a ser produzido, ou dos textos produzidos pelos próprios alunos, em primeira versão.

É interessante, no decorrer desse estudo, destacar e esclarecer aos alunos que o que será demonstrado e definido como sujeito expreso (determinado), em uma visão mais funcional, mais condizente com a realidade, é tradicionalmente classificado como sujeito simples (quando apresenta um núcleo) ou composto (quando apresenta dois ou mais núcleos). Também é preciso observar e esclarecer para os alunos que o sujeito não expreso (apagado ou implícito), conforme será apresentado, é comumente nomeado por gramáticas de linha tradicional de sujeito oculto, nomenclatura incoerente. Assim, é importante também explicar, em uma linguagem acessível para o nível da turma, a incoerência da utilização dessa nomenclatura, conforme destacado nas observações do material de apoio III.

Continuando a discussão sobre a representação do argumento sujeito, apresentar aos alunos os casos, sempre em frases contextualizadas, em que o termo sujeito se encontra não expresso, nesse caso, semanticamente, indeterminado ou indefinido. Isso posto, faz-se necessário expor aos alunos, conforme observação do material de apoio III, os casos em que, segundo a tradição gramatical, ocorrem as orações com “sujeito indeterminado” em língua portuguesa e também casos não apontados pela gramática tradicional.

Após toda a demonstração da representação do sujeito, apresentar aos alunos a ocorrência de estruturas frasais da língua portuguesa em que não há como se identificar um termo que represente a função de sujeito. Explicar que o que ocorre, nessa situação, é que toda a informação da frase está contida no predicado, não havendo, assim, no mundo, alguém ou algo a que o verbo possa se referir como sujeito gramatical. Após essa explicação, é necessário que se faça aos alunos as observações, conforme desatacadas no material de apoio III, sobre como a gramática tradicional aponta as ocorrência das chamadas “orações sem sujeito”:

MATERIAL DE APOIO III

Representação do sujeito

O sujeito é um constituinte nominal projetado pelo verbo, externo ao predicado, e que, dependendo do contexto, representa a informação já conhecida, dada, podendo ainda representar, entre outros sentidos, o agente da ação verbal, o paciente ou experimentador. Desta forma, ele pode ser, considerando-o quanto à sua referência no contexto, **determinado (definido) ou indeterminado (indefinido)**, aparecendo de forma expressa (explícita), não expressa (implícita, apagada) ou, simplesmente, não existindo na frase. Vejamos:

a) **Expresso** - ocorre quando o sujeito aparece de forma explícita na estrutura da frase:

(05) “A **história** se passa em 1986, no brooklyn. **Chris** estava cansado de ser um nerd e decidiu se tornar um “descolado”. Para isso, primeiro tentou mudar o visual. Depois resolveu aprender a ser descolado com o cara mais descolado que conhecia: O Jerome. **Jerome** fala para o Chris que a maneira de se tornar descolado é andar com quem é descolado e lhe dar alguns toques.”

(06) “À noite, em casa, como de costume, **todos** estão juntos jantando. **Julius e Rochelle** discutem por conta da historia do casaco.”

(07) “Na hora que aparece o carro da polícia, ao invés de apitar, **Chris e Greg** saem correndo, como qualquer um nerd.”

b) Não expresso (apagado ou implícito) – ocorre, basicamente:

1- Quando o sujeito gramatical já foi apresentado no texto e pode ser retomado por apagamento (elipse) e quando o sujeito gramatical pode ser identificado pela desinência do verbo:

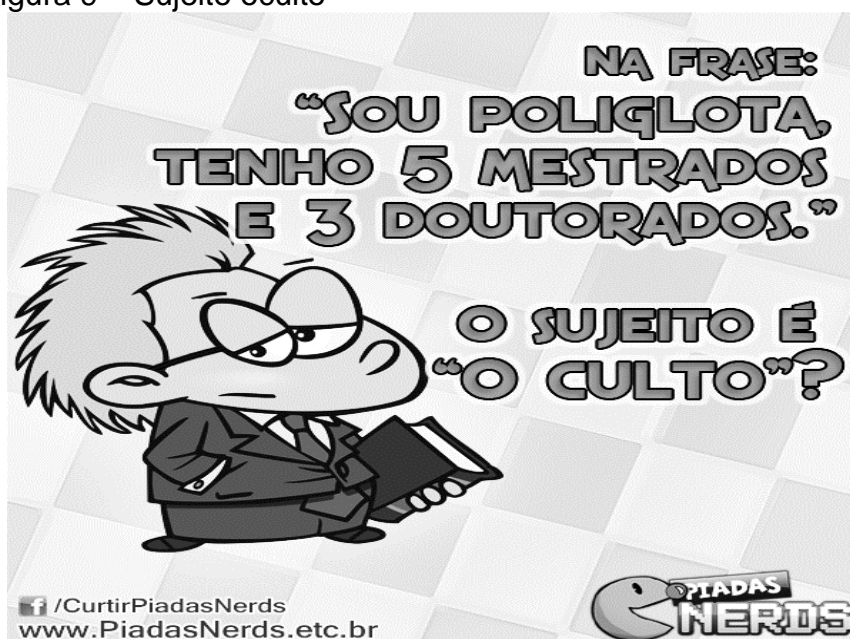
(08) “Na escola, a professora de Chris queria que seus alunos levassem alimentos enlatados para doar para as pessoas mais necessitadas. Ela, como se sabe, é muito preconceituosa e **pensava*** que Chris e sua família fossem muito pobres, por isso **disse*** a ele que não precisava se preocupar em trazer alimentos.”

(09) “No dia seguinte, a família de Chris se reúne para ver os presentes de Natal. Cada um ganha o seu e chega a hora do Chris. Ele ganha um calendário e **procura*** mostrar a seus irmãos, que são mais novos, que **está*** feliz com o presente que ganhou.”

(10) “... Chris encontra o Greg e diz para ele que cansou de ficar no fundo do poço, que **quer*** ser descolado como os caras do flipper que não **frequentam*** a escola, mas **têm*** carros e garotas.”

(11)

Figura 9 – Sujeito oculto



Fonte: Piadas nerds (2013)

02- Quando o termo sujeito, ao ser projetado em uma frase, não faz referência clara a um elemento no texto ele se encontra **indeterminado** (ou indefinido). Neste caso, não se pode identificá-lo pelo contexto nem pela forma verbal:

(12) “Tonya fica muito chateada, porque **mentiram** pra ela sobre o Papai Noel a vida toda, então passa a não acreditar em mais nada.”

Observação 3

01- A construção de uma frase com sujeito indeterminado depende do contexto discursivo ou da intenção comunicativa do falante, pois, ao construir sua frase, ele pode, realmente, não saber “quem” o verbo da frase projeta como agente ação verbal, ou pode, não querer identificá-lo de fato.

02- Ocorrência de estruturas frasais que indeterminam o sujeito:

a) Com verbo na terceira pessoa do plural, sem que o termo projetado por ele como sujeito possa ser identificado precisamente no contexto:

(13) Fizeram uma confusão terrível no centro da cidade por causa de política.

b) Com verbos usados na terceira pessoa do singular, ligados ao pronome “se”, quando este funcionar, gramaticalmente, como índice de indeterminação do sujeito. Neste caso, seu uso está relacionado a diferentes valores discursivos:

(14) Briga-se muito por causa de política.

03- Embora as gramaticais tradicionais se limitem a expor apenas as duas formas apresentadas acima de se indeterminar o termo sujeito, outras formas há na língua em que não se tem como definir, identificar, semanticamente, o sujeito de certas frases comuns à linguagem coloquial:

(15) Alguém bateu à porta.

(16) Diz que a reforma da escola vai sair

(17) Viver é fácil de olhos fechados. (J. Lennon)

(18) Você não consegue viver em paz na cidade grande!

03- **oração sem sujeito** – há casos em que toda informação da frase está contida no predicado, não havendo um ser no mundo a quem o verbo possa se referir como sujeito gramatical, ou seja, o verbo não projeta um termo como sujeito:

(19) **Óbito do autor**

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adoptar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escripto ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco.

Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos! Verdade é que não **houve*** cartas nem anúncios. Acresce que **chovia*** -- peneirava -- uma chuvinha miúda, triste e constante, tão constante e tão triste, que levou um daqueles fiéis da última hora a intercalar esta engenhosa idéia no discurso que proferiu à beira de minha cova: -- «Vós, que o conhecestes, meus senhores, vós podeis dizer comigo que a natureza parece estar chorando a perda irreparável de um dos mais belos caracteres que tem honrado a humanidade.

Fonte: Assis (2003)

(20)

Figura 10 – Oração sem sujeito



Fonte: Paula (2014)

*Observe que tanto no exemplo clássico de Machado de Assis quanto na tira de Dik Browne aparecem exemplos de orações sem sujeito. No primeiro caso, com o verbo haver no sentido de existir e com o verbo chover, que indica um fenômeno da natureza, contribuindo para a criação do cenário e para a construção das circunstâncias em que ocorrem os fatos narrados. No segundo caso, com a locução “ESTÁ CHOVENDO” na indicação de fenômeno da natureza e com o verbo haver, usado na 3ª pessoa singular, conforme prescreve a tradição gramatical, na indicação de tempo transcorrido.

Os casos de oração sem sujeito apontados pela gramática tradicional.

a) Verbo haver no sentido de existir ou na indicação de tempo passado.

Exemplos:

Há poucas pessoas que votam de forma consciente.

Na cidade de Ananindeua, houve muitos casos de dengue.

Estou lhe esperando **há séculos!**

Há duas horas estou esperando o Aurá Ver-o-peso.

b) Verbos que indicam fenômeno da natureza.

Exemplos:

Neva durante o inverno

Choveu esta madrugada

c) Verbos ser, estar e fazer na indicação de tempo cronológico ou climático.

Exemplos:

São tres horas da tarde.

Hoje, está muito quente.

Faz dois anos que não vejo minha cidade

A gramática tradicional identifica verbos que, na frase, não projetam um termo sujeito, em certos contextos de uso, como **impessoais**. Por conta disso, na construção de enunciados, principalmente no uso da linguagem em contextos formais, esses verbos se mantêm, no singular, com exceção do verbo **ser** que deve concordar com o número na indicação de hora.

Outros casos de ocorrências de oração sem sujeito:

(21) - **Vai** para dois anos que ela está na França.

(22) - Já **passava** das duas horas da tarde!

(23) - **Basta** de tolices!

(24) - **Chega** de tolices!

Certos verbos que indicam sensações (como doer, coçar, cheirar etc.):

(25) - Meu filho, onde **dói**?

(26) - **Coça** muito aqui atrás, doutor.

(27) - Realmente **cheira** mal atrás de suas costas.

(28)

Figura 11 - Chega



Fonte: Vanes (2013)

*Observe como na tirinha do Snoop, no terceiro quadrinho, o verbo "CHEGA!", tendo seu uso contextualizado, não apresenta um termo que possa ser identificado como sujeito gramatical.

Terminadas as análises e as observações sobre a representação do argumento externo sujeito, iniciar, com os alunos, o estudo da representação dos argumentos internos, os complementos, termos projetados pelo verbo (e, às vezes, por nomes). Começar apresentando um conceito mais funcional, que procura expressar melhor os usos dos complementos na realidade da língua, e os exemplos expostos no material de apoio IV. Nesse momento, também, é pertinente observar aos alunos o fato de que, assim como o termo sujeito, os complementos, podem aparecer expressos na frase ou não expressos (apagados), o que depende de questões significativas, comunicativas e do contexto discursivo.

Isso posto, lembrar aos alunos, por meios das observações contidas no material de apoio IV, que a gramática tradicional inclui os termos complementos entre os chamados "Termos integrantes" e que os complementos verbais, pela tradição gramatical, são chamados de "objeto direto" e "objeto indireto". Terminados os estudos das possibilidades de representação dos argumentos internos complementos, trabalhar com os alunos, para que eles possam revisar um pouco do que já foi estudado sobre a organização da frase, a pequena atividade que se encontra no material de apoio. Assim sendo, recomenda-se que essa atividade deverá ser

corrigida coletivamente, para se poder verificar o aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, explorar os seus conhecimentos de falantes da língua portuguesa. Nesse sentido, é interessante que se peça para os alunos exporem suas respostas, que se comentem as respostas corretas, ou seja, as construções frasais bem organizadas pelos alunos, conforme cada alínea, e que se explique, novamente, como deveriam ser feitas as construções das frases, para os alunos que não entenderem bem como realizar a atividade.

MATERIAL DE APOIO IV

Representação dos complementos

Os complementos são constituintes nominais projetados pelo verbo (e, às vezes, por nomes) internos ao predicado que contribuem de forma plena para construção da “informação nova” por ele veiculada, podendo, ainda, semanticamente representar o ser beneficiário, alvo (paciente), fonte ou agente da ação verbal. Assim, os complementos também podem aparecer **expressos** na frase ou **não-expressos** (apagado), o que depende do contexto comunicativo e discursivo. Vejamos exemplos:

(28) “Em outro momento, andando pela rua como um “descolado”, Chris encontra **o Greg**” (complemento verbal, tradicionalmente chamado objeto direto) – (texto de aluno)

(29) “Na sequência, Greg é pego **pela professora**” (complemento verbal, chamado tradicionalmente de agente da passiva) – (texto de aluno)

(30) “A irmã de Cris, Tonya, acreditava muito **em Papai Noel.**” (complemento verbal, chamado tradicionalmente de objeto indireto) – (texto de aluno)

(31) “Aquele cartão ele já tinha a muitos anos e que a unica vez que ele **usou** foi para comprar o anel de noivado para ela.” (verbo usar com complemento apagado) – (texto de aluno)

(32) “Quem acredita sempre alcança” (complemento verbal não expresso e indeterminado) – (Flávio Venturine e Renato Russo)

(33) “No dia seguinte o aquecedor da casa de Cris quebrou” Nesse contexto, o verbo quebrar não é transitivo (não se relaciona com um complemento); é visto como um acontecimento. (Texto de aluno)

Atividade de revisão

Em língua portuguesa, na formação das frases, existem verbos que podem projetar, dependendo do contexto, 3, 2, 1 ou nenhum constituinte. Dê outros exemplos de construções de orações, em nossa língua, conforme o pedido e exemplificado em cada um dos casos abaixo:

a) Três constituintes (o sujeito e mais dois complementos)

Ex.:

O aluno **entregou** o livro ao professor
(sujeito) (verbo predicador) (1º complemento) (2º complemento)

Outros exemplos:

b) Dois constituintes (o sujeito e um complemento)

Ex.:

A aluna **perdeu** o celular
(sujeito) (verbo predicador) (um complemento)

Outros exemplos:

Um constituinte apenas (um sujeito ou um complemento)

Ex.:

As crianças **brincam.**
(sujeito) (verbo predicador)

_ **Houve** muitas festas
(verbo predicador) (um complemento)

Outro exemplos:

d) Verbos que não projetam constituinte (nem sujeito nem complementos):

Ex.:

__ **Choveu.**
(verbo não projeta nem sujeito nem complemento)

Outros exemplos:

Após a correção da atividade sobre construção de frase, introduzir, nesse estudo, uma discussão sobre os chamados argumentos satélites, denominados pela

tradição gramatical de adjuntos adverbiais. Explanar aos alunos que esses termos são os elementos responsáveis por indicar as circunstâncias (o onde, o como, o quando, o porquê, o para que ...) em que o evento representado pela frase ocorre (DUARTE, 2013).

Começar a abordagem dos argumentos satélites apresentando aos alunos um texto que ilustre a ocorrência de diversas circunstâncias relacionadas aos fatos centrais apresentados no texto. Destacar a importância dos adjuntos adverbiais para construir as informações que são intencionadas pelo produtor do texto. Pode-se ler, por exemplo, uma parábola como “A raposa e o lenhador”, para chamar a atenção quanto às ocorrências dos adjuntos adverbiais nas frases que formalizam os enunciados do texto.

Prosseguindo com o estudo dos elementos circunstanciais na construção da frase, comentar com os alunos que a gramática tradicional, além de denominá-los de adjuntos adverbiais, os inclui entre os chamados termos acessórios, o que implica a possibilidade de uma conclusão equivocada em relação ao uso desses termos, uma vez que a ideia de acessório está ligada a ideia de algo que não faz falta, que, no caso, na frase poderia ser excluído sem prejuízo para a expressão das ideias. Para justificar aos alunos essa possível incompreensão do valor dos adjuntos adverbiais, demonstrar que estes não são acessórios do ponto de vista das intenções comunicativas, mas sim quanto ao fato de que o verbo pode construir, por intenção do falante, uma informação nuclear, sem adição de dados (adjuntos) que apresentem mais detalhamento sobre o que se diz.

Na sequência, apresentar para os alunos mais um uso contextualizado do elemento gramatical adjunto adverbial, para que eles possam vê-lo tecendo, junto com outros constituintes da frase, os sentidos expressos em um texto (ANTUNES, 2014), assim como ocorre no texto da canção “Só hoje”, exemplificado no material de apoio V.

Posteriormente às discussões acima sobre a ocorrência dos elementos circunstanciais em frases contextualizadas, abrir outra com os alunos a respeito da “Ordem dos termos na frase, o deslocamento dos termos na frase e o fenômeno da topicalização”.

Nesse propósito, deve-se iniciar com uma explicação para os alunos sobre o fato de que, em língua portuguesa, há um padrão para ordem dos termos na frase e que esse padrão é chamado de ordem direta, quando temos em uma frase a

sequência: (sujeito + verbo + complemento). Explicar aos alunos, também, por meio dos exemplos indicados no material de apoio V, que, quando uma frase apresenta um termo que remete a circunstâncias (de lugar, tempo, modo, causa, finalidade, companhia, meio etc.), esse termo (chamado tradicionalmente adjunto adverbial), na ordem direta, figura no fim da frase. Explicar a eles, ainda, que essa ordem, contudo, pode ser invertida, ou seja, um termo pode ser deslocado para que se tenha uma construção diferente com sentido semelhante ou não, o que depende da intenção discursiva do falante. Explanar, também, aos alunos que esse deslocamento, que tende a ser enfático, pode ser chamado, de forma genérica, de topicalização.

Relacionado ainda ao deslocamento de termos na frase, expor aos alunos, consoante o quadro de observações no material de apoio V, a discussão sobre uso da vírgula em relação à construção da frase e a necessidade de se marcar o deslocamento ou intercalação de termos no seu interior.

MATERIAL DE APOIO V

1 Os elementos circunstanciais na construção da frase (os adjuntos adverbiais)

Além dos elementos projetados pelo verbo de uma frase (sujeito e complementos), que revimos até agora, podem se juntar a eles outros elementos que são utilizados com a função de indicar as circunstâncias (o onde, o como, o quando, o porquê, o para quê...) em que o evento representado pela frase ocorre (Esses elementos, tradicionalmente, são chamados de **adjuntos adverbiais**. Não são projetados pela estrutura básica do verbo, mas se ligam, em princípio, a ele para situar o evento no tempo e no espaço. Observe como se dá o uso dos termos circunstanciais na pequena parábola abaixo:

O LENHADOR E A RAPOSA

Existiu um lenhador que acordava **às 6 da manhã** e trabalhava **o dia inteiro** cortando lenha, e só parava **tarde da noite**.

Esse lenhador tinha um filho, lindo, de poucos meses e uma raposa, sua amiga, tratada como bicho de estimação e de sua total confiança.

Todos os dias o lenhador ia trabalhar e deixava a raposa cuidando de seu filho. **Todas as noites** ao retornar do trabalho, a raposa ficava feliz **com sua chegada**.

Os vizinhos do lenhador alertavam que a raposa era um bicho, um animal selvagem e portanto não era confiável, e quando sentisse fome comeria a criança.

O lenhador **sempre** retrucando com os vizinhos falava que isso era uma grande bobagem, pois a raposa era sua amiga e **jamais** faria isso.

Os vizinhos insistiam:

- Lenhador abra os olhos! A raposa vai comer seu filho! Quando sentir fome, comerá seu filho.

Um dia o lenhador muito exausto do trabalho e muito cansado desses comentários, ao chegar em casa viu a raposa sorrindo **como sempre** e sua boca totalmente ensanguentada.

O lenhador suou **frio** e sem pensar **duas vezes**, acertou o machado na cabeça da raposa.

Ao entrar no quarto desesperado, encontrou seu filho no berço dormindo **tranquilamente** e **ao lado do berço** uma cobra morta.

O lenhador enterrou o machado e a raposa **juntos**.

Fonte: Mundo das mensagens

Outro exemplo contextualizado de elementos circunstanciais

No texto a seguir é importante notar que o título expressa a ideia de tempo, que vai se reapresentar no decorrer do texto, como informação importante para a construção dos sentidos do texto. Outras informações adicionais são referentes ao modo de agir de quem enuncia a mensagem (“de qualquer jeito”, de um jeito que te faça rir, em paz, ouvindo você respirar, com qualquer humor), e ainda aquelas que apontam a finalidade relacionada ao processo que o verbo expressa (pra esquecer meus anseios).

Só hoje

Hoje eu preciso te encontrar

De qualquer jeito

Nem que seja só

Pra te levar pra casa

Depois de um dia normal

Olhar teus olhos de promessas fáceis

Te beija a boca de um jeito

Que te faça rir

Que te faça rir

Hoje eu preciso te abraçar

Sentir teu cheiro

De roupa limpa

Pra esquecer meus anseios

E dormir em paz

Em paz

metalinguagens, mas questões epilinguísticas, que, como esclarece Rocha (2007), são aquelas direcionadas para uma discussão sobre o uso da língua.

É interessante observar que este momento, em que colocamos em prática discussões sobre análise linguística, assim como em todo estudo feito nesta segunda etapa de aplicação da proposta de intervenção, apresenta certa correspondência com a fase em que Lopes-Rossi (2008), na sua proposta para projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos, no módulo didático 2, de produção escrita, diz que é prevista a intervenção do professor no ensino de outros níveis da escrita como o gramatical. É nessa fase, segundo a autora, na qual ocorre a correção, a análise dos textos, que o professor pode selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística. Assim, as atividades seguintes visam trabalhar as dificuldades dos alunos no que se refere à estrutura e organização consciente da frase em situações reais de comunicação (em gêneros textuais variados, como a tira, textos-canção, texto publicitário e em textos que exigem um uso um pouco mais formal da língua). Dessa forma, passaremos a demonstrar os exercícios das Atividades desta proposta de intervenção:

MATERIAL DE APOIO VI

APLICAÇÃO DE ATIVIDADES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA FRASE

Os exercícios da Atividade I têm como base um texto do gênero tira e trazem questões que versam sobre as possibilidades de construção de frases em situações que se assemelham a contextos de linguagem falada, para que o aluno observe e adquira um conhecimento consciente de como pode ocorrer a estruturação da frase, de acordo com a intenção do falante, em contextos reais de comunicação na oralidade. Para ajudar os alunos a ficarem mais atentos e entusiasmados com a atividade, além do Material de Apoio, o professor pode projetar em slide a imagem da tira. Sugere-se, também, que essa primeira atividade seja feita, para ajudar os alunos a refletirem sobre o uso da língua, de forma colaborativa, apresentando-se uma a uma as questões, orientando-se os alunos a respondê-las por meio da escrita e, depois, expondo-se cada uma das questões para discussão com a turma, momento em que se pode orientar os alunos e ajudá-los com suas dúvidas.

Atividade I

Entendendo-se que uma das características do texto do gênero tira é representar um contexto de linguagem oral (falada), responda às questões sobre o texto abaixo:

Figura 12 – Adoro cestas



Fonte: Gonsales (2010, p.38)

Contexto é tomado aqui como o conjunto das condições sociais e situacionais que precisamos levar em consideração no momento em que fazemos uso da língua para nos comunicar. É ele que vai orientar as escolhas que definirão nosso comportamento linguístico na comunicação.

01- A tira acima retrata uma situação inusitada, engraçada (humorística). Explique no que consiste essa situação.

Tira: gênero textual sob a forma de quadrinhos que serve para revelar um posicionamento crítico sob a perspectiva do humor (KOCH e ELIAS. 2006).

02- Ao criar a sua tira, o autor trabalha com a ideia do inesperado, que elementos da imagem do segundo quadrinho contribuem para essa ideia?

03- A respeito da frase do primeiro balão da tira: “COLOCARAM UMA CESTA COM GATINHOS NA MINHA PORTA!”, responda:

a) A personagem da tira sabe quem praticou a ação verbal contida na frase que é relatada por ela? Justifique sua resposta, tendo em vista o que você já estudou sobre a construção da frase.

b) Que termo da referida frase não está expresso? E por que, provavelmente, ele não foi expresso pela personagem da tira?

c) A primeira frase da tira “COLOCARAM UMA CESTA COM GATINHOS NA MINHA PORTA” poderia ser reescrita, nesse contexto, sem problema algum para o sentido e para o entendimento da tira, na forma “ALGUÉM COLOCOU UMA CESTA COM GATINHOS NA MINHA PORTA”? Comente.

04- Marque a alternativa em que na reescritura da frase: “COLOCARAM UMA CESTA COM GATINHOS NA MINHA PORTA”, apesar de apresentar um sujeito expesso, ainda há uma indefinição de quem realizou a ação de “colocar”

- A vizinha colocou uma cesta com gatinhos na minha porta
- Uma pessoa colocou uma cesta com gatinhos na minha porta
- Minha amiga colocou uma cesta com gatinhos na minha porta
- D. Maria colocou uma cesta com gatinhos na minha porta

Quadro 4: Quadro de classificação do sujeito gramatical em língua portuguesa conforme pesquisas linguísticas atuais

Atenção para o quadro de classificação do sujeito gramatical em língua portuguesa conforme pesquisas linguísticas atuais:

Referência (relação com o mundo)	Forma	
	Não expesso	Expesso
Definida	__ Fui/ __ Fomos/ __ Foram ao teatro ontem.	Eu/Nós/As meninas/elas foram ao teatro ontem.
Indefinida	__ Roubaram as rosas do jardim. __ Precisamos de ordem e progresso. __ Não usa mais máquina de escrever. __ Vende apartamento.	Eles estão assaltando nesse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro.
Sem referência	__ Choveu muito. __ Fez frio. __ Houve confusão.	_____ _____ _____

Fonte: Duarte (2013)

05- A respeito da 2ª fala da tira: “ELES SABEM QUE EU NÃO RESISTO!”:

- O pronome “ELES”, esclarece quem praticou a ação da primeira fala da personagem? Comente.
- Pode-se dizer que na segunda fala da personagem, a frase: “EU NÃO RESISTO!”, apresenta todos os termos da estrutura comum da frase em língua portuguesa (s + v + c)? E seu sentido, considerando-se o contexto, está completo? Comente.

Explicar aos alunos que a ideia de **contexto**, engloba tudo o que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido de um texto.

- Considerando-se apenas o primeiro quadrinho, que efeito o autor da tira, Fernando Gonsales, consegue criar sobre o leitor, ao fazer uso de uma estrutura incompleta na frase “EU NÃO RESISTO!”?

06- Sobre a frase do último quadrinho: “ADORO CESTAS!”.

a) A forma verbal nela presente apresenta um sujeito não exposto. Isso causa problema para o entendimento da tira? Por quê?

b) A frase do último quadrinho “ADORO CESTAS!” contribui com o sentido geral da tira, confirmando a expectativa criada no primeiro quadrinho? Comente.

Atividade II

A atividade II traz um exercício com questões referentes também a um texto do gênero tira, que, como já falado, tem como uma de suas características a busca de se representar, na escrita, a linguagem falada, nessa atividade, contudo, há espaço, também, para discussão sobre a organização da frase em um uso mais formal da modalidade escrita.

Leia a tira abaixo:

Figura 13 – Levaram tudo



Fonte: Ensino (2017)

01- Descreva, com suas palavras, a situação ocorrida na tira acima.

Nesse momento, já se pode orientar os alunos no sentido de que eles atentem para a organização dos seus enunciados nos textos que irão produzir como respostas.

02- No primeiro quadrinho, o personagem se assusta ao abrir a porta. Por que, provavelmente, isso ocorreu? Explique.

03- Na tira acima, há duas frases em que o termo sujeito não está exposto: “FUI ASSALTADO” e “LEVARAM TUDO!”. Em qual das duas, o termo sujeito não está definido (identificado) no contexto? Comente a sua resposta, considerando as duas frases.

Sobre a placa lida pelo personagem da tira:

Figura 14 - Aluga



Fonte: Ensino (2017)

04- O verbo **alugar**, na construção de frases, costuma, na sua estrutura de uso comum, projetar (requerer) dois elementos (um sujeito agente e um complemento paciente), pois “se alguém aluga, aluga alguma coisa”. Esses dois elementos não estão expressos na placa da tira. No texto, os dois elementos não expressos podem ser recuperados pelo leitor? Explique.

05- Fazendo uso de uma linguagem mais formal, no momento de escrever uma placa, quando alguém pretende, por exemplo, vender, alugar ou comprar algo, costuma-se fazer uso de estruturas como: aluga-se, vende-se e compra-se, construções em que não se têm como identificar o agente da ação verbal, mas sim o paciente da ação (o que é alugado, vendido ou comprado). Considerando essa informação e a necessidade de, na linguagem escrita, dependendo do contexto, se construir frases com estruturas completas, responda: a construção verbal da placa da tira, “ALUGA”, é problemática? Comente.

Atividade III

O exercício da atividade III trabalha questões que objetivam fazer o aluno analisar, reconhecer problemas na construção de frases em textos da modalidade escrita e reescrevê-las suprimindo tais problemas. Há nessa atividade também exercícios referentes a um texto do gênero tira, que discutem a ideia de que as escolhas estruturais que o falante faz no momento de construir suas frases, ao se comunicar, podem implicar em questões significativas. Também, nesse caso, o aluno trabalhará a reescrita de frases.

01 - Leia o texto abaixo para responder às questões seguintes:

A maioria das camisinhas fabricadas no Brasil foi condenada num teste feito na Holanda, e uma revista brasileira publicou a matéria “Barreira frágil” sobre o elástico assunto (...)

Sujeito perdido – Em (...) parágrafo dessa matéria, diz a revista:

“Em breve, as camisinhas vendidas no Brasil serão submetidas a novos testes no Brasil e em outros laboratórios internacionais para conferir o resultado do exame holandês”.

Não importa a repetição distraída de Brasil”, mas nesse textículo quem fará o quê? (...).

(Josué Machado. Manual da falta de estilo)

a) Como se sabe, para que cumpra a sua função de comunicar bem e de forma clara, um texto precisa ter suas partes bem organizadas e relacionadas, o que também depende de uma boa construção de suas frases. Isso significa dizer que um verbo, que em determinado contexto, projeta (requer) um termo que represente um agente (normalmente no papel de sujeito) e outro que represente um paciente (complemento), por exemplo, não pode ficar sem esses elementos na frase sob o risco de isso causar problemas para o entendimento das ideias do texto. A fala de Josué Machado: **“mas nesse textículo quem fará o quê?”** sugere que, no texto da referida matéria, há a ausência, incoerentemente, de um termo representante do agente de uma ação verbal, em uma frase. A que ação verbal o autor está provavelmente se referindo? Retire do texto o trecho que confirma a sua resposta.

b) Tendo vista que, dependendo do contexto e de suas referências, tanto o sujeito quanto o complemento de uma forma verbal podem estar expressos ou não em uma frase, e que a língua portuguesa aceita construções frasais sem sujeito, mas em casos específicos somente, reescreva o trecho da matéria que apresenta a construção incoerente de uma frase sem sujeito, desfazendo esse problema.

02- Leia o texto a seguir:

Sujeito à-toa – Às vezes falta, às vezes sobra sujeito. Há algum tempo criaram em nossa língua a figura exótica do sujeito reforçado ou duplo. Ele se alastra tanto que pouca gente o estranha. Uma revista publicou há algum tempo:

“Antonio Kandir aponta alguns fatores que ele considera vantajosos”.

Para que serve o **ele** na frase? Mais balanço?

(Josué Machado. Manual da falta de estilo)

a) O autor do texto acima, ao criticar o trecho da revista, faz uso irônico das expressões: **“sujeito à-toa”** e **“sujeito reforçado ou duplo”**, por conta do uso desnecessário de um termo para a estruturação da frase. Identifique esse termo e reescreva o trecho da revista eliminando o **“sujeito duplo”**.

b) As perguntas do autor do texto acima: “Para que serve o **ele** na frase? Mais balanço?” sugerem um uso desnecessário do pronome “ele”. Explique: por que, nesse caso, o uso do pronome seria desnecessário?

03- Leia a tira abaixo para responder às questões que a seguem:

Figura 15 – Mafalda



Fonte: Brainly (2017)

a) Uma das características do texto do gênero tira é o trabalho com o humor. No caso da tira acima, o humor está centrado em um fato relacionado à linguagem. Qual é ele?

b) Lembrando que a estrutura comum de uma frase em língua portuguesa se realiza pela sequência S + V + C (sujeito + verbo + complemento), repare que o autor da tira, de forma intencional, para obter o humor, construiu a fala da personagem adulta com uma estrutura em que não aparecem todos os elementos da frase. Que elementos estariam implícitos (apagados), nesse caso?

c) O apagamento (ou o não uso) de termos na frase da fala da personagem adulta abriu a possibilidade para que se fizesse dela uma dupla interpretação, uma entendida

pelo garoto do 2º quadrinho e outra pela garota do último quadrinho. Quais foram as interpretações feitas pelos personagens em cada um dos casos?

d) Reescreva a frase da fala da personagem adulta, com uma estrutura completa (S + V + C), de forma que se desfaça a possibilidade de uma dupla interpretação.

Atividade IV

Os exercícios da atividade IV apresentam questões que visam, conforme um dos objetivos apontados por Travaglia (2003) para o estudo da teoria gramatical, desenvolver nos alunos habilidades intelectuais de observação e raciocínio no estudo da língua. Assim, as questões desses exercícios fazem pequenas menções à nomenclatura gramatical, mas não as tomando como um exercício de metalinguagem ou como objetivo principal do estudo. Para esse intento, as questões aqui elaboradas são de múltipla escolha, a fim, também, de provocar estímulos no aluno para que este reflita sobre as questões propostas, em relação à funcionalidade da estrutura frasal da língua em textos reais, neste caso, no gênero letra de música e no gênero reportagem, e, após isso, responda às questões com base no conhecimento adquirido sobre o estudo da frase.

Leia a letra da canção abaixo:

3ª do Plural	Dedo no gatilho, velocidade
Corrida pra vender cigarro	Quem mente antes diz a verdade
Cigarro pra vender remédio	
Remédio pra curar a tosse	Satisfação garantida
Tossir, cuspir, jogar pra fora	Obsolescência programada
	Eles ganham a corrida
Corrida pra vender os carros	Antes mesmo da largada
Pneu, cerveja e gasolina	
Cabeça pra usar boné	Eles querem te vender
E professar a fé de quem patrocina	Querem te comprar
	Querem te matar (a sede)
Eles querem te vender	Eles querem te sedar
Eles querem te comprar	
Querem te matar (de rir)	(me digam?)
Querem te fazer chorar	
	Quem são eles?
Quem são eles?	Quem eles pensam que são?
Quem eles pensam que são?	
	Vender ... comprar ... vedar os olhos ...

Corrida contra o relógio Silicone contra a gravidade	Jogar a rede ... contra a parede Querem te deixa com sede Não querem te deixar pensar Humberto Gessinger(2002)
---	---

Agora responda às questões abaixo:

01- No trabalho da letra e na escolha do título de sua canção, **“3ª do plural”**, o autor Humberto Gessinger demonstrou ter um bom conhecimento sobre como representar, intencionalmente, o sujeito de uma frase. Valendo-se, logicamente, dessa informação e da leitura do texto canção, marque a afirmativa que melhor explique o porquê do título da canção ser **“3ª do plural”**.

- a) O autor da canção, provavelmente, não sabe de quem está falando, pois não tem como o identificar.
- b) Na canção, o autor faz referência, ou se refere, a um “sujeito” inexistente, que não existe no mundo real.
- c) A opção pelo título “3ª do plural”, justifica-se pelo interesse do autor de não deixar claro a quem está se referindo.
- d) A escolha do título 3ª do plural está relacionado a trechos como “Eles querem te comprar” com sujeito claro e bem especificado.

02- O pronome é por excelência uma palavra de referência e que, não tendo significado próprio, se refere a uma das três pessoas gramaticais. Sendo utilizado, dessa forma, para fazer referência a elementos já mencionados em um texto ou que ainda vão ser mencionados. Levando em consideração essa informação, marque a alternativa que melhor esclareça a utilização do pronome na construção de frases como “Eles querem te vender” no texto “3ª do plural”.

- a) A utilização do pronome “Eles” apresenta-se de forma incoerente, no texto, pois este não faz referência a nenhum elemento.
- b) O pronome “Eles”, no texto, refere-se a 3ª pessoa do plural, o que o identifica e o especifica no texto.
- c) Há um uso inusitado do pronome “Eles”, pois, nas frases do texto, este é utilizado para fazer referência a um elemento que está fora do texto.
- d) O pronome “Eles”, no texto, não precisa de referente, pois por si só se especifica e se identifica.

Leia o texto canção abaixo:

Mais Uma Vez	
Mas é claro que o sol vai voltar amanhã	Espera que o sol já vem
Mais uma vez, eu sei	Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã	Acreditar no sonho que se tem
Espera que o sol já vem...	Ou que seus planos nunca vão dar certo
	Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que está do mesmo lado que você	Tem gente que machuca os outros
Mas deveria estar do lado de lá	Tem gente que não sabe amar
Tem gente que machuca os outros	Mas eu sei que um dia a gente aprende
Tem gente que não sabe amar	Se você quiser alguém em quem confiar
Tem gente enganando a gente	Confie em si mesmo
Veja a nossa vida como está	Quem acredita sempre alcança!
Mas eu sei que um dia a gente aprende	Quem acredita sempre alcança!
Se você quiser alguém em quem confiar	Quem acredita sempre alcança!
Confie em si mesmo	Quem acredita sempre alcança!
Quem acredita sempre alcança!	Quem acredita sempre alcança!
Mas é claro que o sol vai voltar amanhã	Quem acredita sempre alcança!
Mais uma vez, eu sei	Quem acredita sempre alcança!
Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã	

Flávio Venturini / Renato Russo (2002)

03- Agora marque a alternativa correta a respeito do que se afirma sobre o uso do termo “gente” no texto:

- O termo “gente”, na maioria das ocorrências, no texto, pode ser substituído por “nós”.
- O termo “gente”, que aparece no texto, funciona como um sujeito expreso, na maioria das ocorrências, mas tem referência indefinida.
- Na trecho: “um dia a gente aprende”, o termo “gente” representa o mesmo que nós, deixando claro a quem faz referência no texto.
- No verso: “Tem gente que machuca os outros” o termo “gente” deixa claro quem pratica a ação verbal.

04- Marque a alternativa em que a forma verbal, em destaque, do trecho retirado do texto “**Mais uma vez**”, apresenta, por conta do contexto menos formal de uso da língua e por opção dos autores, um complemento não expreso (apagado)

- “Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já **vem...**”

- b) “Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente **aprende**”
- c) “Tem gente que **machuca** os outros
Tem gente que não sabe amar”
- d) “Tem gente enganando a gente
Veja a nossa vida como **está** “

05- Analisando-se a construção da frase do trecho canção “**Mais uma vez**”: “Quem acredita sempre alcança!”, em relação à construção do provérbio popular: “Quem espera sempre alcança”, pode-se afirmar que

- a) Assim como no provérbio popular, o verbo da frase da canção apresenta um complemento expreso.
- b) A frase da canção, assim como a do provérbio popular, apresenta um verbo que sempre projeta (necessita de) um complemento.
- c) O uso do verbo sem complemento expreso, na canção e no provérbio, atende a intenções comunicativas e ao contexto de produção.
- d) Tanto na frase da canção, quanto na do provérbio, o uso dos verbos, com complementos apagados, provoca mudança em seus sentidos.

Leia o texto do gênero reportagem abaixo, para resolver as questões que o seguem:

Em nova vinheta, SBT resgata slogan da ditadura militar

"Brasil: ame-o ou deixe-o" foi amplamente utilizado durante o governo Médici, de 1969 a 1974

Por Ana Paula Machado

Figura 16 – Brasil, ame-o ou deixe-o!



Fonte: Machado (2018)

São Paulo – Nesta terça-feira (6), uma vinheta do SBT chamou atenção dos telespectadores e internautas brasileiros.

A emissora de Silvio Santos fez um vídeo usando imagens do Brasil que concluem com os dizeres: Brasil, ame-o ou deixe-o.

Esse era um dos slogans mais comuns no período da ditadura militar. A trilha sonora que embala a vinheta é o hino nacional. O vídeo não traz a marca da emissora.

A assessoria informou que a inserção é uma peça do SBT, mas não explicou o porquê da vinheta por “questões estratégicas”.

Ontem mesmo o vídeo foi removido e, segundo a emissora, foi um equívoco não se atentar para o uso do slogan.

“A vinheta com o bordão ‘Brasil, ame-o ou deixe-o’ foi retirada do ar. A emissora cometeu um equívoco de não se atentar que este bordão foi forte na época do regime militar. A ideia das vinhetas é passar uma mensagem de união, esperança e otimismo aos telespectadores brasileiros e aos que não são, porém vivem no país”, disse por comunicado o SBT.

Fonte: Adaptado de Machado (2018)

06- Após a leitura da reportagem acima, marque a alternativa correta sobre o que se afirma a respeito da estrutura da frase de apresentação do texto: **“Em nova vinheta, SBT resgata slogan da ditadura militar”**

- A frase foi construída conforme a chamada estrutura canônica da língua portuguesa (S+V+C) que pode ser usada em qualquer contexto.
- A frase pode ser considerada errada por não seguir a estrutura costumeira da língua portuguesa (S+V+C), para textos formais.
- A frase segue uma organização estrutural de ordem inversa (Adj+S+V+C) inadequado para um texto de reportagem.
- A frase apresenta a chamada estrutura inversa (Adj+S+V+C) com adequada topicalização do termo circunstancial.

07- Ainda sobre a organização estrutural da frase de apresentação do texto: **“Em nova vinheta, SBT resgata slogan da ditadura militar”**, Quanto à possibilidade de criação de um novo arranjo da frase com o deslocamento da expressão **“Em nova vinheta”**, assinale a alternativa em que sua reescrita apresente uma intercalação **inadequada** do termo, para a manutenção de sua coerência estrutural, semântica e usual da língua.

- “SBT resgata slogan da ditadura militar, em nova vinheta”**
- “SBT resgata slogan da ditadura, em nova vinheta, militar”**
- “SBT resgata, em nova vinheta, slogan da ditadura militar”**
- “SBT, em nova vinheta, resgata slogan da ditadura militar”**

08- Sobre a vírgula utilizada na frase: “**Em nova vinheta, SBT resgata slogan da ditadura militar**”, pode-se afirmar que seu uso se deu

- pela alteração da ordem direta, que consistiu no deslocamento do termo de maior importância informacional para o ponto mais importante da frase.
- pelo destaque dado ao termo que indica ideia de lugar, onde ocorreu o fato relatado na frase.
- pela intenção da repórter (autora) de destacar o agente da ação relatada na frase.
- pela ênfase dada a um termo deslocado que indica o como se deu o fato enunciado na frase.

09- Na escrita do texto acima, no trecho do comunicado do SBT, aparece a frase: “Brasil, ame-o ou deixe-o.”, já na imagem inserida no texto, aparece a frase: “**BRASIL AME-O OU DEIXE-O!**”. Em relação à utilização da vírgula, no caso do texto em questão, pode se dizer que

- no texto escrito, utiliza-se a vírgula para destacar um tópico (Brasil), que é retomado pelo pronome “o”; na imagem, a disposição espacial das palavras é que contribui para o destaque do termo Brasil. .
- A vírgula é facultativa no texto escrito e na imagem também, isto é, pode não ser empregada.
- Na imagem, o slogan “Brasil ame-o ou deixe-o” está construído sem a vírgula, o que é um erro a ser corrigido.
- no texto escrito, o uso da vírgula separa um termo circunstancial; na imagem apresentada não há a necessidade de uso desse recurso.

Atividade V

Leia os textos abaixo, para, em seguida, resolver as questões que os seguem,

Texto I

Até o Fim	Pra desistir agora Entendo você
Não vim até aqui	Se você quiser
Pra desistir agora	Ir embora
Entendo você	Nas últimas 24 horas
Se você quiser ir embora	A ilha não se curva
Não vai ser a primeira vez	Noite adentro
Nas últimas 24 horas	Vida afora

Mas eu não vim até aqui Pra desistir agora	Toda a vida O dia inteiro Não seria exagero Se depender de mim Eu vou até o fim
Minhas raízes estão no ar Minha casa é qualquer lugar Se depender de mim Eu vou até o fim Voando sem instrumentos Ao sabor do vento Se depender de mim Eu vou até o fim	Cada célula Todo fio de cabelo Falando assim Parece exagero Mas se depender de mim Eu vou até fim
Eu não vim até aqui Não vai ser a primeira vez	Humberto Guessinger (2003)

Texto II

1965 (DUAS TRIBOS) Vou passar Quero ver Volta aqui Vem você Como foi Nem senti Se era falso Ou fevereiro Temos paz Temos tempo Chegou a hora E agora é aqui Cortaram meus braços Cortaram minhas mãos Cortaram minhas pernas Num dia de verão Num dia de verão Num dia de verão (...)	Podia ser meu pai Não se esqueça Temos sorte E agora é aqui Mataram um menino Tinha arma de verdade Tinha arma nenhuma Tinha arma de brinquedo Eu tenho autorama Eu tenho Hanna Barbera Eu tenho pêra, uva e maçã Eu tenho Guanabara E modelos revel O Brasil é o país do futuro O Brasil é o país do futuro O Brasil é o país do futuro Em toda e qualquer situação Eu quero tudo pra cima Pra cima Pra cima. Marcelo Bonfá / Dado Villa- Lobos / Renato Russo (1989)
---	---

01- Fazendo-se uma boa leitura do **texto I**, pode-se dizer que sua ideia principal é:

- se for possível, sempre devemos resistir até o fim.
- nunca devemos desistir de lutar pelo que queremos.

- c) sempre devemos ir até o fim em tudo, se for valer apenas.
- d) devemos sempre entender as pessoas que desistem.

02- Assinale a alternativa em que, no verso do **texto I**, mesmo não estando expresso, o sujeito pode ser facilmente identificado:

- a) “Minhas raízes estão no ar”
- b) “Não vim até aqui”
- c) “Eu vou até o fim”
- d) “A ilha não se curva”

03- A respeito da estrutura da frase e o uso do verbo, em destaque, no verso do **texto I**:

“Não vim até aqui pra desistir agora”

- a) Há um problema de escrita com o uso do verbo “desistir”, pois “quem desiste, desiste de alguma coisa”.
- b) O termo “agora” completa o sentido do verbo “desistir”, uma vez que a ideia é não desistir das coisas durante todo tempo.
- c) Há um apagamento do complemento do verbo “desistir”, que compromete o desenvolvimento da ideia principal do texto.
- d) O apagamento do complemento do verbo “desistir” é proposital e colabora com a ideia de indefinição do que não se deve desistir.

04- Tendo em vista que o **texto II**, acima foi produzido em uma época de muita censura, em que não se podia falar muito, assinale a alternativa em que o autor do texto, de forma intencional, fez uso de uma oração em que o sujeito está apagado e indefinido (semanticamente)

- a) “Não se esqueça / Temos sorte”
- b) “Volta aqui / Vem você”
- c) “Mataram um menino / Tinha arma de verdade”
- d) “Temos paz / Temos tempo”

05- Levando em consideração o contexto de produção do **texto II**, marque a afirmativa correta a respeito da construção dos versos

“Vou passar
Quero ver”
Temos paz
Temos tempo”

- a) O autor fez uso de construções frasais com sujeito apagado, porque não podia identificá-lo.
- b) Nas construções em questão, as desinências dos verbos não podem indicar quem é o ser no mundo a quem estes verbos se referem.
- c) Nessas construções frasais, o sujeito (não expresso) tem como referência aquele(s) que expressa (m) o canto de protesto.
- d) De forma intencional, o autor não quis identificar o sujeito das construções frasais.

06- A respeito dos versos do **texto II** abaixo:

“Tinha arma de verdade
Tinha arma nenhuma
Tinha arma de brinquedo”

Pode-se afirmar que:

- a) as formas verbais se referem a um único sujeito no texto, o próprio autor.
- b) não há como se identificar no texto o sujeito das referidas formas verbais.
- c) o sujeito dos verbos pode ser facilmente recuperado no verso anterior: “menino”
- d) o sujeito das formas verbais está semanticamente indefinido.

Atividade VI

Os exercícios da **atividade VI** têm a intenção de testar de forma prática os conhecimentos obtidos pelos alunos a respeito da construção de frases. No primeiro momento, os alunos trabalharão a reescrita de trechos de textos guiados pelos direcionamentos dados em cada questão. Já no segundo, os aprendizes terão que reescrever trechos de textos, seguindo os seus próprios conhecimentos, já adquiridos, sobre como estruturar frases de forma adequada a produção de textos escritos em um estilo mais monitorado da língua.

Atividades de reescrita de frases

01- Exercite sua escrita, reescrevendo os trechos de textos abaixo, que foram retirados de resumos de episódios do sitcom “Todo mundo odeia o Chris”, produzidos por alunos da turma do 8º ano/2017¹⁵. Observe as instruções sugeridas para a reconstrução de cada uma deles. Lembre-se: a reescrita dos trechos deve seguir um estilo adequado à produção de textos escritos com uma linguagem mais monitorada.

Trecho 1:

O episódio começa quando chega a correspondência na casa do Chris e Rochelle acha o cartão de crédito do Jhulius que existia desde 1965 a 15 anos atrás ele chega do trabalho e ela pergunta você não tem nada pra mim falar?

Para reescrever o trecho 1: organize melhor suas frases evitando repetições desnecessárias, o uso recorrente de pronomes; atente para o uso dos sinais de pontuação em relação a termos que estão deslocados, para o limite entre as frases, e para escrita de algumas palavras. Também é necessário que você reescreva a fala dos personagens por meio do discurso direto ou indireto.

Reescrita do trecho:

Trecho 2:

Tonia é a irma caçula e ela vive colocando a culpa no Chris ela faz tudo o que ela quer, enquanto ela queria fazer chocolate quente, e ela já tinha girado o botão do fogão quando ela ia acender o fogão com o fosforo o Chris chegou.

¹⁵ Os trechos utilizados nessa atividade foram retirados de textos produzidos por alunos que não continuaram com a turma até o fim da pesquisa. Logo esses textos fizeram parte do *corpus* inicial, mas não foram selecionados para o *corpus* final.

Para reescrever o trecho 2: reorganize, quando necessário, suas frases, evitando a recorrência excessiva dos pronomes (ela, ela, ela ...), atentando para os constituintes que formam suas estruturas, para o uso da pontuação e, se julgar necessário, substitua algumas palavras, no sentido de mudar o estilo de linguagem empregada no trecho.

Reescrita do trecho:

Trecho 3:

Na escola quando Chris conhece Caruso ele arranja encrenca e é tirado todo o seu dinheiro, cris chega em casa com muita fome, logo ele come a comida de seu pai e faz todas as suas lições de casa, sua mãe por saber que cris havia comido a comida de seu pai, ela conversou com ele (...)

Para reescrever o texto 3: reorganize as frases, se necessário; observe a pontuação em relação a termos deslocados ou intercalados nas frases; reorganize, no trecho, a frase “é tirado todo o seu dinheiro”, de forma a deixar claro quem pratica a ação expressa pelo verbo; e, ao reescrever o trecho, elimine a ocorrência da forma pronominal (“seu”) no trecho em que esse pronome causa certa ambiguidade.

Reescrita do trecho 3:

Trecho 4:

Rochelle é a mãe do Chris, Thonia, Dru. No dia em Rochelle chega do seu trabalho ela ver a casa desarrumada ae ela grita com os filhos e a tonha fala para ela mãe a Senhora só sabe falar gritando e quando todos estão na mesa, ela fala: apartir de hoje eu prometo não gritar (...)

Para reescrever o trecho 4: reorganize as suas frases, atentando para o uso da vírgula em relação a termos enumerados e a termos deslocados na frase; observe a ausência de palavras que servem para ligar os termos da frase, a escrita de algumas palavras; procure eliminar o uso repetitivo de pronomes desnecessários; e introduza

melhor as falas dos personagens, fazendo uso da estrutura do discurso direto ou do indireto.

Reescrita do trecho 4:

02- Exercite agora todo o conhecimento que você já adquiriu sobre a estruturação de frases na escrita de estilo mais elaborado, reescrevendo os trechos 7, 8, 9 e 10, melhorando as construções linguísticas, conforme você julgar necessário, para que estas possam cumprir de uma melhor maneira o objetivo de comunicar bem.

Trecho 5:

Brooklyn 1982 Chris é um menino negro que muda para uma escola de brancos. Lá ele encontra um garoto chamado Karuso que fica fazendo bully com ele.

Certo dia Chris e karuso brigam na escola e o diretor fica sabendo, Karuso saiu da escola como o mocinho e o Chris como vilão (...)

Reescrita do trecho 5:

Trecho 6:

Chris quando menor pensava que quando completasse seus 13 anos seria a melhor época de sua vida. Mas se enganou pois tinha responsabilidade de um adulto já, com seus irmãos.

Reescrita do trecho 6:

Trecho 7:

Em 1985 o crime tava aumentando em todo lugar. Certo dia Chris estava passando pela rua. Então de repente Chris avista vanessa. Quando o Malvo ia se aproximando para roubar sua corrente, ele grita.

Reescrita do trecho 7:

Trecho 8:

Chris quando tinha 14 para 15 anos achava que a coisa mais importante era conseguir um beijo de uma garota para ele poderia ser de qualquer uma desde que não fosse de sua família.

Reescrita do trecho 8:

5.4.3 Terceira etapa: Módulo de Escrita e Reescrita

5.4.3.1 Planejamento das atividades

DURAÇÃO: 6 encontros (2 horas-aulas cada um)

OBJETIVOS:

- ✓ entender como se dá a organização da estrutura frasal na modalidade escrita;
- ✓ identificar problemas de organização e estruturação de frases em textos na modalidade escrita da língua;
- ✓ representar de forma consciente os termos da estrutura frasal conforme suas formas e referências na produção de textos escritos;
- ✓ reescrever frases, adequando o uso de estruturas frasais à norma culta da modalidade escrita;
- ✓ escrever textos estruturalmente coesos e com significados coerentes;
- ✓ reescrever versões melhoradas, estruturalmente, de seus próprios textos;

CONTEÚDO: atividade de avaliação colaborativa; apreciações e avaliação da atividade de avaliação colaborativa; atividade de rescrita da primeira versão dos textos; diferenças do uso da modalidade falada da língua e da modalidade escrita; segunda rescrita dos textos, rescrita final dos textos.

ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PROPOSTA: Após todas as atividades de análises linguísticas, realizadas na etapa anterior da proposta e que têm como principal intenção dar mais consciência aos alunos sobre a organização da estrutura frasal da língua em contextos de comunicação reais, deve-se passar às atividades de aplicação da proposta de intervenção em sua terceira etapa, momento em que se iniciará o trabalho de rescrita da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos. Essa etapa, no que se concerne à escrita e rescrita dos textos dos alunos, conforme a já mencionada concepção de “escrita como trabalho”, adotada nesta proposta de ensino, está compreendida, assim como as atividades de análise linguística, na fase denominada por Lopes-Rossi (2008), em sua sequência didática, de “Módulo didático 2: de produção escrita” mais propriamente no que a autora indica como a fase de revisão, correção participativa e rescrita dos textos produzidos pelos alunos. Assim, nas atividades de revisão, correção e rescrita que ocorrerão nessa etapa, conforme sugere Lopes-Rossi (2008), estarão envolvidos o professor, outros colegas da sala de aula e até outros leitores se for o caso.

Nessa perspectiva, a autora afirma ainda que não se pode esperar que a primeira versão do texto do aluno esteja perfeita, daí que a opinião de outros colegas da turma sobre o conteúdo e a organização geral do texto é bastante desejável, não só como contribuição à produção, mas, sobretudo, como um exercício de leitura crítica do gênero a ser produzido.

Tendo em vista que nesse momento os alunos farão uma atividade de avaliação e observação dos textos uns dos outros, para que eles tenham parâmetros e possam fazer correções e observações sendo bem direcionados, no sentido estarem, também, bem informados sobre o que e como irão avaliar os textos dos colegas e, para que possam fazer avaliações o mais adequadas possível dos textos que irão receber, sugere-se, para essa tarefa, a elaboração e a utilização de uma ficha avaliativa tal qual a presente no Material de Apoio:

Ficha avaliativa

Aspectos relacionados às ideias do texto	Sim	Não	Parcialmente	Comentários:
O texto resumo apresenta o título do episódio resumido?				
A situação principal do episódio foi bem relatada no texto resumo?				
O resumo da história (episódio) apresenta começo, meio e fim?				
Aspectos relacionados à linguagem do texto				Comentários:
A linguagem utilizada está adequada ao contexto de linguagem mais monitorada da produção.				
Aspectos relacionados à estrutura das frases	Sim, há no texto	Não há no texto		Comentários:
Construções frasais em que o sujeito é representado por pronomes que retomam termo antecedente.				
Construções frasais em que o sujeito é representado por pronomes que não retomam termos anteriores explícitos.				
Repetição excessiva de pronomes (ele, ela) para retomada de um referente já conhecido no texto.				
Construções frasais em que o sujeito se encontra implícito (apagado), não havendo como recuperá-lo no texto.				
Construções frasais com a presença de sujeito semanticamente indefinido.				
Construções frasais em que o complemento verbal não esteja expresso (apagamento). Ex: - Você entregou o livro ? - (eu) entreguei (o livro)				
Há no texto, o uso coerente de marcadores de passagem de tempo empregados comumente em contextos de linguagem falada menos monitorada. (repetição de "ai", "então", por exemplo)				

Assim sendo, para se introduzir a atividade de revisão e correção participativa dos textos produzidos em primeira versão, tem-se que, primeiramente, fazer um momento de instrução com os alunos, a fim de explicar a eles como deverão proceder com a ficha avaliativa, na hora de avaliarem os textos dos seus colegas e fazerem as suas observações.

Na sequência, pode-se, de fato, pôr em prática a atividade de revisão e correção participativa, repassando os textos, de forma organizada, juntamente com a ficha de avaliação, para os alunos, mas sem identificação de quem produziu cada um dos textos a serem revistos e avaliados. A intenção de, nesse momento, repassar os textos para os alunos sem identificação de autoria é de que o aluno não saiba de quem será o texto que irá avaliar nem tampouco saiba quem avaliará o seu texto.

Terminada a atividade de correção colaborativa, com o recolhimento dos textos, com as suas respectivas fichas de avaliação, em outro momento, é muito interessante que se façam apreciações e observações sobre a tarefa cumprida pelos alunos, no sentido de elogiá-los pela seriedade, responsabilidade e, se for o caso, pelos comentários que, provavelmente, farão em relação aos textos produzidos pelos colegas. Explicar a eles também a importância de se fazer esse tipo de atividade, tecendo um comentário de que, à medida que eles se empenharem em avaliar a produção textual um do outro, estarão não só colaborando com a produção textual dos colegas, opinando sobre o conteúdo e a organização geral do texto, como também estarão fazendo um exercício de leitura crítica do gênero trabalhado (Lopes-Rossi, 2008), e, assim, o aluno estará aprendendo a fazer algo importantíssimo para seu próprio aprendizado, enquanto um potencial usuário da modalidade escrita da língua: ler e avaliar de forma crítica toda organização das frases, dos enunciados e dos parágrafos na produção de textos dos seus colegas e, melhor ainda, nas suas próprias produções textuais.

Para dar continuidade nas atividades da terceira etapa, deve-se dar início à atividade de reescrita dos textos pelos alunos. Para isso, é necessário que se devolva os textos que serão produzidos, em primeira versão, juntamente com as suas fichas de avaliação, para os alunos que, no caso, os terão produzido. Logo após a devolução dos textos aos alunos, é importante que se faça, novamente, um comentário sobre a importância da atividade de revisão e avaliação participativa, que também poderá ser chamada de colaborativa, para que eles, antes de começarem a fazer a reescrita dos seus textos, que será a segunda versão, analisem e levem em consideração a

avaliação e os comentários que serão feitos por seus colegas sobre os textos de cada um, na ficha de avaliação.

Como a sugestão da proposta é que o texto a ser produzido pelos alunos seja um texto do gênero resumo sobre um filme, reportagem, documentário ou minisséries televisivas, para a produção da segunda versão, pode-se aconselhar os alunos a assistirem novamente ao vídeo escolhido para produção do texto resumo. Também, nesse momento, antes de os alunos procederem à produção da segunda versão de seus textos, o professor pode, conforme afirma Lopes-Rossi (2008) estar previsto nessa fase, se julgar necessário, intervir em outros níveis de domínio da modalidade escrita: pode-se discorrer sobre pontuação, sobre diferenças da modalidade escrita e falada da língua, sobre organização de parágrafos, coesão textual ou adequação vocabular, por exemplo. Outra questão importantíssima, nesse momento, será lembrar aos alunos do objetivo final da produção textual na qual eles estarão envolvidos, o que tem a ver com a fase que Lopes-Rossi (2008) denomina de “Módulo didático 3: Divulgação ao público”¹⁶. Segundo a autora, nesse contexto, os alunos se mostram mais atentos às formalidades da língua escrita, por conta dos objetivos pretendidos. Assim, eles acabarão por se preocuparem em apresentar ao público um produto final bonito e bem acabado (LOPES-ROSSI, 2008).

Então, depois de dispor aos alunos esses comentários e orientações, pode-se direcioná-los para a reescrita, para a produção da segunda versão dos seus textos. É bom lembrar que para realização dessa atividade, em sala de aula, é preciso haver uma previsão e uma boa organização do tempo que será necessário. Nesse caso, serão necessários pelo menos três tempos de aula.

Ao receber a produção da segunda versão (a reescrita) dos alunos, o professor deverá analisar e avaliar os textos. Nessa fase, tendo em vista que os textos serão devolvidos, novamente, aos alunos, para que eles procedam a uma segunda reescrita, ou seja, para que eles produzam uma terceira e última versão¹⁷, aconselha-se que se faça uma avaliação e correção, trabalhando uma estratégia que Ruiz (1998) nomeia de correção textual-interativa, na qual o professor corrige o texto do aluno escrevendo pequenos textos após a produção escrita, com a finalidade de chamar-

¹⁶Neste projeto de pesquisa, o “Modulo Didático 3: de divulgação ao público” será realizado na quarta etapa, provavelmente no ano letivo seguinte, em uma das plataformas digitais da internet, conforme discutido com os alunos.

¹⁷ Lopes-Rossi (2008) sugere que, antes dessa produção final, se realize mais uma revisão colaborativa com os alunos, o que dependerá do tempo disponível para sua aplicação.

lhe a atenção para as dificuldades observadas durante a avaliação, indicando-lhe, ainda, direcionamentos para a reescrita do texto. Para que o aluno tenha clareza sobre suas dificuldades, recomenda-se, também, que se identifiquem os problemas dos alunos nos textos, com seus respectivos comentários e direcionamentos, por meio de um esquema parecido com notas de rodapé: numera-se o ponto da dificuldade no texto e, abaixo, com o mesmo número, indica-se o comentário e o direcionamento.

Depois desse período de correção e avaliação da segunda versão dos textos dos alunos, o professor deverá devolvê-los aos produtores, com os comentários e avaliações, para que eles possam proceder à segunda reescrita, ou seja, a terceira versão, que será a produção final dos textos do gênero resumo.

Como último passo da proposta da atividade de intervenção, o professor deverá receber os textos dos alunos, na versão final, sabendo que alguns alunos necessitarão de uma terceira refação, para, enfim, realizar o último módulo didático, o “Módulo Didático 3: Divulgação ao público”, conforme já mencionado, da proposta de “escrita como trabalho”, sugerida por Lopes-Rossi (2008) e adaptada neste trabalho para a quarta etapa. Nesse caso, recomenda-se que essa publicação seja feita em plataformas das redes sociais da internet, o que, com certa organização, poderá ser feito com o envolvimento dos próprios alunos, proporcionando-lhes, nessa atividade, certamente, um momento de grande interesse e satisfação.

6 SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

6.1 O percurso da aplicação da proposta (relato)

Neste relato serão descritas, de forma objetiva, as atividades realizadas durante a aplicação da proposta de intervenção, desde a atividade da pesquisa diagnóstica, até a realização de exercícios, orientações e trabalhos de (re)escrita de texto.

A aplicação da proposta contemplou quatro etapas previstas, juntamente como os módulos planejados: Módulo de Leitura e Produção da primeira versão dos textos, Módulo da Abordagem da Frase e Análise Linguística, Módulo da Escrita e Reescrita, Módulo da Divulgação ao Público, bem como a utilização do Material de Apoio que compõe os módulos.

A primeira etapa, da qual consta o Módulo 1, teve início no final de 2017 (6 encontros) com a turma do 8º ano A/2017, momento em que foi efetuada a pesquisa diagnóstica (prevista na metodologia do presente trabalho) a partir da produção de textos do gênero resumo, realizada após a exposição de trabalhos dos alunos em uma atividade de apresentação de episódios do sitcom “Todo mundo odeia o Chris” e de uma pequena discussão sobre o gênero que seria produzido.

Essa turma de 8º ano, por ocasião da passagem de ano escolar, passou a ser a turma do 9º ano A/2018, havendo, portanto, a continuidade da pesquisa praticamente com o mesmo grupo de sujeitos.

Essa primeira etapa teve continuidade no ano de 2018, durante 5 encontros realizados com a turma. O primeiro encontro foi realizado no dia 17/10/2018, e, na ocasião, foi feita uma revisão das ações realizadas no percurso da pesquisa diagnóstica no ano de 2017. Para continuar a revisão, no segundo encontro, em 18/10/2018, exibimos, para os alunos, o episódio do sitcom “Todo mundo odeia o Chris” intitulado “Todo mundo odeia ser descolado”. Em seguida, reiteramos a “leitura”, com os alunos, sobre o tema principal e outras situações (subtemas) discutidas no referido episódio.

Em 19/10/2018, com auxílio do Material de Apoio I, demos início a um estudo do gênero resumo. Dessa forma, o gênero foi apresentado aos alunos de maneira bem didática, com o cuidado de utilizarmos uma linguagem mais acessível a eles, buscando mostrar-lhes como se dá o trabalho de produção de um resumo passo a passo.

No dia 24/10/2018, demos continuidade à discussão sobre a elaboração de um texto do gênero resumo. Falamos aos alunos sobre alguns tipos de resumo, como a resenha e a sinopse de filmes, que têm suas características e finalidades específicas. Nessa aula, em concordância com que propõe Lopes-Rossi (2008) a respeito da necessidade de se expor ao aluno textos do gênero textual a ser produzido, lemos com eles um texto resumo de nossa autoria sobre o episódio “Todo mundo odeia ser descolado” do sitcom “Todo mundo odeia o Chris”, e apresentamos à turma um conjunto de questões acerca da produção do resumo desse episódio.

Em 25/10/2018, retomamos a discussão, muito produtiva, sobre o texto resumo do episódio “Todo mundo odeia descolado”, lido na aula anterior. Essa discussão foi muito interessante por conta do nível de participação dos alunos. Na ocasião, falamos aos alunos da importância de se fazer uma leitura seletiva e de se identificar o tema principal e os subtemas de um texto, para se produzir um bom resumo. Com a intenção de expor os alunos a mais textos do gênero “resumo”, foi lido com eles outro texto desse gênero, referente ao episódio “Todo mundo odeia o Natal”, produzido por um aluno da turma em 2017, e foram apresentadas questões a respeito da elaboração do resumo.

No dia 26/10/2018, demos início a segunda etapa das atividades da pesquisa, a do módulo 2 (Módulo da Abordagem da Frase e Análise Linguística). Com auxílio do Material de Apoio II, apresentamos aos alunos a estrutura da frase sob uma perspectiva da linguística funcional. Para isso, fizemos preceder o estudo da frase de uma breve abordagem acerca da noção de linguagem e de texto. Em seguida, fizemos uma explanação sobre o que é uma frase, suas características e possíveis funções da frase na comunicação, relacionadas ao modo de sua entonação. Também neste módulo 2, no Material de Apoio II, abordamos como se constitui a estrutura da frase.

Na aula do dia 31/10/2018, ainda no âmbito do módulo 2, mas com o auxílio Material de Apoio II, começamos a discutir com os alunos como os termos da frase podem ser representados na nossa língua, em contextos reais de interação verbal. Assim, iniciamos o estudo sobre como o termo sujeito pode ser formalmente representado em língua portuguesa. Expusemos aos alunos que o sujeito gramatical pode, ao se referir aos seres do mundo, ser considerado determinado (definido) ou indeterminado (indefinido), aparecer de forma expressa (explícita), não expressa (implícita, apagada) ou, simplesmente não existir na frase, quando não há alguém ou

algo no mundo a que o verbo possa se referir como ponto de partida da ação, processo, estado, situação que o verbo representa.

No encontro que ocorreu no dia 05/11/2018, amparados pelo Material de Apoio IV, principiámos a discussão sobre a representação dos argumentos complementos em frases contextualizadas da língua portuguesa. Nesse sentido, buscamos mostrar aos alunos como, de fato, os complementos ocorrem no uso da língua. Assim, também explanamos que, dependendo do contexto (da situação e da intenção comunicativa), os argumentos complementos podem aparecer expressos ou não expressos (apagados) na frase, assim como acontece com o argumento sujeito.

No dia 07/11/2018, apoiados pelo Material de apoio V, demos início a uma discussão com os alunos sobre o uso dos argumentos satélites na frase, termos tradicionalmente conhecidos como adjuntos adverbiais. Para iniciar essa discussão, utilizamos a parábola “O LENHADOR E A RAPOSA”.

Para darmos continuidade à discussão sobre os termos circunstanciais em um contexto real de comunicação, ou seja, em um texto e para fazermos uma discussão com os alunos a respeito do fato de a gramática tradicional considerar o adjunto adverbial como termo acessório, criando a falsa impressão de que este não faz falta à frase, não levando em consideração, desta maneira, sua importância no nível das intenções do discurso, apresentamos aos alunos o texto canção, no Material de Apoio V e em áudio, “Só hoje” de autoria de Rogério Flausino, a fim de demonstrar que, no uso da língua, em contextos reais e considerando-se as intenções discursivas, o adjunto adverbial não deve ser considerado um termo acessório quanto ao sentido que o texto quer produzir.

Continuando o estudo da construção da frase, na aula do dia 08/11/2018, passamos a discutir outras situações importantes para a construção de frases em língua portuguesa: a ordem dos termos na frase, deslocamento de termos e o fenômeno da topicalização.

Na aula de 09/11/2018, tendo em vista que as atividades aplicadas na turma, relacionadas à estrutura da frase, tiveram a intenção de contribuir, para um crescimento da capacidade de produção de textos escritos dos alunos e que a pontuação foi uma das dificuldades encontradas comumente nos textos produzidos por eles, na primeira versão, resolvemos fazer uma pequena discussão sobre o emprego da vírgula, já que o seu uso está diretamente ligado à necessidade de se marcar o deslocamento de termos da frase. Nesse mesmo encontro, utilizando como

suporte o Material de Apoio VI, iniciamos uma série de atividades de análise linguística sobre estrutura frasal. Nesses exercícios, empenhamo-nos em produzir questões que fizessem com que os alunos refletissem a respeito da estrutura de frases em contextos reais de uso e levassem em consideração tanto contextos discursivos como intenções comunicativas. Durante o trabalho com essas atividades os alunos se mostraram bem interessados. Discutir sobre a construção de frases, tendo em vista o uso da linguagem em situações reais de comunicação, fez com que esse estudo se tornasse de fato significativo para eles.

No encontro de 12/11/2018, continuamos trabalhando as atividades sobre a estrutura frasal, agora também com exercícios de reescrita de enunciados. Enquanto trabalhávamos nesses exercícios, verificamos que os alunos, no geral, se empenharam bastante na reescrita dos enunciados.

A terceira etapa, concernente ao desenvolvimento do Módulo 3, o da Produção Textual, foi iniciada no encontro do dia 14/11/2018, no qual utilizamos dois tempos de aula para apresentar a ficha de avaliação que seria usada pelos alunos na atividade de avaliação colaborativa dos textos produzidos por eles. Assim, explanamos e explicamos aos alunos que essa ficha foi composta por onze tópicos a serem avaliados nos textos. Para cada tópico, havia espaços em que os alunos deveriam marcar, em uma primeira parte, “**Sim**”, “**Não**” ou “**Parcialmente**”. Já em uma segunda parte, eles deveriam marcar, para os referidos tópicos, “**Sim, há no texto**”, “**Não há no texto**” ou “**Parcialmente**”. Para todos os tópicos relacionados na ficha, havia também um espaço para que os alunos pudessem fazer comentários a respeito dos tópicos avaliados por eles nos textos.

Em 19/11/2018, ocorreu de fato a aplicação da atividade avaliativa colaborativa. Dentro das possibilidades e tendo em vista as condições em que estávamos, podemos dizer que a atividade foi bem sucedida e recebida pela maioria dos alunos, que se mostrou estar bem interessada. O encontro, seguinte (21/11/2018), foi usado somente para fazermos, juntamente com os alunos, apreciações e observações sobre a avaliação colaborativa realizada no encontro anterior. Nesse caso, ponderamos sobre alguns dos tópicos da ficha de avaliação e comentamos com os alunos o fato de eles, na maioria dos casos, terem feito avaliações e comentários pertinentes e interessantes nos textos uns dos outros.

Dando prosseguimento ao módulo 3, demos início no dia seguinte (22/11/2018) ao trabalho que visava ao começo da atividade de reescrita dos textos

pelos alunos. Neste dia, ocorreu a devolução dos textos escritos, a primeira versão, aos respectivos alunos que os produziram.

Os encontros realizados em 23 e 28/11 destinaram-se a orientações para a segunda reescrita. Nesses momentos, realizamos ponderações sobre as modalidades oral e escrita da língua e apresentamos, com o auxílio de um material em slides, para os alunos, algumas diferenças existentes entre a modalidade falada da língua e a escrita. Enfim, em 30/11/2018, recebemos os textos da versão final dos alunos. E na sequência dessa última aula, revisamos e comentamos, com os alunos, a respeito de como o conteúdo estudado sobre a estrutura da frase seria trabalhado na prova. Esclarecemos aos alunos que na prova seriam apresentadas questões semelhantes às dos exercícios feitos durante as nossas atividades da proposta de intervenção, ou seja, questões relacionadas à estrutura e a construções de frases que levariam em consideração tanto contextos discursivos como intenções comunicativas. O resultado obtido na prova pelos alunos foi muito satisfatório, pois verificamos que, após a correção, a grande maioria deles não teve grandes problemas para resolver suas questões. Acreditamos que esse bom resultado está relacionado ao fato de os alunos, na grande maioria, terem assimilado bem o trabalho feito com a língua de forma contextualizada.

Para a efetivação da última etapa da proposta de intervenção, da qual consta o Módulo de Divulgação ao Público, os alunos foram motivados quanto ao trabalho que realizaram de produção e reescrita de seus textos com a informação de que estes seriam publicados em um aplicativo da internet. Nesta oportunidade, fomos à sala de aula da turma e devolvemos aos alunos cópias dos seus textos com uma última correção e com anotações, para que eles próprios fizessem seus últimos ajustes e os digitassem para nos enviar, via email, a fim de que pensássemos sobre a publicação desse material em uma das plataformas das redes sociais da internet, o que seria feito no próximo ano letivo.

6.2 Os resultados da proposta: análise comparativa

Após toda a descrição da proposta e da sua aplicação, tendo em vista o foco principal da pesquisa – a estrutura frasal dos enunciados dos textos dos alunos 8º / 9º ano– e, ainda, o objetivo pretendido de mostrar o quanto o conhecimento consciente, por parte do aluno, da construção de frases bem organizadas pode ajudá-

lo a minimizar as dificuldades que possa ter em produzir textos coerentes com uma boa progressão de ideias, passaremos a agora à apresentação da análise comparativa na qual se confrontam os dados da pesquisa diagnóstica com os resultados alcançados com a implementação da proposta, a fim de identificar os possíveis avanços feitos pelos alunos quanto à estruturação de frases em textos em uso. Nessa análise comparativa, procedemos com base em uma amostra de textos dentre os que constituíram o *corpus* da pesquisa quer na fase da diagnose, quer na fase da reescritura dos resumos propostos à turma.

Primeiramente, pontuamos os problemas de estruturação frasal identificados na avaliação das produções textuais dos alunos referente à fase da pesquisa diagnóstica. Depois, procedemos a um confronto de trechos dos textos, dessa primeira fase da pesquisa, e das produções em suas versões finais, após a segunda reescrita que se fez depois da aplicação da proposta. Para essa última análise, em vista da probabilidade dos resultados e da suficiente representatividade para fins de análise, serão utilizados, como amostra para comparação entre as produções dos alunos, apenas cinco textos, selecionados por amostragem aleatória e simples. Ressalvamos que, nesse caso, como já dito, o foco da análise será a construção das frases que compõem os seus textos, tendo para essa finalidade, como apoio, os descritores utilizados como parâmetro para a análise do *corpus*, sobretudo os que serviram para apontar, na análise dos textos, os problemas que foram identificados na construção de frases pelo aluno, particularmente os que afetam a progressão de ideias de forma coerente.

Assim, será feito um “antes e depois” das produções textuais dos alunos, verificando-se, ainda, algumas dificuldades identificadas nas primeiras versões, para que se observe como elas foram tratadas pelos alunos: se permaneceram, se foram sanadas ou atenuadas, nas versões finais dos textos. Entre as dificuldades apresentadas pelos alunos nas suas primeiras produções, relacionadas à construção das frases, estão: predicções mal estruturadas com ausência de elementos argumentais; excessiva repetição da mesma forma de realização dos argumentos em contextos que estes poderiam ser apagados; ruptura de estruturas frasais; apagamento inadequado de elementos da estrutura; e dificuldades mais gerais, como: falta de uso da pontuação, não reconhecimento dos limites do enunciado, falta de

domínio de regras da escrita, pouco conhecimento das peculiaridades da linguagem falada e escrita, assim como a falsa noção de que se escreve como se fala.

Para este trabalho, conforme definido na metodologia, os nomes dos alunos produtores dos textos estão omitidos, como é recomendado, e indicamos os textos apenas pela numeração de 1 a 10. Assim, as composições que exemplificarão os avanços alcançados pelos alunos entre a primeira versão e a produção final dos resumos sobre episódio do sitcom “Todo mundo odeia o Chris” são os textos 4, 5, 6, 7 e 10:

Texto 04

O texto 4, em sua primeira versão (ver ANEXO G) foi uma produção na qual percebemos que o aluno-escritor apresentou muitas dificuldades. Algumas dessas dificuldades foram demonstradas nos itens da análise do *corpus* da pesquisa, pois, ao observarmos as estruturas frasais constituintes do texto, pudemos verificar que entre elas eram bem perceptíveis construções que apresentavam as seguintes dificuldades:

- a) Estruturas frasais com pronomes anafóricos sem referente co-textual explícito, o que costuma acontecer, frequentemente, em textos falados e em textos escritos menos formais (cf. KOCH, 2006) e o que pode, em um texto escrito formal, ser apontado como falha de referência.

(71) **ISSO** TAMBEM MOSTRA DE COMO MUITOS JOVENS (...) (Texto 4)

(72) **ISSO** MOSTRA QUE A PESSOA TEM QUE TER CARÁTER (...) (Texto 4)

- b) Sujeito nulo com referente não recuperável no co-texto e no contexto, o que pode ser considerado também como falha de estruturação da frase.

(104) DEPOIS **MUDOU** PRA ROUBO DE CARRO. (Texto 4)

- c) Estruturas frasais com predicação problemática no que se refere à semântica da frase. Nesse caso, como apontado no item 4.1.1.9 da seção de análise do *corpus*, o aluno construiu uma frase fazendo uso de um sintagma nominal com traços [-humano] e [-animado] articulado com verbo V2 (falar) que predica um argumento externo com traços semânticos [+humano] e [+animado]

(109) O EPSÓDIO FALA TAMBÉM DE COMO MUITO JOVENS (...) (Texto 4)

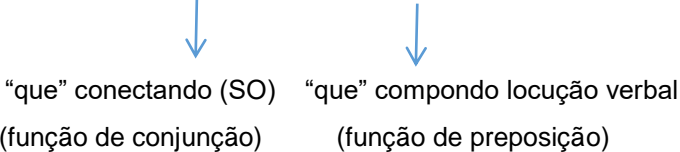
d) Estruturas frasais com sujeito, semanticamente indefinido, representado regularmente pelo SN “A GENTE”, o que pode revelar também uma dificuldade do aluno em estruturar frases em uma linguagem um pouco mais monitorada.

(106) **A GENTE** TENDO QUE LIDAR COM AS CONSEQUÊNCIAS, (Texto 4)

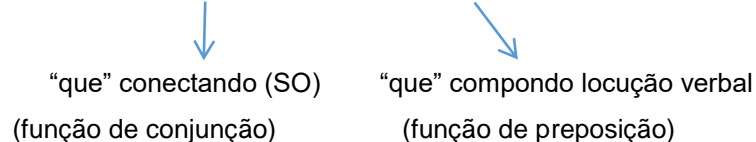
(107) **A GENTE** TEM QUE FAZER O QUE É CERTO. (Texto 4)

e) Recorrência do conector “que” na estrutura de uma mesma frase, de tal forma que o estilo é afetado pela sobrecarga desse item gramatical em contextos em que seriam possíveis estruturas alternativas.

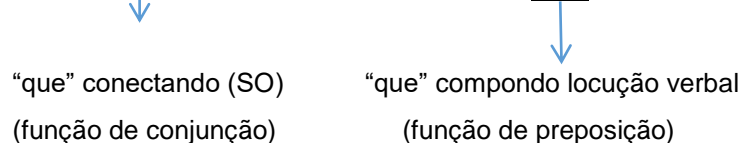
(146) O MALVO FALOU QUE ELE TINHA QUE ROUBAR UMA CORRENTE DE OURO] (...) (Texto 4)



(147) ISSO MOSTRA QUE A PESSOA TEM QUE TER CARÁTER (Texto 4)



(148) E EU ACHO QUE O QUE O EPISÓDIO QUE(R) ENSINAR ISSO QUE
AS PESSOAS TEM QUE TER CARATER (Texto 4)



Outras dificuldades mais gerais também foram encontradas no Texto 4, tais como: falta de uso da pontuação, não reconhecimento dos limites do enunciado, falta de conhecimento suficiente de regras da escrita e das peculiaridades da linguagem falada e escrita, assim como transferência de traços da fala coloquial para a escrita em contexto em que esta deve ser monitorada. Como afirmamos acima, o Texto 4 foi

uma produção que, na sua primeira versão, apresentou muitas dificuldades na sua construção. Dificuldades na composição das estruturas frasais que, de fato, interferiam na progressão coerente das ideias.

Feita a aplicação da proposta, acreditamos que seu objetivo principal – contribuir com a ampliação da capacidade de produção de textos escritos do aluno, foi alcançado de forma bastante satisfatória, à medida que os conteúdos e atividades da proposta de intervenção (atividade prévia de leitura, análise linguística e produção de outras versões do texto) tiveram boa recepção pelo aluno produtor do texto 4. É bom destacar também que este se mostrou bem interessado em participar da construção da proposta, tanto que já na segunda versão da produção de seu texto a sua evolução foi extremamente admirável. Praticamente todas as dificuldades, relacionadas à estrutura da frase, foram sanadas. Algumas das dificuldades, mais gerais, encontradas na primeira produção do aluno, como a falta de pontuação, dificuldades relacionadas à ortografia e outras motivadas por um estilo muito coloquial de escrever do aluno, tiveram apenas redução de sua incidência na segunda versão.

De fato, a versão final do Texto 4 (ANEXO H), parece que, realmente, recebeu um tratamento todo especial por parte do aluno, pois verificamos que até as dificuldades apontadas por nós, como mais gerais, foram quase que totalmente reparadas.

Ao reescrever seu texto na versão final, o aluno, assim como já havia feito na segunda versão, procurou melhorar a estrutura macro do seu texto, produzindo-o, na última versão, com uma estrutura narrativa mais condizente com o gênero textual a ser produzido, um texto resumo de um episódio do sitcom “Todo mundo odeia o Chris”. Nesse sentido, pudemos observar que, por exemplo, o uso de sequenciadores temporais de cunho coloquial e muito recorrentes, como o “então”, no texto da primeira versão, foram eliminados e, na versão final, outros sequenciadores aparecem para marcar a passagem de tempo da narrativa, organizados em frases bem estruturadas, como na passagem:

(214) “No outro dia na escola Chris conta o que aconteceu ao seu amigo Greg. Quando saíram da escola, os dois foram ver em uma joalheria quanto custava uma corrente de ouro”
(Texto 4, versão final)

Outro dado relacionado à estrutura do narrar que apareceu na versão final do Texto 4 foi o emprego do discurso direto: muito bem construído em frases com estruturas bem realizadas pelo aluno, apesar da dificuldade com a pontuação, como no trecho:

Primeira versão

(215)

(...) MUITOS JOVENS NÃO SABEM LIDAR COM CERTAS SITUAÇÕES, COMO O CHRIS, QUE FICOU NA DÚVIDA SOBRE O QUE FAZER QUANDO O MALVO FALOU QUE ELE TINHA QUE ROUBAR UMA CORRENTE DE OURO QUE SE NÃO O CHRIS IRIA APANHAR, NA DÚVIDA ELE FOI PERGUNTAR PARA O PAI DELE, DIZENDO DE UMA FORMA QUE NÃO ERA ELE QUE TINHA QUE ROUBAR A CORRENTE E SIM O AMIGO DELE QUANDO NA VERDADE ERA ELE QUE TINHA QUE ROUBAR (...)

Segunda versão

(216)

(...)¹⁸

Malvo irritado pergunta:

- Por que você fez isso?

Chris com muito medo responde:

- desculpa cara foi só um reflexo.

- Desculpas não importam você fez! Agora você deve uma corrente pro Malvo.

- Eu não tenho como te comprar uma corrente de ouro.

(...)

Ao nosso ver, o aluno do Texto 4 compreendeu bem a necessidade e importância, no momento de se produzir textos em linguagem escrita, de se construir frases bem organizadas, estruturalmente completas, com todos os elementos argumentais, conforme a necessidade e a intenção discursiva, o que vai concorrer para a coerência das ideias do texto.

¹⁸ Logicamente que, por conta da objetividade de um texto do gênero resumo, não seria muito coerente o uso do discurso direto como no exemplo (216). Mas, neste momento, o destaque é para o avanço do aluno quanto à construção de seus enunciados.

É importante destacar que, para o desempenho acima do esperado do aluno do Texto 4, na produção da sua versão final, concorreram, além de todo o trabalho com as atividades de análise linguística (2ª Etapa), no qual enfatizamos sobremaneira a discussão sobre a estrutura da frase como unidade da língua e a sua construção como unidade em funcionamento no texto, a aplicação, na 1ª Etapa, do Módulo I (módulo de leitura) da proposta pedagógica para leitura e produção de texto. Esse módulo inicial serviu de apoio para realização deste trabalho de pesquisa, ao compor o momento para realizar com os alunos a leitura e uma boa discussão sobre a construção de texto do gênero a ser produzido, no caso, o texto resumo. Outra situação que concorreu para o desempenho muito bom do aluno do Texto 4 foi o fato de o aluno ter consciência de que não estaria fazendo, nessa proposta de produção textual, apenas uma “redação escolar”, que teria como possível leitor somente o professor, mas que, pela aplicação do Módulo didático 3: de divulgação ao público, conforme orienta Lopes-Rossi (2008), que ocorreria posteriormente, na 4ª Etapa da nossa proposta, ele teria de fato para quem escrever. Isso, além da vivência da proposta didática, o ajudou na sua produção do texto final, pois, tendo consciência da finalidade de sua escrita, o aluno se preocupou em elaborar um texto final mais bem-acabado.

Texto 5

O texto 5 (ANEXO I) também foi uma produção na qual pudemos perceber que o aluno-produtor, em sua primeira versão, apresentou dificuldades na construção de sua estrutura microtextual, no que se refere à construção das estruturas frasais e à organização das frases em parágrafos o que causou problemas para a macroestrutura do texto, apesar de a aluna ter demarcado bem a sequência de tempo de acontecimento dos fatos narrados em seu texto.

Em relação à construção de parágrafos, a aluna, no caso, construiu o seu texto praticamente em um único bloco, deixando a construção de um segundo parágrafo apenas para concluir o texto. No que tange a construções frasais, algumas das dificuldades observadas no texto 5 foram destacadas nos itens da análise do *corpus* da pesquisa. Entre as dificuldades, estão as seguintes:

- a) Estruturas frasais com pronomes anafóricos recuperáveis, mas que, em determinados momentos, ocorrem de forma bastante recorrente. Essa

recorrência, em se tratando de produção de texto escrito, sobrecarregou, em certa medida, o processo de referência dos SNs constituintes das frases, quer na função de sujeito gramatical, quer na função de complemento.

(59) **ele** lembra do ovo (...) (Texto 5)

(60) **Ele** falsifica um ovo normal (...) (Texto 5)

(61) quando [ele] chega da escola **ele** diz que ele perdeu o ovo para a mãe **dele**, e sua mãe devolve o ovo para **ele**. (Texto 5)

b) ocorrências de construções frasais em que as formas verbais apresentam sujeito nulo que não tem antecedente recuperável no co-texto e no contexto, o que também pode ser considerado um problema de estruturação de frase.

(101) Nesse episódio resalta que uma pessoa de 15 anos (...) (Texto 5)

Nos casos abaixo, a ocorrência de sujeito nulo (indefinido) pode ser atribuída ao pouco conhecimento de peculiaridades da fala e escrita em termos das práticas sociais em que essas modalidades da língua se realizam. Dessa forma, na primeira versão de seu texto, a aluna fez uso de estruturas, em seu texto escrito, mais adequada à linguagem falada coloquial.

(76) ...e que não e para **comer** ele. (Texto 5)

(105) (...) só quando **chega** no Chris (...) (Texto 5)

c) Os verbos com três valências (V3), assim como nos outros textos do *corpus*, têm baixa ocorrência no texto 5, o que de certa forma é esperado, pela menor existência desses verbos na língua. Entretanto, destaca-se, no texto em questão, o fato de que, assim como há a ocorrência do preenchimento de um dos argumentos internos dos verbos V3 por sintagma não lexical ou pronominal, há um caso de apagamento do segundo argumento interno, o que é um caso de exceção à afirmação de Pezatti (2002) sobre a predominância, nesses casos, da presença de dois

SNs lexicais na função de objetos. Dessa maneira, por se tratar de um uso da modalidade escrita e de um contexto que deveria ser de mais monitoramento da linguagem, esse apagamento do complemento pode ser apontado como uma falha de construção frasal.

(121) ela dá um ovo diferente (...) (Texto 5)

d) Orações interferentes com a função de inserir comentários do produtor do texto. Construções que ocorrem devido a um estilo coloquial de escrever da aluna e que predominaram nos textos da primeira versão da maioria dos alunos.

(182) (...) **se o Besourinho fosse de verdade**, ele não teria perdido. (Texto 5)

(183) (...) **só quando chega no Chris** ela dá um ovo diferente, (Texto 5)

(184) e **de vez ele contar para sua mãe que perdeu o ovo**, não ele falsifica (Texto 5)

Dificuldades mais gerais também foram observadas no texto 5, contudo é importante ressaltar que algumas, como a pontuação, por exemplo, foram pouco encontradas. Em alguns momentos foi perceptível que faltou à aluna um pouco mais de noção sobre os limites dos enunciados, assim como um pouco mais de conhecimento sobre as particularidades da língua em seus usos na escrita e na fala.

Em relação ao desenvolvimento do texto, tendo em vista que o gênero textual a ser produzido pela aluna, texto resumo de um episódio do sitcom “Todo mundo odeia o Chris”, pertence à categoria do narrar, foi percebido que, já na primeira versão do texto 5, a aluna-produtora fez uso, para marcar a sequência dos fatos, de sequenciadores temporais de forma bem interessante, demarcando até com expressividade a sequência de tempo das situações narradas no texto.

(208) **depois** o Chris leva o ovo para sua casa (...) (Textos 5)

(209) **Mais tarde** o Chris vai para o trabalho (...) (Textos 5)

(210) **no fim do expediente** ele lembra do ovo (...) (Textos 5)

Após toda a aplicação da proposta, verificamos, pela produção da versão final do texto 5, que a evolução da aluna-produtora foi bastante notável, ou seja, muitas

dificuldades apresentadas por ela na produção da primeira versão do texto foram sanadas. Nesse sentido, podemos dizer que o objetivo principal da proposta, nesse caso, também foi alcançado de forma bem satisfatória. Para a melhoria da performance da aluna em relação à produção textual da versão final, foi importante a boa aceitação, por parte dela, da proposta de intervenção, assim como seu interesse e a sua boa participação em todas as atividades realizadas, desde a primeira fase (na atividade prévia de leitura e produção da primeira versão do seu texto), na segunda (nas atividades de análise linguística) até a terceira (fase de produção final do seu texto).

Na produção da versão final do texto 5 (ANEXO J), pôde-se constatar que, principalmente, as dificuldades relacionadas à estrutura da frase, que foram identificadas na primeira versão, foram bem resolvidas pela aluna-produtora. Assim, como foi percebido que a aluna se preocupou em reconstruir o seu texto e não em escrever outro, apesar da inclusão de informações que não apareciam na primeira versão. A sua evolução pode ser bem notada se se fizer a comparação de trechos de sua primeira versão reescritos na versão final.

(6) quando **ele** chega da escola **ele** diz que **ele** perdeu o ovo para a mãe dele, e sua mãe devolve o ovo para **ele**. (Texto 5, primeira versão)

(217) Chegando em casa, Chris fala para sua mãe que perdeu o ovo. E ela fala que o Doc guardou o Besourinho. Depois o entrega para o Chris.

(Texto 5, versão final)

Nos trechos exemplificados acima, é muito fácil de perceber como a aluna teve uma grande evolução em sua eficiência na construção de enunciados com frases bem estruturadas. As referenciações realizadas, de forma excessiva, por meio de pronomes anafóricos no exemplo (61), primeira versão do texto 5, foram eliminadas e a nova construção, exemplo (220) da versão final do texto 5, ficou menos carregada e com um estilo mais adequado à modalidade escrita.

Outro momento, no qual podemos observar, de forma evidente, o desenvolvimento da aluna-produtora do texto 5, no uso da escrita, na produção das versões do seu texto, se dá na diferença observada em um uso de um estilo mais adequado à linguagem falada coloquial, na primeira versão, e o uso de um estilo mais formal, mais adequado à linguagem escrita monitorada, na versão final, com enunciados construídos com mais apuro e frases estruturalmente completas. Para

exemplificar essa situação mencionada, usaremos um trecho que foi construindo de maneira mais satisfatória, na versão final do texto 5, sob a forma de parágrafos, o que não foi feito, como já destacamos, na primeira versão, na qual a aluna construiu o texto quase que todo em um só bloco, do qual foram retirados trechos para exemplificar dificuldades nas construções de suas frases.

(218) (...) o episódio começa na escola do Chris, com a sua professora, senhorita Morelo, dando um ovo para cada aluno, só quando chega no Chris ela dá um ovo diferente, um ovo marron que o Chris dar o nome de Besourinho, depois o Chris leva o ovo para sua casa e explica pra sua mãe que ele (o ovo) é um trabalho dá escola e que não e para comer ele. (Texto 5, primeira versão)

(219) Na escola a Srt^a Morello pede para os alunos cuidarem de um ovo como se fosse filho deles: O Chris é o único aluno negro da escola, por isso, a professora dá um ovo diferenciado a ele, um ovo marrom. Chris dá o nome do ovo de Besourinho. Nesse trabalho, Chris ficara sozinho e Greg – seu melhor amigo – fizera dupla com uma menina.

Mas tarde, Chris chega na sua casa e fala para Rochelle – sua mãe – que o Besourinho é um trabalho da escola e ela diz que não vai cuidar de ovo nenhum.

(Texto 5, versão final)

A diferença de estilos usados pela a aluna-produtora nos trechos exemplificados em (218) e (219) é bem apreciável, sendo que, do primeiro exemplo, segmentos foram retirados para demonstrar, na análise dos dados, dificuldades na construção das estruturas frasais da aluna, principalmente, pelo uso de um estilo coloquial da linguagem em contexto no qual seria esperado um estilo monitorado. No exemplo (219), é notável a mudança de estilo nas construções dos enunciados. Apesar do acréscimo de informações novas que não apareciam no exemplo (218), da primeira versão do texto 5, as construções frasais do exemplo (219) são mais bem elaboradas, parecendo ter sido feitas de forma apurada, com estruturas adequadas ou próprias da linguagem escrita monitorada. É o que se observa, por exemplo, em construções nas quais a aluna fez uso de formas verbais no pretérito mais que perfeito, tempo verbal usado quase que exclusivamente em produções textuais escritas formais, o que conferiu ao trecho do exemplo (219) um pouco mais de elegância na escrita.

Conforme já indicado, foi grande o progresso da aluna, no que se refere à produção textual, observado ao se comparar a primeira versão do texto 5 com a versão final produzida pela aluna. Como também já mencionado, colaborou para esse êxito o seu interesse e a sua boa participação em todas as etapas da proposta de intervenção, assim como o fato de a aluna está a par de que o texto que iria produzir, na última versão, não seria uma simples redação de cunho exclusivamente escolar, que teria, como único leitor, o seu professor. Mas, ao contrário, a sua produção textual teria um público leitor real, por conta de toda a proposta de intervenção ter, entre suas etapas (a 4ª etapa), um módulo de divulgação dos textos dos alunos ao público.

Texto 06

Na leitura da primeira versão do texto 06 (ANEXO K), não precisamos fazer uma análise profunda para perceber, de imediato, que o seu aluno-produtor apresentou muitas dificuldades com o trato da língua escrita, ao produzi-lo.

As dificuldades apresentadas nessa primeira versão do texto 06 são de diferentes ordens. Elas são observadas na organização da estrutura macrotextual, e isso demonstra que o aluno apresentou pouco domínio em relação à coerência; e também são vistas na organização da estrutura microtextual, o que está relacionado com a construção de frases. E isso tudo compromete o texto não só no plano da sua expressão linguística, mas também no plano das ideias.

São ainda evidentes na produção da primeira versão do texto 06, dificuldades relacionadas ao uso da norma culta, de regras de escrita, a falta de conhecimento do aluno sobre as peculiaridades da linguagem escrita e da linguagem falada.

Ressalta-se também que o aluno construiu seu texto em um só bloco, sem dividi-lo em parágrafos, o que indica que o aluno teve muita dificuldade em reconhecer os limites dos enunciados que produziu, tanto que o seu texto foi todo produzido quase que sem nem um sinal de pontuação. Essas dificuldades acabam por deixar a impressão de que o aluno, até essa atividade de produção textual da primeira versão do seu texto, teria pouca ou nenhuma intimidade com o uso da linguagem escrita mais monitorada.

Quanto às dificuldades relacionadas à construção das estruturas frasais construídas no texto, principal foco deste trabalho, podemos apontar as seguintes:

- a) Há no texto um número significativo de ocorrência de estruturas frasais formadas por sujeito e complemento representados por pronomes anafóricos com antecedentes recuperáveis; mas, como se trata de uma construção textual em linguagem escrita de estilo mais cuidado, essa significativa recorrência de sintagmas pronominais, acaba por sobrecarregar o processo de referenciação textual dos SNs, sem contar que, em determinado momento, esse uso excessivo de pronomes na referenciação causa certa ambiguidade em algumas construções frasais do texto, revelando problemas bem à vista de estruturas frasais em sua produção.

(62) **ELE** CHEGA ENCONTRA OUTRO GROTO NEGRO (Texto 6)

(63) A PROFESSORA CHAMA **ELE** E FALA PRA **ELE** IR LIMPAR A PIXAÇÃO
(Texto 6)

O uso de sintagmas pronominais no texto 6 foi tão recorrente que, durante a 3ª etapa de aplicação da proposta, na atividade de “avaliação colaborativa”, atividade em que os alunos avaliaram os textos um dos outros, a aluna que o avaliou, destacou que “em todo texto há 12 ‘ele’ ‘eles’”, o que foi, para um texto curto, produzido no contexto desse trabalho, uma recorrência excessiva

- b) Ocorre no texto 6 um caso incomum de estruturação frasal, no que se refere à forma como o aluno realizou a conexão do complemento ao verbo predicador da frase.

(220) ELE SE APROXIMA MAIS COM O ALBERT (Texto 6)

Sem se preocupar com a questão de uma regência verbal prescrita pela norma gramatical, pode-se observar que o aluno, em vez de realizar a ligação do verbo predicador da frase (“aproxima”) com o complemento, formado por Sprep (“COM O ALBERT”), mediante a preposição “com”, que tem como um de seus possíveis sentidos a “ideia de companhia”, que não caberia no caso, poderia tê-la feito, considerando ainda o contexto, por meio da preposição “de” ou “a”, que marcariam a ideia de proximidade, intimidade, que parece ter sido a intenção do aluno-produtor, nesta situação.

- c) Outra dificuldade encontrada na produção do texto 6, que não está intrinsecamente ligada à construção de frases, mas à relação entre os enunciados do texto, e que, provavelmente, tem a ver com o falso entendimento do aluno de que se escreve como se fala e com a sua falta de conhecimento sobre as peculiaridades da linguagem falada e da escrita, ocorreu na realização dos sequenciadores temporais utilizados por ele para marcar as passagens de ações e de tempo.

(221) AI ELES VÃO PARA SALA DE AULA	(Texto 6)
(222) AI A SENHORITA MORELO PEDE PARA ALBERTE LER	(Texto 6)
(223) AI ELE VAI E CONTA QUE FOI O CRIS	(Texto 6)
(224) AI ELE FOI EXPULDO DO COLEGIO	(Texto 6)

Nessa situação, foram recorrentes a utilização de elementos como “AI” e “DAI”, da mesma forma exemplificados no tópico 4.3.4.1 da análise do *corpus*, de uso predominante da oralidade, o que, de certa maneira, acabou por comprometer a qualidade, em termos de estilo, no texto 6.

O texto 6 foi um dos que, conforme comentado anteriormente, precisou, por conta das dificuldades observadas na primeira, na segunda e na terceira versão, de mais uma reescrita (refacção). Da mesma forma, houve a necessidade de uma conversa mais próxima, para se expor ao aluno os problemas e as suas dificuldades em relação à construção de frases no seu texto, assim como em relação a outras questões referentes ao trato da linguagem escrita de estilo mais cuidado.

A segunda versão do texto 6 foi produzida após a atividade de “correção colaborativa”, fase em que outro aluno o avaliou e realizou observações sobre sua construção. Essa segunda versão foi avaliada pelo professor. Nessa avaliação foram feitas anotações para que o aluno pudesse reescrever a terceira versão. Como essa terceira versão ainda apresentava muitas dificuldades em relação à construção de frases, o aluno recebeu mais algumas orientações do professor-pesquisador, para que, então, produzisse o que seria, no seu caso, a versão final do seu texto.

Sobre a versão final do texto 6 (ANEXO L), depois do final dos trabalhos da proposta de intervenção, podemos observar que o seu aluno-produtor ainda terá que evoluir no tocante a alguns aspectos que dizem respeito à produção de textos na modalidade escrita. Sua última versão ainda apresentou problemas elementares de

ortografia, dificuldades quanto ao uso dos sinais de pontuação, confusões nas delimitações de enunciados, falta de uma melhor distribuição do texto em parágrafos e uma necessidade de introduzir e organizar melhor as falas e os diálogos entre os personagens.

Mas no que diz respeito à organização estrutural das frases do texto, foco principal deste trabalho de pesquisa, asseveramos que o aluno do texto 6 obteve uma considerável evolução, pois, a despeito das dificuldades observadas acima, em sua última versão, ele demonstrou, por meio de construções frasais mais elaboradas e adequadas ao contexto, um avanço em sua capacidade de se comunicar por meio de um texto escrito.

Estruturas frasais com recorrente uso de pronomes que sobrecarregavam o processo de referenciação no texto 6, em suas primeiras versões, foram reescritas de forma mais adequada ao contexto da escrita de estilo mais monitorado.

(225) Em certo dia, quando Chris estava indo ao colégio, ele encontra outro garoto negro chamado Albert no corredor Texto 6 (versão final)

(226) Chris vai até Albert para conversa com ele sobre o passado deles nas antigas escolas que frequentavam Texto 6 (versão final)

Nos exemplos acima, é bem perceptível a melhor organização das construções frasais do aluno no texto 6. Em (225), houve a eliminação da repetição dos pronomes anafóricos (“ele, “eles”), item que apareceu somente uma vez, cumprindo muito bem o seu papel de retomar o Sn (Chris), mencionado anteriormente. Em (226), para evitar novamente a recorrência do pronome anafórico, que já havia aparecido no trecho, o aluno construiu, de forma interessante, a frase final (“frequentavam”) predicando um sujeito apagado, que é facilmente retomado no contexto.

A repetição de Sn, outra dificuldade observada nas versões iniciais do texto 6, na versão final, com novas construções frasais, foi suprimida pelo aluno.

(227) A professora Morello começa a ler um livro e pede para Albert ler o resto do trecho do livro para os alunos e Albert fala que não vai ler porque não quer, a professora começa a zuar dizendo que ele não sabe ler e que é viciado em drogas e que não tem pai. Texto 6 (versão final)

Em (227), o Sn “professora (senhorita) morello” retomado de forma recorrente nas versões iniciais do texto 6, foi retomado de forma mais adequada, ao estilo necessário à linguagem escrita, pelo Sn “professora”. Assim como o Sn “Albert”, retomado de forma excessiva, nas versões iniciais, por sintagmas pronominais, na versão final, foi referenciado por outras estratégias: uma vez pelo anafórico “ele” e, em outras, pelo apagamento do Sn sujeito.

Concluimos, portanto, que o aluno-produtor do texto 6, devido à sua aparente pouca intimidade com a linguagem escrita, construiu um texto, em sua primeira versão, com muitos desajustes em relação a regras da linguagem escrita, o que, de certa forma, por conta de várias situações que envolvem responsabilidades que não podem ser atribuídas ao aluno, não são imprevisíveis, pois como afirma Lopes-Rossi (2008) não se deve ter a expectativa de que a produção da primeira versão de um texto seja perfeita, sendo que, para alguns alunos, como foi o caso do aluno-produtor do texto 6, uma terceira reescrita (refacção) pode ser necessária.

Conforme já mencionado, apesar das dificuldades relatadas, que permaneceram na produção da versão final do texto 6, cremos que o objetivo de dar suporte ao aluno para que ele pudesse ampliar sua capacidade de produzir textos escritos com frases bem estruturados, a fim de concorrer para boa construção de suas ideias, foi alcançado. De fato, pelas observações feitas na versão final do seu texto, pudemos verificar que o aluno alcançou a compreensão de quanto é importante, no momento da produção de textos escritos, elaborar frases bem estruturadas, com uma boa relação entre os seus termos, o que ficou bem evidente pelo o novo trato que foi dado pelo aluno à produção de frases na versão final de seu texto, conforme demonstrado nos exemplos (231), (232) e (233), acima.

Texto 7

Ao se fazer um exame do texto 7, em sua primeira versão (ANEXO M), verificamos algumas situações que revelaram certas dificuldades na produção de texto escrito por parte de seu produtor. As dificuldades observadas no texto 7 podem ser consideradas, de certa maneira, comuns para uma primeira versão, sendo que, pela produção textual da aluna, no caso, pode-se avaliar que, se por um lado, ela não é totalmente íntima da linguagem escrita em gêneros de estilo mais elaborado, por outro, ela já possui algum conhecimento a esse respeito.

Suas dificuldades estão relacionadas à organização dos parágrafos - há no texto da primeira versão frases soltas, - pequenos problemas de pontuação e de ortografia. Por aparentar, conforme dito antes, já ter algum familiaridade com a linguagem escrita mais elaborada, provavelmente, por ter alguma leitura, a aluna-produtora parece, em determinado momento, saber diferenciar o contexto de linguagem falada coloquial do da linguagem escrita monitorada. Contudo, percebe-se que, nessa primeira versão do texto 7, a aluna traz para escrita recursos linguísticos que seriam próprios da fala espontânea, o que é muito comum nos textos de alunos que estão se iniciando na escrita. São nessas circunstâncias que vão surgir, na primeira versão do texto 7, problemas relacionados à construção das frases.

Em relação aos problemas de construção de frases, podemos afirmar que, na primeira versão do texto 7, eles se assemelham aos observados nos textos já analisados. Entre eles estão:

- a) O uso significativo, em determinadas situações, de pronomes anafóricos com antecedentes recuperáveis, que, por se tratar de um texto escrito, acabam sobrecarregando o processo de referência textual dos SNs presentes nas estruturas frasais.

(228) No dia seguinte, Julios ver que sua mulher está com raiva d[ele] Por [ele] não ter deixado ela fazer uma festa Para[ele]. (Texto 7)

(229) (...) [ele] entrega um dinheiro Para o Chris, Para [ele] levar a sua mãe em restaurante Para [ele] peder faze a festa surpresa (...) (Texto 7)¹⁹

- b) Há no texto 7, casos interessantes de não preenchimento de argumentos internos com o uso de verbos V3 - verbos trivalentes, que podem reger três actantes (argumentos), segundo Borba (1996) – em que as informações apagadas podem até ser textualmente recuperadas no contexto

(126) A policia chega a casa da família e **diz** que um jovem que mora naquela residência perdeu a sua identidade (Texto 7)

(128) (...) Rochelle **diz** que reconhece o jovem mais que amanhã ninguem vai reconhecer mais (Texto 7)

¹⁹ Outro exemplo dessa ocorrência foi apresentado no item 4.1.1.5 da análise dos textos do *corpus*.

(129) (...) que mora naquela residência perdeu a sua identidade e [entrega]
a sua mãe (Texto 7)

No exemplo (129), o último acima, podemos verificar que, de fato, os argumentos apagados do predicador “entregar” podem ser recuperados textualmente. O externo, que seria o termo sujeito “A polícia” e um interno, já que o verbo é V3, a “identidade”. Mas, em (126) e (128), os predicadores (o verbo “dizer” V3), utilizados nos dois exemplos, apresentam seus argumentos externos de forma expressa e têm um dos argumentos internos, nos dois casos, representado por sintagma oracional (SO), tradicionalmente denominado de oração subordinada substantiva. O problema, considerando-se que estamos tratando de um texto produzido na modalidade escrita, em estilo monitorado, é que o segundo argumento interno do predicador especificado, nos dois exemplos, está apagado e não pode ser recuperado facilmente na superfície textual, ou seja, da forma que a frase foi construída pela aluna não há clareza quanto a “quem” (argumento interno) a forma verbal “diz”, nos dois exemplos, está se referindo.

No exemplo (128), ainda, há um caso de não preenchimento do argumento interno da expressão verbal “vai reconhecer”, que é recuperável textualmente, mas que deveria, por se tratar de um uso da linguagem escrita, ser recuperado de maneira expressa, dependendo da construção preferida pela aluna-produtora do texto, por um sintagma lexical ou pronominal.

Na construção de sua versão final do texto 7 (ANEXO N), foi observável a preocupação da aluna-produtora de mostrar uma melhor organização e construção de suas frases. Trechos exemplificados como não adequados a um contexto de linguagem escrita mais elaborada, pela repetição excessiva de pronomes anafóricos, por exemplo, foram reescritos com um estilo mais adequado a produção textual escrita.

(230) Chris e Greg conseguem comprar as identidades. **Eles** então entram na festa, quando **eles** chegam lá, **eles** percebem que só tem crianças na festa.

Texto 7 (primeira versão)

(231) No dia seguinte, Chris e Greg chegam na casa noturna e percebem que sua turma inteira está lá

Texto 7 (versão final)

O trecho do exemplo (230), no qual se observa uma recorrência excessiva de retomadas do SN “Chris e Greg” por meio de pronomes anafóricos como o “Eles”, foi reescrito, na versão final do texto, de forma mais organizada e concisa, sendo que, para realizar a retomada do SN, a aluna se utilizou do recurso do apagamento do SN, que no caso, funciona como argumento sujeito do verbo perceber facilmente recuperado no contexto.

Outro caso em que a aluna-produtora do texto 7 realizou a reescrita de um trecho de forma mais organizada e com um modo mais adequado à produção escrita, pode ser observado nos exemplos a seguir:

(232) Julios faz a festa para a sua mulher. Chris, Rochelle, Druw e Tonia chegam do restaurante. Ao chegar eles tem uma surpresa, Julios faz uma festa Para sua mulher. Texto 7 (primeira versão)

(233) Julius PrePara a festa que a Rochelle queria. Ao chegar em sua casa, Rochelle fica surpresa em ver a festa que Julius PreParou. Texto 7 (versão final)

No trecho do exemplo (232), da primeira versão do texto 7, há, em sua construção, informações , que por se repetirem de forma excedente, como a frase do início do trecho: “Julios faz a festa para a sua mulher”, que se repete no fim: “Julios faz uma festa Para sua mulher.”, são desnecessárias , tanto que, na reescrita do trecho, apesar de também haver retomada de referentes pelos mesmos SNs, as informações e repetições desnecessárias são eliminadas pela aluna-produtora, no trecho do exemplo (233), da versão final do texto 7.

Há, ainda, na última versão do texto 7, um trecho que não poderia ficar de fora dos exemplos utilizados para demonstrar a preocupação (e evolução na capacidade) da aluna em produzir frases bem elaboradas, estruturalmente, para a versão final do seu texto. O trecho ao qual estamos nos reportando já foi demonstrado no exemplo (128), da primeira versão do texto 7, e foi reescrito no exemplo (240) abaixo:

(128) (...) Rochelle [diz] que reconhece o jovem mais que amanhã ninguém vai reconhecer mais Texto 7 (primeira versão)

(234) (...) e à entrega Para Rochelle, ela diz que reconhece o jovem, mas que amanhã ninguém vai reconhecê-lo. Texto 7 (versão final)

A diferença entre o trecho do exemplo (128), da primeira versão, e do trecho do exemplo (234), reescrito na versão final, quanto à organização estrutural e bem

perceptível. Ao rescrever o trecho exemplificado, no texto da versão final, a aluna-escritora conduz de forma bem interessante e com uma maneira mais adequada à linguagem escrita, para o contexto de sua produção, o processo de referenciação. No início do trecho a estrutura frasal concebida por ela apresenta, para o verbo predicador “dizer”, um argumento externo (sujeito) expresso por um Sintagma pronominal anafórico (“ela”), que apresenta um referente facilmente recuperável (“Rochelle”). No final, o argumento interno da expressão predicadora “vai reconhecer”, que, conforme já discutido, na primeira versão não foi preenchido, na versão final, pela construção elaborada em estilo adequado à produção escrita em questão, foi representado por uma forma pronominal anafórica enclítica, “vai reconhecê-lo”.

Outro recurso de construção frasal utilizado de forma positiva pela aluna produtora do texto 7, que já aparecia na primeira versão, e que se revelou muito útil para marcar de forma até expressiva as passagens de ações e de tempo no texto produzido para a versão final foi a estratégia de alçamento dos argumentos satélites (tradicionalmente denominados de adjuntos adverbiais) dos seus lugares costumeiros à direita do predicador, para à esquerda, início da frase, lugar que lhes confere maior relevância expressiva.

(235) Quando Chris chega em casa não percebe que esqueceu sua identidade falsa no show. Texto 7 (versão final)

(236) Ao chegar em sua casa, Rochelle fica surpresa em ver a festa que Julius PreParou Texto 7 (versão final)

Conforme o exemplificado nos trechos acima, a estratégia de alçamento dos ternos satélites utilizados pela aluna produtora do texto 7, conferiu a suas construções frasais e às passagens de ações e tempo do seu texto maior força expressiva. No exemplo (235) o argumento satélite foi representado por um sintagma adverbial, já no (236) por um sintagma oracional.

Por todas as discussões feitas acima, nas quais procuramos demonstrar como as atividades de leitura, de discussão sobre conceitos relacionados ao gênero textual a ser produzido, de escrita de uma primeira versão, de análise linguística e de reescrita de texto, dentro da concepção de “escrita como trabalho”, contribuíram para ampliar a capacidade comunicativa na produção de textos escritos da aluna-produtora do texto 7, podemos afirmar que, apesar das pequenas dificuldades ainda observadas em sua

versão final, por exemplo, dificuldades relacionadas à pontuação, à ortografia de certas palavras (a aluna ainda troca, em algumas situações específicas, letras minúsculas por maiúsculas), ao pouco uso de conectivos para relacionar as frases em alguns períodos, ela conseguiu atingir, de forma satisfatória, o objetivo principal desta proposta, justamente por ter compreendido bem que construir frases devidamente organizadas e completas, de acordo com o contexto, tem importância fundamental para que se possa produzir textos bem formados em sua construção linguística, o que concorre para o estabelecimento da coerência.

Texto 10

Ao se fazer uma análise, mesmo que superficial da produção do texto 10, tanto da primeira versão (ANEXO S) quanto da final (ANEXO T), rapidamente se observa que a aluna, neste caso, sintetizou bastante o capítulo do sitcom, do qual deveria produzir um texto do gênero resumo, que, pelas discussões e análises durante as atividades de aplicação da proposta de intervenção, no “Estudo do gênero resumo”, deveria ser caracterizado por apresentar, além de informações sobre os personagens, como fez a aluna-produtora, uma narração das situações e fatos mais importantes ocorridos no episódio.

Além dessa primeira dificuldade observada, na produção do texto 10, outras, comuns em textos de alunos que estão se iniciando como produtores de textos escritos, também foram encontradas, sobretudo em sua primeira versão, como problemas com a pontuação, com a escrita de algumas palavras e com a falta de noção dos limites dos enunciados e parágrafos.

Quanto à questão da organização da estrutura das frases do texto, alguns problemas também foram identificados, tais como:

- a) Há, no texto 10, em sua primeira versão, uma dificuldade, em relação à construção frasal, que apareceu na maioria dos textos analisados: uma significativa recorrência de sintagmas pronominais na função de sujeito, o que sobrecarrega, em certa forma, o processo de referenciação textual dos SNs, quer na função de sujeito gramatical, quer na função de complemento.

(237) O seu pai mandava **ele** ter cuidado com fogo e gás, e se alguma coisa acontecesse era para [**ele**] pegar sua irmã e seu irmão e saí da casa.

Texto 10

(238) O seu irmão sempre consegue ficar primeiro com as meninas que **ele** gosta, e não tem coragem de falar com **elas** o que **ele** senti (...)

Texto 10

Essa referenciação recorrente por meio de pronomes anafóricos, que ocorre em outros momentos do texto, evidencia a dificuldade apresentada, pela aluna produtora do texto 10, em construir frases com escolhas linguísticas mais adequadas ao gênero de texto produzido.

- b) Outra situação que ocorre no texto 10, em sua primeira versão, que, de certa forma, também contribui para que o processo de referenciação comprometa o estilo do texto, pelo fato de as formas de preenchimento sintático não se renovarem no percurso da construção das frases e, conseqüentemente, do texto, é a recorrência significativa de construções frasais constituídas por argumentos, externos e internos ao verbo predicador, representados por sintagmas nominais plenos com estrutura Det(pron) + N, com a presença de especificadores pronominais (seu, sua, seus) de um núcleo nominal personativo.

(239) ele tinha que cuidar dos seus irmãos, quando seus pais não estavam em casa. Texto 10

(240) **O seu pai** mandava ele ter cuidado com fogo e gás Texto 10

(241) era para ele pegar **sua irmã** e **seu irmão** e saí da casa. Texto 10

(242) **Sua irmã** sempre faz alguma coisa pra encrencar com ele. Texto 10

(243) **sua mãe** sempre tem um jeito de acabar com alguém. Texto 10

(244) **O seu irmão** sempre consegue ficar primeiro com as meninas

Texto 10

(245) **seu irmão** também ganha dos seus pais coisas boas Texto 10

Os exemplos acima são por si suficientes para se perceber o uso bem recorrente que a aluna do texto 10 fez de, basicamente, uma mesma estrutura sintagmática - Det(pron) + N – para construir suas frases, na produção do seu texto, em momentos que teve como intenção apresentar os personagens do episódio que escolheu para produzir o seu texto do gênero resumo.

- c) Outra situação, na primeira versão do texto 10, em que se pode observar uma dificuldade da aluna produtora, relacionada à estrutura superficial do seu texto, ocorre em momentos em que ela necessitou utilizar elementos coesivos, que possuem valor semântico, para estabelecer relações entre as frases, como podemos observar no trecho:

(246) E por causa disso ele não tem muitas amizades na escola, **e sim** muitos inimigos **em que** não gostão dele pela questão dele ser negro.

Texto 10

Sem contar a repetição de informação no trecho, o fato de o personagem Chris ser negro já havia sido informado no início do parágrafo, pode-se perceber que a aluna não conseguiu estabelecer de forma adequada a relação da oração adjetiva com o núcleo nominal a que esta se refere.

Apesar de algumas dificuldades, relacionadas a regras de escrita, terem permanecido na reescrita da versão final do texto 10, podemos afirmar também que o objetivo primeiro deste trabalho de pesquisa, de aumentar o conhecimento da aluna de como produzir textos com frases bem estruturadas, ampliando, assim, igualmente, sua capacidade comunicativa no que se refere ao uso da escrita, foi certamente alcançado, tendo em vista que a aluna, ao reescrever a versão final do seu texto, demonstrou ter compreendido bem a proposta, aumentando seu conhecimento sobre a estrutura da frase, depois de todas as tarefas realizadas com as atividades de intervenção, ocorridas na segunda etapa deste trabalho de pesquisa.

A afirmativa acima pode ser comprovada quando, ao observarmos o texto 10, em sua versão final, verificamos que, problemas relacionados à construção de frases, na primeira versão do texto, foram resolvidos, na versão final, com a reescrita de frases, que antes eram problemáticas, de forma mais elaborada e organizada, estruturalmente. Senão, vejamos o caso da reescrita do último parágrafo do texto 10 em sua primeira versão:

(247) Na escola ele não e tratado com respeito, por ele ser negro, as pessoas acham que por causa da cor de pele dele ele vai fazer alguma coisa de mal ou meter eles em uma enrascada. E por causa disso ele não tem muitas amizades na escola, e sim muitos inimigos em que não gostão dele pela questão dele ser negro.

Texto 10 (primeira versão)

(248) Na escola Chris não é tratado com respeito por ser negro, as pessoas achavam que por causa de sua raça, ele podia fazer alguma coisa de mau. E por causa disso não tinha muitas amizades na escola e sim muitos inimigos.

Texto 10 (versão final)

Para finalizar esta análise comparativa, ressaltamos o quanto foram importantes as atividades aplicadas, que constituíram a etapa de intervenção da pesquisa, neste trabalho, para os resultados obtidos, uma vez que, como constatamos na análise diagnóstica, em regra, os alunos apresentaram dificuldades quanto à construção e organização das frases nos enunciados dos seus textos. E, a seguir, apresentamos um quadro resumo dos avanços que foram observados na produção textual dos alunos após terem tido a experiência de conhecer a estrutura da frase em atividades que exercitaram sua reflexão sobre a língua em funcionamento.

Quadro 5 - Resumo da análise comparativa

Problemas de construção de frases identificados na diagnose.	Avanços no conhecimento do aluno sobre a estruturação da frase.
<ul style="list-style-type: none"> Estruturas frasais com pronomes anafóricos sem referente co-textual explícito. 	<ul style="list-style-type: none"> Referenciação bem construída.
<ul style="list-style-type: none"> No preenchimento de lugares sintáticos dos argumentos, emprego excessivo da referenciação pronominal (reiteração dos pronomes ele(s)). 	<ul style="list-style-type: none"> No preenchimento dos lugares sintáticos dos argumentos, emprego de recursos alternativos de referenciação, além da pronominalização.
<ul style="list-style-type: none"> Argumentos nulos em contextos em que o argumento deveria ter sua forma expressa. 	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento do lugar do argumento nos contextos em que a informação não pode ser recuperada, ou se for apagada exige esforço para sua recuperação.

<ul style="list-style-type: none"> • Emprego somente de SN e de pronomes do caso reto na realização de argumento interno de predicador verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de formas pronominais oblíquas na realização do argumento interno de predicadores verbais.
<ul style="list-style-type: none"> • Frases construídas com estruturas usuais de textos da fala não monitorada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frases elaboradas com mais atenção às convenções gramaticais tradicionalmente estabelecidas para a escrita monitorada.
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de identificar os limites de cada frase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade que está implicada com o emprego da pontuação, e que foi só relativamente controlada.

Fonte: Autor da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na função de professor de língua portuguesa, formado em 2001 e após ter feito um curso de especialização, concluído no ano de 2003, sempre foi nossa preocupação contribuir, de fato, com o aprendizado e a educação de nossos alunos. As dificuldades existem e são reais. Elas são resultantes de todo um descaso que há pela educação. Mas inculcado da ideia, característica de quem escolhe a profissão de professor, como nós, para contribuir com a vida do próximo e com o sustento de sua própria família, de não ceder e se entregar a um sistema que, de muitas maneiras, insiste em querer destruir os sonhos de um dia vivermos em uma sociedade melhor e mais justa, estávamos à procura de uma maneira pela qual, por meio do nosso trabalho em sala de aula, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por nós e por nossos alunos, pudéssemos fazer com que o ensino da língua portuguesa se tornasse mais significativo tanto para nós quanto para o aprendizado dos discentes.

Foi nesse contexto que surgiu o curso de Mestrado do Profletras como uma grande oportunidade que viria para nos reanimar, ajudar e contribuir com respostas que vinham ao encontro de nossos anseios como profissional do ensino de língua materna. Nessa nova perspectiva apresentada a nós, foi de fundamental importância a cooperação dos professores do curso, no sentido de nos fazer compreender, inclusive, que, em vários momentos de nossa prática docente, cometíamos equívocos pedagógicos, trabalhando a língua portuguesa de forma pouco interessante e sem relacionar conteúdos à realidade dos alunos e a um uso contextualizado da linguagem. Assim, com o Mestrado do Profletras, reconhecemos a importância e a necessidade de constantemente estarmos aprimorando conhecimentos para melhorar a nossa prática em sala de aula, pois, conscientes estamos de que muito aprendemos durante todo o curso e em todo o processo da pesquisa, mas que, principalmente após o Mestrado, devemos continuar estudando e aprendendo para aperfeiçoar nosso trabalho com práticas pedagógicas que possam tornar o estudo da língua realmente significativo para os alunos.

Já no início do caminho na docência, havíamos percebido o embate existente entre linguistas e gramáticos a respeito do ensino da língua. Alguns estudiosos divergiam quanto à necessidade de se trabalhar, em sala de aula, aspectos gramaticais da língua portuguesa sob um enfoque descritivo. Uns acreditam que esse ensino pouco pode contribuir com a ampliação da capacidade comunicativa dos

alunos (ROCHA, 2007; PERINI, 2010). Já outros consideram que a reflexão sobre a linguagem, na qual se expõe os alunos aos esquemas formais da língua, é importante para que o aluno adquira uma maior eficiência no uso da língua ao produzir seus textos (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003). Desta forma, como já assinalado na Introdução deste trabalho, a postura adotada por nós foi a de aderir ao moderno, mas sem abrir mão do tradicional, sendo que, com os estudos e conhecimentos que já tínhamos, nossa prática sempre se pautou na ideia de que o trabalho com a língua portuguesa deveria levar em consideração o seu uso em contextos reais de comunicação. Por acreditarmos nessa linha de pensamento, os fundamentos teóricos desta pesquisa tiveram como aporte as teorias do funcionalismo linguístico, mais precisamente a proposta teórica de Simon Dik (1989).

Tendo em vista que o foco principal da nossa pesquisa foi a organização estrutural de frases que estão na base dos enunciados, a contribuição de Dik, dada a concepção funcionalista da língua sobre o aspecto sintático da predicação da frase, foi fundamental para o nosso trabalho, uma vez que, nele, fomos dirigidos pela ideia (uma de nossas principais pressuposições para esta pesquisa) de que o ensino sobre como construir frases estruturalmente bem organizadas poderia contribuir para a ampliação da capacidade de comunicação do aluno por meio da produção de textos escritos.

Além das contribuições da teoria funcionalista, direcionamo-nos também pelas orientações dos PCN (BRASIL, 1998), entre as quais a que propõe que um dos enfoques principais da prática de análise linguística, em sala de aula, deve ser a refacção dos textos produzidos pelos alunos e que, tomando-se como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, se pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. Possenti (1996) e Geraldi (2004) também compartilham dessa visão, ao considerarem que todo e qualquer trabalho que vise à ampliação da capacidade de comunicação do aluno precisa partir do texto, para só depois se proceder com a análise e reflexão sobre sua estrutura. Tendo em vista essa concepção de ensino da língua, amparada pelos PCN, a proposta de intervenção de ensino da presente pesquisa foi norteadada pelos direcionamentos para projetos de leitura e produção de texto, sugeridos pela professora Lopes-Rossi (2008), que, é importante destacar,

estão coadunados com a concepção de “Escrita como trabalho”, postulada por Sercundes (2004).

Assim, para a construção da proposta de intervenção, fazendo uso de adaptações, servimo-nos do que propõe Lopes-Rossi (2008) para trabalhos de produção de texto: a autora contempla uma abordagem das práticas linguísticas dividida em três fases, denominadas de módulos didáticos (módulo de leitura, módulo de escrita e módulo de divulgação ao público). Conciliando-se com essa perspectiva, nossa proposta de intervenção foi dividida em quatro etapas: 1ª Etapa: Módulo da Leitura com aplicação de pesquisa diagnóstica, momento em que ocorreu a produção da primeira versão dos textos dos alunos; 2ª Etapa: Módulo de Abordagem da Frase e de Análise Linguística, momento em que foram feitas várias atividades de análise linguística que priorizaram, principalmente, aumentar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura de frases que constroem os enunciados do texto, levando-se sempre em consideração o contexto discursivo de uso da linguagem; 3ª Etapa: Módulo da Escrita e Reescrita, fase em que, a nosso ver, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido, nas etapas anteriores, sobre a construção de frases e produção de texto, produzindo a versão final de seus textos; e 4ª Etapa: Módulo da Divulgação ao Público, etapa que consistiu no planejamento para a publicação das produções dos alunos em uma das plataformas das redes sociais da internet.

Neste trabalho de pesquisa, não tivemos preocupação com dados estatísticos, uma vez que, como já foi mencionado, sua meta principal foi contribuir para o estudo da frase por meio de uma proposta de intervenção que visava ensinar como construir estruturas frasais bem organizadas, em contextos de uso de uma linguagem escrita mais monitorada, o que deve concorrer para o aumento da capacidade de realizar intenções discursivas dos alunos na produção de seus textos. Assim, para o desenvolvimento do presente trabalho, partimos de uma pesquisa descritiva qualitativa (e não quantitativa), na qual, por meio de uma análise diagnóstica, que ocorreu na 1ª etapa, pudemos verificar, o que se constituiu no primeiro questionamento deste estudo, como os alunos, ao produzirem seus textos, estavam realizando a predicação verbal na construção de suas estruturas frasais, quanto à formalização dos argumentos ou ao seu não preenchimento. Nesse sentido, como resposta a esse primeiro questionamento, observamos, nos textos que serviram de *corpus* para esta pesquisa, que os alunos, em determinados momentos, até

construíram frases bem organizadas, com argumentos bem formados. Contudo, no geral, verificamos, também, que eles apresentaram dificuldades quanto à organização das frases nos enunciados dos seus textos e na relação entre frases. Levados, em muitos momentos, pela falsa noção de que se escreve conforme se fala, os alunos construíram, nos seus textos, frases com recorrência excessiva de pronomes anafóricos, estruturas frasais com pronomes anafóricos sem referente co-textual explícito, estruturas frasais com sujeito nulo com referente não recuperável no contexto e no contexto, frases com apagamentos de argumentos complementos inadequados, à medida que estes não poderiam ser recuperados, em certos casos, facilmente no contexto e, entre outras dificuldades, houve também a construção de estruturas frasais com predicação problemática no que se refere à semântica da frase.

Em relação ao segundo questionamento desta investigação: o de quanto essas realizações verbais comprometem a progressão das ideias nos textos dos alunos, lembramos que, para Guimarães (2013), a boa construção e a articulação adequadas da frase constituem a grande exigência das operações microestruturais de produção do texto escrito. Assim, não se pode negar o importante papel da frase no processo de textualização, sendo que as possibilidades expressivas de uma frase no texto se evidenciam nas relações sintáticas, ou seja, na boa realização da predicação de suas construções. Ainda segundo a autora, um texto com estruturas bem formadas, por conseguinte, é capaz de veicular sentidos, o que concorre para sua coesão e coerência. Sendo que a coesão é a função desempenhada por frases no processo de textualização e a coerência - identificada como a unidade semântica do texto no contexto - toma corpo em sequências de enunciados que são materializados pelas frases do texto (GUIMARÃES, 2013). Desta forma, respondendo ao segundo questionamento deste trabalho, podemos dizer que as dificuldades que os alunos apresentaram na realização das estruturas frasais dos textos do *corpus*, em sua primeira versão, afetaram o processo de textualização e a veiculação de sentido de seus enunciados, comprometendo, em determinados casos, de forma bem considerável, a materialização dos sentidos dos seus textos, a coesão, e a progressão coerente de suas ideias.

Após a esse primeiro momento de análise, demos início ao desenvolvimento da segunda etapa desta dissertação com uma pesquisa-ação, que consistiu na elaboração e aplicação de nossa proposta de intervenção, na qual, principalmente na 2ª etapa, a de análise linguística, trabalhamos com atividades que priorizavam o

ensino sobre como organizar melhor frases que realizam os enunciados do texto. A intenção, neste momento, foi verificarmos, atentando ao terceiro questionamento desta pesquisa: se ao darmos o conhecimento aos alunos da estrutura argumental dos predicadores verbais de forma sempre contextualizada, contribuiríamos para que eles passassem a construir de forma mais adequada as estruturas de frases que formalizam os enunciados de seus textos. E, ainda, confirmarmos ou não a hipótese por nós levantada: de que o conhecimento mais consciente da estrutura da frase pode concorrer para que os alunos apresentem bons arranjos em suas construções no nível da textualização e, conseqüentemente, possam produzir textos bem constituídos ao nível da progressão coerente das ideias e ao nível semântico-discursivo. Tanto o questionamento foi confirmado quanto a hipótese foi validada pelo melhor desempenho dos alunos, no geral, na produção dos seus textos durante a 3ª etapa da proposta de intervenção, a do Módulo da Escrita e Reescrita, na qual obtivemos os dados para a seção das análises comparativas entre as primeiras versões e as versões finais de suas produções. E, a partir dessas análises, observamos que eles passaram a estruturar suas frases de forma mais adequada ao contexto de linguagem escrita mais monitorada, o que também concorreu para que seus textos, em suas versões finais, apresentassem arranjos sintáticos mais apropriados ao nível da textualização e, conseqüentemente, ao nível semântico-discursivo.

É importante ressaltar que, durante a aplicação da proposta de intervenção, não deixamos de fazer uma articulação entre as atividades sobre as estruturas de frases e os textos produzidos pelos alunos, à medida que todo o trabalho partiu sim do próprio texto dos alunos. Destarte, não temos dúvidas de que fizemos um trabalho em que o estudo da língua, de fato, tornou-se significativo para os nossos aprendizes. Diferentemente do que ocorre em um ensino tradicional, em que os alunos são expostos a um estudo de “orações” descontextualizadas e de análises sintáticas nas quais o “aprendizado” de gramática descritiva tem prioridade.

Assim, chegamos ao final deste trabalho com grande entusiasmo e muita motivação para reaplicar a proposta de intervenção nele construída, dada a viabilidade de sua execução, em outras turmas, pois verificamos que, mesmo com toda situação problemática que enfrentamos, juntamente com os alunos, durante a realização desta pesquisa, conseguimos obter resultados muito bons nas produções das versões finais dos textos dos alunos, conforme demonstrado na seção anterior. Caso bem marcante foi o do aluno-produtor do texto 4 que, ao produzir a primeira versão de seu texto,

demonstrou, além de outras, ter muitas dificuldades em construir frases bem estruturadas, mas que, já na produção de sua segunda versão do texto, por ter entendido bem a proposta e ter se empenhado, apresentou um progresso, na produção de texto escrito, bem acima do esperado. Desta forma, podemos concluir que nossa proposta de estudo da língua funcionou muito bem.

Gostaríamos de destacar, ainda, que, além de todas as atividades de análise linguística, fundamentais para o aumento da capacidade de produzir textos escritos dos alunos, contribuiu também para esse progresso, de forma significativa, o fato de deste trabalho de pesquisa ter sido feito em consonância com a concepção de “escrita como trabalho” contida na proposta para projeto de leitura e produção de textos de Lopes-Rossi (2008), que, conforme já mencionado, é dividida em módulos, sendo que o último deles, o de divulgação ao público, acaba por fomentar nos alunos um estímulo que lhes propicia um interesse maior em produzir seus textos, em suas versões finais, com estruturas bem elaboradas e com melhor acabamento. Nesse caso, podemos constatar que o estudo da língua e a produção textual adquiriram um real significado para o aprendiz, tendo em vista que, conforme os dizeres de Geraldi (1997), para se produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que se tenha o que dizer; que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; que o locutor se constitua enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e que se escolha as estratégias para tal.

Conforme os bons resultados observados na seção de análise comparativa, podemos confirmar que a proposta construída neste trabalho de pesquisa foi funcional e viável, e que o seu objetivo foi alcançado de maneira satisfatória, uma vez que foi notável a melhoria do desempenho dos alunos na produção de seus textos escritos, da primeira versão para a final. Com o conhecimento adquirido pelos alunos durante todas as atividades da proposta de intervenção, eles passaram, no geral, a construir de forma mais organizada as frases que estruturam os enunciados dos seus textos, e, conseqüentemente, foram capazes de produzir, na etapa de reescrita, textos mais bem elaborados em sua base formal, o que contribuiu para a progressão coerente das ideias e efetivação de intenções discursivas.

REFERÊNCIAS

- ADESIVO deficiente cadeirante Kit. Disponível em: <https://www.elo7.com.br/adesivo-deficiente-cadeirante-kit/dp/8D6DAC>. Acesso em: 10/02/2018.
- ALMEIDA, Nilson Teixeira de. **Gramática da língua portuguesa para concurso, vestibulares, enem, colégios técnicos e militares**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**: São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/bakhtin-mikhail>. Acesso em: 01/04/2017.
- BONFÁ, Marcelo; RUSSO, Renato; VILLA-LOBOS, Marcelo. **1965 (Duas tribos)**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/renato-russo/1213616/>. Acesso: 10/07/2018.
- BORBA, Francisco S. **Uma gramática de valência para o português**. São Paulo: Ática, 1996. (Série fundamentos).
- BOUCHER, Damião Francisco. Lista de Exercícios 001 – A predicação verbal: transitividade verbal. Disponível em: agoradiscursiva.blogspot.com/2016/07/lista-de-exercicio-001-predicacao.html. Acesso em: 13/04/2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º Ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC: SEF, 1997.
- BRAINLY. Ensino superior. Português. 5 pontos. Disponível em: https://pt-static.z-dn.net/files/d87/56181_c85b233c72c50e014904f05c5c1.jpg. Acesso em: 16/04/2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação [recursos eletrônicos]**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.
- CAMACHO, Roberto Gomes. O papel da estrutura argumental na variação da perspectiva. In: KOCH, Ingedore V. (Orgs.). **Gramática do português falado**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 259 – 279.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto 2010.
- DIK, Simon C. **The theory of functional grammar: the structure of the clause**. Dordrecht – Holland / Providence RI – USA, Foris Publications, 1989.
- DUARTE, Maria Eugenia. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FLAUSINO, Rogério. **Só hoje**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jota-quest/63462/>. Acesso em: 16/04/2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de, MARTELOTA, M. E. (Orgs.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 28 – 55.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GESSINGER, Humberto. **Até o fim**. Disponível em: [lettras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/66868/](https://www.lettras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/66868/). Acesso em: 09/07/2018

GESSINGER, Humberto. **3ª do plural**. Disponível em: [lettras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/747530/](https://www.lettras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/747530/). Acesso em: 16/07/2018.

GONSALES, Fernando. **Niquel Náusea**: A vaca foi pro brejo atrás do carro na frente dos bois. São Paulo: Devir, 2014.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Igedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e escrita. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MACHADO, Ana Paula. Em nova vinheta, SBT resgata slogan da ditadura militar. **Exame**, 7 de nov. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/em-novas-vinhetas-sbt-resgata-slogan-da-ditadura-militar/>. Acesso: 14/04/2019

MACHADO, Ana Paula. **Em nova vinheta, SBT resgata slogan da ditadura militar**. Exame, 7 de nov. 2018. Disponível em: <https://abrilexames.files.wordpress.com/2018/11/sbtpropaganda.gif?quality=70&strip=info&resize=680,453>. Acesso: 14/04/2019.

MARTELOTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem do século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de, MARTELOTA, M. E. (Orgs.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17 – 28.

MARTINS, Fabiana dos Santos Figueredo. **Termos oracionais na construção textual**: o ensino de sintaxe além da metalinguagem. 2015. 268 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da

Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015. Santo Antônio de Jesus, 2015.

MEDEIROS, Fernanda Rafaela Lopes de. **(RE) pensando o ensino de gramática em três eixos: o sujeito anafórico na construção da referenciação.** 2017. 119 f.: il. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional – Profletras. Natal, RN, 2017.

MUNDO mensagens. A raposa e o lenhador. Disponível em: <https://www.mundodasmensagens.com/mensagem/reflexao-a-raposa-e-o-lenhador.html>. Acesso: 20/10/2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Uma visão geral da gramática funcional.** São Paulo: Alfa, 1994. v. p. 109-127.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português.** São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. Funcionalismo e linguística do texto. **Revista do Gel.** São Paulo, v.1, n.1, .71-89, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Travessias: pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte, Cascavel, v.2, n.3 2008. Disponível em: www.unioeste.br/travessias. Acesso em: 15 de out. 2019.

PAULA, Diogo de Oliveira. **Blog do professor diogo:** Sugestões e atividades de língua Portuguesa [blog]. Disponível em: <https://1.bp.blogspot.com/-rEJ25dRv3KE/V19rn20tAwI/AAAAAAAAAHQo/N6K9uoPGM3UKsVB3ms6mNihDuhXII RaJgCLcB/s1600/aaaa.jpg>. Acesso em: 15/04/2018

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

PEZATTI, E. G. O Funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. p. 165 a 218.

PEZATTI, Eroltildes Goreti. Estrutura argumental e fluxo de informação. In: KOCH, Ingedore (Orgs.). **Gramática do português falado.** 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 281 – 303.

PIADAS nerds [Blog]. Disponível em: <http://piadasnerds.etc.br/wpcontent/uploads/2013/10/Humanas32.png>. Acesso em: 12/04/2018.

PLACA atenção homens trabalhando 30x20. Disponível em: <https://www.encartale.com.br/placas-regulamentadas/poliestireno-atencao-30x20/placa-atencao-homens-trabalhando-30x20>. Acesso em: 15/02/2018.

PLACA sentido obrigatório permitido seguir em frente. Disponível em: https://http2.mlstatic.com/placa-sentido-obrigatorio-permitido-seguir-em-frente-D_NQ_NP_716180-MLB29776536145_032019-Q.jpg acesso: 11/02/2018.

PLACA sinalizadora entrada proibida 72.026. Disponível em: <https://torneiraeletronica.com.br/produto/placa-sinalizadora-entrada-proibida-72-026/162553>. Acesso em: 10/02/2018.

POR dentro em rosa. Sorrir faz bem! Armandinho. Disponível em: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/bc/f6/41/bcf64191d259bf0425943447e24c8b03.jpg>. Acesso em: 13/04/2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

REGES. Na rede... Tirinha do Garfield [Blog]. Disponível em: <https://tirinhasdogarfield.blogspot.com>. Acesso em: 15/02/2018.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis Rocha. **Gramática: nunca mais**. O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

SANTOS JUNIOR, Antônio José dos. **Sujeito sintático e referenciação indeterminada**. 2014. 210 f. il. Tese (doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. Rio de Janeiro, 2014.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.) **Aprender e ensinar com os textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. (v. 1.).

SILVA, Lucas. **Ensino Fundamental (básico)**: Português. Brainly (Blog). Disponível em: <https://brainly.com.br/terefa/9458371>. Acesso em: 25/11/2017.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A Linguagem Cinematográfica na Escola: uma leitura d'O Rei Leão. In: CITELLI, Adilson (org.). **Outras Linguagens na Escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TODO mundo odeia o Chris: Todo mundo odeia ser descolado (episódio 19, 3. temporada). Produção: Jerry Rodney. Direção: Ken Whittingham. Intérprete: Chris Rock et. al. Roteiro: Rodney Barnes. Estados Unidos: CR Enterprises Inc. 3 arts, 2008. Disponível em: https://redecana.rockstodo-mundo-odeia-o-chris-3a-temporada-episodio-19-todo-mundo-odeia-ser-descolado-video_0dff1c50f.html. Acesso em: 02/09/2018.

VENTURINE, Flávio; RUSSO, Renato. Mais uma vez. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/renato-russo/1213616/>. Acesso em: 07/07/2018.

VANES, Antonio. **Meu espaço Literário [Blog]**. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/144YrxkuiFk/UpivHEZY8EI/AAAAAAAAAMs/Ers4Dh1LVx4/s640/bnb.jpg>. Acesso em: 14/04/2018

ANEXOS

ANEXO A: Texto 1 – Primeira Versão

Após as atividades de apresentação e leitura sobre os episódios da minissérie "Todo mundo odeia o Cris", faça um texto de gênero resumo, ressaltando uma temática discutida no episódio de vídeo e sua equipe apresentando.

Bom o episódio que eu aqui relata e sobre o episódio "todo mundo odeia dirigir". Esse episódio relata mais ou menos, uma mentira e desobediência, pois isso tudo em pouco para o Cris, sobre a consciência dele ficar bastante perdido, bom o episódio começa assim, o pai do Cris estava ~~do~~ bastante cansado para colocar o carro na vaga ~~em~~ então ele coloca toda sua confiança no Cris então o Cris ficou muito surpreso, então ele foi, estacionar. Quando ele sai de sua casa ele encontra a vizinha dele, então ela nunca tinha dado um nique de atenção nele, ele fez ela ver ele entrando no carro que ela ~~deu~~ e se ofereceu para ele ir levar ela para escola. Se que ele quis dar uma de o cara do bairro, e fez e começou a fazer voltas no quarteirão, até aí estará tudo bem, se que ele vai e encontra o quermine, e vai com ele para vários local do bairro, se que ele fica bastante preocupado, por perde o ônibus da sua escola.

então ele resolve ir de carro para a escola então o amigo dele ver ele saindo, do carro o Cris, fica bastante preocupado, ele pede pra o seu amigo guarda segredo. então quando ele menos espera, todo mundo da escola já sabia, então ele resolve chamar "umas amigas" para sair, então o carro do pai dele ~~que~~ quebra, ele vai até a escola e encontra o cidade então o relato resolve todo o seu problema então volta pra casa, como se nada ~~este~~ este fosse acontecido, mais ele continua com o peso na sua consciência.

ANEXO B: Texto 1 – versão final

TODO MUNDO ODEIA DIRIGIR.

A consciência de Chris fica bastante pesada após seu pai pedir para Chris colocar o seu carro na viagem, Julius coloca toda sua confiança em Chris. Chris fica bastante surpreso e fica estacionar o carro.

Quando ele sai de sua casa encontra a sua vizinha Tasha. Ele nunca tinha dado a Chris, quando Tasha viu Chris entrando no ~~carro~~ ~~carro~~ se ofereceu para Chris levá-la para escola.

Só que Chris quis ser o cara e deu várias voltas ao quarteirão. Ite intão estava todo bem, até encontra Jerome.

Chris fica bastante preocupado, mas vai para vários locais com Jerome. Chris perdeu o seu ônibus da escola e resolve ir de carro.

Chris fica bastante preocupado e pede para seu amigo guarda ~~o~~ ~~que~~ ~~guarda~~ ~~que~~ ~~foi~~ Chris foi para a escola de carro. Então quando Chris chegou espera toda escola sabia que Chris tinha ido de carro, Chris resolve chamar "Umás Amigas" para sair. O carro do seu pai quebrou, Chris foi até a escola atrás zelado. O zelado resolveu todo seu problema e Chris volta para casa como se nada tivesse acontecido.

ANEXO C: texto 2 – primeira versão

No meu episódio Tode Mundo odeia cartões de crédito
● a mãe de Gus recebe umas correspondências. ● e dentro
de uma dessas correspondências está um cartão de crédito
de filios o pai de Gus. ● Como ela não sabia que ele tinha
aquele cartão ela foi tirar satisfação com ele. So que
ele não queria dizer porque ele tinha aquele cartão
ela temesse a pensar que ele estava tendo um caso
com outra mulher e tivesse outros filhos também
mas ele continuou a não querer responder o que ela
está lhe perguntando então os dois ficaram afastados
Por algum tempo até que filios teve coragem de falar
pra ela que aquele cartão ele já tinha há muitos
anos e que a única vez que ele usou foi para
compra o anil de ~~meu~~^{meu} para ela.

ANEXO D: Texto 2 – versão final.

Todo mundo odeia roubar correntes

(Brooklyn 1985)

Texto 2

Após ver que Malvo iria roubar a corrente de Vanessa, Chris alerta a amiga e impede o furto. Malvo fica furioso e ordena que ele deverá trazer-lhe uma corrente de ouro ou ira apanhar.

Enquanto isso Rochelle se enfurece quando descobre que Julius tem um cartão de crédito há 15 anos e descobre que ele tem uma amante e resolve tirar satisfação.

Já Tonya fica pendurada no telefone tentando conseguir uma ligação promocional que lhe garanta ingressos para o show de Billy Ocean ela fica horas e horas no telefone esperando, Drew fala que isso não valia a pena então resolve ajudar a sua irmã ele apenas atende o telefone e ganha o ingresso para ela.

Então Julius chega em casa e Rochelle já lhe faz a pergunta

- Porque você escondeu esse cartão de crédito de mim.

e Julius responde que não sabia daquele cartão, ela então pensa que ele está mentindo.

Então a mãe de Chris passa a fazer tudo com raiva. Cozinhar com raiva, dobrava roupa com raiva e até dormia com raiva.

Até que seu marido resolve contar porque tinha escondido o cartão.

- Eu escondi o cartão porque não queria fazer mais contas e a única conta que eu fiz nesse cartão foi quando eu comprei a sua aliança.

Sua mulher ficou calada e não disse mais nada.

E na rua Chris finalmente tomou coragem para enfrentar ~~o~~ Malvo e quando ~~o~~ menos espera, seu pai chega e o salva de levar um sacode.

ANEXO E: Texto 3 – primeira versão

"Todo mundo queria tirar foto"
 O ep começa com o Chris falando para a mãe dele que ele precisa tirar a foto para a escola, então Rochelle traz a peça uma blusa de seu irmão mais novo para ele usar, e ele não gosta a foto para a mãe dele. que não vai levar, porque apesar de ele ser o único aluno negro na escola as pessoas acham que ele não é da cidade a mãe dele diz a seguinte frase "e nós vamos de cidade? amanha iremos comprar roupas novas pra você tirar foto". e então no dia seguinte Chris e sua mãe vão para comprar a roupa, ele tentou no Naturário e começa experimentar várias roupas, até que finalmente ele gosta de uma de camisa e livro.

No dia seguinte, ele usa o livro da foto ele vai para escola e antes da foto ele tem aula de E. História, e cria a roupa no armário, e quando volta da aula ele efici-ca percebe que roubaram a roupa, e então ele vai nos achados e perdidos da escola, pega um novo roupa e quando vai para tirar as fotos os os alunos da roupa aparecem e pegam a roupa e ele fica usando de causa, a diadora da cidade ele uma ele foquey para ele tirar a foto, ele tira a foto, e enquanto isso na casa dele, Rochelle começa a vender produtos IVONES para ajudar pagar a roupa do Chris, Chris voltando para casa exonde as fotos da mãe dele, no dia seguinte todos os serviços do Chris mostram a foto e Rochelle argenta para o Chris onde está a foto dele, e ele finalmente mostra a Rochelle começa a brigar com o Chris por causa que ele tirou a foto vestido de foquey, no final ele teus as vendas de Rochelle foram ótimas, ela vendeu todos os produtos exores, e Chris continua usando o brigado por sua mãe.

ANEXO F: Texto 3 – versão final

Todos me lembro odiar tirar foto. O episódio começa com o Chris falando a mãe dele que precisava tirar a foto para a escola, então Rochelle vai e pega uma blusa do seu irmão mais novo para dar ao Chris, ele não gosta e fala para a mãe que não vai usar, porque apesar de ser o único aluno negro da escola as pessoas acham que ele vive de caridade.

Então, Rochelle disse:
- E nós vivemos de caridade? Amanhã iremos comprar roupas novas pra você tirar foto.

No outro dia, Chris e sua mãe vão para comprar a roupa. Ele entra no vestuário e começa a experimentar novas roupas, até que finalmente Chris gosta de uma e a leva.

No dia seguinte, que era o dia da foto, Chris vai para a escola e, antes da foto o mesmo tem aula de Ed. Física. Chris deixa a roupa no armário e quando volta da aula, percebe que as roupas foram roubadas, então ele vai nos achados e perdidos da escola, pega umas roupas e quando vai para tirar a foto

as peças das peças de roupa que ele estava usando, aparecem e pegam a roupa de jockey para Chris tirar a foto. Voltando para casa, Chris esconde as fotos por medo de mostrar, por conta que roubaram a peça de roupa que a mãe tinha comprado. Mas ele decide mostrar as fotos para Rochelle. Ela briga com o Chris por causa que ele tirou a foto vestindo de jockey. No final de tudo, Chris continua sendo chamado atenção por sua mãe.

ANEXO G: Texto 4 – primeira versão

NO MEU EPISÓDIO E DA MINHA EQUIPE A GENTE DISCUTIMOS SOBRE O ROUBO, DE COMO O ROUBO ANDA EVOLUINDO A CADA DIA E ATÉ MESMO AS MANEIRAS PRA ROUBAR MUDAM. O EPISÓDIO TAMBÉM MOSTRA QUE ATÉ MESMO NOS ESTADOS UNIDOS, PAÍS DE PRIMEIRO MUNDO, EXISTEM ROUBO, CRIMINALIDADE ESSAS COISAS. MOSTRA TAMBÉM QUE QUANDO AS VEZES NOS QUEREMOS AJUDAR ALGUÉM NÓS SE ~~FERRAR~~ PODE ATÉ MESMO SE FERRAR, COMO MOSTRA QUANDO O CHRIS AVISA A VANESSA QUE O MALVO IRÁ ROUBAR A CORRENTE DE OURO DELA, QUE NESSE TEMPO TAVA NA "MODA" ROUBAR CORRENTES DE OURO DEPOIS MUDOU PRA ROUBO DE CARRO. ISSO MOSTRA A EVOLUÇÃO DO ROUBO.

O EPISÓDIO FAZ TAMBÉM DE COMO MUITOS JOVENS NÃO SABEM LIDAR COM CERTAS SITUAÇÕES, COMO O CHRIS, QUE FICOU NA DÚVIDA SOBRE O QUE FAZER QUANDO O MALVO FALOU QUE ELE TINHA QUE ROUBAR UMA CORRENTE DE OURO QUE SE NÃO O CHRIS IRÁ APANHAR, NA DÚVIDA ELE FOI PERGUNTAR PRA O PAI DELE, DIZENDO DE UMA FORMA QUE NÃO ERA ELE QUE TINHA QUE ROUBAR A CORRENTE E SIM O AMIGO DELE ~~QUE~~ QUANDO NA VERDADE ERA ELE QUE TINHA QUE ROUBAR. ISSO TAMBÉM MOSTRA DE COMO MUITOS JOVENS ESCONDEM AS COISAS DOS PAIS.

O EPISÓDIO ENSINA QUE MESMO A GENTE TENDO QUE LIDAR COM AS CONSEQUÊNCIAS, A GENTE TEM QUE FAZER O QUE É CERTO. ASSIM COMO O CHRIS FEZ FALANDO PRO MALVO QUE ELE NÃO IRÁ ROUBAR A CORRENTE MESMO SABENDO QUE IA APANHAR.

ISSO MOSTRA QUE A PESSOA TEM QUE TER CARÁTER NA VERDADE, QUE É O QUE FALTA EM MUITAS PESSOAS. NÓS VIVEMOS EM UM MUNDO ONDE AS PESSOAS NÃO TEM ~~PARA~~ MAS PALAVRA COMO VÁRIOS POLÍTICOS BRASILEIROS QUE TANTO PROMETEM E NADA FAZEM, NUM MUNDO ONDE AS PESSOAS NÃO LIGAM MAIS PRA ONRA, PRO NOME DELA NA VERDADE. É ESSA A SITUAÇÃO DO MUNDO HOJE EM DIA.

E EU ACHO QUE O EPISÓDIO QUE ENSINAR ISSO QUE AS PESSOAS ~~TEM~~ TEM QUE TER CARÁTER E ONRA POIS SÓ ASSIM PODEREMOS VIVER NUM MUNDO MELHOR.

ANEXO H: Texto 4 – versão final

Todo mundo odeia corrente de ouro
 Beatriz estava tomada por uma nova moda, que era usar corrente de ouro, quase todo mundo tinha uma e isso acabou criando uma outra moda, que era roubar correntes de ouro. Chris pede ao seus pais para ter uma corrente de ouro, mas eles não deixam dizendo que isso era inútil que corrente de ouro não ajudaria a pagar as contas da casa que uma corrente de ouro só serviria para trancar as portas de ouro da sua casa de ouro?

Chris andando pela sua fazenda que iria receber a corrente de ouro da Vanessa, amiga de sua mãe. Então ele diz:

- Vanessa cuidado!
 Ela entra correndo do assalto.
 Malvo, o ladrão, vai até Chris. nesse momento foi como se a alma de Chris tivesse saído de seu corpo. Chris estremeceu.
 Malvo irritado pergunta:

- Por que você fez isso?
 Chris com muito medo responde:

- Desculpa cara, foi só um reflexo.
 - Desculpas não importam você fez! agora você deve uma corrente pro Malvo.
 - Eu não tenho como te comprar uma corrente de ouro.

Malvo pra assustar Chris diz:

- Quando você estiver tomando banho, eu vou estar lá, quando estiver vendo tre, eu vou

estar lá. E nos seus sonhos eu vou estar lá. Malvo então dá uma proza para Chris. Ele dá uma corrente de ouro e vai embora.

Chris fica sem saber o que fazer.

No outro dia, Chris na escola conta tudo o que aconteceu ao seu amigo ~~Greg~~ Greg. Quando estavam da escola os dois foram ver numa loja ^{quanto} custava uma corrente de ouro. Eles ficaram espantados. O preço era muito alto, não dava pra comprar.

Greg então diz para Chris:

- Você vai ter que roubar uma corrente.
- Ficar maluco? Não posso roubar uma corrente.
- Você prefere roubar uma corrente ou ser morto?

Chris no outro dia vê que não vai dá para roubar uma corrente.

Chris resolve pedir conselho para o seu pai Julius. Só que Chris em vez de falar que tudo isso lava acontecendo com ele, Chris diz que o seu amigo, o Greg que precisava roubar uma corrente. Julius diz que Greg mesmo apalhado não deveria roubar, que isso era errado, que se o ladrão baterce nele, ele seria preso.

Chris resolve pensar de fugir do Malvo e enfrenta-lo cara a cara.

Chris fala para o Malvo que não tinha uma corrente e que nem via ele dar uma.

Malvo estressado ameaça Chris, nessa hora o pai de Chris aparece com um bastão

de Beisebol atrás do Malvo, e fala que Chris não iria dar uma corrente para ele.

Intimidade Malvo vai embora.

Chris pergunta ao seu pai como ele sabia que não era o Greg que precisava usar uma corrente de ouro. Julius diz que garotos brancos não usam correntes.

É interessante mencionar que o texto mostra que mesmo nos Estados Unidos onde a mídia mostra pelo pelo uma matriz de que lá é tudo perfeito, que lá não tem criminalidade, essas coisas, mas o texto mostra que tem, que lá não é perfeitinho como diz a mídia.

ANEXO I: Texto 5 – primeira versão

Todo mundo odia ovos
 Nesse episódio ressalta que uma pessoa de 15 anos não tem
 responsabilidade para cuidar de um bebê; o episódio começa
 na escola de Chris, com a sua professora, senhorita Morale,
 dando um ovo para cada aluno, só que quando chega
 na Chris ela dá um ovo diferente, um ovo maior que o
 Chris dar o nome de Berouimbo, depois de o Chris ~~da~~ brincar
 o ovo para sua casa e explica pra sua mãe, que ele (o
 ovo) é um trabalho da escola e que não é para comer
 ele. Mais tarde o Chris vai para o trabalho e leva o
 ovo com ele. O Chris se distrai e mistura o ovo com
 a compra de uma freguesa, e no fim do expediente ele
 lembra do ovo, e de vez em quando conta para sua mãe que
 perdeu o ovo, mas ele fabrica um ovo normal. O Chris
 cuidava do ovo como se fosse o filho dele de verdade,
 só que se o Berouimbo fosse de verdade, ele não teria
 perdido. Depois a mãe de Chris descobriu que ele perdeu
 o ovo, e quando ele chega da escola ele diz que ele
 perdeu o ovo para a mãe dele, e sua mãe devolve
 o ovo para ele.

SELFIE
 GIRL

No final do episódio, que foi no dia da

apresentação, o curso coloca o ovo de biscoito
 de na frente e o Chris sente e quebra o ovo e
 termina com o Chris sem ponto.

ANEXO J: Texto 5 – versão final

Todo mundo odeia Bessouinho

Chris é um menino de 15 anos, que cuida dos seus dois irmãos, Tonya e Drew. Porém, ele não tem responsabilidade de cuidar de um bebê.

Na escola, a srta. Morillo pede para os alunos cuidarem de um ovo como se fosse o filho deles. Chris é o único aluno negro da escola, por isso, a professora dá um ovo diferenciado pra ele, um ovo maxxon. Chris dá o nome do ovo de Bessouinho. Nesse trabalho, Chris fica sozinho e o Greg - seu melhor amigo - fezera dupla com uma menina.

Mais tarde, Chris chega na sua casa então fala para a Rachelle - sua mãe - que o Bessouinho é um trabalho da escola e ela diz que não vai cuidar de ovo nenhum.

No dia seguinte, Chris vai à escola e fala para o Greg que só deixou o ovo na geladeira, mas Greg diz que é para ele cuidar do ovo como se fosse um filho de verdade. Depois, Chris chega na sua casa, faz suas coisas e quando ele vai dormir, Rachelle coloca responsabilidade para cuidar do Bessouinho como se o ovo fosse um bebê de verdade.

No dia seguinte, o Chris vai à escola e leva o ovo. Depois da escola, ele vai à loja do Doc trabalhar, o Chris faz várias coisas, uma dessas coisas é comprar e entregar as compras. Ele pensa que colocou o

Bessouinho em uma das compras. Depois, Chris chega na sua casa e não fala para a Rachelle que perdeu o ovo. De madrugada, ele falsifica o Bessouinho, pintando um ovo branco de maxxon.

No dia seguinte, Chris vai à escola e fala ao Greg que perdeu o ovo e o falsificou.

Chegando em casa, Chris fala para a sua mãe que perdeu o ovo. E ela fala que o Doc guardou o Bessouinho. Depois o entrega para o Chris.

No dia da apresentação, Chris deixa o ovo em cima da mesa, mas o Aruso - o vilão da história - coloca o ovo no corrento de Chris e quando a professora chega, ele senta na cadeira e quebra o ovo. E pensa que tudo que ele passou não adiantou nada.

O episódio relata que ter filho muito cedo necessita de uma grande responsabilidade.

ANEXO K: Texto 6 – primeira versão

O episódio que eu vou falar é sobre Munno
 Onça o Alberto

O Chris estava indo para o colégio quando
 ele chega encontra outro garoto negro e
 ele fica muito feliz e os dias vão passando
 e ele se aproxima mais com o Alberto e
 fica o Guilherme no lado aí eles vão
 para sala de aula aí a ~~senhorita~~ MORELO
 não sabe ler só que ele não
 queria aí a SENHORITA MORELO fala que
 ele não sabe ler nem escrever o Alberto
 ficou com muita raiva e pichou o muro
 no colégio escrevendo palavras na SENHORITA
 MORELO chega e vê a pichação daí o Chris chega
 no Alberto conta para a professora se não era
 conta que foi o Alberto aí ele vai e
 conta que foi o ~~Chris~~ Chris aí a professora
 chama ele e fala para ir limpar a
 pichação quando o Chris está limpando o Guilherme
 e ele convergam e o Guilherme fala para professora
 que o Alberto aí ela foi expulsão no
 colégio

ANEXO L: Texto 6 – versão final

Todo mundo odeia o Albert

Em certo dia, quando Chris estava indo ao colégio, ele encontra outro garoto negro chamado Albert no corredor do colégio. Chris por um momento até estranhou, pois ele era o único garoto negro na escola Corleone, Chris vai até Albert para conversa com ele sobre o passado deles nas antigas escolas que frequentavam. Greg fica olhando os dois conversando e fica com ciúmes de Chris e vai até ele e fala “amigo novo né” Chris responde “sim agora não sou o único garoto negro na escola” e o sino toca e todos os alunos vai para suas salas e para sorte de Chris Albert esta na mesma sala que a dele. A professora morello começa a ler um livro e pede para Albert ler o resto do trecho do livro para os alunos e Albert fala que não vai ler porque não quer, a professora começa a zuar dizendo que ele não sabe ler e que é viciado em drogas e que não tem pai. Albert com raiva da professora fala para Chris “ela vai me pagar, na manha seguinte quando os alunos chegam ao colégio se deparam com uma pichação feita no muro da escola xingando a professora morello Chris fala para Albert “oque você fez” e ele responde “ela mereceu” a professora chega a escola e vendo a pichação manda os alunos irem para suas salas, no corredor do colégio Chris chama o Albert para conversa e diz para ele contar que foi ele que fez a pichação para a professora se não Chris mesmo iriam contar, Albert vai até a diretoria e conta que foi o Chris que tinha feito a pichação a professora fica muito decepcionada com Chris e manda ele limpa o muro da escola. Greg vendo Chris limpando o muro do colégio, procura a professora morello para falar que foi o Albert que tinha feito a pichação e para olhar o armário dele. Quando Chris termina de limpar o muro do colégio vê Albert tirando seus pertences do armário e pergunta quem foi que falou que foi você Greg chega e fala “fui eu” Albert vendo isso vai embora, Chris agradece a Greg e pede desculpas e sino toca e todos os alunos vão embora.²⁰

²⁰ O aluno-produtor do texto 6 teve a necessidade de produzir uma terceira refacção do seu texto, a qual foi feita e enviada ao professor-pesquisador via email.

ANEXO M: Texto 7 – primeira versão

Todo mundo odia identidades falsas. EP. 13 4-TP
 Chris e Greg resolvem comprar identidades falsas para ir ao show do grupo de rap chamado os Bed Boys. Druu, o irmão de Chris, compra um óculos de raio-x. Pechella quer fazer uma festa surpresa para o Julies, mesmo após o marido ter falado que não queria festa.

Chris e Greg conseguem comprar as identidades. Eles então entram na festa, quando eles chegam lá, eles percebem que não tem comemorar na festa.

A Polícia chega na festa e pede para as vizinhas mostrarem as identidades falsas. Chris e Greg conseguem sair da festa sem serem vistos pela polícia, mas acabam esquecendo as identidades falsas.

No dia seguinte, Julies quer ver que sua mulher está com raiva dele por ele não ter deixado ela fazer uma festa para ele. Então quando o Chris chega ele entrega um dinheiro para o Chris, para ele levar a sua mãe em um restaurante para ele poder fazer a festa surpresa que ela tanto quer.

Julies faz a festa para a sua mulher. Chris, Pechella, Druu e Tonia chegam do restaurante.

Ao chegar eles tem uma surpresa, Julies faz uma festa para a sua mulher.

A polícia chega na casa da família e diz que um fôlego que mora na mesma residência perdeu a sua identidade e entrega para sua mãe, e Pechella diz que reconhece o fôlego mais que amanhã ninguém vai reconhecer mais.

O que a vida traz para a nossa realidade. Fu além que o episódio conta que os fôlegos detrap em dia vão para as festa bebem. Enfim, muita das vezes eles não percebem que essas coisas podem levar até a morte.

ANEXO N: Texto 7 – versão final

Todo mundo odeia identidade falsa

Chris e seu amigo Greg resolvem comprar identidades falsas para ir ao show do grupo de rap chamado os Fat Boys, que era só para maiores de idade.

Drew, o irmão de Chris, compra um óculos de raio-x para poder "ver melhor as mulheres", mas acaba percebendo que os óculos não prestam.

Prochelle, mãe de Chris, quer fazer uma festa para comemorar o aniversário de seu marido, Julius. Ele diz para Prochelle que não quer festa.

Chris e Greg conseguem comprar as identidades falsas. Chris fala para sua mãe que vai dormir na casa de Greg, mas Prochelle diz que ele não poderá dormir na casa de Greg porque ela pretende fazer uma festa surpresa para Julius.

No dia seguinte, Chris, na intenção de fazer com que a festa não aconteça, ele revela ao seu pai que Prochelle pretende fazer uma festa surpresa, mesmo após Julius ter dito que não queria festa. Julius fala para Prochelle que já sabe de tudo sobre a festa e que continua não querendo comemorações no dia de seu aniversário, Prochelle então fica muito irritada e diz que não fará nenhuma festa.

Prochelle diz para Chris que ele poderá dormir na casa de seu amigo e que não vai haver festa.

No dia do show, Chris e Greg chegam na casa noturna e percebem que sua turma inteira está lá.

A Polícia chega ao local e pede para as crianças mostrarem as identidades falsas. Chris e Greg conseguem sair sem serem vistos pela Polícia, mas acabam esquecendo as identidades.

Quando Chris chega em casa não percebe que esqueceu sua identidade falsa no show.

Julius percebe que sua esposa está com raiva por ele não ter deixado ela fazer a festa surpresa. Então, Julius entrega uma quantia em dinheiro para que Chris leve sua mãe e seus irmãos para jantar fora.

Julius prepara a festa que Prochelle queria.

Ao chegar em sua casa, Prochelle fica surpresa em ver a festa que Julius preparou. Em seguida, a Polícia chega à casa de Chris e diz que um jovem que mora naquela residência perdeu a sua identidade e a entrega para Prochelle, ela diz que reconhece o jovem, mas que amanhã ninguém vai reconhecê-lo.

ANEXO O: Texto 8 – primeira versão

Todo mundo adia Ex. Presidenciaris

(Lara) O episódio que eu e minha equipe fazemos (essa) e chamamos assim Todo mundo adia Ex. Presidenciaris Camêra assina.

• O Chris está na bancarada, mais uma vez certamente o cabelo e ele sempre escuta as pessoas conversarem, mais um dia ele fez cortar o cabelo e enviou a idpe brisa digiti para o Chris.

— Chris o malho está preocupando você?

• O Chris ficou assustado e os dois, correndo mais o malho estava na frente da bancarada e o malho viu ele e ficou na frente da bancarada e Chris ficou comendo mais o malho disse.

— Chris está pedindo de uma ajuda sua?

• O Chris ficou assustado mais o malho disse.

— Eu quero que você me ajude a entrar numa escola e o Chris disse.

— Não tem nada para ajudar na escola.

• É o malho disse.

— Eu sei só cometi esse erro mais eu quero ir pra escola para estudar sendo na cadeia senti o Chris de dentro fazer briga.

• É o Chris não queria ajuda ele e o malho ele chegou dias o Chris falou para o malho que iria (ajudar) ajudar o malho entra na escola e aí o Chris foi apresentar o malho para a mãe dele mais eles estavam preparados para matá-lo, e o malho estranhou e o Chris disse.

— Malho eu só vou precisar dos seus documentos, não é?

— É o malho disse os meus documentos foi perdido no trabalho.

— É o Chris disse isso para ele que se perdeu você mesmo não pode na escola.

• Eu já mãe do Chris disse.

— Que ela só encontrar porque ela trabalha lá onde acha documentos perdidos.

• Eles concordaram e o Chris foi pedir ajuda para a senhora da moradia.

• É a senhora morela falou (para malho)

• Deu malho fica aqui para você usar a minha casa.

• É o malho concordou com ela.

• Uns dias depois a senhora morela falou para o malho e o Chris.

— Malho você não pode entrar na escola.

• É o malho ficou triste depois o Chris levou o malho para a casa dele para estudar e aí chamaram o malho para ele fazer uma prova e se ele passasse nessa prova ele poderia estudar o malho foi e fez a prova e acertou todas as questões e o malho falou para Chris.

— Você não teria conseguido se não fosse para a senhora em mim.

• É um belo dia o malho entrou com o Chris sorriente e feliz.

— Chris eu não quero mais estudar e muito chato ele pensou que a vida dele iria mudar e ele falou que não iria mais estudar e Chris mais a vida mudou na hora que o Chris trabalha e fim. É ele voltou para a vida dele de estudar.

Y.M.

ANEXO P: Texto 8 – versão final

Todo mundo odeia os brasileiros

O Chris está na barbearia mais, uma vez cortando o cabelo.

Sempre encontram os pesos, construíram, mais certo dia o Chris foi cortar o cabelo e encontrou o Golos baixo:

— Chris o Maluco está procurando por você.

O Chris ficou assustado e saiu correndo, mais o Maluco estava na frente da barbearia e veio o Chris e foi atrás dele. O Chris ficou assustado, mais o Maluco disse:

— Chris estou precisando da sua ajuda.

O Chris ficou assustado, mais o Maluco disse:

— Eu quero que você me ajude a entrar em uma escola e o Chris disse:

— Não tem nada para ajudar na escola.

E o Maluco disse:

— Eu sei, já conheço um lugar, mais eu quero ir para escola para estudar, e ter acesso de livros novos, pagar bagagem.

E o Chris não queria ajudar o Maluco. E depois de uns dias o Chris falou para o Maluco.

— Eu vou ajudar você a entrar em uma escola.

E o Maluco ficou feliz, e o Chris foi e apresentou o Maluco para sua família, mais todos da família estavam nervosos, pensando que o Maluco queria roubar a casa deles, mais o Maluco disse:

— Eu me arrependi de todos os meus crimes.

Depois de uns dias o Chris e o Maluco foram pedir ajuda para a senhora Morelli, e a senhora Morelli disse:

- Malvo ficou aqui e assistiu as reuniões pelas
O Malvo disse:

- Eu conversei com a Sombra.

Depois de uns dias a Sombra Morelli encontrou
o Chris e disse:

- O Malvo, não vai poder entrar na escola.

E o Malvo ficou triste depois que o Chris contou
para ele, mais o Chris chamou o Malvo para estar
dentro na casa dele para ele fazer exames, porém ele
ele queria ir para estudar Física e Química
em uma escola importante e o Malvo quisem no Brasil com
90% da qualidade educacional e o Chris diz:

- Não vai ser possível.

O Malvo começou a estudar, mais um tempo
depois o Malvo não queria mais estudar e um dia
um dia, o Malvo entrou onde o Chris trabalhava
e ficou perto do Chris.

- Eu não quero mais estudar, estudar é muito
chato eu não quero mais eu só quero ir para
trabalhar, não fazer o que eu sei fazer de melhor
que é ajudar as pessoas.

O Chris ficou surpreso, mais o Malvo disse:

- Coluna Chris eu não vou voltar mais aqui.

O Chris ficou aliviado, mais o Malvo diz:

- Eu só quero onde você trabalha, por favor a
opção.

E o Chris levou o dinheiro para o Malvo, e
simplesmente o Malvo voltou na escola.

ANEXO Q: Texto 9 – primeira versão

Título: Todo mundo ideia roubar coxentes
 Ao ver namora no alvo di malvo Chris
 tenta ajudar a amiga avisando ela, Chris impede
 de contar o roubo malvo fica furioso diz que
 ele tem que conseguir uma coxente de ouro para ele
 ou Chris ira arrancar, Chris fica muito preocupado
 e vai pedir dinheiro para o seu pai só que Chris
 não diz para que ele quer o dinheiro, ele sempre Chris
 fica muito desanimado ele fala que se o pai não der
 ele vai roubar, então o pai do Chris descobre o que tá
 acontecendo e vai falar com malvo, malvo fica
 surpreso porque ele não tem pai, aí o Chris fica livre
 de malvo.

esse episódio fala que as vezes tentamos ajudar
 o próximo, mas acabamos nos prejudicando, e que sempre
 é bom falar a verdade, que se falamos a verdade alguém
 pode nos ajudar, e que devemos ajudar o próximo.

ANEXO R: Texto 9 – versão final

Todo mundo queria roubar correntes.

A história se passa no Brooklyn, ao ver uma moça no olho de Malvo, Chris tenta ajudar avisando ela, impedindo de acontecer o roubo, Malvo fica furioso avisando para ele conseguir uma corrente de ouro ou irá espanhar.

Enquanto isso Tomia (irmã de Chris) fica "Pendura" no telefone, tentando conseguir um ingresso para o show do Billy Ocean.

Rochele (mãe de Chris) briga com Julius (pai de Chris) por causa de um cartão que ele fez sem ela ter 15 anos e ela não sabia, então fica desconfiada que ele tem uma amante.

Enquanto isso Chris fica desesperado com as ameaças de Malvo, e pensa em roubar uma corrente, mas Chris não consegue e então vai pedir ajuda ao seu pai, porém ele não fala para que ele queira o dinheiro, então ele diz que não e seu pai não lhe dá o dinheiro ele irá roubar. Julius desobedece as ameaças e vai falar com Malvo, Malvo fica surpreso porque ele vai defender Chris, Malvo não teve pai. Chris fica livre de Malvo.

Esse episódio relata que às vezes tentamos ajudar o próximo, mas acabamos nos prejudicando, mas não é porque nos prejudicamos que temos que parar de ajudar os outros. É que é sempre bom falar a verdade, que podemos ser ajudados e que podemos nos livrar logo do problema.

ANEXO S: Texto 10 – primeira versão

Tudo mundo odeia o Chris
Primeiro dia de aula.

Chris é um menino que logo na adolescência começou a ter responsabilidade de uma pessoa adulta, tinha que cuidar dos seus irmãos, quando seus pais não estavam em casa.

Julius falava para Chris ter cuidado com fogo e gás, se alguma coisa acontecesse era pra ele pegar os irmãos e sair da casa.

Rochelle como sempre tem um jeito de acabar com alguém, também fica cobrando organização e responsabilidade de Chris.

Tonya como de costume, cria situações para encenar com seu irmão e fazer seus pais brigar com ele.

Dreli consegue ficar primeiro com as meninas que Chris gostava e não tinha coragem de falar pra elas o que sentia. Seu irmão também ganhava de seus pais coisas boas como roupas e sapatos.

Na escola Chris não é tratado com respeito por ser negro, as pessoas achavam que por causa da sua raça, ele podia fazer alguma coisa de mau. E por causa disso, não tinha muitas amigas na escola e sim muitos inimigos.

O episódio relatado trabalha a ideia de desigualdade e a falta de respeito que presenciamos entre as pessoas.

Precisamos nos tratar com igualdade e respeito.

ANEXO S: Texto 10 versão final

Tudo mundo odeia o Chris
Primeiro dia de aula.

Chris é um menino que logo na adolescência começou a ter responsabilidade de uma pessoa adulta, tinha que cuidar dos seus irmãos, quando seus pais não estavam em casa.

Julius falava para Chris ter cuidado com fogo e gás, se alguma coisa acontecesse era pra ele pegar os irmãos e sair da casa.

Rochelle como sempre tem um jeito de acabar com alguém, também fica cobrando organização e responsabilidade de Chris.

Tonya como de costume, cria situações para encenar com seu irmão e fazer seus pais brigarem com ele.

Dreli consegue ficar primeiro com as meninas que Chris gostava e não tinha coragem de falar pra elas o que sentia. Seu irmão também ganhava de seus pais coisas boas como roupas e sapatos.

Na escola Chris não é tratado com respeito por ser negro, as pessoas achavam que por causa da sua raça, ele podia fazer alguma coisa de mau. E por causa disso, não tinha muitas amigas na escola e sim muitos inimigos.

O episódio relatado trabalha a ideia de desigualdade e a falta de respeito que presenciemos entre as pessoas.

Precisamos nos tratar com igualdade e respeito.

ANEXO T: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Laida Krisny Borges, RG Nº 4396121, CPF Nº 84183489253, na função de diretora da Escola Estadual Bom Pastor, AUTORIZO José Luiz Ferreira Amoras, RG nº 2040828, CPF nº 402388062-00, professor desta instituição – aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, a realizar O trabalho de pesquisa interventiva na Escola Estadual Bom Pastor com os alunos da turma do 8º ano / 2017 - F8M901, para a realização do Projeto de Pesquisa **A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ESTRUTURA FRASAL DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 8º ANO DO FUNDAMENTAL**, que tem por objetivo primário contribuir para a ampliação da competência textual-discursiva dos alunos na produção de textos escritos.

O professor-pesquisador, acima qualificado, compromete-se a:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os alunos participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurar a privacidade e a não identificação dos alunos participantes da pesquisa nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dos alunos e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução

CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Ananindeua, 20 de Abril de 2017.

José Luiz F. Amorim
 Professor-pesquisador

Laci Abdou

Professora Orientadora

Prof. Dra. Laci de Nazaré S. Abdou
 COORDENADORA PROLETORADO/PA
 PORT. 4082/2017 REITORIA

Deferido (x)

Indeferido ()

E. E. F. e M. Instituto "Bom Pastor"
 EF - Res. Nº 133/82 - CEE
 EM - Aut. Nº 369/03 - CEE
 SEDUC
 Ananindeua - PA

Laida Krisny Borges Lopes

Assinatura e carimbo do gestor da escola

Laida Krisny Borges Lopes
 Cargo: Diretora/SEDUC
 Mat nº 57190282-2
 Port. nº 13393/15