

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROGÉRIO BATISTA DE SOUSA

AS VOZES DO VERBO: UM ESTUDO SEMÂNTICO E SINTÁTICO NUMA TURMA
DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TERESINA
2018

ROGÉRIO BATISTA DE SOUSA

**AS VOZES DO VERBO: UM ESTUDO SEMÂNTICO E SINTÁTICO NUMA TURMA
DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

LINHA DE PESQUISA: Teorias da Linguagem e Ensino

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

TERESINA

2018

S725v Sousa, Rogério Batista de.

As vozes do verbo: um estudo semântico e sintático numa turma
do oitavo ano do ensino fundamental / Rogério Batista de Sousa. - 2018.
163f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

“Área de Concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.”

“Orientador(a): Prof.(a) Dra. Nize da Rocha S. Paraguassu Martins.”

1. Gramática. 2. Vozes Verbais. 3. Sintaxe. 4. Semântica.
5. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD: 469.8



PROFLETRAS



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

TERMO DE APROVAÇÃO

ROGÉRIO BATISTA DE SOUSA

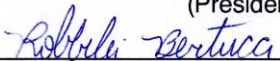
**" AS VOZES DO VERBO: um estudo semântico e sintático numa turma do
oitavo ano do ensino fundamental"**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 23 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



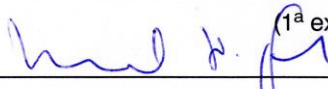
Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins – UESPI

(Presidente)



Professor Dr. Roberlei Alves Bertucci – UTFPR

(1ª examinador)



Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI

(2ª examinador)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins / Portaria UESPI Nº 051
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 – Ramal 374 (manhã)

Dedico este trabalho ao Senhor Jesus Cristo e à minha avó Antonia Batista (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová, Jesus e ao Espírito Santo por me concederem a vida, a força e o conhecimento para prosseguir todos os dias da minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Nize Paraguassu, por todo o seu trabalho prestado na coordenação do PROFLETRAS-UESPI, e principalmente por sua imensurável orientação na construção deste trabalho. Eternamente grato.

Aos professores doutores do PROFLETRAS-UESPI pelo excelente trabalho prestado no mestrado.

À banca examinadora, formada pelos doutores Roberlei Bertucci e Raimundo Gomes, que gentilmente aceitaram examinar este trabalho e consequentemente nos honram com suas valiosas contribuições.

À Secretaria Municipal de Educação de Lago da Pedra e de Bom Lugar, pela compreensão e apoio, pois me asseguraram as condições necessárias para cursar o mestrado profissional, vislumbrando a contribuição para o Ensino Fundamental.

À escola e aos queridos alunos que aceitaram participar deste trabalho.

Aos meus familiares, que mesmo sem entender plenamente o significado de cursar um mestrado, me deram o amor e o apoio que precisei, em especial à minha mãe Maria Batista. Eu amo vocês.

À minha esposa Vanuza, um presente de Deus na minha vida, que acompanhou de perto toda a caminhada e com muita paciência esteve ao meu lado todo o tempo.

Aos colegas do curso, excelentes profissionais da educação, em especial à Lucélia Saraiva, Orlando Nascimento, Benedito, Evaldo e Lucilda.

Aos amigos que fugiam quando eu os procurava para falar sobre o mestrado e a contra gosto ouviam e cochilavam, mas principalmente aos que ouviam com atenção, se entusiasmavam e ficavam felizes. A minha estima por todos é igual.

Enfim, meu coração está na plenitude da alegria com a finalização dessa etapa de minha vida acadêmica. Obrigado a todos.

RESUMO

Este trabalho se desenvolve na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente o ensino das vozes verbais. O ensino de gramática é um tema pertinente no atual cenário educacional, pois os métodos de abordagem e a compreensão acerca dos conteúdos que envolvem essa temática ainda são tradicionais e motivo de muitas discussões. Nesse cenário, o estudo das vozes verbais configura-se como um dos grandes entraves no ensino de gramática. Apesar de já existirem trabalhos que tratem dessa temática, nenhum deles tem como objetivo apresentar um suporte teórico-metodológico com vista a ampliar a compreensão dos alunos acerca do emprego desse fenômeno. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano acerca das vozes verbais a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie a compreensão deles acerca desse fenômeno. Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, adotando como procedimento a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, realizada numa turma do 8º do Ensino Fundamental de uma escola pública de Lago da Pedra – MA, fundamentada, principalmente, nos seguintes trabalhos: Antunes (2007; 2009); Bechara (2009; 2014); Bertucci (2015); Campos (2014); Cançado (2015); Castilho (2014); Geraldi (1991; 2011); PCN (1997); Perini (2016); Possenti (2004) e Travaglia (2009; 2011). A investigação realizada demonstrou que os alunos compreendem principalmente os aspectos sintáticos das vozes verbais e apresentam dificuldades para relacionar as informações semânticas desencadeadas pelo verbo aos termos da sentença. Além disso, analisamos o livro didático e constatamos que ele segue a mesma abordagem da gramática tradicional, considerando apenas os aspectos sintáticos e desconsiderando, quase que exclusivamente, os aspectos semânticos das vozes verbais. Concluímos, portanto, que, para a compreensão dos alunos, é imprescindível o trabalho com a abordagem semântica das vozes verbais. Dessa forma, considerando que o livro didático prioriza a abordagem sintática das vozes verbais, elaboramos uma proposta de ensino sobre as vozes verbais que valoriza, principalmente, os aspectos semânticos de forma reflexiva, criando situações para que os alunos observem e reflitam sobre esse fenômeno linguístico no uso. Para isso, assumimos a hipótese de Bertucci (2015) de que a teoria dos papéis temáticos associada à abordagem sintática da gramática pode contribuir para ampliar a compreensão dos alunos acerca das vozes verbais.

Palavras-chave: Gramática. Vozes verbais. Sintaxe. Semântica. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work is developed in the line of research Theories of Language and Teaching of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) of the State University of Piauí (UESPI). Its theme is the teaching of grammar, more specifically, the teaching of verbal voices. The teaching of grammar is a pertinent theme in the current educational scenario, since the methods of approach and the understanding about the contents that involve this theme are still traditional and reason for many discussions. In this scenario, the study of verbal voices is one of the great obstacles in the teaching of grammar. Although there are already works that deal with this theme, none of them has the objective of presenting a theoretical and methodological support in order to broaden students' understanding of the use of this phenomenon. Thus, the aim of this work is to investigate the understanding of the 8th grade students about verbal voices in order to elaborate a teaching proposal that will increase their comprehension about this phenomenon. In order to reach this objective, we developed a descriptive research, adopting as a procedure the research and field, of a qualitative nature, carried out in an 8th grade of the ES of a public school in Lago da Pedra - MA, based mainly on the following works: Antunes (2007; 2009); Bechara (2009; 2014); Bertucci (2015); Campos (2014); Cançado (2015); Castilho (2014); Geraldi (1991; 2011); PCN (1997); Perini (2016); Possenti (2004) and Travaglia (2009; 2011). The research carried out showed that students mainly understand the syntactic aspects of verbal voices and present difficulties to relate the semantic information triggered by the verb to the terms of the sentence. In addition, we analyzed the textbook and found that it follows the same approach of traditional grammar, considering only the syntactic aspects and disregarding, almost exclusively, the semantic aspects of verbal voices. We conclude, therefore, that for the students' understanding, it is essential to work with the semantic approach of verbal voices. Thus, considering that the textbook prioritizes the syntactic approach of verbal voices, we elaborate a teaching proposal on verbal voices that mainly valorizes semantic aspects in a reflexive way, creating situations for students to observe and reflect on this linguistic phenomenon in use. For this, we assume the hypothesis of Bertucci (2015) that the theory of thematic roles associated with the syntactic approach of grammar can contribute to broaden students' understanding of verbal voices.

Keywords: Grammar. Verbal voices. Syntax. Semantics. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Relação de Papéis Temáticos segundo Cançado (2015).....	71
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Quarta questão da atividade de Reflexão Linguística na Prática.....	111
FIGURA 02: Primeira questão do exercício “Língua viva: vozes verbais e efeitos de sentido”	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Resultado da terceira questão da ATV – C1.....	p.85
TABELA 02: Resultado da terceira questão da ATV – C2.....	p.86
TABELA 03: Resultado da quarta questão da ATV – C2.....	p.86
TABELA 04: Resultado da quinta questão da ATV – C2.....	p.88
TABELA 05: Resultado da sexta questão a) da ATV – C2.....	p.89
TABELA 06: Resultado da sexta questão b) da ATV – C2.....	p.91
TABELA 07: Resultado da sexta questão d) da ATV – C2.....	p.93
TABELA 08: Resultado da sétima questão b) da ATV – C2.....	p.94
TABELA 09: Resultado da oitava questão da ATV – C2.....	p.97
TABELA 10: Resultado do uso das vozes verbais na produção escrita – C3.....	p.102
TABELA 11: Resultado do papel semântico do sujeito na voz ativa.....	p.103
TABELA 12: Resultado do papel semântico do sujeito na voz passiva analítica..	p.105
TABELA 13: Reestruturação sintática das vozes verbais no livro didático.....	p. 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL - Análise Linguística

EF - Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GT - Gramática Tradicional

MGP - Moderna Gramática Portuguesa

NGPB - Nova Gramática do Português Brasileiro

NGPC - Nova Gramática do Português Contemporâneo

NURC - Norma Linguística Urbana Culta

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PB – Português Brasileiro

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	16
2.1 As Concepções de Língua e Linguagem.....	16
2.2 Os Tipos de Gramática para o Ensino.....	23
2.2.1 Gramática teórica.....	24
2.2.2 Gramática reflexiva.....	26
2.2.3 Gramática de uso.....	27
2.3 A Norma Culta e a Norma-Padrão: Discutindo Conceitos	29
2.4 A Variação Linguística na Sala de Aula.....	34
2.5 A Gramática como Ciência.....	36
2.6 Os PCN e a Prática de Análise Linguística.....	40
2.6.1 As atividades epilinguísticas, metalinguísticas e linguísticas.....	42
2.6.2 A prática de análise linguística no ensino fundamental.....	45
3 O ENSINO DAS VOZES VERBAIS E A TEORIA DOS PAPÉIS TEMÁTICOS.....	47
3.1 O Ensino das Vozes Verbais.....	47
3.2 As Vozes Verbais segundo a Gramática Tradicional.....	51
3.3 As Vozes Verbais segundo a Gramática Descritiva.....	53
3.4 A Transformação da Voz Ativa para a Voz Passiva.....	60
3.5 A Voz Passiva Pronominal e a Partícula Apassivadora se.....	63
3.6 A Teoria dos Papéis Temáticos segundo Cançado (2015).....	66
4 METODOLOGIA.....	75
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	75
4.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa.....	76
4.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	78
4.3.1 Atividade diagnóstica.....	78
4.3.2 Livro didático.....	80
4.4 Categorias de Análise.....	83
4.5 Análise e Discussão dos Resultados.....	84
4.5.1 Resultados da atividade diagnóstica – metalinguística e epilinguística.....	85
4.5.2 Resultados da atividade diagnóstica – linguística.....	101
4.5.3 Resultados da análise da abordagem das vozes verbais no livro didático.....	106
5 PROPOSTA DE ENSINO.....	115

5.1 Proposta de Ensino das Vozes Verbais para o 8º ano do Ensino Fundamental.....	115
5.2 - 1º Encontro	117
5.3 - 2º Encontro	122
5.4 - 3º Encontro.....	128
5.5 - 4º Encontro	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE.....	146
ANEXOS.....	152

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e tem como tema o ensino da gramática e mais especificamente o ensino das vozes verbais.

Atualmente, o ensino de língua portuguesa tem sido amplamente discutido em sites especializados do governo, blogs, revistas e em livros, tendo em vista principalmente as problemáticas relacionadas com o ensino de gramática. Nesse caso, segundo Neves (2015), o trabalho com a gramática na sala de aula tem assumido uma perspectiva mecânica, reduzida numa abordagem centrada em nomenclaturas e na tensão entre o que é certo ou errado, ou seja, em regras gramaticais.

Nesse cenário o estudo das vozes verbais configura-se como um dos grandes entraves no ensino de gramática. Apesar de já existirem trabalhos que tratem dessa temática, como a tese de D'Ávila (2006), que trata da voz verbal numa abordagem enunciativa, a tese de Gomes (2007), que discute sobre a partícula *se* como índice de indeterminação do sujeito, apassivador e reflexivo, a tese de Silva (2011), que propõe uma revisão da nomenclatura gramatical brasileira das vozes verbais e a dissertação de Rocha (2013), que discute os aspectos problemáticos das vozes verbais na gramática normativa, e de contribuírem com o estudo dessa temática, nenhum deles tem como objetivo apresentar um suporte teórico-metodológico com vista a ampliar a compreensão dos alunos acerca do emprego desse fenômeno.

Dessa forma, objetivo deste trabalho é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano acerca das vozes verbais a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie a compreensão deles acerca desse fenômeno

Para atingir esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, adotando como procedimento a pesquisa de campo, assumindo para análise dos dados a abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados aplicamos uma atividade diagnóstica com o objetivo de investigar a compreensão dos alunos acerca das vozes verbais. A pesquisa de campo foi realizada numa escola pública municipal de Lago da Pedra- MA, numa turma do oitavo ano. Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética

em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí e aprovada segundo o protocolo nº 63927516.1.0000.5209 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética -CAAE), conforme anexo D.

Fundamentamos esta pesquisa, principalmente nos seguintes trabalhos: Antunes (2007, 2009); Bechara (2006; 2009; 2014); Bertucci (2015); Campos (2014); Cançado (2015); Castilho (2014); Faraco (2008); Geraldi (1991; 2011); Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa, (doravante PCN) (1997); Possenti (2004); Travaglia (2009; 2011).

Concluímos que é imprescindível para a compreensão dos alunos o trabalho com a abordagem semântica das vozes verbais. Dessa forma, considerando que o livro didático prioriza a abordagem sintática das vozes verbais, elaboramos uma proposta de ensino sobre as vozes verbais que valoriza, principalmente, os aspectos semânticos de forma reflexiva, criando situações para que os alunos observem e reflitam sobre esse fenômeno linguístico no uso. Para isso, assumimos a hipótese de Bertucci (2015) de que a teoria dos papéis temáticos associada à abordagem sintática da gramática pode contribuir para ampliar a compreensão dos alunos acerca das vozes verbais.

Os resultados apresentados neste trabalho, sem intenção de fornecer receitas, contribuem para melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem de gramática, na medida em que demonstram as vantagens de se ensinar as vozes verbais a partir da interface sintaxe-semântica e da análise e reflexão linguística.

Este trabalho segue organizado da seguinte forma: No capítulo 2, Fundamentos para o Ensino de Língua Portuguesa, apresentamos as concepções de língua e linguagem, discutindo sobre as implicações que as concepções resultam no processo de ensino-aprendizagem; em seguida, discutimos sobre os tipos de gramáticas para o ensino, os conceitos de norma culta e norma-padrão e sobre a variação linguística na sala de aula. Finalizamos com discussões sobre o ensino de gramática como ciência, os PCN e a Prática de Análise Linguística.

No capítulo 3, O Ensino das Vozes Verbais e a Teoria dos Papéis Temáticos, inicialmente, discutimos o ensino das vozes verbais. Em seguida, distinguimos as concepções de vozes verbais segundo a gramática tradicional (doravante GT) e segundo a gramática descritiva, estabelecendo quando possível um diálogo com outros autores que possam advir para discutir e enriquecer algumas

questões relacionadas às vozes verbais. Na última seção do capítulo 3, nosso objetivo é fundamentar a abordagem vozes verbais na perspectiva da Teoria dos Papéis Temáticos segundo Cançado (2015) e Bertucci (2015), com a finalidade de estabelecer uma interface semântica na abordagem sintática das vozes verbais.

No capítulo 4, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na elaboração da pesquisa, caracterizamos a pesquisa, o campo e os participantes da pesquisa, enumeramos as categorias de análise e apontamos os instrumentos utilizados. Além disso apresentamos as análises e os resultados da pesquisa.

No capítulo 5, apresentamos uma proposta de ensino que tem como princípio um estudo sintático e semântico das vozes verbais. Nesse aspecto, o trabalho proposto está pautado nas principais dificuldades apresentadas pelos alunos que identificamos com a investigação e temos como pressuposto teórico os tipos de gramática para o ensino, a análise linguística com as atividades epilinguísticas, metalinguísticas e linguísticas, sob a ótica da gramática como ciência.

Por fim, nas considerações finais, ressaltamos os pontos principais que nortearam esta pesquisa e apresentamos nossa expectativa em relação aos resultados que chegamos com a investigação, além de apontarmos aberturas que podem ser úteis para futuros trabalhos, ademais, temos as referências, apêndice e anexos.

2 FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa no Brasil tem sido um verdadeiro desafio para os professores, principalmente, pela responsabilidade da escola no processo de ensino sistemático da língua. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), deve ser assegurado ao aluno o pleno domínio da leitura e escrita, no entanto, como alcançar esse objetivo tem sido a grande questão.

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais conteúdos que julgamos imprescindíveis para o ensino de língua portuguesa. Na seção 2.1, discutiremos sobre as concepções de língua e linguagem; na seção 2.2, delimitamos os tipos de gramática para o ensino; na seção 2.3, distinguimos norma culta de norma-padrão, na seção 2.4, discutiremos sobre a variação linguística na sala de aula, na seção 2.5, discutimos acerca do ensino de gramática como ciência e na seção 2.6, abordamos sobre a prática de análise linguística.

Defendemos que no ensino de língua portuguesa seja assumido para o trabalho com a gramática uma perspectiva interacionista de língua e linguagem, o respeito pelas variedades linguísticas dos alunos, o uso da norma-padrão em situações específicas de comunicação, a perspectiva de um trabalho com a gramática como ciência, por fim, que seja adotado a perspectiva de análise linguística.

2.1 As Concepções de Língua e Linguagem

As concepções de língua e linguagem são fundamentais no âmbito escolar, uma vez que, conforme Travaglia (2009, p. 21) “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de uso”, por isso é comum ouvir os alunos afirmarem que não sabem português ou que é muito difícil, certamente, isso tem como motivação a forma como se tem concebido língua, linguagem e gramática na escola. Nesse cenário, o objetivo desta seção é fundamentar a proposta de ensino acerca das vozes verbais numa concepção interacionista de língua e linguagem.

Geralmente, professores e alunos possuem a concepção de língua como sendo a própria gramática. Segundo Ilari; Basso (2014, p. 223-224), “para a maioria

das pessoas escolarizadas, o sumário das gramáticas funciona como uma espécie de representação padrão da língua”. Nesse aspecto, para os autores, isso resulta em dois grandes equívocos relacionados ao ensino, que são: primeiro, restringe ao estudo da sentença muitos fatos da língua, segundo, qualquer produção textual que não esteja de acordo com a gramática prescritiva está errada e conseqüentemente não é um bom texto. Nesse caso, aplicamos a afirmação de Possenti (2004) que diz:

O português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil (e em alguns outros lugares) a aprende em dois ou três anos. E é tão difícil que os gramáticos e linguistas não conseguem explicá-la na sua totalidade. E o mesmo vale para o chinês, o guarani, o alemão, o bantu, o japonês etc. A questão é exatamente igual em cada país ou para cada língua. (Não se deve confundir capacidade ou dificuldade de aprender uma língua com a de aprender a escrever segundo determinado sistema de escrita...) (POSSENTI, 2004, p. 27).

Para Antunes (2007, p. 39), a perspectiva de gramática como língua ocasiona numa concepção de que “saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua”, o que resulta numa visão muito limitada, visto que, a língua é constituída de uma gramática e de um léxico¹. Conforme explicita Antunes (2009) a língua abrange duas dimensões:

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistema de uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo (ANTUNES, 2009, p. 21). [grifo da autora]

Conforme Antunes (2009, p. 21), as dimensões da língua são duas: a de “sistema em si mesmo” e a de “sistema de uso”. Nesse aspecto, a língua perpassa a concepção de apenas um sistema de significante e significado, assumindo também um caráter relacionado “à realidade histórico-social do povo”. Para isso, convém corresponder “sistema de uso” às relações humanas num determinado contexto social em que a língua está em constante mudança, conforme os interesses individuais e coletivos ao fazer uso da língua.

¹ Antunes (2007, p.40) ressalta que embora léxico e gramática sejam constitutivos de uma língua, ambos possuem um “íntima inter-relação”, a exemplo, a autora cita que a criação de novas unidades do léxico, dar-se por meio de regras gramaticas ou “adaptação às especificidades morfológicas da língua”.

Conforme exposto, a língua quanto a “sistema de uso”, equivale a um sistema do qual o falante faz uso em suas interações sociais. Nessa mesma perspectiva, segundo os PCN (1997):

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 25).

Dessa forma, ressaltamos a importância de que a abordagem dos conteúdos gramaticais ocorra numa perspectiva em que seja possível “significar o mundo e a realidade”, ou seja, o ensino de gramática deve relacionar-se com as esferas do cotidiano que o aluno está inserido, considerando assim, suas práticas sociais.

Segundo Bechara (2006, p. 12), “nenhum falante conhece toda uma língua histórica, mas sim usa uma variedade *sintópica* (um dialeto regional), *sinstrática* (um nível social) e *sinfásica* (um estilo de língua)”. Porém, conforme afirma, realiza reflexões diacrônicas ao perceber usos que assumem características arcaicas ou contemporâneas na língua.

De modo geral, acredita-se que a língua portuguesa é uniforme e que o povo em seus múltiplos falares deturpa essa suposta uniformidade. Certamente, isso ocorre devido ao desconhecimento que as pessoas possuem dos fatos inerentes à língua. Nesse caso, Possenti (2004) ao discutir sobre essa visão de língua, afirma:

Por isso, para quem pretende ter uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem, especialmente para os profissionais, dois fatos são importantes: a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua (POSSENTI, 2004, p. 33-34).

A apresentação desses fatores possibilita uma visão mais adequada da língua, visto que, conforme Possenti (2004, p.34) a variedade não é um fator exclusivo da língua portuguesa, conseqüentemente, seus falantes não a deturpam ou realizam algo que os diferem dos falantes de outras línguas, pois a variedade é algo comum em todas, não existindo, assim, nenhuma comunidade em que a fala seja manifestada da mesma forma.

Sendo assim, a produção das diferenças na fala das pessoas é motivada por fatores externos e internos à língua. No primeiro caso, os fatores externos abordados por Possenti (2004, p. 34) são “os fatores geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc.”, ou seja, o fato de as pessoas habitarem em regiões distintas, resulta em falares diferentes e assumem marcas específicas, outro aspecto tipicamente perceptível é o concernente ao sexo, uma vez que, meninos tendem a evitar o uso da linguagem propriamente correta, por geralmente ser associada à uma linguagem de meninas. O outro fator explicitado por Possenti (2004) trata-se dos fatores internos da língua, segundo o autor:

Também há *fatores internos* à língua que condicionam a variação. Ou seja, a variação é de alguma forma regrada por uma gramática interior da língua. Por isso, não é preciso estudar uma língua para não “errar” em certos casos. Em outras palavras, há “erros” que ninguém comete, porque a língua não permite. Por exemplo, ouvem-se pronúncias alternativas de palavras como *caixa*, *peixe*, *outro*: a pronúncia padrão incluiria a semivogal, a pronúncia não padrão a eliminaria (caxa, pexe, otro). Mas nunca se ouve alguém dizer *peto* ou *jeto* ao invés de *peito* e *jeito* (POSSENTI, 2004, p. 34). [grifo do autor]

Nesses casos, notamos que existem motivações fonológicas que são internas à língua, assim, podem permitir, ou não, determinadas mudanças na fala que não correspondem à dita pronúncia padrão, sendo que, uma investigação fonológica pode elucidar tais questões.

Podemos concluir que a língua não é uniforme e que a variedade linguística é de ordem social, sendo assim, não a torna uma forma inferior da língua. Essas questões devem ser vistas, conforme Possenti (2004, p.36), da seguinte forma “podemos pensar na variação como uma fonte de recursos alternativos: quanto mais numerosos forem, mais expressiva pode ser a linguagem”.

Assim como a concepção de língua é determinante nas práticas de ensino, a que o professor possui sobre linguagem assume a mesma relevância no processo educativo. Geraldi (1991) e Travaglia (2009) distinguem as concepções de linguagem em três, que são: (i) a linguagem como expressão do pensamento; (ii) a linguagem como instrumento de comunicação e (iii) a linguagem como uma forma de interação. Vejamos cada uma dessas concepções e suas implicações no ensino.

Na primeira concepção, a linguagem é vista como expressão do pensamento. Sendo assim, Travaglia (2009, p. 21-22) diz que nessa perspectiva “a

expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”. Nesse caso, a enunciação é um ato individual que não depende das circunstâncias de interação social, visto que “as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Acerca dessa concepção, Geraldi (1991) diz que:

[...] a **linguagem é a expressão do pensamento**: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam (GERALDI, 1991, p. 43). [grifo do autor]

Nesse caso, a situação de comunicação é comprometida, uma vez que as circunstâncias de interação social não são relevantes nessa concepção. Associando essa questão à educação, percebemos que nesse caso, o ensino fica restrito ao domínio das regras para falar e escrever na forma padrão, sendo assim, Geraldi (1991) afirma que essa concepção está associada aos estudos linguísticos da gramática tradicional.

Sobre a segunda concepção de linguagem, Geraldi (1991) e Travaglia (2009) dizem que a linguagem é vista como um instrumento de comunicação, ou seja, a língua é um código que se combina por meio de regras e é capaz de transmitir mensagens, assim, ela é preestabelecida e convencionada para que a comunicação possa ser efetivada. Sendo assim, Travaglia (2009) diz o seguinte:

[...] para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

Conforme explicita Travaglia (2009, p. 22), essa concepção ocasionou numa forma de estudo da língua enquanto código virtual, assim, a Linguística não considerou os interlocutores em relação às situações de uso, dessa forma, “afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua”, sendo assim, resume-se na decodificação.

A terceira concepção contrapõe-se às duas mencionadas, visto que a linguagem é concebida como uma forma de interação. Nesse caso, segundo Travaglia (2009):

nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Conforme citado, a terceira concepção de linguagem contempla aspectos que vão além da exteriorização e transmissão de informações. A relevância consiste exatamente em considerar o indivíduo como um agente que pode atuar sobre o interlocutor por meio da linguagem, ocorrendo assim, a interação humana entre os interlocutores. Conforme Geraldi (1991), essa concepção possibilita o seguinte:

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças (GERALDI, 1991, p. 44).

Nessa mesma perspectiva, os PCN referem-se à linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (BRASIL, 1997, p. 23), ou seja, segundo os PCN a linguagem é produzida nas diversas esferas sociais em que se faz uso de forma específica, seja uma conversa entre amigos, ou ao escrever uma lista de compras.

Para Geraldi (1991) quando se considera a linguagem em relação ao funcionamento, isso levanta uma questão pertinente no ensino, as variedades linguísticas. No contexto das práticas de ensino, a variedade “cultura” ou “padrão”, imputa em ações discriminatórias, como o fato de se trabalhar com a transformação da variedade linguística do aluno naquela que é de prestígio social. Nesse caso, Geraldi (1991) diz o seguinte:

cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma ou outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominantemente em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disto ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio. Não estou com isso querendo dizer que através das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social (GERALDI, 1991, p. 45-46).

Segundo Geraldi (1991), as questões de domínio e poder que a sociedade concebe em torno do uso de uma variedade ou de outra são notórias. No entanto, o trabalho em sala de aula deve atender às reais necessidades dos alunos e assim possibilitar uma formação que não discrimine o uso de suas variedades linguísticas, mas que possa ao trabalhar uso da linguagem padrão, o professor deve atentar para os diversos contextos de interação comunicativa.

Assim, diante do exposto e considerando o objetivo deste trabalho, assumimos para o ensino de língua portuguesa, a concepção de Antunes (2007, 2009) sobre que a língua, ou seja, que é formada de uma gramática e de um léxico, sendo assim, um sistema em si próprio e um sistema de uso, que segundo Possenti (2004) as variedades da língua ocorrem por motivações externas e internas, por isso não há razões para atitudes discriminatórias para o uso das variedades linguísticas dos alunos, que conforme Ilari; Basso (2014), a gramática não é a língua, portanto, o ensino de gramática não deve ser um fim em si mesmo, pois a língua como um sistema de uso, dar-se no contexto sociocultural em que o aluno está inserido.

Além disso, assumimos a concepção de linguagem segundo Travaglia (2009); Geraldi (1991) e os PCN que apresentam a linguagem como forma de interação, que acontece mediante o convívio em sociedade e nas relações humanas, sendo que, se contrapõe à ideia de linguagem como representação do mundo ou instrumento de comunicação.

Portanto, em relação ao ensino das vozes verbais, conforme o exposto, a compreensão das questões sobre língua e linguagem são fundamentos importantes para o ensino desse conteúdo, tendo em vista a dinamicidade e a interação dos alunos nas diversas situações comunicativas, principalmente nas que envolvem a escrita. Na próxima seção apresentamos os tipos de gramática para o ensino segundo Travaglia (2009; 2011), visto a importância de delimitar a abordagem das vozes verbais nesse âmbito.

2.2 Os Tipos de Gramática para o Ensino

O ensino de gramática no Ensino Fundamental, geralmente, fundamenta-se numa perspectiva prescritiva. Além disso, os conteúdos são abordados tradicionalmente com exercícios de identificação e classificação das classes de palavras ou dos termos da oração. No tocante às vozes verbais, esse estudo ocorre com a identificação dos termos da oração para a classificação do sujeito em agente ou paciente, além disso, realiza-se também a transformação da voz ativa para a voz passiva. Nesse cenário, consideramos pertinente para a proposta de ensino, utilizar a classificação segundo Travaglia (2009; 2011) acerca dos tipos de gramática para o ensino, nesse caso, para o ensino das vozes verbais, assim, utilizamos a gramática teórica, a gramática reflexiva e a gramática de uso, para que seja possível ampliar a compreensão dos alunos acerca desse fenômeno linguístico.

Nesta seção, nosso objetivo é discutir sobre três tipos de gramática para o ensino com a finalidade de fundamentar a proposta, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem das vozes verbais. Para isso, selecionamos a gramática teórica, a gramática reflexiva e a gramática de uso conforme Travaglia (2009; 2011).

A concepção equivocada de que os alunos não sabem gramática, ou que fazem mal uso da língua, conforme apresentamos, parte do pressuposto de gramática como sendo a própria língua. Dessa forma, antes de adentrar sobre os tipos específicos de gramáticas que adotamos para a elaboração da proposta de ensino, convém conceituar sobre a gramática internalizada e a gramática descritiva.

Para Franchi (2006, p. 31) a gramática internalizada é “um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve”. Nesse caso, de acordo com Possenti (2004, p. 69), a gramática internalizada trata-se de um “conjunto de regras que o falante domina”. Dessa forma, refere-se às hipóteses que os falantes possuem na habilidade de elaborar frases e sequências de palavras compreensíveis e que podem ser reconhecidas como pertencentes a uma língua.

Conforme Campos (2014, p. 31), o objetivo da gramática descritiva “é apresentar um registro geral das regras que são realmente seguidas pelos falantes”. Assim, de acordo com Possenti (2004, p. 65), trata-se de “um conjunto de regras que são seguidas”. Nesse aspecto, a gramática descritiva descreve ou explica as línguas tais como elas são faladas.

Portanto, é primordial a compreensão de que todo falante possui uma gramática internalizada, e que a gramática descritiva realiza uma descrição de determinada língua, sendo que, pode ser feita de suas variedades, no caso da Língua Portuguesa, pode ser feita da variedade culta, padrão ou popular.

A seguir, descreveremos os três tipos de gramáticas para o ensino que adotamos para a elaboração da proposta de ensino, para isso, temos como base.

2.2.1 Gramática teórica

Antes de abordar sobre a concepção de gramática teórica, ressaltamos o papel que essa gramática assume no ensino. Ao abordar sobre teoria gramatical, Travaglia (2011) levanta o seguinte questionamento: se é a interação comunicativa que deve-se considerar, por que ensinar teoria gramatical? Nesse caso, Travaglia (2011) tece alguns argumentos que justificam o ensino de gramática teórica.

Travaglia (2011, p. 77) ressalta três aspectos: primeiro, é necessário que o professor tenha o conhecimento mais amplo possível de gramática teórica, segundo, “qualquer aspecto da língua é passível de uma abordagem teórica”, e terceiro, (i) o professor deve considerar a qualidade da teoria apresentada aos alunos, (ii) o professor deve considerar também que as “teorias linguísticas/ gramaticais são tentativas de descrição/ explicação dos fatos/ fenômenos da língua”, (TRAVAGLIA, 2011, p. 85).

Acerca do primeiro aspecto, Travaglia (2011) argumenta que o professor, sem o conhecimento teórico da língua, dificilmente conseguirá estruturar um bom trabalho, sendo assim, é indiscutível a importância que assume para o processo metodológico em sala de aula.

Sobre o segundo aspecto, Travaglia (2011, p.77) ressalta que “todo elemento da gramática da língua pode ser metodologicamente trabalhado usando os quatro tipos de atividades de ensino de gramática”. Sendo que, os quatro tipos de atividades propostas referem-se à gramática teórica, gramática reflexiva, gramática de uso e a normativa, as quais podem ser usadas em sala de aula de forma sistemática, conforme defendido por Travaglia (2009). Nesse aspecto, o professor não assume no ensino apenas uma concepção de gramática no ensino, mas de forma sistemática, faz uso do conhecimento teórico necessário para o estudo da língua em sala de aula.

O terceiro aspecto corresponde a dois pontos apresentados por Travaglia (2011, p. 85), no caso, o primeiro trata-se, “da qualidade da teoria que vai apresentar aos alunos e de como vai fazer tal apresentação”. Ou seja, a teoria a ser apresentada ao aluno não deve ser tratada como uma verdade inquestionável, uma vez que, trata-se de uma tentativa de descrição da língua, e isso pode resultar em problemas no ensino, visto que pode ocorrer de fazer uso de dado conceito teórico que pode ser questionável.

O segundo ponto corresponde à teoria linguística/gramatical usada pelo professor. Nesse caso, o que Travaglia (2011) observa é o uso, geralmente, apenas da Linguística Tradicional, sendo que, há diversos autores até mesmo do mesmo campo teórico que podem divergir. Uma vez expostos os argumentos acerca do ensino da gramática teórica, vejamos o conceito:

A gramática teórica é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim (TRAVAGLIA, 2009, p. 215). [grifo do autor]

Observamos nessa citação o fato de a gramática teórica tratar-se de uma “sistematização teórica a respeito da língua”, nesse aspecto, sendo característico o uso da metalinguagem. Outra questão acerca dessa gramática segundo Travaglia (2009), é o uso que ela faz de elementos da gramática descritiva e de alguns da gramática normativa, diferenciando-se neste último caso, por não imputar o valor prescritivo.

De modo geral, Travaglia (2009) propõe um redimensionamento dos estudos e da forma como ocorre a aplicabilidade da gramática teórica no ensino, que deve assumir como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Nesse caso, o autor ressalta o bom senso do professor ao trabalhar com a teoria gramatical, visto a necessidade desse aspecto no ensino. Dessa forma, Travaglia (2009) apresenta os seguintes objetivos para o ensino de gramática teórica:

[...] o ensino de gramática teórica serve basicamente aos objetivos de levar o aluno a conhecer a instituição social que a língua apresenta e a ser capaz de pensar, raciocinar cientificamente, ‘desenvolvendo habilidades de observação, de raciocínio, levantamento de hipóteses e argumentação’ (TRAVAGLIA, 2009, p. 216-217).

Portanto, conforme apresenta Travaglia (2009, 2011) é necessário que o professor reconheça a funcionalidade da gramática teórica em seus vários aspectos, para que possa fazer uso de uma teoria gramatical de qualidade, evitando concepções tradicionais, para que possa sistematizar o ensino de língua portuguesa. Portanto, assumimos essa concepção de gramática para o efetivo desenvolvimento da proposta de ensino assim como a reflexiva e a de uso que veremos a seguir.

2.2.2 Gramática reflexiva

A gramática reflexiva também faz parte da proposta que Travaglia (2009) apresenta para o ensino. Antes de discorrer sobre esse assunto, em Possenti (2004, p. 56) encontramos uma discussão sobre o ensino de gramática, no qual o autor afirma que “refletir sobre a língua é uma das atividades usuais do falante e não há razões para reprimi-la na escola”. Nesse caso, o autor propõe uma reorganização dos estudos da gramática na escola, usando o argumento de que isso é possível, pois existem critérios melhores para o ensino de língua portuguesa, do que os costumeiramente encontrados nas gramáticas escolares.

O que seria na prática de ensino uma reflexão da língua? Nesse caso, aplicamos a proposta de Travaglia (2009, p. 142) que apresenta uma série de atividades por meio de uma gramática reflexiva. O autor, para evitar uma concepção equivocada acerca dessa proposta, ressalta que não se deve trabalhar apenas na perspectiva do que o aluno já domina, mas que possibilite a “aquisição de novas habilidades linguísticas”, por meio de um trabalho com “os recursos linguísticos que ele ainda não domina”. Sendo assim, segundo Travaglia (2009):

A gramática reflexiva, [...] é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente (TRAVAGLIA, 2009, p. 142). [grifo do autor]

Essa perspectiva de ensino que parte do conhecimento que o aluno domina inconscientemente, identificamos também na proposta dos PCN (1997) ao abordar no tópico Análise e Reflexão Sobre a Língua, que trata das atividades de análise linguística. Nesse caso, segundo os PCN “a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para

sua reelaboração” (BRASIL, 1997, p. 78). Tanto na proposta de Travaglia (2009) quanto nos PCN, o pressuposto básico é o de realizar uma reflexão a partir dos conhecimentos de língua que o aluno já possui. Sendo que, nos PCN consta o seguinte sobre a prática de análise e reflexão da língua:

Ela [análise e reflexão da língua] implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc) (BRASIL, 1997, p. 78-79). [grifo nosso]

Em relação às atividades desenvolvidas por Travaglia (2009, p. 143), o autor apresenta duas propostas para se trabalhar com a gramática reflexiva, na primeira, as atividades têm por objetivo conduzir o aluno “a explicitar fatos da estrutura e funcionamento da língua”. Nesse caso, o autor explica que alguns livros didáticos apresentam essa proposta como forma de inovação, mas no final, o que notamos é uma mudança metodológica, que assemelha-se mais a uma prática puramente de teoria gramatical.

A segunda proposta de Travaglia (2009, p. 150) constitui-se de atividades que possuem como foco “os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução”. Sendo assim, a proposta apresentada pelo autor coloca, à disposição do professor, orientações necessárias para desempenhar em sua prática atividades de reflexão que privilegie as possibilidades de uso contidas na língua.

Portanto, assumimos também para a proposta de ensino, a sistematização dos conteúdos gramaticais segundo a gramática reflexiva, principalmente no que concerne às atividades de reflexão dos elementos linguísticos, ou seja, para esse trabalho, propomos atividades reflexivas das vozes verbais segundo Travaglia (2009; 2011).

2.3.3 Gramática de uso

Um assunto recorrente quando trata-se de gramática é a possibilidade de um trabalho que contemple de forma efetiva o seu uso, afinal a finalidade do ensino

de língua portuguesa, conforme Travaglia (2009, p. 17) é o de “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor)”, e se nas práticas esse aspecto não é considerado, devem ser repensadas. A ênfase nessa questão, embora seja amplamente discutida, na prática, ainda percebemos a ocorrência de padrões puramente prescritivos.

Considerando a gramática de uso para o ensino, Travaglia (2009) diz o seguinte:

A gramática de uso é não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas (TRAVAGLIA, 2009, p. 111). [grifo do autor]

Dessa forma, a gramática de uso conforme Travaglia (2009, p. 105) ocorre por meio do método estrutural e de exercícios estruturais, ou seja, trata-se de possibilitar “o uso efetivo de novos recursos da língua consequente ao treinamento feito”. O autor ressalta a inovação da proposta ao se trabalhar o uso de fato, no entanto, para que seja realmente efetivada, deve partir das dificuldades e necessidades dos alunos, para enfim elaborar a proposta de atividade mais adequada. Nesse caso, aplica-se o que dizem Vieira; Brandão (2011, p. 28):

O ensino de língua deveria centra-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. A primeira forma de ‘concretizar’ este ‘usar melhor’ é fazê-lo reconhecer a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade, do ideal linguístico (VIEIRA, BRANDÃO 2011, p. 28).

Conforme citado por Vieira, Brandão (2011), o ensino deve “possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte”. Dessa forma, nesse processo de ensino, deve-se iniciar pelo reconhecimento da diversidade linguística, para que não ocasione de produzir um trabalho centrado numa ideia de uso “certo” ou “errado” da língua.

Em virtude do que foi mencionado, ressaltamos a importância de fundamentar o ensino de gramática com base nas concepções apresentadas. Portanto, estruturamos a proposta de ensino com base nos tipos de gramáticas segundo Travaglia (2009, 2011), nesse caso, a gramática de uso, a gramática reflexiva e a gramática teórica, tendo em vista o ensino das vozes verbais. Assim, consideramos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos que identificamos com os resultados da atividade diagnóstica.

2.3 A Norma Culta e a Norma-Padrão: Discutindo Conceitos

Nesta seção, nosso objetivo é distinguir norma culta de norma-padrão, visto que, durante as abordagens sobre língua, linguagem e gramática, em diversos momentos foram mencionadas, e em virtude da recorrência no ensino, torna-se necessário discutirmos sobre o assunto, sendo que, essas normas são consideradas como equivalentes, principalmente com a associação do que é referência a ser seguida no que concerne ao uso da língua.

Antes de iniciar a discussão, torna-se pertinente tratar acerca do que entende-se por norma linguística. Conforme Antunes (2007), norma linguística possui dois conceitos: no primeiro, assume o sentido de normalidade, no segundo sentido, o de normatividade.

Para Antunes (2007), o sentido de normalidade trata-se de algo regular, comumente usado pelas pessoas, sendo assim, de uso preferencial e identificável em dada comunidade de falantes. Em contrapartida, a norma linguística como normatividade, conforme Antunes (2007, p. 86) trata-se de um uso “segundo um parâmetro legitimado”, nesse caso, assume os paradigmas dos cânones gramaticais, que definem o que deve ser de uso em relação à língua.

Embora, aparentemente, seja uma concepção simples, conforme Faraco (2008, p. 39) uma comunidade pode apresentar diversas normas, visto que isso relaciona-se com a heterogeneidade das relações sociais que compõem uma comunidade.

Segundo Faraco (2008):

Em cada uma dessas comunidades, costuma haver modos peculiares de falar (ou seja, há normas específicas) e o comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que ele/ela se

encontra. É parte do repertório linguístico de cada falante um senso de adequação, ou seja, ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática que pertence. Por isso, se diz que cada falante é um camaleão linguístico (FARACO, 2008, p. 40).

Conforme Antunes (2007) e Faraco (2008), de modo geral, a concepção de normalidade dá-se pela ocorrência do uso de regras que são usuais de uma comunidade. Sendo assim, de acordo com Faraco (2008), essas normas são um fator de identificação do grupo, o que inclui o valor de pertencimento que corresponde a características específicas de cada comunidade.

Nesse aspecto, Faraco (2008, p. 43) ressalta o fato de o grupo de falantes não se restringir a uma forma linguística determinada, visto que, em sua formação há “um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas”. Portanto, para o autor, o falante pode adequar-se ao grupo que participa, assim como pode surgir o desejo de participar de outro grupo, e assim, por motivações externas, buscar o domínio de uma norma que não seja a de seu grupo. Nesse viés, em relação à diversidade da comunidade brasileira, Faraco (2008) ressalta que para cada comunidade, haverá normas específicas, embora um mesmo falante pode ter domínio das normas de comunidades distintas.

Nesse contexto, em que cada comunidade possui uma norma linguística que corresponde ao aspecto de normalidade, é de conhecimento dos falantes uma norma adjetivada de culta. Nesse caso, segundo Antunes (2007, p. 87), a norma culta assume um viés ideológico em que “aqueles que não a adotam são os incultos, não têm cultura”, ou seja, nessa perspectiva, ocorre uma discriminação atribuída aos falantes de classes sociais menos favorecidas, principalmente pela distinção assim imposta entre uma norma culta, versus uma norma popular. Nesse caso, Antunes (2007) ressalta:

Sabemos que todos somos cultos ou temos cultura, como defende a antropologia, no sentido de que criamos, ao longo da história, nossas formas de vida, nossas representações e manifestações simbólicas, presentes nas mais triviais atividades do cotidiano, inclusive naquelas atividades ligadas ao uso da linguagem falada e escrita. É salutar, portanto, que estejamos atentos ao risco de restringir o uso do termo culto àqueles itens vinculados aos grupos sociais mais favorecidos (ANTUNES, 2007, p. 87-88).

O status social conferido à norma culta, segundo Faraco (2008, p. 74) ocorreu não pelas suas propriedades gramaticais, mas devido a um processo sócio-histórico em que se agregou valores. De acordo com os dados coletados pelo projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta), Faraco (2008, p. 49) informa que a norma culta falada, identifica-se com a linguagem urbana comum, nesse caso, corresponde ao “uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas”. Sendo assim, de acordo com os critérios do NURC, a norma culta é a variedade que encontra-se no ponto mais próximo do modelo dos três contínuos², do urbano, do letramento e das situações de monitoramento.

Nesse aspecto, para Faraco (2008, p. 49), no Brasil, dado a parcela mínima de uma população adulta com nível superior, a norma culta não estaria desvencilhada de um viés aristocrático, visto que é a linguagem urbana comum o que define de fato uma norma culta na fala, que por sua vez, é a detentora da hegemonia nos meios de comunicação.

Embora haja uma estreita relação entre a norma culta e a linguagem urbana comum, segundo Faraco (2008, p. 52), há uma perceptível distinção entre a norma culta falada e a norma escrita. Sendo que, isso ocorre devido ao fato de que há fenômenos que ocorrem na fala culta, mas que não manifestam-se na norma culta escrita, sendo até mesmo alvo de críticas, caso ocorra. No entanto, conforme o autor, essa alternância, acontece pelo fato de ocorrer uma adequação às situações que exigem um monitoramento em relação ao uso.

Acerca dessa questão, Antunes (2007, 89) afirma que “a norma culta é requisitada mais pelo caráter de formalidade da comunicação do que pelo fato de ser ela falada ou escrita”. Assim, o fato de o acesso à produção escrita ser restrito a uma minoria que tem acesso a esse bem cultural, as pessoas menos favorecidas economicamente, conseqüentemente, são as que ficam à margem das informações e dos meios de produção escrita.

Nesse cenário, Antunes (2007) ressalta a desvantagem existente para os menos favorecidos, visto que, por estarem inseridos num contexto social que exige mais o uso informal da fala, conseqüentemente, a norma culta escrita é menos

² Conforme Faraco (2008, p. 46) “o modelo que, no momento, parece fornecer o melhor instrumental para registro da diversidade já estudada é o proposto por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), que busca distribuir as variedades em três contínuos que se entrecruzam: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística”.

exigida para esse grupo, o que configura para a autora como uma desvantagem linguística. Nesse aspecto, segundo Antunes (2007):

Não é por acaso também que, no imaginário social, a norma culta representa uma marca de excelência ou, pelo menos, da boa qualidade de uso da língua; quer dizer, instala-se a vinculação entre a boa linguagem e a classe social de maior prestígio. Consequentemente, essa norma culta é a *norma prestigiada*, e a *norma estigmatizada* é exatamente a *norma da classe menos favorecida* (ANTUNES, 2007, p. 90). [grifo da autora]

Geralmente, norma culta e norma-padrão são concebidas como equivalentes, assumindo a ideia de uma língua reguladora, sendo assim a própria língua, enquanto que as demais manifestações linguísticas são apenas variedades. No entanto, Faraco (2008, p. 75) discute essa questão ao apresentar que, enquanto a norma culta é uma variedade que os letrados fazem uso em práticas monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não pode ser classificada como uma variedade da língua, pois seu surgimento deu-se por meio de um processo sócio-histórico com o intento de uniformizar a língua.

Nesse aspecto, Faraco (2008, p. 74-75) esboça o cenário histórico do processo de formação da norma-padrão, que ocorreu na Europa nos fins do século XV, em circunstância da necessidade de uma unidade linguística que alcançasse os Estados Centrais. O perfil da sociedade feudal, como “os poucos vínculos de comunicação para fora dos limites regionais”, favorecia o surgimento de uma grande diversidade linguística. Nesse contexto, emergiu um projeto padronizador, que estabelecesse um padrão de língua. Sendo assim, conforme Faraco (2008):

[...] as gramáticas e os dicionários adquiriram, então, certa força coercitiva. Eles passaram a ser aceitos como instrumentos de medida de comportamento. Criou-se uma expectativa forte de que a fala e a escrita formais se conformassem ao que estava neles estipulado (FARACO, 2008, p. 76).

Segundo Faraco (2008, p.76), a normatividade atribuída aos dicionários e à gramática decorre do fato de que no projeto padronizador da língua na Europa, a variedade de língua usada como referência, de modo geral, estava próxima da norma culta praticada na época pela aristocracia, sendo os encarregados do trabalho, homens letrados. Logo, os dicionários e gramáticas, mais que um trabalho de descrição da língua, tornaram-se instrumentos reguladores para os falantes.

A norma-padrão, conforme apresenta Antunes (2007, p. 94), corresponde a uma tentativa da comunidade letrada de num determinado período da história brasileira, de assegurar uma uniformidade linguística. Nesse caso, seria uma forma padrão que facilitaria a interação pública, propondo “que se fale a mesma língua”. No entanto, conforme a autora, assumiu uma identidade conservadora, distante das características linguísticas locais e regionais. Nesse caso, assumiu uma definição que corresponde à norma culta ideal³, no caso, “regulada pelo que a classe social de prestígio ou certos órgãos oficiais estipularam como sendo o melhor uso da língua”. Sendo assim, conforme Antunes (2007):

Os que ficam de fora do padrão não são apenas *diferenciados*; são também *inferiorizados*, *desprestigiados*, e as mudanças provocadas pelo próprio fluxo natural da língua são tidas como *sinais de decadência*. Como tudo o que diz respeito à língua e a seu uso, a norma-padrão também não escapa às artimanhas das ideologias que rondam o uso da linguagem (ANTUNES, 2007, p. 94). [grifo da autora]

Em relação ao Brasil, Faraco (2008, p. 82) é enfático ao esclarecer que o objetivo do projeto da norma-padrão era o de combater as variedades do português popular, nessa perspectiva, o autor diz:

O projeto da norma-padrão no Brasil teve, então, como objetivo fundamental, [...], combater as variedades do português popular. Se no século XVIII, com *O Diretório dos Índios*, se buscou implantar uma política que visava calar as línguas indígenas, em especial a chamada língua geral, no século XIX, a intenção era calar as variedades rurais e (progressivamente) rurbanas. Nesse afã, os formuladores e defensores da norma-padrão se opuseram com igual furor às características das variedades populares e às das variedades cultas faladas aqui. O excessivo artificialismo do padrão que estipularam impediu, porém, que ele se estabelecesse efetivamente entre nós (FARACO, 2008, p. 82).

Conforme visto em Antunes (2007) e Faraco (2008), o ideal segundo uma norma-padrão, desencadeou num processo regulador e marginalizador das variedades. Nessa perspectiva, Antunes (2007, p. 95) afirma que “o fenômeno da variação das normas linguísticas é, portanto, um fenômeno inerente à própria natureza das línguas”. Contudo, para Antunes (2007), devido à projeção de uma

³ Segundo Antunes (2007, p. 92) “a norma ideal, como o próprio nome sugere, corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se portanto de uma *idealização*, no sentido próprio do texto.” [grifo da autora]

língua com base numa norma-padrão, a variação linguística assumiu o estigma de uma variedade associada ao erro e à decadência da língua.

Levando-se em consideração esses aspectos, entendemos que a norma culta está relacionada com a linguagem urbana comum, no caso, no uso de falantes que possuem formação superior e que usam de maior rigor em situações que exigem o monitoramento da fala e da escrita, sendo que, possuem também a hegemonia dos meios de comunicação. Nesse aspecto, os grupos menos favorecidos e que não têm acesso aos bens de comunicação escrita, dificilmente realizam a monitoração para falar e escrever. Por isso, faz-se necessário que a escola atente para as questões mencionadas, a fim de possibilitar aos alunos o domínio da norma-padrão, para que possam compreender o uso em situações comunicativas de monitoramento, no entanto, sem marginalizar as demais variedades linguísticas.

Na próxima seção, discutiremos sobre a variação linguística, ponto alvo de combate quando não se tem fundamentos suficientes acerca desse fenômeno, nesse caso, relacionando com a norma culta e o ensino.

2.4 A Variação Linguística na Sala de Aula

Nesta seção, discutimos sobre a variação linguística e a norma culta em relação ao conflito existente no ensino de língua portuguesa, visto que, é comum duas concepções perante esse fato. Na primeira concepção, a variedade linguística do aluno é corrigida, pois não se enquadra nos ditames de normatividade segundo a variedade prestigiada socialmente. Nesses casos, em que a escola pública atende aos alunos das classes sociais menos favorecidas, e que dificilmente tem acesso aos bens de consumo, o que deveria ser um processo de acesso ao conhecimento, torna-se numa forma de evidenciar e marginalizar a variedade linguística que o aluno apresenta.

Na segunda concepção, as variedades linguísticas são manifestações comuns e usuais dos falantes, portanto devem ser respeitadas, visto que, a “correção” assume uma ideia de desrespeito pela identidade linguística do aluno e de sua comunidade. Nesses casos, a eficiência do ensino de gramática é questionada. Nisso, diante do fato linguístico das variedades e de uma variedade de

prestígio, há a necessidade de discussões que possibilitem um equilíbrio ao lidar com a variação linguística na escola.

Nesse contexto de ensino, Antunes (2007, p. 104) afirma que, enquanto é atribuído prestígio à variante culta da língua, as demais manifestações são concebidas como inferiores. Nesse caso, para a autora, o bom uso da língua não ocorre pela escolha da norma culta ou de outra variedade, mas segundo a ciência linguística, “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso”, ou seja, para cada situação social, há um padrão específico de uso da língua. Sendo assim, Antunes (2007) afirma que:

existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua (ANTUNES, 2007, p. 104).

Para Antunes (2007, p. 104), um dos problemas nessa perspectiva, trata-se do fato de que qualquer manifestação linguística que seja diferente da prestigiada socialmente é designada como um erro, devendo assim, ser corrigida. Essa convicção equivocada, conforme a autora, resulta no fato de os alunos concluírem as etapas da educação básica com a certeza de que não sabem falar ou escrever, ou pior, desconhecem ou são incompetentes ao fazer uso da língua.

Dessa forma, conforme Antunes (2007), os professores que se baseiam num ensino que tem como prática apenas a correção, deveriam buscar acima de tudo, ampliar o conhecimento do aluno na fala e na escrita, o que não se concretiza, visto que a língua, nesse caso, é concebida de forma idealizada e descontextualizada das condições de uso.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), quando o aluno manifesta a sua variação linguística na sala de aula, o professor a recebe e enfatiza como um “erro de português”, pois essa variedade é julgada como um desvio da variedade prestigiada. Nesse caso, a autora ressalta que “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a escola”. Sendo assim, uma prática pedagógica que viabilize conscientizar os alunos acerca da diversidade linguística.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) ao tratar de uma pedagogia sensível aos saberes dos alunos, afirma que, mediante a ocorrência de uma regra não padrão, o professor deve incluir dois componentes em sua estratégia de ensino, a saber, “a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença”.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 42), o primeiro componente, “a identificação da diferença”, pode ser prejudicada “pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham daquela regra”. Nesse caso, principalmente o professor que possui em sua linguagem, a mesma ocorrência linguística que a do aluno, sendo ainda menos identificável nos eventos de fala informal. Acerca do segundo componente, Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) diz:

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Conforme exposto por Bortoni-Ricardo (2004), diante da possibilidade de intervenção, se não for para ocorrer de forma sistemática e que viabilize a conscientização quanto ao uso em situações de monitoramento, é preferível que não ocorra, visto a possibilidade de prejuízos que podem provocar no aprendizado do aluno, como a insegurança, o desinteresse ou a revolta.

Em virtude dos fatos mencionados, concluímos que devemos respeitar as variedades linguísticas que os alunos apresentam e ensinar a norma-padrão, de forma que assegure o acesso e as condições de produção escrita que exigem monitoramento, sem estigmatizar ou constranger o aluno, conscientizando-o didaticamente acerca dessas questões. Sendo assim, nas próximas seções, discutiremos sobre o ensino de gramática como disciplina científica segundo Perini (2016) e a prática de análise linguística segundo Geraldi (2011).

2.5 A Gramática como Ciência

Nesta seção, pretendemos definir o ensino de gramática como disciplina científica. Para isso, inicialmente, discorreremos sobre o ensino de gramática segundo

Antunes (2007) e Neves (2003), por fim, apresentamos a definição de gramática como disciplina científica sob a perspectiva de Perini (2016).

Apesar dos avanços que as pesquisas linguísticas têm realizado, o ensino de língua portuguesa ainda está preso nos pressupostos tradicionais, sendo que ocorre a prevalência de práticas pautadas em regras, típicas de manuais de gramática ou na memorização do conceito das classes de palavras.

De fato, essas práticas não asseguram ao educando nem ao menos questionar situações inerentes aos fenômenos linguísticos, visto tratar-se de uma prática isolada e descontextualizada. Nesse cenário, Neves (2003) apresenta dados de uma pesquisa realizada com seis grupos de professores de língua portuguesa, que refletem bem como o texto é usado no ensino de gramática.

No resultado da pesquisa, Neves (2003, p.18) apresenta que 50% dos professores afirmaram partir de textos para realizar o trabalho de ensino de gramática, sendo que, em muitos casos, do próprio texto do aluno. No entanto, Neves (2003) constatou que o “partir do texto” que os professores se referiam, tratava-se apenas de “retirar dos textos” palavras ou frases para catalogação, constituindo-se numa prática tradicional de ensino.

Nessa mesma perspectiva, Antunes (2007, p. 69) afirma que há equívoco em relação ao que se acredita ser o método adequado para se ensinar gramática, pois “quando alguém está explorando as terminologias e nomenclaturas das diferentes classes de palavras, é comum ficar a impressão de que se está estudando gramática”. Dessa forma, cria-se a falsa ideia para pais, professores e alunos, que tais conhecimentos sejam suficientes para o sucesso na produção escrita e na vida profissional.

De certo, segundo Antunes (2007), é necessário deixar claro o que sejam as regras da gramática e o que são as nomenclaturas, visto que quando se pensa que assume uma prática com base na análise linguística, pode ocorrer de mudar o termo e permanecer na mesma prática. Sendo assim, ao distinguir regras gramaticais de nomenclaturas, Antunes (2007) diz o seguinte:

As regras, em qualquer domínio, são normas, são comandos, são princípios que orientam ou disciplinam a realização de determinada atividade. Uma regra – como define o dicionário – ‘regula, dirige, rege, governa’. No âmbito desta nossa discussão, as regras são as normas que especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de

suas várias unidades, em seus diferentes estratos (o fonológico, o morfossintático, o semântico, o pragmático) (ANTUNES, 2007, 70-71).

Nesse aspecto, Antunes (2007, p. 77) ressalta que “faltam regras cuja aplicação dependa das condições de uso, das intenções dos interlocutores e, até mesmo, do gosto, das escolhas estilísticas desses interlocutores”. Assim, percebemos a necessidade de uma prática que considere a interação comunicativa, no caso deve-se considerar tanto o oral quanto o escrito, visto que quando trata-se de regras, ocorre a tendência de querer reger a fala e a escrita sem considerar o uso.

Sobre o ensino de gramática pautado em nomenclaturas, Antunes (2007, p. 78) apresenta o seguinte conceito “como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm”. Nesse caso, conforme a autora, a questão torna-se problemática se nas práticas de ensino, a nomenclatura for concebida como norma-padrão ou norma não-padrão, visto que, para Antunes (2007):

[...] o grande engano é acreditar que vasculhar o terreno das nomenclaturas e exercitar o reconhecimento dos nomes das unidades constitui *ensino de gramática* e, pior ainda, confere competência a quem ensina e a quem aprende (ANTUNES, 2007, p. 78). [grifo da autora]

No entanto, o que se discute não é a eliminação das nomenclaturas no ensino, visto que, conforme Antunes (2007, p. 79) ressalta, “elas têm a função de permitir que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes”. A autora afirma, que o que deve-se evitar é “um fim em si mesma”, pois no estudo da língua é necessário o conhecimento dos nomes técnicos.

Nesse cenário, consideramos pertinente o posicionamento de Perini (2016) acerca do ensino de gramática como disciplina científica. O autor ressalta a importância da educação científica para o desenvolvimento da sociedade, visto que o cidadão deve se posicionar perante as diversas afirmações que emergem no meio social e afetam a forma de agir e viver em sociedade.

Para Perini (2016, p. 49), falta para professores e alunos a compreensão exata do que é ciência, ou seja, o método de obter os conhecimentos e resultados, pois a crítica feita pelo autor é a de que no processo de ensino são apresentados

apenas os resultados, ou seja, os conceitos e seus exemplos e isso não possibilita a reflexão de como se chega a essas informações.

Perini (2016) destaca que professores e alunos conhecem os resultados que constam nas gramáticas, sendo assim um trabalho de reprodução. Todavia, o estudo científico refletiria sobre o porquê e como se chega ao conhecimento gramatical, um exemplo do autor seria a indagação do que faz uma palavra ser um advérbio. Nessa perspectiva, Perini (2016) defende o estudo da gramática escolar como disciplina científica. Vejamos:

a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia. Assim com a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos (PERINI, 2016, p. 52).

Nesse caso, Perini (2016, p. 54) compara a gramática com outras disciplinas, e explica que trata-se de uma disciplina científica pois “tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real”. Para isso, o autor exemplifica ao indagar sobre o ensino das diversas classes de palavras, e após apresentar diversas sentenças, ressalta a importância desse estudo com a observação de que é importante dividir as palavras em classes, pois elas não se comportam da mesma maneira. Ou seja, enquanto um estudo de gramática sem uma visão científica apenas apresenta o conceito de um substantivo ou de um advérbio, a gramática como disciplina científica busca explicar essa manifestação como fenômeno da vida real.

Com a finalidade de um ensino científico da gramática, Perini (2016, p. 57-58) propõe os seguintes objetivos: (i) “abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita”; (ii) “assumir uma atitude frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento”; (iii) “procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles”; (iv) “abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo completo de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido”; (v) “apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições”.

Nessa perspectiva, o ensino de gramática assume um viés científico, em que a experimentação, o questionamento, o levantamento de hipóteses e a consciência de que não se trata de um código de proibições ou que é possível realizar um estudo completo da língua são pressupostos para uma prática de ensino que possibilita ao aluno a reflexão acerca dos fenômenos da linguagem. Portanto, assumimos para o ensino de gramática uma postura científica e no que concerne às vozes verbais, ressaltamos a experimentação e a observação desse fenômeno em suas diversas situações comunicativas.

2.6 Os PCN e a Prática de Análise Linguística

Além das questões mencionadas na seção anterior acerca do ensino de gramática como disciplina científica, consideramos imprescindível apresentar nesta seção os preceitos para o ensino de língua portuguesa segundo os PCN (1997), principalmente acerca da proposta de Análise Linguística (AL), das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Muito se debate sobre o ensino de gramática, principalmente pelo fato de configurar-se numa prática centrada na normatividade e no estudo das nomenclaturas. No entanto, segundo Bezerra; Reinaldo (2013), com a proposta de análise e reflexão linguística segundo os PCN (1997), a expressão “análise linguística” se popularizou no meio acadêmico, mas não tem sido discutida na mesma proporção que os eixos de leitura e escrita, dado então a necessidade destas discussões para a prática docente.

Visto a questão das regras e das nomenclaturas no ensino de gramática, o que configura uma verdadeira problemática, a proposta de um trabalho na perspectiva da AL e segundo as orientações dos PCN são pertinentes no contexto escolar. De modo geral, os PCN (1997) estabelecem como objetivos gerais de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, o seguinte:

[...] espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 41).

Dessa forma, no ensino de língua portuguesa, devemos considerar o caráter progressivo de aprendizado ao longo do ensino fundamental, em que o conhecimento adquirido esteja relacionado com as práticas sociais. Nessa perspectiva é considerado a possibilidade de articulação do aprendizado escolar com as vivências do educando. Para isso, os PCN (1997) orientam que o ensino de língua portuguesa possibilite aos alunos diversas capacidades no uso da linguagem, tais como:

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos [...] utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos [...] valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais (BRASIL, 1997, p. 41-42).

Além desses pressupostos, os PCN elencam também como capacidades, a utilização dos diversos registros “incluindo a variedade linguística valorizada socialmente”; “compreender os textos orais e escritos” e o respeito pelas “diferentes variedades linguísticas do português falado” (BRASIL, 1997, p. 41-42). Em todos esses casos é preconizado que seja articulado com as práticas sociais dos alunos, considerando o destinatário e a adequação da situação comunicativa.

Segundo os PCN (1997), o ensino de língua portuguesa assume a função de possibilitar ao aluno a expansão do uso da língua nas diversas situações comunicativas, apropriando-se de diversos registros, tendo como base o uso, sendo assim, essa prática organiza-se em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão da língua.

Ao invés de um trabalho prescritivo da língua, em que são preconizadas as regras e nomenclaturas gramaticais, os PCN (1997) propõem uma articulação de análise e reflexão da língua baseada no uso, conforme citação abaixo.

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua (BRASIL, 1997, p.38).

A AL configura-se como uma proposta de ensino que busca legitimar uma prática que vai além das questões tradicionais. Segundo os PCN as atividades

epilinguísticas e metalinguísticas “são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins” (BRASIL, 1997, p. 38). Nesse caso, acerca da expressão “prática de análise linguística”, Geraldi (2011, p.73) diz o seguinte:

[...] o uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análises dos recursos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc); organização e inclusão de informações; etc. (GERALDI, 2011, p. 74).

Conforme apresenta Geraldi (2011), a abordagem fundamentada em terminologias não é a base de trabalho da proposta de atividade segundo a análise linguística, no entanto, não abandona as questões tradicionais da gramática. Sendo assim, o que o autor propõe é que o aluno compreenda a partir do seu próprio texto os fenômenos linguísticos em estudo, visto que o objetivo essencial é a reescrita pautada na reflexão. Nessa perspectiva, convém apresentar o que são as atividades epilinguísticas, metalinguísticas e linguísticas.

2.6.1 As atividades epilinguísticas, metalinguísticas e linguísticas

Ao tratar da prática de reflexão sobre a língua, os PCN (1997) discorrem sobre a AL que, no caso, referem-se às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, preconizando a aplicabilidade em sala de aula. Antes de adentrar na proposta de análise linguística conforme Geraldi (2011), será discutido sobre as concepções dessas atividades segundo Franchi (2006), Travaglia (2009) e os PCN (1997).

Na atividade epilinguística, segundo os PCN, “faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto” (BRASIL, 1997, p.38). Nesse caso, não ocorre uma atenção centrada na categorização gramatical ou na busca da regularidade, mas enfaticamente é uma reflexão direcionada para o uso. Acerca dessa atividade, Travaglia (2009) diz:

A atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2009, p. 34).

Conforme Travaglia (2009), esse tipo de atividade está relacionado com a gramática reflexiva e a de uso, contudo o enfoque nessa concepção é a interação comunicativa, que conforme o autor, de forma consciente ou inconsciente realiza esse processo. Em sala de aula, como citado pelos PCN, o professor em seu planejamento criará condições para a efetivação dessas atividades, sendo que, pode ser tanto dos aspectos gramaticais, quanto aqueles que fazem parte da estrutura do discurso. Nessa perspectiva, Franchi (2006) diz:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical (FRANCHI, 2006, p. 97).

Em todos esses conceitos, a reflexão recai sobre a língua e em suas possibilidades de uso e das formas que podem assumir. Na atividade epilinguística não ocorre a sistematização da língua em seu estudo descritivo. No entanto, conforme ressalta Franchi (2006), o professor deve ter em mente a sistematização para poder direcionar essa atividade, mas sem a perspectiva de desenvolver um trabalho de metalinguagem ou de caráter normativo. Nesse caso, Franchi (2006) enfatiza:

Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções ou perguntilhas adrede preparadas), é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos (FRANCHI, 2006, p. 93).

A segunda proposta de ensino a ser discutida é a atividade metalinguística. Nesse caso, a atividade não se volta para os aspectos discursivos, mas conforme os PCN “trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 38).

Nesse caso, segundo os PCN, a principal distinção entre a atividade epilinguística da metalinguística é o fato de que, a primeira centra-se na reflexão do

uso, enquanto que a metalinguística volta-se para a descrição da língua “por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (BRASIL, 1997, p. 38). Sendo assim, segundo os PCN, essa proposta deve ocorrer da seguinte forma:

Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas (BRASIL, 1997, p. 39).

No entanto, não se trata de simplificar essa prática de atividade realizando a classificação de palavras com seus respectivos conceitos, mas a proposta centra-se numa didática em que os conteúdos gramaticais da língua possam ser sistematizados na forma de uma metalinguagem, possibilitando, assim, o levantamento das regularidades da língua e a elaboração de regras (BRASIL, 1997, p.39). Nessa perspectiva, Travaglia (2009) apresenta o seguinte conceito:

As atividades metalinguísticas são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isso é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso, a língua se torna conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Há aqui sempre análise consciente dos elementos da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 35).

Com base nessas duas propostas de atividade referentes à análise linguística, nos PCN constam que as atividades epilinguísticas no processo de ensino “devem anteceder as práticas de reflexão metalinguística” (BRASIL, 1997, p. 78). Visto as referidas propostas de atividades, abordaremos também sobre as atividades linguísticas segundo Franchi (2006) e Travaglia (2009).

Segundo Travaglia (2009), a atividade linguística corresponde ao uso automático que o falante realiza em suas atividades cotidianas, por isso, se relaciona com a gramática de uso, visto que coloca-se em atividade sua gramática internalizada, assim, para Travaglia (2009):

As atividades linguísticas são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do tópico, que alguns chamam de assunto ou tema (TRAVAGLIA, 2009, p. 33-34).

Segundo Franchi (2006, p. 95), “a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. A reflexão que o autor realiza sobre a atuação dessa atividade na escola, pressupõe que “somente pode reproduzir-se na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social”. Para Franchi (2006), não se trata de a escola tornar-se um ambiente de simulação, mas que tenha propósitos específicos quando ao uso da linguagem.

Segundo Franchi (2006),

a atuação do educador deve levar a configurar-se situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios, onde façam sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura. Em outros termos, há que se criarem as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural (FRANCHI, 2006, p.95).

Ao realizar essas atividades, conforme apresenta (Franchi, 2006), o professor deve estar atento ao fato de que embora identifique diversas questões de natureza gramatical, tais como concordância, marcas da oralidade, flexões, etc., o foco deve ser um trabalho estratégico que proporcione aos alunos a praticar a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua, por meio dos recursos de fala ou escrita. Sendo assim, a seguir, apresentamos a proposta de análise linguística segundo Geraldi (2011).

2.6.2 A prática de análise linguística no ensino fundamental

Conforme Geraldi (2011, p. 74), a prática de análise linguística toma como princípio de análise o próprio texto do aluno, no qual faz a seguinte consideração em nota, “a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se às correções”. No caso, o professor organiza atividades que possibilitam estudos sobre os aspectos sistemáticos da língua, que não devem ser confundidos com a terminologia gramatical, visto que o objetivo é que o aluno compreenda o fenômeno linguístico, e não a terminologia. No entanto, o uso do conhecimento teórico pode ser realizado.

Nessa vertente, Mendonça (2007) ressalta a possibilidade de os professores se equivocarem e interpretarem a análise como uma suposta gramática contextualizada, pois nessas práticas, ocorreriam as mesmas abordagens gramaticais. Para exemplificar, nos exercícios seria solicitado ao aluno identificar determinada classe de palavras do texto, ou realizar uma análise sintática de determinada sentença.

Ao discorrer sobre a prática de AL, Geraldi (2011, p. 73-74) pontua uma série de considerações sobre os objetivos dessa prática que, em síntese, consiste em partir do texto do aluno para o desenvolvimento da atividade. Nesse caso, é proposto o seguinte roteiro: (i) “a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto”; (ii) “para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema”; (iii) “a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção”; (iv) “fundamenta essa prática o princípio: partir do erro para a autocorreção”, sendo que, nas aulas de análise linguística, o aluno poderá fazer uso de materiais de anotação, dicionários, gramáticas, caderno de redação.

De forma sistemática, Geraldi (2011, p.75-79) apresenta um roteiro para se trabalhar com análise linguística nas turmas do sexto ao nono ano. Assim, o autor propõe para cada ano escolar um trabalho pautado nas mesmas problemáticas, que são: (i) problemas de estrutura textual, (ii) problemas de ordem sintática; (iii) problemas de ordem morfológica e (iv) problemas de ordem fonológica.

Dessa forma, com base nos pressupostos acerca da análise linguística segundo Geraldi (2011); Mendonça (2007); Franchi (2006) e os PCN, que fundamentamos a atividade diagnóstica e conseqüentemente a proposta de ensino, considerando para a atividade diagnóstica questões metalinguísticas e epilinguísticas, constituída também de uma proposta de produção escrita para os alunos, com a finalidade de investigar os problemas de ordem sintático-semântica em relação às vozes verbais.

No tocante à proposta de ensino, fundamentamos as atividades com base na prática de análise linguística, sistematizado a ocorrências das vozes verbais com o uso de atividades linguísticas, metalinguísticas e principalmente epilinguísticas. Portanto, no próximo capítulo, descrevemos o ensino das vozes verbais e relacionamos com a Teoria dos Papéis Temáticos segundo Cançado (2015).

3 O ENSINO DAS VOZES VERBAIS E A TEORIA DOS PAPÉIS TEMÁTICOS

Ensinar as vozes verbais no EF não tem sido uma tarefa fácil para muitos professores, pois trata-se de um conteúdo que exige que os alunos compreendam os aspectos sintáticos e semânticos envolvidos e, como estes últimos são pouco trabalhados pelos livros didáticos e gramáticas tradicionais, os professores dificilmente os exploram, limitando muito o conhecimento do aluno e o seu potencial de expressão acerca do uso desse fenômeno.

O objetivo deste capítulo é descrever sobre as vozes verbais: prescrição, descrição, dificuldades enfrentadas e abordagens adotadas no ensino de língua portuguesa. Para isso, estruturamos as seções da seguinte forma: na seção 4.1, discorreremos sobre o ensino das vozes verbais; na seção 4.2, apresentamos a concepção de vozes verbais segundo a gramática tradicional; na seção 4.3, apresentamos a concepção de gramática segundo a gramática descritiva; na seção 4.4, discutimos sobre a transformação da voz ativa para a voz passiva e na seção 4.5, sobre a voz passiva pronominal, e encerramos com a seção 4.6, na qual relacionamos a Teoria dos Papéis Temáticos com o aspecto sintático-semântico das vozes verbais.

Defendemos que o ensino das vozes verbais deve ocorrer numa perspectiva sintático-semântica, para isso, o conhecimento acerca do que as pesquisas no campo da linguística têm desenvolvido e que estão relacionadas com esse conteúdo são importantes para que o professor compreenda a ocorrência desse fenômeno de forma ampla, e assim, possa desenvolver um trabalho reflexivo, que considere o nível de escolaridade dos alunos e suas necessidades de aprendizado.

3.1 O Ensino das Vozes Verbais

Nesta seção, nosso objetivo é descrever o ensino das vozes verbais, com a finalidade de refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes à essa prática no EF.

De acordo com Campos (2014, p. 148), o ensino das vozes verbais restringe-se “a uma abordagem das diferenças de estruturação sintática entre as vozes ativa e passiva, com uma rápida referência à voz reflexiva”, numa perspectiva mecânica de reconhecimento das vozes verbais seguido de exercícios também

estruturais. Conforme Campos (2014), não há erro nessa abordagem, no entanto, pode ser feito um trabalho que contemple o uso da língua como um recurso, que na interação é usado com “intenções específicas e variadas”.

Nessa perspectiva, Campos (2014) enfatiza que em relação à forma escrita, o professor pode utilizar de notícias, reportagens de jornais, materiais de revistas, propagandas, folhetos e livros como exemplos para observar a ocorrência das vozes verbais.

Em relação à abordagem das vozes verbais nos livros didáticos e em manuais de gramática, geralmente, esse conteúdo é abordado numa perspectiva mecânica, ou seja, as orientações são voltadas apenas para a estrutura sintática das sentenças.

De certo, devemos considerar no EF o nível de escolaridade do aluno para determinados conteúdos, no entanto, este por sua vez, percebe as incompatibilidades no ensino das vozes verbais com as situações reais de uso da língua. Como o fato de questionar o papel de agente em verbos que apresentam a forma de voz ativa, que por via de regra da gramática tradicional, pressupõe um sujeito agente, como uma sentença do tipo “A chave abriu o portão”.

Outro caso muito comum, trata-se da forma passiva pronominal, em que dificilmente o aluno realiza a concordância, como o exemplo: “Vende-se casas”. Emerge então, a necessidade de que o professor possua conhecimentos teóricos acerca de casos como os apresentados, para que possa ministrar um ensino efetivamente significativo. Nesse cenário, convém delimitar o que ensinar para os alunos acerca das vozes verbais. De acordo com Travaglia (2011), no trabalho com as vozes verbais deve ser considerado o seguinte:

Trabalhar a voz mostrando basicamente:

- a) que é uma categoria verbal através da qual se marca a relação entre o verbo e seu sujeito, que pode ser de atividade, passividade ou ambas;
- b) que, conforme a teoria, se pode considerar a existência de até quatro vozes: a ativa, a passiva (analítica e sintética), a reflexiva (simples e recíproca) e a medial;
- c) os recursos de expressão de voz no Português contemporâneo do Brasil (sobretudo verbos auxiliares). Aqui pode entrar a questão da baixa produtividade ou inexistência da chamada voz passiva sintética, com as implicações significativas e de concordância que isto acarreta;
- d) a existência de passividade do sujeito sem haver voz passiva;
- e) as diferenças significativas de dizer a “mesma coisa”, usando uma voz ou outra. Por exemplo, usando a voz ativa ou passiva (TRAVAGLIA, 2011, p. 167).

Conforme Travaglia (2011), no ensino das vozes verbais é possível abordar diversos aspectos sem prender-se em práticas pautadas apenas em nomenclaturas, como o fato de que, dependendo da teoria utilizada para o ensino, podemos considerar outras vozes além das tradicionalmente estudadas e a baixa produtividade da voz passiva sintética no português contemporâneo.

No ensino das vozes verbais, um dos aspectos que se estuda é a estrutura sintática das sentenças. Nesse caso, segundo Campos (2014, p. 108) “embora a compreensão de que as palavras na frase se relacionam possa parecer à primeira vista muito simples e óbvia, ela não o é para alunos acostumados a uma visão fragmentada da realidade”. Para Campos (2014), é importante que a habilidade de estabelecer relações sintáticas seja trabalhada com o aluno em todos os anos do EF, não só nos conteúdos gramaticais, mas também nos de leitura e produção escrita. Ou seja, considerando as relações sintáticas no estudo das vozes verbais, nem sempre, o aluno é bem sucedido nesse aspecto, e portanto deve-se trabalhar essa questão em todos os níveis de ensino.

Para o ensino das vozes verbais, considerando que trata-se de uma abordagem sintática, evidentemente, trata-se também de uma abordagem semântica. Dessa forma, Ilari; Basso (2014) afirmam que:

A conexidade sintática é uma propriedade das sentenças à qual os falantes são muito sensíveis, mas é apenas um dos muitos aspectos da sentença que importam no uso real; na maioria das vezes, esperamos que a sentença, além de ser sintaticamente conexa, seja o relato linguístico de alguma coisa que acontece no mundo ou na cabeça das pessoas. Para atender a esta segunda expectativa, as sentenças estruturam-se na forma de um núcleo semântico aberto (que é em geral expresso pelo verbo) no qual vários participantes se inserem com um papel determinado: agente, paciente, instrumento, causa etc. (ILARI; BASSO, 2014, p. 126).

Conforme apresentado por Ilari; Basso (2014), os falantes são sensíveis à conexidade sintática, portanto a sentença segue uma lógica que estrutura-se também num núcleo semântico desencadeado pelo verbo. Nessa mesma perspectiva, Franchi (2006) diz:

Considerem de novo algumas das orações do diálogo⁴ em que entra o verbo “quebrar”. Um falante do português, que conhece bem o sentido

⁴ O diálogo que o autor se refere, trata-se do seguinte:

desse verbo, sabe (porque fala português e independentemente de qualquer análise sintática) que esse verbo expressa uma relação complexa que envolve vários elementos tomados como argumentos: um agente e um paciente (que caracterizam um verbo de ação), um instrumento ou causa, cada um deles, por sua vez em uma relação específica com o verbo (FRANCHI, 2006, p. 61).

Conforme Franchi (2006) e Ilari; Basso (2014), o verbo possui um núcleo semântico que todo falante é sensível à sua compreensão. Assim, a sistematização desses estudos no EF é importante na medida que possibilita ao estudante compreender melhor a ocorrência das relações sintáticas e semânticas das sentenças.

Devido ao ensino mecânico acerca das vozes verbais e considerando a estrutura semântica do verbo conforme apresentado por Ilari; Basso (2014) e Franchi (2006), percebemos a necessidade de que essa abordagem de ensino seja ampliada.

Portanto, de acordo com Bertucci (2015, p. 169) “existe uma estrutura básica do verbo, núcleo da leitura eventual, que faz exigências não apenas sintáticas, mas também semânticas para que uma sentença seja bem formada”. Nesse caso, Bertucci (2015, p. 185) utiliza das vozes verbais para tratar da aplicabilidade da Teoria dos Papéis Temáticos no entendimento desse fenômeno linguístico.

Em virtude dos fatos mencionados nesta seção, assumimos conforme Bertucci (2015), a concepção de que a estrutura do verbo faz exigências sintáticas e semânticas, portanto, para o ensino das vozes verbais não devemos nos fundamentar apenas numa perspectiva da análise sintática.

Expostas as questões relacionadas ao ensino das vozes verbais, na próxima seção apresentamos a concepção de vozes verbais segundo a gramática tradicional de Cunha; Cintra (2013) e na seção 3.3, apresentamos a concepção de vozes verbais segundo a gramática descritiva de Bechara (2009; 2014) e Castilho (2014), visto que, de acordo com Duarte (2000, p. 103), a categoria de voz é “uma das mais problemáticas”, devido ao conceito que varia tanto na gramática tradicional como na linguística.

-
- (4) a- Como está **a cabana** lá no topo da serra?
 b- Ih! A cabana só tem sujeira. **As portas** não abrem e **as janelas** quebraram todas.
 c- Mas **quem** quebrou as janelas?
 d- Não sei mas parece que **um tiro de caçador** (elipse: quebrou as janelas). (FRANCHI, 2006, p. 58)

3.2 As Vozes Verbais Segundo a Gramática Tradicional

Nesta seção, utilizamos a Nova Gramática do Português Contemporâneo, (doravante NGPC), de Cunha; Cintra (2013) para apresentarmos a concepção de voz verbal sob a perspectiva da gramática tradicional

Segundo Cunha; Cintra (2013), a NGPC trata-se de uma tentativa de descrever a língua portuguesa em sua forma culta. Os autores tomam como base o uso que os escritores portugueses, brasileiros e africanos têm feito da língua desde o Romantismo.

Para Cunha; Cintra (2013), a NGPC pretende mostrar a superioridade da língua dentro de sua diversidade. Considerando, assim, as diferenças de uso do idioma que podem ocorrer entre as modalidades nacionais ou regionais, no caso específico, principalmente quanto à variedade nacional europeia e sul americana.

Com base nesses preceitos, o estudo das vozes verbais na NGPC (2013, p. 398) encontra-se no capítulo que trata sobre o verbo, na seção “flexões do verbo”, nesse caso, é apresentado o conceito das três vozes com seus consecutivos exemplos, no caso: a voz ativa, a voz passiva e a voz reflexiva. Em seguida, na seção “conjugações”, é apresentado a ocorrência da conjugação da voz passiva e de um verbo reflexivo. Na seção “complementos verbais” do capítulo “frase, oração, período”, é abordado sobre o agente da passiva e a ocorrência de transformação da oração ativa em passiva.

Nesta seção, ao apresentarmos a concepção tradicional segundo a NGPC, à medida que os conceitos são expostos, buscamos estabelecer uma relação com a Moderna Gramática Portuguesa, (doravante MGP), de Bechara (2009) e com a Nova Gramática do Português Brasileiro, (doravante NGPB), de Castilho (2014).

A voz ativa segundo a NGPC de Cunha; Cintra (2013, p. 398) é o fato expresso pelo verbo “praticado pelo sujeito”, como no exemplo do autor:

(1) João *feriu* Pedro. [grifo do autor]

Nesse caso, em que se considera um fato “praticado pelo sujeito” como voz ativa, uma sentença como “Os criminosos recebem o merecido castigo”, conforme Bechara (2009, p.222) não seria considerada como voz ativa, visto que o sujeito

recebe a ação verbal⁵, ou seja, de acordo com a MGP de Bechara (2009), nesse caso, trata-se de passividade e não deve ser confundido com voz passiva, ou seja, embora o verbo apresente a forma verbal de voz ativa, o sujeito não é um agente, pois a informação semântica do verbo indica um sujeito paciente.

A segunda forma de voz verbal apresentado pela NGPC de Cunha; Cintra (2013, p. 398) é a voz passiva, nesse caso, trata-se do fato expresso pelo verbo que pode ser representado como sofrido pelo sujeito. Para esse conceito, se aplica um exemplo de Castilho (2014) ao discorrer sobre o problema de compreensão que emerge com o uso dessa definição. Para Castilho (2014):

Agora, um conselho: não defina voz passiva como aquela em que o sujeito ‘sofre os efeitos da ação verbal’. Já me estrepei em sala de aula por ter usado essa definição, pois ao pedir a um aluno que me desse um exemplo de voz passiva ele me saiu com esta:

(141) Eu **cortei** o dedo.

Reclamei que o verbo estava na voz ativa, mas o aluno replicou que o sofrimento tinha sido todo dele, e que a gramática não é anestésico (CASTILHO, 2014, p. 437). [grifo do autor]

Em relação à formação da voz passiva analítica, na NGPC, Cunha; Cintra (2013, p. 399) afirmam que é necessário para essa transformação de voz o “verbo auxiliar *ser* e o particípio que se quer conjugar”, conforme os exemplos dos autores:

(2) Pedro **foi ferido** por João. [grifo do autor]

A outra forma de voz passiva aceita pela gramática tradicional trata-se da formação voz passiva pronominal, que segundo a NGPC (2013, p. 399), forma-se “com o PRONOME APASSIVADOR *se* e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural em concordância com o sujeito”, conforme os exemplos:

(3) Não **se vê** [=é vista] **uma rosa**. [grifo do autor]

(4) Não **se veem** [são vistas] **rosas** neste jardim. [grifo do autor]

A voz reflexiva é a terceira forma comumente estudada na gramática tradicional. Cunha; Cintra (2013, p. 399) dizem que “exprime-se a VOZ REFLEXIVA

⁵ De acordo com Bechara (2009, p. 222) “*Passividade* é o fato de a pessoa receber a ação verbal. A passividade pode traduzir-se, além da voz passiva, pela ativa, se o verbo tiver sentido passivo”.

juntando-se às formas verbais da voz ativa os pronomes oblíquos *me*, *te*, *nos*, *vos* e *se* (singular e plural)” [grifo do autor], conforme os exemplos:

- (5) Eu **me feri** [= a mim mesmo].
- (6) Tu **te feriste** [= a ti mesmo].
- (7) Ele **se feriu** [= a si mesmo].
- (8) Nós **nos ferimos** [= a nós mesmos].
- (9) Vós **vos feristes** [= a vós mesmos].
- (10) Eles **se feriram** [= a si mesmos]. [grifo do autor]

Conforme observado na abordagem da gramática tradicional, as vozes verbais são classificadas em três: a voz ativa, a voz passiva e a reflexiva. Sendo que a explanação desse fenômeno fica restrita numa seção acerca das flexões do verbo, sem maiores explicações. Em outras seções, o assunto é retomado para ser apresentada a função sintática do agente da passiva como complemento do verbo ou a conjugação dos verbos na voz ativa e na voz passiva.

Podemos concluir que, sem descartar a contribuição da gramática tradicional para o ensino, que a abordagem realizada torna-se insuficiente para o professor e para o aluno diante de diversas questões que implicam nesse conteúdo. Visto que, embora o conteúdo de vozes verbais seja de natureza sintática e semântica, na gramática tradicional esse aspecto não fica evidente. Dado esse exposto, em seguida discorreremos sobre a abordagem das vozes do verbo segundo a MGP de Bechara (2009) e a NGPB de Castilho (2014).

3.3 As Vozes Verbais Segundo a Gramática Descritiva

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar a concepção de vozes verbais segundo a gramática descritiva, com a finalidade de distinguir da abordagem tradicional. Antes de apresentar a concepção das vozes verbais segundo a MGP de Bechara (2009) e a NGPB de Castilho (2014), realizaremos a descrição dessas gramáticas.

De acordo com Bechara (2009, p. 20), os pressupostos teóricos da MGP “alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa”. Conforme enfatiza o autor no prefácio da MGP, a proposta de

sua gramática destina-se principalmente ao público do magistério, visto que, trata-se de uma gramática atualizada e enriquecida com as contribuições de teóricos da linguagem, das produções acadêmicas e de críticas e sugestões de pessoas da mesma área. Assim, Bechara (2009) ressalta as evidentes contribuições linguísticas aliadas à perspectiva normativa, com a finalidade de uma descrição do idioma que possibilite discussões e orientações dos fatos gramaticais.

É importante ressaltar que a explanação sobre vozes verbais segundo a MGP ocorrerá em diálogo com Lições de Português pela Análise Sintática de Bechara (2014), com a finalidade de estabelecer relação entre as duas abordagens, visto que são obras do mesmo autor e apresentam algumas distinções sobre o mesmo assunto.

Acerca da NGPB e sua abordagem, segundo (ILARI apud CASTILHO, 2014, p. 26) “toma como objeto de estudo a língua em seu estágio atual”. Nessa proposta, a NGPC evita a prescrição e o uso de textos escritos para as amostras em sua abordagem, valendo-se, no caso, da conversação falada. Ao descrever a NGPB, Castilho (2014) diz o seguinte:

Esta não é uma gramática-lista, cheia de classificações, em que não se vê a língua, mas uma gramática.

Em lugar disso, procuro olhar o que se esconde por trás das classificações, identificando os processos criativos do português brasileiro que conduziram os produtos listados.

Esta não é uma gramática ateórica. Nada poderemos fazer em matéria de pesquisa linguística se não dispusermos de alguma teoria, pois lidamos com um objeto escondido em nossa mente.

Teorias linguísticas há muitas. Mas faz falta uma teoria que postule a língua em seu dinamismo, como um conjunto articulado de processos. Enfrento essa questão nesta gramática (CASTILHO, 2014, p. 31).

Em síntese, observamos que a NGPB (2014) apresenta a real situação em que se encontra o português brasileiro (PB) com base em pesquisas linguísticas e alicerçada também na teoria gramatical, parte fundamental nesse estudo.

O estudo das vozes verbais na NGPB (2014, p. 417) é abordado numa subseção que trata da semântica do verbo, sendo mais específico no tópico “categorias semânticas do verbo”. Nesse caso, segundo Castilho (2014, p. 415-416) a voz é uma das propriedades semântico-sintáticas da predicação. Portanto, em seguida apresentamos as concepções de vozes verbais segundo a MGP (2009) e a NGPB (2014), nesse caso, de forma alternada entre os autores.

Atendo-se nesse primeiro momento ao conceito da voz ativa segundo a MGP, Bechara (2009, p. 222) diz que trata-se de uma “forma em que o verbo se apresenta para *normalmente* indicar que a pessoa a que se refere é o agente da ação. A pessoa diz-se neste caso, *agente da ação verbal*”, conforme os exemplos do autor:

- (11) Eu escrevo a carta.
- (12) Tu visitaste o primo.
- (13) Nós plantaremos a árvore.

Uma mudança em relação ao conceito em Bechara (2014, p. 102), trata-se do uso do termo ‘pessoa’ para ‘sujeito’, quando diz: “a voz ativa é a forma usual simples do verbo pela qual ‘normalmente’⁶ se indica que o sujeito é o agente da ação expressa pelo verbo”.

Com essa mudança de ‘pessoa’ para ‘sujeito’ que pratica a ação, Bechara (2014) indica que a pratica da ação é atribuída ao sujeito da sentença, que pode ou não ser uma pessoa.

De acordo com a NGPB de Castilho (2014, p. 436), na voz ativa “o verbo atribui ao sujeito da sentença o papel de /agente/, e ao objeto direto o papel de /paciente/”. Conforme o exemplo do autor:

- (14) O moleque **espetou** o gato da vizinha. [grifo do autor]

Nesse aspecto, o autor insere nos conceitos o termo ‘papel’, que trata-se da atribuição semântica que os termos da oração podem assumir, sendo que é desencadeada pelo verbo, como veremos na seção que trata dos papéis temáticos. Em todos esses casos, conserva-se o conceito de um sujeito no qual o verbo atribui o papel de agente da ação verbal, sendo que, conforme Bechara (2009, 2014) há verbos que, embora na voz ativa, apresentam passividade.

Geralmente, a voz passiva é classificada em analítica e pronominal, sendo que, no EF ocorre de após a sua abordagem, segue-se as atividades de

⁶ Bechara (2014, p. 102) utiliza do seguinte argumento para o uso do termo ‘normalmente’ nos conceitos de voz ativa: “Dissemos *normalmente*, porque o uso do verbo na voz ativa pode ter sentido passivo, isto é, *passividade*: Os vadios sempre *recebem* o merecido castigo”.

transformação da voz ativa para a passiva. Essa configuração tende a assumir apenas uma visão tradicional, visto que as transformações dessas formas verbais atêm-se apenas a observar a concordância na voz passiva analítica e pronominal.

Sendo assim, a voz passiva na MGP de Bechara (2009, p. 222) é a “forma verbal que indica que a pessoa é o objeto da ação verbal. A pessoa nesse caso, diz-se paciente da ação verbal”, conforme apresentado pelos seguintes exemplos do autor:

(15) A carta *é escrita* por mim.

(16) O primo *foi visitado* por ti.

(17) A árvore *será plantada* por nós. [grifo do autor]

Em Bechara (2014, p.102) ocorre uma sutil mudança de conceito, basicamente é a mesma que ocorre no conceito dado pelo autor ao tratar sobre voz ativa, ao mudar o uso do termo “pessoa” por “sujeito”. No conceito de voz passiva, o autor diz: “a voz passiva é a forma especial em que se apresenta o verbo para indicar que o sujeito é paciente da ação verbal”, conforme observa-se nos exemplos do autor:

(18) Duas colegas *foram visitadas* por Maria. [grifo do autor]

(19) *Alugam-se* casas. [grifo do autor]

Conforme os exemplos citados em (18) e (19), a voz passiva assume duas formas, no caso, trata-se da voz passiva analítica em (18) e da voz passiva pronominal em (19). Sendo que, para Bechara (2014, p. 103), na formação da voz passiva analítica, “se junta um verbo auxiliar temporal (*ser, estar, ficar*) ao particípio do verbo principal”, conforme os exemplos do autor:

(20) *Fomos procurados* pelos amigos. [grifo do autor]

(21) O artigo *estava assinado* pelo chefe. [grifo do autor]

(22) O colega *ficou prejudicado* pelo irmão. [grifo do autor]

No caso da voz passiva pronominal, Bechara (2014, p. 103) diz que “se junta a um verbo na voz ativa o pronome *se*”, sendo que “o verbo só pode estar na 3ª

pessoa (singular ou plural) e na língua moderna, não vem expresso o agente da passiva”. Conforme os exemplos do autor:

(23) *Alugam-se casas.* [grifo do autor]

(24) *Viu-se o erro da última parcela.* [grifo do autor]

Por último, Castilho (2014, p. 436) assim classifica voz passiva “o verbo na voz passiva atribui ao sujeito da sentença o papel de /paciente/, e ao complemento verbal o papel de /agente/”, conforme o exemplo do autor:

(25) O gato da vizinha **foi espetado** pelo moleque. [grifo do autor]

Percebemos nesses conceitos, a preferência em Castilho (2014) para definir vozes verbais como uma atribuição de papéis ao sujeito e ao complemento. Em relação à formação da voz passiva analítica, Castilho (2014) a descreve da seguinte forma:

No português, *ser* + particípio forma a passiva padrão; *estar* + particípio forma a passiva resultativa. Em outras línguas românicas, verbos dêiticos como *ir* e *vir* formam a passiva, como no italiano *viene detto*, *va detto*, ‘precisa ser dito’, ou seja, voz passiva com sentido de obrigatoriedade (CASTILHO, 2014, p. 436).

Nesse cenário, embora existam várias formas de estrutura da voz passiva, neste trabalho, o nosso foco é a formação (*ser* + particípio), visto que, conforme Castilho (2014) e Cunha; Cintra (2013), essa é a forma padrão da voz passiva analítica.

Acerca da voz reflexiva, Bechara (2009) apresenta o seguinte conceito na MGP:

forma verbal que indica que a ação verbal não passa a outro ser (negação da transitividade), podendo reverter-se ao próprio agente (sentido reflexivo propriamente dito), atuar reciprocamente entre mais de um agente (reflexivo recíproco), sentido de “passividade com se” e sentido de impessoalidade, conforme as interpretações favorecidas pelo contexto, formada de um verbo seguido do pronome oblíquo de pessoa igual à que o verbo se refere: eu *me* visto, tu *te* feriste, ele *se* enfeita (BECHARA, 2009, p.222-223).

Na MGP, Bechara (2009) utiliza a nomenclatura de voz reflexiva para tratar da terceira concepção de voz verbal. No entanto, em Bechara (2014, p.102-103) ocorre uma mudança conceitual, ao afirmar que o uso dessa nomenclatura ocasiona em problemas de ordem sintática e morfológica e adota a expressão voz medial. De modo geral, conforme o autor, “a voz medial consiste no emprego da forma ativa do verbo conjugado com pronome átono da mesma pessoa do sujeito”.

Nessa nova abordagem da voz reflexiva, Bechara (2014, p. 104) afirma que dentre as significações que ela assume, as mais importantes são: (i) reflexiva; (ii) a recíproca e (iii) a dinâmica. Em relação à primeira significação de voz medial, a reflexiva, ela ocorre quando assume a significação “em que o sujeito pratica a ação verbal sobre si mesmo”, conforme exemplo do autor:

(26) *Ele se vestiu.* [grifo do autor]

Nessa primeira acepção de voz medial, concebe-se a voz reflexiva em sua forma convencionalmente aceita, na qual ao sujeito é atribuído o papel de /agente/ e /paciente/. No segundo caso, Bechara (2014, p. 104) apresenta (ii) a recíproca, “em que havendo mais de um sujeito, um pratica a ação verbal sobre o outro, conforme exemplo do autor:

(27) *Os colegas se abraçaram.* [grifo do autor]

Por último, (iii) a dinâmica, dar-se em situações “em que se indica um movimento executado pelo sujeito ou um ato em que ‘aparece vivamente afetado’ (SAID ALI apud BECHARA, 2014, p.105). Conforme exemplo do autor:

(28) *Sentamo-nos* comodamente na poltrona. [grifo do autor]

No caso da voz medial dinâmica, Bechara (2014, p. 104) observa que “já não se sente a função do pronome átono que constitui peça essencial do verbo; por isso não recebe em análise sintática a denominação especial”. Ou seja, no exemplo (28) não entende-se que a pessoa tomou a si mesma para realizar a ação de sentar, pois, o verbo ‘sentar’ possibilita a compreensão da realização desse movimento, por isso não se percebe a função do pronome átono.

Em relação à abordagem da voz reflexiva na MGP para Bechara (2014), notamos que a concepção é similar, no entanto sendo reclassificada como voz medial e subdividindo didaticamente em três subcategorias, o que facilita a compreensão do fenômeno em estudo. No entanto, para fins da elaboração da proposta desta pesquisa, usaremos a classificação de voz reflexiva, visto o nível de escolaridade do educando e suas necessidades de aprendizagem para essa fase escolar.

Em relação à voz reflexiva, na NGPB de Castilho (2014, p. 437), consta que “na voz reflexiva, o verbo atribui ao sujeito da sentença o papel ao mesmo tempo de /agente/ e /paciente/”. Ao tratar da abordagem da voz reflexiva, o autor também apresenta uma série de variações, a partir do traço de passividade causado pelo pronome reflexivo ‘se’:

(143) O menino se **cortou** (= o menino se cortou, o menino foi cortado).
[...]

Na voz reflexiva, o sujeito e o objeto direto são correferenciais. Em (143), *menino* e *se* remetem a um mesmo indivíduo. O traço /paciente/ de *menino* permite uma leitura passiva de (143):

(143a) *O menino **foi cortado** por ele mesmo.*

Dado isso, se frontearmos o verbo, pospusermos o sujeito e omitirmos o complemento paciente, teremos produzido o que tem sido denominado “passiva pronominal”:

(143b) **Cortou-se** o menino.

Em construções assim, sendo sujeito o sintagma nominal posposto, a concordância do verbo com esse sintagma se mostrou obrigatória por um bom tempo na língua:

(143c) **Cortaram-se** os meninos. (= os meninos foram cortados)

e o pronome reflexivo *se* foi denominado *pronome apassivador* (CASTILHO, 2014, p. 437). [grifo do autor]

Em todos esses casos, na MGP de Bechara (2009), e na NGPB de Castilho (2014), notamos na voz reflexiva, a convenção de ser atribuído ao sujeito os papéis de /agente/ e /paciente/ ao mesmo tempo.

Com base nesse exposto, podemos evidenciar que a gramática descritiva busca discutir os fenômenos linguísticos relacionados às vozes verbais, como a evolução da partícula ‘se’ e a passividade em situações que o verbo apresenta a forma de voz ativa, enquanto que, a gramática tradicional apresenta o conteúdo, mas não investiga, limitando-se a uma abordagem que não fica evidente o que é a estrutura sintática e as informações semânticas, sem apresentar também explicações para a ocorrência do fenômeno, sendo apenas conceitual. Portanto, assumimos para esse trabalho a perspectiva descritiva da gramática, sem descartar

as contribuições da gramática tradicional para o estudo das vozes verbais. Considerando esses conceitos básicos no estudo das vozes verbais, em seguida será discutido sobre a transformação da voz ativa para a voz passiva.

3.4 A Transformação da Voz Ativa para a Voz Passiva

Nesta seção, nosso objetivo é discutir sobre a transformação da voz ativa para a voz passiva sob a perspectiva da gramática tradicional e a gramática descritiva, com a finalidade de refletir sobre as motivações de uso para a realização dessa transformação.

Primeiro, as regras para a formação da voz passiva aparentemente são simples, e mesmo que no ensino as questões mais complexas sejam evitadas, ora ou outra, surge o porquê de se realizar tais atividades.

De acordo com a gramática tradicional de Cunha; Cintra (2013, p. 162-163), “na passagem de uma oração da voz ativa para a passiva, ou vice-versa, o agente e o paciente continuam os mesmos; apenas desempenham função sintática diferente”. De modo geral, conforme a NGPC, a transformação ocorre mediante as seguintes transformações na estrutura sintática: (i) “o objeto direto passa a ser sujeito da passiva”; (ii) “o verbo passa à forma passiva analítica do mesmo tempo e modo”; (iii) “o sujeito converte-se em agente da passiva”. Dessa forma, a abordagem de Cunha; Cintra (2013) fundamenta-se apenas em relação à estrutura sintática da voz ativa e da voz passiva. Com isso, percebemos a necessidade de levar em consideração, o uso que se faz dessas formas na produção escrita.

Portanto, em que consiste a escolha dessas formas verbais? Para Cunha; Altgott (2004, p. 137), a escolha da construção na voz ativa ou voz passiva trata-se de “um impulso afetivo, indicador do tipo de impressão que o fato causa. É a diferença estilística da impressão mais forte estar ligada ao agente – o carro; ou ao paciente – cachorro. Tal preferência é de ordem expressiva⁷”.

⁷ Cunha; Altgott (2004, p. 137) ao abordarem sobre a escolha pela forma ativa ou pela voz passiva, os termos ‘carro’ e ‘cachorro’ utilizados na citação, referem-se aos exemplos das autoras “*O cachorro foi atropelado pelo carro*”, que corresponde, na voz ativa, a *O carro atropelou o cachorro*”.

Nessa mesma vertente, Castilho (2014) discute sobre os mecanismos cognitivos que são ativados durante a comunicação, o primeiro é a moldura⁸, o segundo é a perspectiva, que segundo o autor:

Outro processo de ativação discursiva é dado pela perspectiva. Entende-se por perspectiva o conceito relativo ao modo pelo qual o ESPAÇO é percebido e representado. A perspectiva está ligada à categoria cognitiva de VISÃO. Na Análise do Discurso, perspectiva é o mesmo que “ponto de vista”, “atitude”. Normalmente, a perspectiva manifestada no discurso é a da primeira pessoa. Mudamos a perspectiva ao longo do discurso (CASTILHO, 2014, p. 136). [grifo do autor]

Nesse caso, a perspectiva conforme Castilho (2014, p. 135) “é o ponto de vista adotado pelos interlocutores”, dessa forma, se manifesta de várias formas na estrutura do texto, sendo que, dentre elas, a seleção da voz verbal é a primeira enumerada pelo autor, que pode ser a ativa ou a passiva, isso irá depender do “ponto de vista”, “atitude” que deseja assumir.

Outro aspecto a se pensar na formação da voz passiva é o seu uso, de acordo com Castilho (2014, p. 437) “usamos a voz passiva por outras motivações, encontradas no discurso, não na sentença”. Sendo que, a formação da voz passiva pode ocorrer quando se quer ressaltar uma ação anterior. Conforme exemplo do autor:

(29) Então eu **enrolei** o filme. Depois que o filme **foi enrolado**, guardei tudo no armário. [grifo do autor]

Nesse caso, o autor afirma que “tratar a voz passiva como um caso de aspecto perfectivo tem mais interesse, se quisermos descobrir como o verbo e suas categorias operam na organização de um texto”. Essa afirmação está em conformidade com o que tem sido exposto nesse trabalho ao tratar das concepções de gramática e acerca de seu ensino, que deve estar pautado na interação comunicativa do aluno.

Considerando que, conforme Castilho (2014, p. 436) “no português, ser + participio forma a voz passiva padrão”, as regras de transformação da ativa para passiva ocorrem da seguinte forma:

⁸ Acerca desses mecanismos, ver Castilho (2014, p. 135-136) no tópico 2.3.2: Categorias Cognitivas Constitutivas do Discurso: moldura e perspectiva.

as regras de transformação da voz ativa na passiva habitam nossas gramáticas desde sempre. A receita é mover o objeto direto da ativa para a cabeça da sentença, produzir o movimento inverso como sujeito da ativa, fazendo-o preceder da preposição *por* ou *de*. Pronto! Uma ativa virou passiva. É claro que a base desse raciocínio é que na língua há estruturas primitivas, a voz ativa, no caso, e estruturas derivadas, a voz passiva (CASTILHO, 2014, p. 436).

Em Bechara (2014) e na NGPB de Castilho (2014), encontram-se as mesmas explicitações sobre a formação de voz, ao afirmarem que apenas os verbos transitivos diretos admitem a formação de voz passiva. No entanto, também concordam sobre o fato de ocorrer de determinados verbos transitivos diretos não admitir a transformação de voz ativa para passiva. Conforme observado na seguinte citação de Bechara (2014):

nem todo verbo transitivo direto pode, entretanto, ser construído na voz passiva; é a questão de uso a que nem sempre se aplicam normas rígidas. Diz-se tão somente:
Eu quis o livro.
Creio isso.
Eles puderam tudo.
Repugna ao gênio da língua empregar:
O livro foi querido por mim.
Isso é crido por mim.
Tudo foi podido por eles (BECHARA, 2014, p. 106).

Conforme Bechara (2014, p. 106-107) para a formação da voz ativa para a passiva, apenas três termos interessam: o sujeito, o verbo e o objeto direto, visto que a importância destes termos dá-se pelo seguinte: “o sujeito, porque ele será o agente da passiva; o verbo porque terá de sofrer o acidente que caracteriza a forma passiva dos verbos; o objeto direto, que será o sujeito da passiva”. Conforme o seguinte:

Sujeito: <i>o professor</i>		
Verbo: <i>repreender</i>		
Objeto direto: <i>os alunos</i>		
VOZ ATIVA		VOZ PASSIVA
Sujeito: <i>o professor</i>	→	Agente da passiva: <i>pelo professor</i>
Verbo: <i>repreendeu</i>	→	Verbo: <i>foram repreendidos</i>
Objeto direto: <i>os alunos</i>	→	Sujeito: <i>os alunos</i> (BECHARA, 2014, p. 107).

Considerando as discussões desta seção, percebemos que a transformação da voz ativa para a voz passiva também é uma questão de perspectiva que pode ser assumida no discurso, conforme visto em Castilho (2014), além disso, assumimos, segundo Bechara (2014), que a formação da voz passiva analítica não depende apenas de um verbo transitivo, visto que em determinados verbos transitivos essa formação não é possível. Portanto, no estudo das vozes verbais, não devemos considerar apenas estrutura sintática, mas também, os aspectos semânticos. Em seguida, apresentamos o caso da voz passiva pronominal.

3.5 A Voz Passiva Pronominal e a Partícula Apassivadora se

Nesta seção, discutimos sobre a formação da voz passiva pronominal, com a finalidade de refletir sobre a perspectiva linguística acerca desse fenômeno. Visto que no estudo da voz passiva pronominal, o aluno reconhece essa forma de passiva apenas como indeterminação do sujeito, realizando assim, dificilmente a concordância.

Ao distinguir a voz passiva pronominal ou voz passiva sintética da forma de indeterminação do sujeito, Bechara (2014) diz o seguinte:

Em *alugam-se casas*, o verbo, na língua padrão, obrigatoriamente aparece no plural para concordar com o sujeito (*casas*). Já em *precisa-se de empregados*, não há voz passiva; *de empregados* é objeto indireto, e não obriga a que o verbo vá ao plural. O *se*, neste caso, se diz índice de indeterminação do sujeito (BECHARA, 2014, p. 109).

Nesses exemplos, observa-se as regras de concordância na voz passiva pronominal e no caso de índice de indeterminação do sujeito. Sendo que no PB há uma preferência pelas formas em que não ocorre a concordância, como nos exemplos: “Vende-se casas” ou “Aluga-se carros”. Autores como Gomes (2007)⁹ Castilho (2014); Aguiar (1972 apud BECHARA, 2014); Souza-e-Silva; Koch (2011) discutem sobre a partícula ‘se’ que assume no PB a forma de indeterminação do sujeito. Embora não seja o foco desse trabalho, devido à frequência desse caso na percepção dos alunos no ensino fundamental, torna-se pertinente essa discussão.

⁹ Para mais detalhes sobre o *se* como indeterminador do sujeito, consultar: GOMES, Raimundo F. O *se* indeterminador do sujeito, apassivador e reflexivo: uma leitura morfossintático-semântica. Tese (Tese de Doutorado em Letras). 185p. Porto Alegre. PUCRS, 2007.

A começar por Bechara (2014, p. 109-110), que embora considere a forma verbal da voz passiva pronominal, apresenta um resumo de Aguiar (1972 apud Bechara, 2014) no qual é discutido sobre a evolução da partícula ‘se’, no caso, de sua evolução de pronome reflexivo a índice de indeterminação do sujeito, no qual apresenta cinco casos da evolução do pronome ‘se’, conforme citado abaixo:

1.º caso – Pronome reflexivo. A função inicial e própria do pronome *se* é, como em latim, a de reflexo, isto é: faz refletir sobre o sujeito a ação que ele mesmo praticou. Ex.: O homem cortou-se. Indica, pois, ao mesmo tempo, atividade e passividade. O homem cortou, mas foi cortado, pois a si próprio é que cortou. Se penetrarmos bem na Inteligência das diversas frases reflexivas, veremos que a passividade chama mais a nossa atenção, impressiona mais a nossa sensibilidade do que a atividade. Quando temos notícia de que *alguém se suicidou*, o primeiro quadro que se nos apresenta ao espírito é o do indivíduo pálido, inerte, sem vida (AGUIAR, 1972, apud BECHARA, 2014, p. 109).

Sendo assim, o autor prossegue afirmando que nesse aspecto, o pronome ‘se’ pode vir a funcionar como: “2.º caso – Pronome apassivador”, “3.º caso – Pronome indeterminador do agente”, “4.º caso – Pronome indeterminador do sujeito de verbos intransitivos” e, por último, o “5.º caso – Pronome indeterminador do sujeito de qualquer verbo”, sobre o qual, acerca do último caso, o autor diz:

5.º caso – Pronome indeterminador do sujeito de qualquer verbo. Como no caso anterior o pronome *se* indetermina o sujeito dos verbos intransitivos, pode, por extensão, indeterminar o sujeito de qualquer verbo, transitivo, intransitivo ou atributivo [isto é, de ligação]. Ex.: Está-se bem aqui. Quando se é bom. Vende-se casas. Frita-se ovos (AGUIAR, 1972, apud BECHARA, 2014, p. 111).

Essa evolução do pronome ‘se’ à indeterminação do sujeito é um caso que provoca muitas discussões nas práticas de ensino. O aluno constantemente evita a concordância da voz passiva pronominal, nesse caso, percebemos que o aluno parte de uma lógica, mesmo que não saiba explicitar tais questões teóricas, visto fazer isso num processo natural da língua.

Acerca da evolução do ‘se’, na NGPB, Castilho (2014) afirma que isso resultará no desaparecimento do pronome, que no caso, seria o grau final da gramaticalização. Visto que isso trouxe alterações na estrutura da passiva pronominal, ocasionando no seguinte:

(i) seu sentido passivo ficou comprometido, surgindo em seu lugar o sentido de indeterminação do sujeito, (ii) desapareceu a concordância do verbo com seu sujeito passivo, agora reanalisado como objeto direto; lembre-se que essa concordância era importante, pois indicava que *flores* era o sujeito passivo da sentença. Esses fatos aparecem em 60:

60

a) Vende-se flores. (= alguém vende flores)

[...]

Nesta situação se encontra o PB, em que a interpretação passiva (e consequentemente concordância do verbo com o sintagma nominal no plural) se mantém apenas no estilo formal (CASTILHO, 2014, p. 481).

Nessa mesma perspectiva, em que a voz passiva pronominal apresenta indeterminação do sujeito, Souza-e-Silva; Koch (2011, p. 79) dizem o seguinte:

por ser o tipo passivo facultativo, não podendo, pois, ser imposto ao falante, deve-se considerar como aceitável – à luz de uma gramática descritiva – a forma *Vende-se ovos frescos*, em que o locutor simplesmente indetermina o sujeito [...]. A gramática normativa, porém, impõe, no caso dos verbos transitivos diretos, o uso da passiva, só aceitando, portanto, como ‘correta’ a forma *Vendem-se ovos frescos*. [grifo das autoras]

Diante desse exposto, assumimos para este trabalho a perspectiva de que a formação da voz passiva pronominal, conforme ressalta Castilho (2014), “se mantém apenas no estilo formal”. Ou seja, com base nos autores citados, percebemos as incompatibilidades do que a GT afirma em relação à exigência de concordância na voz passiva pronominal, no entanto, segue-se a forma padrão, mas o conhecimento acerca desse fenômeno é fundamental para as práticas de ensino.

Com base no exposto, definimos para esta pesquisa, o aspecto sintático-semântico das vozes verbais, pois a atribuição dos papéis temáticos no ensino centra-se na identificação e classificação da forma verbal e da estrutura sintática. No entanto, conforme será visto na próxima seção, de acordo com a reestruturação sintática da sentença, isso implica na atribuição de outros papéis temáticos que vão além dos de agente e paciente.

Com base no exposto, suscitamos outras questões que podem ser desenvolvidas em outras pesquisas, tais como: a formação da voz passiva pronominal e a partícula apassivadora ‘se’, a correspondência de transformação da voz ativa para voz passiva, os verbos auxiliares na formação das vozes verbais, o uso das diversas formas de voz passiva na construção do texto.

Portanto, uma vez que realizamos as considerações que julgamos necessárias para tratar do ensino das vozes verbais, na próxima seção, relacionaremos a teoria dos papéis temáticos com o ensino das vozes verbais.

3.6 A Teoria dos Papéis Temáticos segundo Cançado (2015)

Nesta seção, nosso objetivo é estabelecer uma interface entre uma teoria linguística com as vozes verbais. Portanto, iremos discorrer sobre a Teoria dos Papéis Temáticos, ressaltando o aspecto sintático-semântico no que tange ao ensino das vozes verbais.

Nesse caso, a teoria adotada fundamenta-se nos estudos de Cançado (2015), sendo assim, nesta seção apresentamos o conceito dos papéis temáticos, os tipos e a relação que há com as posições sintáticas, abordando também sobre a estrutura argumental dos verbos, estabelecendo um diálogo com o trabalho de Bertucci (2015).

Os tipos de papéis temáticos elaborados por Cançado (2015, p. 125) são baseados na literatura dos seguintes autores: Fillmore (1968,1971), Chafe (1970), Halliday (1966, 1967), Gruber (1967), Jackendoff (1972). Nesse caso, de acordo com Cançado (2015):

Os autores alegam que é necessário assumir essas funções semânticas em estudos gramaticais, pois as funções gramaticais de sujeito, objeto e outras são insuficientes para traduzir certas relações existentes entre algumas sentenças (CANÇADO, 2015, p. 125).

Nessa mesma perspectiva, Bertucci (2015), após discorrer acerca da estrutura sintática e semântica das sentenças, conclui que “as funções sintáticas não podem prescindir do trabalho com as funções semânticas”. Em nota, Cançado (2015, p. 141) afirma que existem diversas denominações para as relações semânticas, tais como: papéis participantes, casos semânticos profundos, papéis semânticos, relações temáticas e papéis temáticos.

Conforme Bertucci (2015, p. 185), os papéis temáticos são “relevantes para entendermos a exigência das relações estabelecidas na sentença”. Nesse aspecto, em que na abordagem das vozes verbais se estabelecem relações sintáticas, os papéis atribuídos configuram-se geralmente e predominantemente nos de agente e paciente, no entanto, percebemos que estes são apenas alguns dos papéis

temáticos os quais pode-se atribuir aos sintagmas das sentenças. Acerca dos papéis temáticos e posições sintáticas, Cançado (2015) afirma que:

Para o português, assim como para outras línguas próximas (inglês, francês, italiano etc.), podemos estabelecer que os papéis temáticos são associados às posições sintáticas por dois pontos: primeiro, por algum tipo de correspondência sistemática entre os papéis e as posições sintáticas; segundo, pela alternância que o verbo pode sofrer na sua estrutura argumental (CANÇADO, 2012, p. 133).

De acordo com Cançado (2015), há a necessidade de uma interface entre semântica e os estudos gramaticais, sendo assim, Cançado (2015, p.126) afirma que “a relação de dependência está nas relações de sentido que se estabelecem entre o verbo e seus argumentos (sujeito e complementos)”. Acerca das relações semânticas na análise gramatical, Franchi (2006, p.102) diz que:

mesmo os pesquisadores que limitam o seu trabalho aos aspectos sintáticos das línguas naturais e que procuram servir-se exclusivamente de critérios de análise e argumentos sintáticos, não podem deixar de ter no horizonte os aspectos semânticos envolvidos nos fatos gramaticais que descrevem (FRANCHI, 2006, p.102).

Com isso, a aplicação dos papéis temáticos pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem acerca das vozes verbais. Conforme Cançado (2015, p. 126), acerca dos primeiros estudos dos papéis temáticos, “a propriedade de o sujeito do verbo ser um agente é uma informação semântica primitiva contida no item lexical verbal”. No entanto, a autora ressalta o seguinte:

podemos perceber, também que não existem apenas eventos relativos às ações, como *quebrar*, *abrir*, *fechar* etc. O homem também experimenta sentimentos, sensações, tem percepções, é capaz de relacionar coisas etc. Ou seja, existem, além dos eventos de ação, eventos mentais e outros que poderíamos classificar como relacionais. Os eventos mentais expressam uma experiência, seja psicológica (2a), seja perceptiva (2b), seja cognitiva (2c):

(2)

- a. O João ama a Maria
- b. O João enxergou a luz do final do túnel.
- c. O João acreditou no jornal (CANÇADO, 2015. p. 126).

Com base na afirmação de Cançado (2015), não existe apenas os eventos relativos à ação, sendo assim, diante da existência de outros eventos como os

mentais e os relacionais, que torna-se evidente a importância do estudo dos papéis temáticos. Nessa perspectiva, Bertucci diz o seguinte:

Para cada evento no mundo (comer, por exemplo), existe uma **estrutura conceitual básica** que requer a existência de um indivíduo que come e de algo que é comido; ao mesmo tempo, essa estrutura se relaciona com a **sintaxe**, à medida que essas relações são estabelecidas entre os elementos que ocupam **funções sintáticas** específicas na sentença (BERTUCCI, 2015, p.171). [grifo do autor]

Geralmente, quando trata-se do estudo das vozes verbais, a tendência é a de reconhecer o sujeito como “aquele que pratica a ação”, nessa perspectiva, é atribuído ao sujeito o papel de agente. Nesse caso, conforme Cançado (2015, p. 133) “na ordem canônica, o agente geralmente ocorre na posição de sujeito; o paciente, na ordem de objeto direto”. No entanto, na medida em que ocorre uma reestruturação sintática, isso possibilita a atribuição de outros papéis temáticos na posição de sujeito. Conforme os exemplos da autora:

(30)

- a. O João espatifou o gelo com esta pedra.
- b. Esta pedra espatifou o gelo.
- c. O gelo (se) espatifou. (CANÇADO, 2015, p. 133)

Nos exemplos em (30), Cançado (2015) explora a atribuição dos papéis temáticos para cada sentença, os quais assumem sintaticamente a função de sujeito os seguintes sintagmas: ‘O João’ em (30a); ‘esta pedra’ em (30b) e ‘o gelo’ em (30c). A princípio, para um leitor desavisado, pode ocorrer de ser atribuído a todos os sujeitos o papel de agente, no entanto, conforme Cançado (2015), apenas em (30a) o papel de agente pode ser atribuído ao sujeito da sentença. Nesse caso, na explanação de Cançado (2015, p.133) a atribuição dos papéis temáticos ocorre da seguinte forma:

Temos em [30a] o *João* como o agente da ação e o sujeito da sentença, o *gelo* como o paciente que sofre a ação e o objeto direto da sentença, e *esta pedra* como instrumento usado pelo agente para realizar a ação e o adjunto da sentença (CANÇADO 2015, p.133). [grifo nosso]

Nesse caso, percebemos que o instrumento em (30b) pode assumir a posição de sujeito, assim como o paciente em (30c). Ou seja, conforme Cançado (2015, p.133) “o verbo *espatifar* permite a seus três papéis temáticos ocuparem a posição de sujeito”. No entanto, em relação à alternância da ordem canônica, a atribuição dos papéis temáticos depende também de cada verbo específico. Sendo assim, a autora tece o seguinte comentário:

Muitos autores têm sugerido que esse processo de diferentes papéis temáticos ocuparem a posição de sujeito é um processo hierárquico, não somente em português, mas também em muitas outras línguas. Parece que, quando um falante constrói uma sentença, tende a colocar o agente na posição de sujeito; se não houver um agente, a segunda preferência é para um beneficiário ou experienciador; a terceira preferência é para um tema ou paciente, e assim por diante. Esse processo é conhecido, mais geralmente, como princípio da hierarquia temática (CANÇADO, 2015, p. 134).

Conforme apresentado pela autora, ocorre uma tendência do falante de construir a sentença colocando o agente na posição de sujeito, caso não haja um sujeito, busca-se a segunda opção, que pode ser um beneficiário e assim por diante. Dessa forma, esse processo trata-se de um princípio de hierarquia temática, representado por Cançado (2015, p. 134) por meio do seguinte diagrama:

Agente > Experienciador/ Beneficiário > Tema/ Paciente > Instrumento > Locativo.

Em relação ao diagrama, Cançado (2015, p. 134) apresenta duas possibilidades de leitura, na primeira, “os papéis localizados mais à esquerda do diagrama são os que têm maior preferência para a posição de sujeito”. Dessa forma, constam como preferência do falante para a posição de sujeito: o agente, o experienciador e o beneficiário, enquanto que “os papéis localizados mais à direita têm uma preferência menor para a posição de sujeito”, ou seja, o tema, o paciente, o instrumento ou locativo, sendo que esse último é pouco usual. A segunda forma de leitura é um tipo de regra de expectativa, que para Cançado (2015) consiste no seguinte:

Uma segunda maneira de interpretar o diagrama é um tipo de regra de expectativa, isto é, se uma língua tiver um sujeito locativo, espera-se que

essa língua tenha todos os outros papéis, à esquerda do diagrama, na posição de sujeito. Ou seja, essa língua terá como sujeito um instrumento, um tema ou um paciente, um experienciador ou um beneficiário e um agente. Entretanto, se uma língua permitir um instrumento na posição de sujeito, podemos esperar que essa língua tenha todos os outros papéis à esquerda nessa posição, mas não podemos prever se essa língua permitirá ter como um sujeito um locativo, que fica em uma posição mais à direita do instrumento (CANÇADO, 2012, p. 134-135).

Nesses casos, tanto no princípio da hierarquia temática, quanto na regra de expectativa, nota-se que, o sujeito pode assumir outros papéis temáticos, além dos comumente abordados nas vozes verbais, no caso, os de agente ou paciente. Mas para que isso ocorra, há uma lógica de possibilidades, sendo que a preferência é a de que o sujeito gramatical seja o agente.

Além do princípio da hierarquia temática e da regra de expectativa, outra abordagem necessária no estudo dos papéis temáticos, trata-se da estrutura argumental dos verbos. De acordo com Cançado (2015, p.136), “a cada tipo de verbo são associados diferentes papéis temáticos”, sendo que isso está relacionado com o conhecimento semântico da língua que o falante possui e de alguma forma faça parte do léxico. Ou seja, conforme os exemplos da autora:

Devemos ter informações não somente a respeito do número e do tipo sintático dos complementos que um verbo pede, ou seja, a sua transitividade, mas também devemos saber que tipo de conteúdo semântico esse complemento tem, ou seja, se é um agente, um paciente etc. (CANÇADO, 2015, p. 136).

Nesse caso, trata-se do que Cançado (2015, p.136) classifica como “informações que orientam a formação das sentenças na sintaxe”, Nesse caso, as informações de natureza sintática e semântica que um item verbal traz são chamadas de estrutura argumental dos verbos. Conforme o exemplo da autora:

(31) COLOCAR: V, {SN, SN, SP}
 {Ag, Tema, Loc} (CANÇADO, 2015, p. 136)

No exemplo (31), Cançado (2015) diz que a estrutura argumental possibilita a informação sintática de que o verbo tem dois complementos e de que a informação semântica exige um agente, um tema e um locativo, podendo então formar a seguinte sentença:

(32) O João colocou o livro na mesa. (CANÇADO, 2015, p. 136)

Na sentença (32) estão especificados o sujeito e os complementos da estrutura argumental do verbo ‘colocar’. Sendo assim, Cançado (2015, p. 136) diz o seguinte acerca dos papéis temáticos: “aos papéis temáticos que fazem parte da estrutura argumental dos verbos, chamamos de argumentos (sujeito e complementos); aos que não são especificações do verbo, chamamos de adjuntos”. Nesse caso, na estrutura argumental apresentada em (31) todos são argumentos do verbo necessários para a gramaticalidade da sentença, uma vez que a ausência do locativo em (32), por exemplo, comprometeria a gramaticalidade da sentença.

Com base nesse exposto, em que foi tratado da definição de papéis temáticos, da relação sintática e semântica das sentenças, a estrutura argumental dos verbos e o princípio de hierarquia temática, apresentamos em forma de quadro a lista de papéis temáticos elaborados por Cançado (2015, p. 127-128), sendo que os papéis temáticos apontados são marcados em negrito nos exemplos.

Quadro 1 – Relação de Papéis Temáticos segundo Cançado (2015)

Papel temático	Definição	Exemplos
Agente	O desencadeador de alguma ação, capaz de agir com controle.	O João lavou o carro. A Maria correu.
Causa	O desencadeador de alguma ação, sem controle.	As provas preocupam a Maria. O sol queimou a plantação.
Instrumento	O meio pelo qual a ação é desencadeada.	O João colocou o vaso com cola . A Maria escreveu a carta com uma caneta esferográfica .
Paciente	A entidade que sofre o efeito de alguma ação, havendo mudança de estado.	O João quebrou o vaso . O acidente machucou a Maria .
Tema	A entidade deslocada por uma ação.	O João jogou a bola para Maria. A bola atingiu o alvo.
Experienciador	Ser animado que mudou ou está em determinado estado mental, perceptual ou psicológico.	O João pensou na Maria. O João viu um pássaro. O João gosta da Maria.
Beneficiário	A entidade que é beneficiada pela ação descrita.	O João pagou a Maria . O João deu um presente para a Maria .
Objetivo (ou	A entidade à qual se faz referência, sem que esta	O João leu um livro . O João ama a Maria .

objeto estativo)	desencadeie algo ou afetada por algo.	
Locativo	O lugar em que algo está situado ou acontece.	Eu nasci em Belo Horizonte . O show aconteceu no teatro .
Alvo	A entidade para onde algo se move, tanto no sentido literal como no sentido metafórico.	A Sara jogou a bola para o policial . O João contou piadas para seus amigos .
Fonte	A entidade de onde algo se move, tanto no sentido literal como no sentido metafórico.	O João voltou de Paris . O João tirou aquela ideia do artigo do Chomsky .

Fonte: (Cançado, 2015, p. 127-128)

Nessa lista, percebemos quais são os papéis temáticos segundo Cançado (2015, p.129), que possibilitam compreender “as funções semânticas que os argumentos desempenham em grande parte das sentenças do português brasileiro”. Com base nos exemplos supracitados, em relação às vozes verbais, notamos que embora todos os verbos estejam na voz ativa, os papéis semânticos não se restringem aos de agente e paciente, ou seja, as informações semânticas desencadeadas pelo verbo perpassam por toda a estrutura sintática.

Nessa perspectiva, podemos utilizar dois testes de Jackendoff (1972 apud CANÇADO, 2015, p.129) para identificar o agente numa sentença, o primeiro consiste em utilizar as expressões “deliberadamente”, “com a intenção de ” etc, visto que “isso reflete o fato de que um agente está caracteristicamente associado à vontade e à animacidade”, Nesse caso, aplicado o teste na sentença “A Maria abriu a caixa”, temos o seguinte resultado.

(33)

- a. Maria abriu a caixa com a intenção de ver o que havia lá dentro.
- b. ?? A Maria ganhou a caixa com a intenção de ver o que havia lá dentro.

Podemos observar em (33a) e (33b), a aplicação do teste de Jackendoff (1972 apud CANÇADO, 2015). Considerando a sentença “A Maria abriu a caixa” em (33a), é possível identificar e testar o papel de agente do sujeito ‘A Maria’. Nesse caso, o papel de agente está relacionado com a vontade e animacidade do sujeito, por isso, notamos que a sentença aceita a expressão “com a intenção de”, pois se trata de um agente desencadeado ao sujeito pelo verbo ‘abrir’.

Na sentença (33b), o verbo ‘ganhar’ apresenta a mesma forma do verbo ‘abrir’ da sentença (33a), a voz ativa, no entanto, por causa da informação semântica do verbo, em (33b), percebemos que com a aplicação do teste, o papel de agente não pode ser atribuído ao sujeito da sentença “A maria ganhou a caixa”, pois o sujeito não possui a característica de vontade e animacidade na realização de ação, que o configura como agente.

Esse teste é relevante para o ensino das vozes verbais, uma vez que possibilita de forma sistemática testar o papel de agente nas sentenças. Além das questões elencadas, Cançado (2015) ao tratar da motivação empírica para o estudo dos papéis temáticos, a autora aborda sobre algumas propriedades sintáticas que parecem ter restrições de ordem semântica para ocorrer, no caso, as propriedades de incoativização e de passivização. Acerca da propriedade de incoativização, Cançado (2015) diz o seguinte:

A incoativização é uma propriedade sintática, assim como a passivização, originada na alternância verbal de um item. Na incoativização, há uma reorganização da estrutura argumental canônica do verbo e o sujeito da sentença é omitido, deixando vaga a primeira posição argumental que é preenchida com o argumento que está na posição de complemento (CANÇADO, 2015, p. 139).

Para exemplificar, Cançado (2015) apresenta os seguintes exemplos:

- (34) a. O José quebrou/ espatifou *um vaso de barro*.
 b. O José possui/ adora *um vaso de barro*. [grifo da autora]
- (35) a. O *vaso de barro* quebrou/espatifou.
 b. * O *vaso de barro* possui/adora. [grifo da autora]

Esse processo, segundo Whitaker-Franchi (1989 apud Cançado, 2015, p. 139) e Levin (apud Cançado, 2015, p. 139) ocorre apenas se o complemento do verbo tiver o papel de paciente, como ocorrem entre as formas de (34a) para (35a). Sendo que essa realização não é possível entre (34b) para (35b).

Acerca do processo de passivização, Cançado (2015) ressalta a importância do estudo dos papéis temáticos nesse processo. Nesse caso, Cançado (2005 apud Cançado 2015, p. 139) e Cançado e Franchi (1999 apud Cançado 2015, p.139) apresentam a hipótese que consiste em afirmar que a propriedade sintática de

passivização da sentença para que possa ser aceita, o argumento que está na posição de sujeito deve ter como acarretamento a propriedade semântica do controle ou do desencadeamento direto. Conforme os exemplos da autora:

- (36) a. João recebeu um tapa.
 b. *Um tapa foi recebido por João

Nesses exemplos, segundo Cançado (2015, p. 140), trata-se de sentenças em que a propriedade do controle não está associada ao argumento na posição de sujeito da sentença, por isso que a forma (36b) não forma uma passiva aceitável de (36a). Notamos que, conforme Cançado (2015, p. 138), os verbos são “os atribuidores de papéis temáticos por excelência”, portanto, a importância de que no ensino sejam aplicadas as teorias da linguagem de forma que estejam adequadas a conteúdos específicos.

Considerando os aspectos mencionados acerca da incoativização e da passivização, ao relacionarmos esses aspectos sintáticos e semânticos com o estudo das vozes verbais, notamos que isso possibilita compreender melhor esse fenômeno, principalmente acerca da função semântica do agente, do paciente e da forma como se estrutura a sentença.

Em virtude dos fatos mencionados e considerando as discussões realizadas neste capítulo, assumimos a hipótese de Bertucci (2015) acerca de uma abordagem sintática e semântica das vozes verbais, assumindo, desta forma, a Teoria dos Papéis Temáticos segundo Cançado (2015), que consiste em fundamentar no campo teórico o fenômeno das vozes verbais, e consequentemente a proposta de ensino deste trabalho.

Portanto, concluímos que o ensino das vozes verbais é um tema complexo e que o conhecimento teórico na perspectiva dos papéis temáticos é fundamental para o professor compreender melhor esse fenômeno, pois possibilita ampliar o conhecimento acerca de um conteúdo gramatical sob uma ótica linguística e assim assumir um posicionamento mais científico no ensino das vozes verbais.

4 METODOLOGIA

Toda pesquisa para ser científica precisa obedecer a critérios rígidos de investigação. Conforme Demo (2011, p. 11), as técnicas de pesquisa possibilitam ao pesquisador a “gerar, manusear e consumir dados, em contato com a realidade”. Assim, a importância do estudo da metodologia científica consiste em fundamentar as pesquisas com procedimentos metodológicos que possibilitam ao pesquisador que os objetivos sejam atingidos com o uso de um método científico de investigação.

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos que nortearam a investigação que culminou na elaboração deste trabalho. Dessa forma, o estruturamos da seguinte forma: na seção 4.1, caracterizamos a pesquisa quanto aos objetivos, aos procedimentos e análise de dados; na seção 4.2, descrevemos o campo e os participantes da pesquisa; na seção 4.3, descrevemos os instrumentos de coleta de dados 4.4, enumeramos as categorias de análise e na seção 4.5 apresentamos nossas análises sobre a atividade diagnóstica e o livro didático.

4.1 Caracterização da Pesquisa

A caracterização desta pesquisa segue a orientação de Gil (2002): primeiro, quanto aos seus objetivos, segundo, quanto aos procedimentos e terceiro quanto à análise de dados.

Para desenvolver este trabalho realizamos, quanto aos objetivos, uma pesquisa descritiva que, segundo Gil (2002, p. 42), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. No nosso caso, descrevemos o nível de compreensão dos alunos do 8º ano do EF acerca das vozes verbais.

Quanto aos procedimentos, realizamos uma pesquisa de campo que de acordo Gil (2002, p.52), baseia-se “por meio da observação direta das atividades do grupo estudado”, sendo que uma das vantagens é o fato de sua aplicação ser no local onde ocorrem os fatos, o que torna a pesquisa ainda mais fidedigna. A nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Lago da Pedra, numa turma do 8º ano do EF, onde aplicamos uma atividade diagnóstica sobre as vozes do verbo, e assim, conseguimos os dados para a análise.

Para realização da análise de dados, optamos pela abordagem qualitativa, visto que, nesta pesquisa os resultados não foram quantificados. Sendo assim, de acordo com Gerhardt; Silveira (2009, p.32), no método qualitativo os pesquisadores buscam explicar a questão investigada utilizando de diferentes formas de abordagem.

Para tanto, estruturamos o levantamento e a categorização dos dados coletados de acordo com Gil (2002), que diz “pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2002, p. 133). Portanto, elaboramos uma atividade diagnóstica de 9 questões com objetivos pautados nas atividades metalinguísticas, epilinguísticas e linguísticas.

4.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola do município de Lago da Pedra – MA, localizada a 350 km da capital São Luís, situada na Microrregião do Pindaré. Em exercício desde 1983, a escola oferta o Ensino Fundamental.

A organização dos anos escolares da escola está distribuída da seguinte forma: pela manhã ocorre a formação de turmas do 1º ao 5º ano do EF, no período da tarde é ofertado do 6º ao 9º ano e no período da noite funciona a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJA). De acordo com o censo escolar de 2016, foram matriculados 419 alunos, distribuídos da seguinte forma: 160 no turno da manhã, 173 no turno da tarde e 86 no turno da noite.

A escola possui uma sala de informática, sendo que também funciona a biblioteca, no entanto, conforme informações da diretoria, os computadores desde sua instalação em 2016, nunca foram utilizados, pois a escola ainda não tinha sido autorizada a usá-los sem a ação do técnico. Nesse cenário, apenas os livros estão disponíveis para pesquisa e leitura.

A escola estrategicamente localizada atende a uma maioria de alunos provenientes dos bairros próximos da escola, como o Bairro Serra Dourada, Marajá, Rodoviária e Vila Santa, o que tem facilitado o acesso à escola. Quanto aos alunos que moram em bairros distantes, fazem uso de um coletivo escolar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a comunidade escolar

tem em seu entorno problemas relacionados a fatores econômicos, sociais e de estrutura e apresenta problemas como saneamento básico e violência urbana, ao mesmo tempo que apresenta um perfil conservador quanto aos aspectos tradicionais de uma comunidade cristã.

Segundo o PPP, a maioria dos alunos são acompanhados pela escola desde as séries iniciais até a conclusão na 8ª série/9º ano, o que confere à escola o respeito e a confiança da comunidade.

Os dados do PPP também revelam que a formação familiar dos estudantes apresenta o seguinte perfil: 50% convivem com pai, mãe e irmãos, e 50% com apenas pai ou apenas mãe, tio ou tia, avó ou avô, o que percebe-se a dinamicidade da formação familiar.

Acerca da vivência social, consta no PPP que a maioria dos alunos participam de atividades na igreja, no entanto, cerca de 1/3 possuem como único grupo social público e formal, a escola. Outro dado constatado é de que uma maioria dos alunos em seu tempo livre, apenas assistem à tv, ficam na companhia dos amigos ou no serviço doméstico, sendo que uma minoria estuda em casa. No levantamento do PPP, consta também que a maioria dos alunos possuem aparelho celular, o que configura um perfil peculiar dessa geração de alunos com as mídias.

Quanto aos problemas sociais e ambientais que envolvem a comunidade onde moram, estão: a falta de saneamento básico, como esgotos ao céu aberto e que durante o inverno aumenta os riscos de contaminação. Questões sociais como prostituição, bebedeiras e drogas são assuntos que fazem parte da comunidade em que estão inseridos, embora estejam ou não relacionados a tais fatos.

Apesar das questões acima mencionadas, a escola, com sua equipe de profissionais junto à família e os alunos, tem desenvolvido projetos ao longo dos anos e participado dos que a Secretaria de Educação, Secretaria de Meio Ambiente e o Fórum de Justiça organizaram, nesse caso, a referida escola no 1º Concurso de Redação promovido pela Comarca de Justiça de Lago da Pedra, teve 3 alunos entre os 3 primeiros colocados, ficou em 1º lugar no Educavisa entre as escolas do Maranhão no ano de 2016, sendo um trabalho realizado por uma turma do 5º ano e em 1º lugar na Primeira Gincana Ecológica de Lago da Pedra no ano de 2017. No entanto, nos últimos dois anos não foi registrado nenhum trabalho específico de leitura ou produção textual promovido pela escola nas séries finais.

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma do oitavo ano,

nesse caso, o número de matriculados no início do ano letivo era de 29 alunos, sendo que, no 1 bimestre, um aluno foi transferido e outro ocupou a vaga, permanecendo assim, uma turma com 29 alunos. Nesse caso, temos uma turma com 17 estudantes do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A idade dos alunos é entre 13 – 15 a anos. A maioria são moradores dos bairros próximos e apresentam o perfil mencionado do PPP, ou seja, estudam na mesma escola desde o 1 ano do Ensino Fundamental, são alunos de baixa renda, beneficiados com o Programa Bolsa Família e oriundos de formações familiares de diversos tipos, tais como: pais biológicos, avós, avôs, tios ou tias, apenas pai ou apenas mãe, sendo essas formações familiares dos alunos da escola.

Em relação à aplicação da pesquisa, dos 21 alunos que compareceram no dia da aplicação da pesquisa, utilizamos 14 atividades para a análise dos dados, visto que, foram utilizadas apenas aquelas que estavam com todas as questões respondidas. Na próxima seção, caracterizamos a atividade diagnóstica e apresentamos a descrição do livro didático.

4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumento de coleta de dados utilizamos uma atividade diagnóstica sobre as vozes verbais, composta de questões objetivas, discursivas e uma proposta de produção escrita, cuja finalidade era investigar a compreensão dos alunos acerca do uso das vozes verbais, para isso, foram utilizadas questões epilinguísticas, metalinguísticas e linguísticas.

Além disso, analisamos o livro didático adotado pela escola “Viver Juntos: português”, de Penteado et al. (2015), do oitavo ano do Ensino Fundamental, de modo específico, a proposta de ensino adotada pelos autores sobre vozes verbais.

4.3.1 Atividade diagnóstica

Para a elaboração da atividade diagnóstica, consideramos as seguintes questões norteadoras: (i) os alunos possuem os conhecimentos teóricos da estrutura sintática para o estudo das vozes verbais, tais como, a identificação de sujeito, verbo e complemento verbal? (ii) qual a compreensão dos alunos acerca da estrutura sintática das sentenças em relação aos papéis semânticos desencadeados pelo

verbo? (iii) como os alunos caracterizam as sentenças em que não é possível a atribuição dos papéis de agente e paciente? (iv) qual a perspectiva dos alunos ao fazer uso das vozes verbais na produção escrita?

Na atividade diagnóstica [Ver apêndice A] constam dois gêneros textuais, o primeiro é uma notícia e o segundo uma tirinha, que serviram de base para o estudo da ocorrência das vozes verbais, sendo assim, as questões apresentam os seguintes objetivos:

De modo geral, as perguntas das duas primeiras questões estavam relacionadas com as características do gênero notícia, sendo assim, a partir da terceira questão que desenvolvemos perguntas sobre as vozes verbais.

Na terceira questão, consta uma sentença da notícia para perguntas de metalinguagem, no caso, identificação do sujeito, do verbo e do objeto, finalizando com uma pergunta acerca da estrutura semântica da sentença.

Na quarta questão, com base numa sentença da notícia, o objetivo foi analisar a compreensão dos alunos ao realizarem a transformação de voz, no caso, a alternância da voz ativa para voz passiva.

Na quinta questão, a primeira alternativa buscou investigar o conhecimento teórico acerca da locução verbal em situações que correspondem à voz passiva analítica e, em seguida, analisar a compreensão do aluno acerca desse fenômeno, ou seja, a reflexão que o aluno construiu acerca das informações semânticas.

Na sexta questão, o objetivo foi investigar a compreensão dos alunos acerca da voz passiva analítica em que não há a ocorrência do agente da passiva na sentença, mas sendo possível sua identificação no contexto da notícia.

Na sétima questão, com base em uma tirinha de Calvin & Haroldo o objetivo foi investigar as reflexões dos alunos acerca da ocorrência da voz reflexiva em seus aspectos sintáticos e semânticos.

Na oitava questão, o objetivo foi investigar a compreensão dos alunos acerca da estrutura sintática e semântica das sentenças. Nesse caso, constavam os conceitos atribuídos para voz ativa, voz passiva e voz reflexiva e, em seguida, várias sentenças para que os alunos categorizassem conforme julgassem pertinente, no caso, distinguindo-as em uma tabela. Dessa forma, foi possível evidenciar as reflexões dos alunos acerca das estruturas sintáticas e semânticas de diversas sentenças.

Na nona questão, o objetivo foi investigar o uso das vozes verbais na

produção escrita dos alunos. Nesse caso, solicitamos a produção de uma notícia. Nessa questão, o objetivo central não foi a produção do gênero notícia, embora tenha sido o gênero solicitado, mas de modo geral, investigar o uso que os alunos fazem das vozes verbais na produção escrita, de modo a fazer um levantamento da forma verbal mais recorrente, a fim de observar sua estrutura sintática e semântica.

Portanto, a atividade diagnóstica é composta de nove questões e buscamos abordar as vozes verbais na perspectiva sintática e semântica. Antes da aplicação da atividade, trabalhamos as vozes verbais com os alunos seguindo a proposta do livro didático, nesse caso, a proposta é de um trabalho apenas na perspectiva sintática. Dessa forma, considerando que o livro didático propõe uma abordagem sintáticas das vozes verbais, analisamos como os alunos constroem os significados desse fenômeno linguístico.

4.3.2 Livro didático

O livro analisando no tocante ao estudo das vozes verbais foi o didático Para Viver Juntos: português, Penteado et al. (2015), publicado pela editora Edições SM, sendo que, esse livro foi escolhido pelos professores de português do município para o período de 2017 – 2019.

A coleção “Para Viver Juntos”, da editora SM, tem como elemento norteador, conforme o manual, os gêneros textuais, nesse aspecto, a proposta do didático é enfatizar as condições de produção no estudo dos gêneros. Nessa abordagem, os conceitos gramaticais e os de natureza discursiva também estão inseridos.

O didático está organizado em oito unidades, sendo que cada uma possui dois capítulos. A estrutura de cada capítulo apresenta o mesmo padrão: (i) leitura; (ii) produção de texto; (iii) reflexão linguística; (iv) oralidade e (v) interligados. Nessa proposta, segundo o manual, para a subseção “leitura”, foram selecionados textos da literatura brasileira, clássicos de outras variedades escritas e orais – não apenas as escritas de acordo com as normas urbanas de prestígio.

A proposta de leitura em todos os capítulos é iniciada com o levantamento do conhecimento prévio do aluno acerca do gênero a ser estudado, após essa etapa, são realizados os seguintes trabalhos: (i) leitura do texto proposto; (ii) contextualização do gênero; (iii) interpretação; (iv) compreensão; (v) características do gênero; (vi) recursos linguísticos e gramaticais, (vii) comparação entre os textos e

o boxe de valores, que tem a finalidade de relacionar os temas com as questões de convivência social.

Na subseção “produção de texto”, de acordo com o manual, o objetivo é solicitar ao aluno a produção escrita, tendo como base o modelo e as características estudadas, considerando as condições de produção reais ou hipotéticas.

Após os estudos nas subseções “leitura” e “produção de texto”, segue-se com o estudo “reflexão linguística”, nessa subseção, de acordo com o manual, a proposta é que os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada por meio dos gêneros textuais. Nesse caso, a orientação é a de que além dos conceitos de gramática descritiva e prescritiva, sejam trabalhados também aspectos das teorias do discurso e da enunciação.

No manual, acerca do estudo de “Reflexão linguística”, constam orientações acerca da necessidade de sistematização e da utilização da metalinguagem no estudo gramatical para que o aluno reflita sobre os usos dos recursos linguísticos na produção de textos, com a ressalva de que esse trabalho não significa usar o texto apenas como pretexto para a abordagem dos aspectos gramaticais, mas sim, como recurso na produção de sentidos.

Dos aspectos mencionados acerca da estrutura do didático, para fins de investigação, o foco da análise foi a subseção “reflexão linguística”. O princípio de abordagem dessa subseção, conforme o manual, é a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos, nos aspectos discursivos, textuais, gramaticais e notacionais, com base na gramática descritiva e prescritiva, sendo ressaltado no manual, a importância de sistematizar a utilização da metalinguagem na perspectiva de refletir sobre o uso. A seguir, apresentamos o referencial teórico que norteia a elaboração da coleção.

Conforme consta no manual do professor, um importante referencial para a elaboração da coleção foi o trabalho por competências e habilidades. Nesse caso, o referencial das competências é a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto as habilidades tiveram como parâmetro o quadro estabelecido pelo Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB).

As competências que compõem a matriz do ENEM são apresentadas no manual do professor, no caso, a) “dominar as normas cultas de prestígio”; b) “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento”; c) “selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações (...) para tomar decisões e

enfrentar situações-problema”; d) “relacionar informações representadas em diferentes formas”; e) “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de proposta de intervenção solidária na realidade”, (PENTEADO et al., 2015, p. 293). Nesse caso, considerando a hipótese de que seja possível adequar essas competências para os alunos do EF, percebemos que por tratar-se de uma matriz destinada aos alunos do Ensino Médio, isso implica numa antecipação de competências que, em tese, o aluno do EF não está preparado para alcançar.

Em relação às habilidades estabelecidas pelo SAEB, conforme consta no manual, “dizem respeito ao plano do saber fazer, tornando-se essenciais para que o aluno desenvolva, de modo prático e objetivo, o domínio das novas aptidões que devem ser adquiridas ao longo de sua formação”, (PENTEADO et al., 2015, p. 293).

Sendo assim, as habilidades do SAEB estão organizadas em três níveis, (i) o básico, que refere-se “às operações cognitivas que aproximam o aluno do objeto do conhecimento”; (ii) o nível operacional, que possibilita “estabelecer relações com e entre os objetos de conhecimento”; (iii) o nível global, que permite ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos para resolução de situações problemas, (PENTEADO et al., 2015, p. 293)

Com base no exposto das competências da matriz do ENEM e nas habilidades do quadro estabelecido pelo SAEB, conforme o manual, notamos que o objetivo é que o aluno em posse do conhecimento adquirido, atue na sociedade, principalmente nas diversas situações comunicativas. Nesse caso, levantamos o questionamento sobre a adequação da matriz do Ensino Médio para os alunos do Ensino Fundamental, visto que a fase educacional é distinta e isso pode implicar na elaboração de um trabalho que não seja apropriado para o nível educacional dos alunos.

Nesta seção, realizamos a caracterização da atividade diagnóstica e a descrição do referencial teórico-metodológico assumido no livro didático Para Viver Juntos: Português 8º ano de Penteado et al. (2015). Considerando esses aspectos, na próxima seção, apontamos as categorias de análise utilizadas para a análise da atividade diagnóstica e para a análise da abordagem das vozes verbais no livro didático.

4.4 Categorias de Análise

As categorias de análise desta pesquisa fundamentam-se no estudo sintático e semântico das vozes verbais, pois consideramos que esses são os aspectos fundamentais para a compreensão do emprego das vozes verbais na língua portuguesa. Nesse aspecto, as categorias estão distribuídas da seguinte forma:

- Categoria 1 (C1): Estrutura sintática das sentenças; (metalinguística)
- Categoria 2 (C2): Estrutura semântica e sintática das sentenças; (epilinguística)
- Categoria 3 (C3): As vozes verbais na produção escrita (linguística)

As categorias C1 e C2 foram utilizadas na análise da atividade diagnóstica e na análise da proposta do livro didático e a categoria C3 para a análise da produção escrita dos alunos. Para a investigação da compreensão dos alunos por meio da atividade diagnóstica, elaboramos questões que envolvem conhecimentos metalinguísticos, epilinguísticos e linguísticos, enquanto que para o livro didático, analisamos as atividades constituídas de questões metalinguísticas e epilinguísticas das vozes verbais, conforme detalhamos abaixo.

Na categoria C1, considerando que o estudo das vozes verbais pressupõe conhecimentos de metalinguagem acerca da estrutura sintática das sentenças, principalmente em relação às funções sintáticas, por meio da atividade diagnóstica, investigamos a compreensão dos alunos sobre: (i) sujeito; (ii) verbo; (iii) complemento verbal. Nesse aspecto, consideramos importante averiguar o domínio que os alunos possuem acerca da estrutura sintática. Para isso, usamos questões de metalinguagem, nesse caso, as perguntas dessa categoria restringiram-se na identificação do que classificamos na atividade de sujeito, verbo e complemento. Por outro lado, no livro didático, analisamos a recorrência das atividades metalinguísticas acerca das vozes verbais.

Na categoria C2, considerando que o estudo das vozes verbais pressupõe conhecimentos epilinguísticos acerca da estrutura semântica e sintática das sentenças, nesse caso, na atribuição dos papéis temáticos conforme a estrutura sintática e a estrutura argumental dos verbos, tendo como base os pressupostos de

Cançado (2015) e Bertucci (2015) acerca da Teoria dos Papéis Temáticos, investigamos a compreensão dos alunos acerca dos papéis temáticos com a estrutura sintática das sentenças. No livro didático, analisamos a recorrências das atividades epilinguísticas propostas pelo didático na abordagem das vozes verbais.

Na categoria C3, considerando ainda que o estudo das vozes verbais pressupõe conhecimentos linguísticos acerca do uso das vozes verbais, investigamos a ocorrência das vozes verbais na produção escrita dos alunos. Nesse aspecto, realizamos um levantamento das vozes verbais mais recorrentes na produção escrita. Nesse caso, sob a perspectiva de Análise Linguística segundo Geraldi (2011) e a Teoria dos Papéis Temáticos, segundo Cançado (2015).

As categorias mencionadas foram contempladas na atividade diagnóstica por meio de 09 questões e organizada em duas partes: na primeira, utilizamos 8 questões discursivas e na última parte, apresentamos uma proposta de produção escrita. No livro didático, realizamos um levantamento das atividades metalinguísticas e epilinguísticas acerca das vozes verbais com a finalidade de analisar quais das atividades são as mais utilizadas e como estão estruturadas.

Nessa perspectiva, para a análise da atividade diagnóstica, os alunos foram categorizados como: (A1, A2...A25), conforme ordem do diário escolar, a atividade diagnóstica com 8 questões discursivas foi categorizada como (ATV) e a produção escrita dos alunos como (RED).

Sendo assim, na próxima seção, apresentamos os resultados da análise da atividade diagnóstica e do livro didático com base nas categorias de análise que apresentamos.

4.5 Análise e Discussão dos Resultados

Considerando que na seção anterior especificamos as categorias de análise, nesta seção, apresentamos os resultados da análise da atividade diagnóstica e, por último, os resultados da análise da abordagem das vozes verbais no didático, com isso, constatamos nossa hipótese de que os alunos concebem as vozes verbais em seus aspectos sintáticos e isso implica no desempenho escolar. Por fim, constatamos que o didático propõe um trabalho apenas sintático. Nesse cenário, confirmamos a importância de um trabalho voltado para o aspecto sintático-semântico das vozes verbais.

4.5.1 Resultados da atividade diagnóstica – metalinguística e epilinguística

Neste tópico, com base nas categorias C1 e C2, apresentamos os resultados da análise da atividade diagnóstica. Vale ressaltar que a primeira e a segunda questão não fazem parte das categorias, portanto, iniciamos os resultados da análise a partir da terceira questão e que antes de aplicar a atividade, ministramos o conteúdo das vozes verbais seguindo a proposta do livro didático.

A terceira questão da ATV [ver apêndice A] estava organizada em 5 perguntas enumeradas de ‘a’ a ‘e’. Nesse caso, as três primeiras perguntas (a; b; c) tinham como finalidade investigar o domínio de metalinguagem do aluno acerca da identificação do sujeito, o verbo e o complemento verbal, pois o conhecimento desses aspectos é fundamental no estudo sistemático das vozes verbais.

Sendo assim, classificamos essa questão na categoria sintática (C1), ou seja, a identificação sintática dos termos na oração “A polícia prendeu o homem”. Portanto, vejamos o resultado:

Tabela (01): Resultado da terceira questão da ATV – C1

Questões	Objetivos das subseções da questão	Percentual acertos
a)	Identificar o sujeito	78,5%
b)	Identificar o verbo	100%
c)	Identificar o complemento verbal	57,14%

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos resultados expostos na tabela, percebemos que a maioria dos alunos possui conhecimentos básicos de metalinguagem. Na identificação das funções sintáticas de uma sentença na ordem direta, constatamos que apenas a identificação do verbo atingiu 100% de acertos, o que configura-se como sendo a função sintática, na ordem direta, mais reconhecida pelos alunos. De modo geral, o conhecimento de metalinguagem é de domínio da maioria dos alunos, o que confirma a prática recorrente no EF.

Na terceira questão, fizemos também duas perguntas da categoria sintático-semântica (C2), com a finalidade de analisar se os alunos associariam à estrutura sintática da sentença “A polícia prendeu o homem” aos papéis semânticos

correspondentes, no caso, os de agente e paciente. Dessa forma, temos o seguinte resultado:

Tabela (02): Resultado da terceira questão da ATV – C2

Questões	Objetivos das subseções da questão	Percentual
d)	Identificar o papel semântico de agente do sujeito	92,8 %
e)	Identificar o papel semântico de paciente do objeto direto	92,8 %

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse caso, ressaltamos que a sentença está na ordem direta e na voz ativa, com isso, constatamos que a maioria dos alunos estabeleceram as relações semânticas do sujeito ‘a polícia’ com a prática da ação e do objeto direto ‘o homem’ com o fato de receber a ação. No entanto, na questão seguinte, partindo do pressuposto que os alunos identificaram as funções sintáticas e atribuíram os papéis semânticos da sentença, ao ser solicitado a reestruturação sintática, percebemos que os alunos apresentaram dificuldades de compreensão nesse aspecto.

Assim, na quarta questão, propomos para o aluno reescrever a sentença ‘A polícia prendeu o homem’, fazendo as adequações necessárias, ou seja, realizando a transformação da voz ativa para a voz passiva. Ressaltamos que realizamos em sala de aula a proposta que consta no didático, ou seja, de um trabalho apenas sintático, o que inclui a transformação de sentenças da voz ativa para a voz passiva. Nessa questão, também solicitamos que os alunos explicassem sobre a mudança de significado que isso resultaria. Com isso, vejamos o resultado:

Tabela (03): Resultado da quarta questão da ATV – C2

Grupos	Transformar a sentença da voz ativa para a voz passiva	Percentual
I	Transformaram a sentença de forma adequada	35,7 %
II	Transformaram a sentença de forma inadequada	64,3 %

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as explicações do Grupo I – os participantes que transformaram a sentença corretamente - notamos uma recorrência de argumentos voltados para a estrutura sintática, conforme a resposta do sujeito (A7), que disse: “a mudança foi

que ‘o homem’ deixou *deser* objeto direto e foi ser sujeito”. Nessa mesma visão, o participante (A1) respondeu: “ocorreu mudança no significado, pois o complemento ‘o homem’ é o sujeito da oração.”. Com isso, percebemos que os participantes da pesquisa relacionaram mudança de significado com a forma da sentença, ou seja, nessa perspectiva, embora os participantes tenham realizado a transformação da sentença de forma adequada, prevaleceu apenas uma compreensão quanto à estrutura sintática, sendo assim, nenhum dos alunos refletiu acerca do significado que essa transformação resulta no contexto da notícia. Vejamos uma sentença de um aluno do Grupo I:

(37) O homem **foi preso** pela polícia. (ATV - A9) [grifo nosso]

Com isso, constatamos que os participantes dos Grupo I da Tabela 03 realizaram a adequação conforme as instruções de transformação de voz ativa para voz passiva, no entanto, apresentaram uma compreensão apenas da estrutura da sentença, pois ao justificar sobre a mudança de significados em relação à notícia, observaram apenas a questão sintática, sem atentar para a construção de significado com o fato noticiado.

Enquanto isso, os participantes do Grupo II da Tabela 03 não realizaram a transformação da voz ativa para a voz passiva de forma adequada, nesse caso, apenas inverteram o sujeito e o objeto sem transformar o verbo para a voz passiva, assumindo uma forma sem contexto com o que foi noticiado, conforme o seguinte exemplo:

(38) O homem **prende** a polícia (ATV - A14) [grifo nosso]

Nesse caso, embora os alunos não tenham transformado o verbo para a voz passiva, os participantes classificaram como uma formação sem sentido, conforme a resposta de (A14), “ocorre uma mudança que ela fica sem sentido, o certo deveria ser a polícia”. Os alunos do Grupo II realizaram uma ação mecânica de inversão de termos, no entanto, refletiram sobre o significado, mas não se ativeram para a forma do verbo ‘prender’ para transformá-lo.

Nesse contexto, observamos que os participantes não refletiram sobre os papéis semânticos, e observaram apenas a relação sintática da sentença. Portanto,

identificamos dois grupos de participantes na quarta questão, o primeiro corresponde aos que realizaram a transformação da sentença de forma adequada, mas não refletiram sobre o significado, e os que não realizaram a transformação adequadamente, mas reconheceram a “falta de sentido” que a sentença assumiu.

Na quinta questão, propomos várias sentenças para que os alunos identificassem a locução verbal, nesse caso, o nosso foco foi a sentença “Ladrão ‘que tomou banho de óleo’ é preso depois de cometer outro furto.”, nosso objetivo foi analisar se os participantes da pesquisa reconheceriam a locução ‘é preso’ e associariam com a informação semântica de paciente do sujeito gramatical ‘Ladrão’. Dessa forma, seria possível analisar o conhecimento de metalinguagem acerca das locuções verbais e conseqüentemente sua relação semântica com o sujeito da sentença. Nessa perspectiva, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela (04): Resultado da quinta questão da ATV – C2

Grupo	Objetivo: Identificar a locução verbal	Percentual
(I)	Identificaram a locução verbal (ser + particípio)	21,4 %
(II)	Não identificaram a locução verbal (ser + particípio)	78,6 %

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos resultados apresentados na Tabela (04), constatamos a dificuldade de os alunos identificar a locução verbal e atribuir o papel semântico do sujeito, visto que, apenas dois participantes da pesquisa (A6 e A1) relacionaram ao sujeito da sentença o papel semântico de paciente, conforme indica a forma verbal ‘é preso’ da sentença. O terceiro participante que identificou a locução verbal, (A2), relacionou ao sujeito da sentença “Ladrão”, o papel semântico de agente, o que indica uma tendência de associar ao sujeito da sentença a prática da ação. Levantamos também a hipótese de que isso ocorreu devido à estrutura da sentença, que trata-se de uma oração complexa, assim, os participantes motivaram-se pela oração adjetiva restritiva. Nesse caso, evidenciamos nossa hipótese na justificativa do sujeito (A2). Vejamos:

(39) “Ladrão ‘que tomou banho de óleo’ **é preso** depois de cometer outro furto.” (ATV - A2) [grifo nosso]

(40) “**praticam**, Ladrão ‘que tomou banho’ de óleo.” (ATV-5ª - A2) [grifo

nosso]

Nesse caso, o participante (A2) embora tenha identificado a locução verbal ‘é preso’ em (39), não estabeleceu o papel semântico adequado para o sujeito da oração, conforme a explicação em (40), e isso, pode ter duas motivações, a primeira é a de que, geralmente, é associado ao sujeito a função semântica de agente, sendo a segunda motivação a estrutura da sentença analisada, pois devido à proximidade com o verbo ‘tomar’, o sujeito (A2) atribui ao sujeito o papel de agente, mesmo sendo questionado sobre a função semântica do sujeito em relação à locução verbal.

Com base nos resultados da 5ª questão, constatamos que a maioria dos alunos apresentaram dificuldades de identificação e reconhecimento da locução verbal. Em virtude desse resultado, levantamos a hipótese de que o estudo sobre a locução verbal trata-se de um conteúdo que não é recorrente na variedade linguística dos alunos e de que é uma forma pouco trabalhada no Ensino Fundamental, sendo assim, um fenômeno que deveria ocupar as aulas de gramática com mais frequência, pois reconhecemos a importância dessa forma verbal na compreensão da voz passiva. A segunda problemática que identificamos foi a tendência que dos alunos de associar ao sujeito a ‘prática da ação’, mesmo identificando a locução verbal que indicava o papel semântico de paciente do sujeito, sendo constatado também nos resultados da próxima questão.

Na sexta questão a), o nosso objetivo era que o participante refletisse sobre o agente da passiva na sentença que foi estudada na quinta questão, “Ladrão que tomou banho de óleo é preso depois de cometer outro furto”, visto que, uma vez que não está expresso na sentença, poderia ser identificado pelo contexto da notícia. Com isso, elaboramos a seguinte problemática: a) “Identifique o sujeito da locução verbal ‘é preso’. Nesse caso, quem pratica a ação?”. Dessa forma, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela (05): Resultado da sexta questão a) da ATV – C2

Grupo	Objetivo: Identificar o sujeito da sentença e o agente da passiva	Percentual
I	Identificaram o sujeito “Ladrão” e o agente da passiva “a polícia”.	21,5 %
II	Identificaram o sujeito “Ladrão” e atribuíram a ele o papel semântico	28,6 %

	de agente.	
III	Identificaram o agente da passiva “a polícia”, mas não identificaram o sujeito sintático “Ladrão”.	7,1 %
IV	Não relacionaram a ação ao sujeito, nem à polícia.	42,9 %

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nesse resultado, notamos que os participantes do Grupo II reconheceram o sujeito gramatical da sentença como agente, embora tenha sido explicitada a locução verbal ‘é preso’ na pergunta, que a configura como voz passiva e um sujeito de função semântica de paciente, ou seja, apesar dessa evidência, os participantes do Grupo II associaram ao sujeito da sentença a função semântica de agente, conforme notamos na resposta de (A3):

(41) “O ladrão. Pois após ele ter feito outro furto, nesse outro furto, ele acabou tomando banho de óleo”. (A3)

Os participantes do Grupo (III) identificaram o agente da passiva “a polícia”, mas não associaram ao termo “Ladrão” a função sintática de sujeito, certamente pela relação que ocorre de que o sujeito de uma sentença é aquele que pratica a ação. Conforme a justificativa abaixo:

(42) “Na minha opinião o que pratica a ação é a polícia, pois o sujeito não está destacado na oração. *mais da* a entender que foi a polícia quem prendeu o jovem”. (A12)

Observamos que o participante (A12) identificou o agente da passiva ‘a polícia’, certamente, motivado pela função semântica de agente, no entanto, associou ao agente da passiva, que não está expresso na sentença, a função sintática de sujeito gramatical. Certamente, essa associação acontece por causa da relação sujeito/agente que ocorre ao longo do Ensino Fundamental.

No grupo IV, notamos que as respostas apresentavam repetições do que constava na pergunta da questão, com a inserção de termos que não estão expressos na sentença, como “o homem”, que deduzimos se referir ao ladrão, conforme observarmos na resposta de (A9):

(43) “o homem, porque é ele quem toma banho de óleo e é ele quem é preso depois de cometer outro furto”. (A9)

Com os resultados expostos da Tabela 05, percebemos que apenas (21,5%) dos participantes identificaram o sujeito, sua informação semântica e o agente da passiva, assim, levantamos a hipótese de que a maioria que apresentou dificuldades nesse aspecto, relaciona ao sujeito da sentença o papel de agente, sendo assim, o que foge desse padrão, não é considerado sujeito gramatical por esse grupo de participantes.

Na letra b) da sexta questão, apresentamos uma situação hipotética para que o aluno reescrevesse a manchete estudada na questão anterior e assim, colocasse o termo ‘A polícia’ na posição de sujeito, ou seja, realizaria a transformação da manchete que está na voz passiva para a voz ativa. Para isso, elaboramos a seguinte situação hipotética: “Supondo que o sujeito da oração fosse ‘A polícia’, como ficaria a manchete?”. Nesse caso, temos o seguinte resultado:

Tabela (06): Resultado da sexta questão b) da ATV – C2

Grupo	Objetivo: Reescrever a manchete da voz passiva para voz ativa	Percentual
I	Reescreveram a manchete adequadamente	35,7 %
II	Reescreveram a manchete de forma inadequada	64,3 %

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos resultados da Tabela (06), percebemos que a maioria dos alunos reestruturaram a manchete sem refletir sobre o significado da sentença, ou seja, inseriram o termo ‘A polícia’, mas não se ativeram para a estrutura sintática e a informação semântica do verbo ‘prender’ em sua forma passiva ‘é preso’, conforme as respostas abaixo dos dois grupos de alunos:

(46) “Polícia **prende** ladrão que ‘tomou banho’ de óleo depois de cometer outro furto”. Grupo I - (A1) [grifo nosso]

(47) “Policial que tomou banho de óleo **é preso** depois de cometer outro

furto”. Grupo II - (A8) [grifo nosso]

Os participantes do Grupo I realizaram a transformação considerando também o tempo verbal e a relação sintático-semântica, enquanto que os alunos do Grupo II, apenas reescreveram a sentença sem mudar ou adequar o verbo conforme o significado. Nesse cenário, percebemos a mesma ocorrência ao realizarem a transformação das sentenças da voz ativa para voz passiva.

Em seguida, na letra c) da sexta questão, o aluno é questionado sobre a construção da manchete e a provável intencionalidade do autor, ou seja, a manchete apresenta o termo ‘Ladrão’ na posição de sujeito e omite o agente da passiva, ‘a polícia’. O nosso objetivo era analisar a reflexão que os alunos realizariam sobre o aspecto sintático-semântico na manchete da notícia. Vejamos as respostas de (A14) e (A3):

(46) “Porque ele tirou a palavra, porque ele quer demonstrar alguma parte do texto que fala só do ladrão.” (A14)

(47) “Porque a polícia não tem nada *haver* com furto e sim o ladrão.” (A3)

Com base nas respostas que apresentaram o mesmo padrão de reflexão de A14 e A3, observamos que os participantes estabeleceram uma relação com o fato noticiado e sua relevância na construção da manchete. Nesse caso, compreendemos que se trata das ações realizadas pelo ladrão, principalmente por tratar-se do roubo que o ladrão cometeu.

Na última pergunta da sexta questão, a letra d), apresentamos uma sentença hipotética no contexto da notícia para que os alunos identificassem o sujeito da oração e realizassem a classificação do papel semântico. Nesse caso, a sentença formulada foi “Câmera de segurança registrou o homem durante o furto a uma mecânica”, e diante dos papéis de agente, paciente e instrumento, qual dessas informações semânticas os participantes atribuiriam ao sujeito ‘Câmera de segurança’, seguido de uma justificativa. Assim, investigamos a compreensão dos alunos acerca da relação sintático-semântica dessa sentença, tendo em vista a classificação de Cançado (2015). Considerando esses aspectos, vejamos o resultado:

Tabela (07): Resultado da sexta questão d) – C2

Grupo	Objetivo: Identificar o sujeito da sentença e o papel semântico	Percentual
I	Identificaram o sujeito 'Câmera de segurança' e atribuíram o papel semântico de 'instrumento'.	64,3 %
II	Identificaram o termo <i>o homem</i> como sujeito da oração e atribuíram o papel de agente	14,3 %
III	Identificaram o sujeito 'Câmera de segurança', mas não conseguiram atribuir a nenhum papel semântico.	14,3 %
IV	Não conseguiram identificar o sujeito e nem o papel semântico	7,1 %

Fonte: Dados da pesquisa

Com o resultado apresentado na Tabela (07), notamos que embora o aluno tivesse à disposição 'sujeito pratica a ação', 'recebe a ação' ou 'instrumento por meio do qual a ação é realizada', a maioria realizou a análise com base na informação semântica do verbo, conforme constatamos na justificativa do aluno (A1):

(48) “o sujeito é o termo ‘Câmera de segurança’, no caso, o sujeito é o instrumento por meio do qual a ação é realizada, pois sem ninguém para vistoriar a câmera ela não serve de nada.” (A1)

Com isso, percebemos que na reflexão do participante do Grupo (I), a ação é realizada por um 'homem', que possui as faculdades mentais de exercer uma ação ao manipular um 'instrumento', a câmera. Por isso, acreditamos que os participantes do Grupo (I) refletiram que o exercício da ação só pode ser realizado por uma pessoa.

No grupo (II), os alunos identificaram como sujeito da oração o termo 'o homem'. Esse grupo vislumbrou os preceitos da gramática tradicional com a classificação comumente aceita de que “sujeito é aquele que pratica a ação”, ou seja, embora o sujeito seja 'Câmera de segurança', o grupo II, provavelmente, realizou essa classificação motivado pelo contexto da notícia. Conforme observamos na justificativa de (A3):

(49) O homem. O sujeito pratica. Pois foi um furto praticado pelo um homem

e foi registrado nas câmeras de segurança, (A3)

Os alunos do Grupo III identificaram o sujeito, mas não classificaram com nenhum papel semântico, certamente, devido à tentativa de relacionar o verbo com o sujeito, ou seja, devido à natureza de ‘instrumento’ do sujeito e ao verbo na voz ativa, que pressupõe um agente, no entanto dado a circunstância, consideramos esse grupo os que se ativeram a uma relação estreita com a GT, e portanto não optaram por nenhum dos papéis.

Portanto, com os resultados obtidos com a letra d) da 6ª questão da ATV, observamos que embora os alunos tenham recebido uma instrução apenas baseada na GT, a maioria apresentou reflexões com base na informação semântica do verbo, e os que se ativeram apenas a uma perspectiva tradicional ficaram em dúvidas, omitindo a atribuição do papel semântico, isso evidencia que o estudo da voz verbal numa visão sintática restringe a abordagem desse fenômeno.

Na 7ª questão, apresentamos cinco perguntas referentes ao estudo da voz reflexiva, para isso, usamos questões de metalinguagem e epilinguagem utilizando a tirinha Calvin e Haroldo.

Na letra a) da sétima questão da ATV, o objetivo era que o aluno identificasse o verbo da sentença ‘Eu me tornei invisível’, ou seja, para iniciarmos a investigação acerca da compreensão da voz reflexiva no contexto de uma tirinha, entendemos a necessidade de averiguar se os alunos reconheceriam o verbo para prosseguirmos com as demais perguntas, sendo assim, constatamos que a maioria dos alunos (57%) identificaram o verbo corretamente, portanto, a identificação do verbo foi de domínio da maioria da turma.

Em seguida, na letra b) da sétima questão da ATV, com base na tirinha, elaboramos uma questão reflexiva e questionamos os participantes se a declaração de Calvin ‘Eu me tornei invisível’, foi de fato concretizada. Vejamos o resultado:

Tabela (08): Resultado da sétima questão b) da ATV– C2.

Grupo	Objetivo: Refletir sobre a declaração de Calvin	Percentual
I	Concluíram que trata-se da imaginação de Calvin, pois ele foi visto.	57,2 %
II	Concluíram que a invisibilidade de Calvin foi possível.	42,8 %

Fonte: Dados da pesquisa

Levando em consideração a tirinha, os alunos do Grupo (I) da Tabela 08 refletiram que tudo se tratava da imaginação de Calvin, o que pode ser constatado no 4º quadrinho da tirinha (ver apêndice A), no entanto, o grupo (II) levou em consideração os três primeiros quadrinhos, em que aparentemente ocorre o processo de invisibilidade, nesse caso, percebemos que os alunos desse grupo tiveram dificuldades de refletir sobre a suposta invisibilidade declarada por Calvin e sua intencionalidade, que era pegar biscoitos na cozinha sem ser visto, sendo um processo de imaginação.

Na letra c) da sétima questão da ATV, o objetivo era que o aluno refletisse sobre a presença do pronome ‘me’ na sentença ‘Eu me tornei invisível’, nesse caso, que identificasse o sujeito e classificasse seu papel semântico. O resultado obtido, demonstra que 100% dos alunos afirmaram que o pronome ‘me’ se referia ao sujeito, nesse caso, reconhecido como ‘Calvin’, ou seja, os alunos não reconheceram o sujeito gramatical ‘eu’ da sentença, conforme a seguinte resposta:

(50) O pronome “me” na minha opinião refere-se ao Calvin. Não tem como saber quem pratica e quem recebe a ação pois a oração não tem sujeito.
(A12)

Com base na resposta (50) do participante (A12), constatamos que no estudo da voz reflexiva, 100% dos alunos relacionaram o pronome reflexivo ‘me’ ao Calvin, no entanto, em nenhuma das respostas estabeleceram relação sintática com o sujeito gramatical, ou seja, o pronome ‘eu’. Os alunos não apresentaram dificuldades de compreensão do enunciado quanto ao referente, levantamos a hipótese de que como se trata de um pronome na condição de sujeito ‘eu’, os alunos não o reconheceram.

Na letra d) da sétima questão, os alunos foram questionados sobre a diferença das estruturas sintáticas ‘tornar algo invisível’ e ‘tornar-se invisível’, com isso, pudemos sistematizar as respostas em dois grupos. No primeiro, (42,8%) dos alunos estabeleceram a relação sintático-semântica da estrutura ‘tornar algo invisível’, ou seja, refletiram sobre o aspecto de que há um sujeito que realiza uma ação sobre algo, enquanto que na sentença ‘tornar-se invisível’, perceberam a ação reflexiva da estrutura. Conforme resposta de (A12):

(51) “‘tornar algo invisível’ é tipo ‘eu vou fazer algo ficar invisível’ e ‘tornar-se invisível’ é me transformo em invisível”. (A12)

No segundo grupo de alunos, (57%) dos alunos apresentaram respostas voltadas para os aspectos de tempo, ou seja, disseram que as estruturas correspondem ao tempo ou período em que assume a condição de invisibilidade. Conforme as seguintes explicações:

(52) “Pelo que eu entendi é porque essa pessoa torna pra sempre invisível (...)”. (A10)

(53) “Por entre tornar algo invisível é por ele ainda vai se tornar e tornar-se invisível é que ele não vai ficar é que ele já está invisível”. (A11)

Com os resultados da sétima questão, percebemos que embora a maioria dos alunos tenham identificado o verbo quando solicitado e reconhecido a quem o pronome ‘me’ se refere, ao serem confrontados com duas estruturas sintáticas distintas, a maioria dos alunos apresentaram dificuldades de compreensão ao estabelecerem a relação sintático-semântica que cada estrutura apresenta. Nesse aspecto, assim como ocorreu com as perguntas que envolveram a voz ativa e a voz passiva, os alunos apresentaram domínio de metalinguagem, no entanto, na relação sintático-semântica das sentenças, as dificuldades de compreensão foram perceptíveis.

Na letra e) da sétima questão, lançamos a seguinte situação hipotética “Se Calvin tivesse tornado suas roupas invisíveis, como ele falaria?”, nesse caso, nosso objetivo era que o aluno escrevesse uma sentença com o verbo na voz ativa. Nesse caso, considerando a possibilidade de respostas que a pergunta possibilitava, distinguimos as respostas em dois grupos. No primeiro, constatamos que (42,8%) construíram uma sentença com o verbo ‘tornar’ na voz ativa, conforme exemplo:

(54) “Eu tornei minhas roupas invisíveis.” (A3)

No segundo grupo, notamos que os alunos utilizaram a voz reflexiva, no entanto, com o objetivo de corresponder ao que foi solicitado na situação hipotética. Nesse caso, observamos nas respostas o uso do advérbio “totalmente” para

abranger as roupas, e da conjunção ‘e’ para abranger as roupas e uma sentença de que exprime surpresa, conforme as seguintes construções:

(55) “Tornei-me **totalmente** invisível.” (A07) [grifo nosso]

(56) “Eu tornei-me **e** minhas roupas invisíveis.” (A01) [grifo nosso]

(57) “**Oba!!** Agora vou fazer besteiras sem ninguém brigar comigo.” (A12) [grifo nosso]

Considerando as sentenças mencionadas em (55), (56) e (57), reconhecemos que a abrangência da pergunta possibilitou a formação discursiva de diversas formas, contudo, observamos que dos 14 alunos, apenas (42,8%) refletiram sobre o contexto do conteúdo e a possibilidade de formar uma sentença conforme o proposto.

Portanto, no estudo da voz reflexiva, percebemos que os participantes da pesquisa possuem domínio de metalinguagem, no entanto, quando tratamos de questões reflexivas que envolveram a reestruturação sintático-semântica, o resultado foi menor que o de metalinguagem, sendo assim, confirmamos nossa hipótese da necessidade de ampliar o estudo das vozes em seu aspecto sintático e semântico.

Na 8ª questão, selecionamos nove sentenças com o objetivo de que os alunos categorizassem os sujeitos em agente (voz ativa), paciente (voz passiva), sujeito e paciente (voz reflexiva) e que os sujeitos que não se enquadrassem nessas opções, categorizassem em “OUTROS”. Dessa forma, com base nas sentenças e explicações que os alunos apresentaram, foi possível identificar uma regularidade na escolha de sentenças que estão conforme o padrão dos papéis semânticos conforme Cançado (2015). Vejamos o resultado abaixo:

Tabela (09): Resultado da oitava questão da ATV– C2

Grupo	Sentenças Classificadas na categoria “OUTROS”	Percentual
I	A chave abriu a porta.	64,3%
II	João ganhou na loteria.	35,7%
III	O motorista recebeu a multa pelos correios.	21,4%
IV	O homem abriu a porta.	14,2%

V	O biscoito de chocolate foi comido pelo menino.	7,1%
VI	O menino lambuzou-se com doces.	7,1%
VII	Maria fez as unhas.	7,1%

Fonte: Dados da pesquisa

Constatamos que as sentenças mais recorrentes na classificação em ‘OUTROS’ pelos alunos, foram as de estrutura sintático-semântica em consonância com Cançado (2015). Ressaltamos que os alunos tiveram aula segundo a perspectiva apenas sintática proposta no didático quanto às formas da voz ativa, passiva e reflexiva, considerando os papéis de agente e paciente. Nesse cenário, vejamos as justificativas dos alunos ao escolherem as sentenças mencionadas na tabela (09). Em relação à classificação da sentença “A chave abriu a porta” na categoria ‘OUTROS’, os alunos do grupo I justificaram da seguinte forma:

(58) “em meu entendimento é porque não faz sentido porque a chave abre a porta mais tem que tem alguém para abri a porta.” (A10)

(59) “Ela [a chave] não está recebendo a ação e nem praticando.” (A5) grifo nosso.

(60) “A chave abriu a porta, por que a chave não é um sujeito ela é o objeto.” (A02)

Podemos concluir que para (A10), a ação de abrir a porta pressupõe uma pessoa que realize essa ação, ou seja, ao afirmar que é necessário ‘alguém’ para realizar tal atividade, o aluno não se prende apenas à estrutura sintática e à forma do verbo, mas também, aos aspectos semânticos do verbo, que torna necessário um ser animado para realizar essa ação, ou seja, um sujeito agente que não está expresso na sentença.

Na reflexão de (A5), o princípio utilizado na resposta é a função semântica do sujeito em agente ou paciente, nesse caso, justifica que para o sujeito ‘a chave’ não pode ser atribuído o papel de agente ou paciente. Observamos que mesmo que o verbo esteja em sua forma ativa, o aluno não se atém apenas à estrutura sintática, por isso a reflexão sobre o agente, que de fato realiza essa ação, restringindo-se a

afirmar que a chave não pratica e nem recebe.

A reflexão de (A2) fundamenta-se na perspectiva de que, geralmente, o sujeito da oração é um ser agente, por isso a justificativa de que a chave é um objeto. Levantamos a hipótese de que para (A2), o sujeito de uma oração deve apresentar características humanas, ou seja, se é um objeto que está na posição sintática de sujeito, ainda assim, não receberá essa classificação. Provavelmente, isso ocorre devido à abordagem de que ‘o sujeito pratica a ação’, portanto, uma perspectiva apenas tradicional e recorrente no EF.

Com base nessas três justificativas acerca da escolha da sentença ‘A chave abriu a porta’, constatamos que para os alunos, o sujeito sintático ‘a chave’ não pode receber a função semântica de agente nem de paciente devido à impossibilidade de realizar a ação de abrir uma porta. Portanto, percebemos que ao refletirem acerca dessas questões, os alunos não se ativeram apenas às questões sintáticas, conforme recomendado pelo didático, mas suas reflexões foram fundamentadas em seu conhecimento interno de gramática. Com isso, observamos a possibilidade de realizar uma sistematização desses aspectos para ampliar o conhecimento do aluno.

A segunda sentença mais recorrente na categoria ‘OUTROS’, está no grupo (II), ‘O motorista recebeu a multa pelos correios’. Com isso vejamos os argumentos apresentados pelos alunos para a classificação dessa sentença:

(61) “Nessa frase que botei em outros é porque achei que não se encaixou no agente nem no paciente e muito menos no agente e paciente.” (A4)

(62) “Porque não achei adequado para o agente, paciente e nem para agente e paciente.” (A7)

Observamos em (A4) e (A7) uma tentativa de justificar essa categoria por meio de exclusão, ou seja, não se enquadram ou não se encaixam na classificação de ‘agente’ ou ‘paciente’ para o sujeito ‘O motorista’. Isso nos leva a inferir, que os alunos refletiram acerca da informação semântica do verbo ‘receber’, o que os levou a classificarem na categoria ‘OUTROS’. Nesse aspecto, percebemos semelhanças com a escolha da terceira sentença mais recorrente, “João ganhou na loteria”, conforme as explicações abaixo:

(63) “João ganhou na loteria, porque eu acho ela um pouco sem sentido”
(A14)

(64) “eu escolhei esse porque eu acho que não se encaixa com agente, paciente e agente e paciente.” (A8)

A ocorrência das formas verbais que se enquadram na condição sujeito/agente; sujeito/paciente e sujeito/agente e paciente também foram classificadas na categoria ‘OUTROS’, no entanto, a ocorrência foi inferior às demais, conforme os resultados dos grupos (IV) com (14,2%), grupo (V) com (7,1%) e grupo (VI) com (7,1%). Nesse caso, apenas o sujeito do grupo (IV) apresentou explicação. Conforme justificativa abaixo:

(65) “a minha colocação que eu botei em outros é porque é um verbo de ação.” (A11)

Notamos que a justificativa do aluno de que é um verbo de ação, que conforme as orientações e estudos pressupõe um sujeito/agente, não é coerente com a classificação proposta, e considerando a ausência de justificativa, levantamos a hipótese de que se trata de uma escolha aleatória, ou que pode ter sido motivada pela exigência de apenas uma sentença para justificar, sendo assim, devido ao fato de que os alunos escolheram mais de uma sentença para a categoria ‘OUTROS’, essas formas não foram as escolhidas para serem justificadas.

Por um último, o grupo (VII) que corresponde a (7,1 %), escolheram a sentença ‘Maria fez as unhas’, no entanto, não identificamos justificativa para essa sentença. Consideramos que a motivação se fundamentou na dificuldade de definir a ação praticada ou recebida segundo a proposta sintática do didático.

Em virtude dos resultados mencionados na 8ª) questão, ressaltamos que o nosso foco estava voltado para a categoria ‘OUTROS’. Desse modo, constatamos que os alunos com base apenas no estudo sintático das sentenças, não eliminaram suas reflexões acerca da informação semântica dos verbos, ou seja, é necessário um alinhamento das questões semânticas no estudo das vozes verbais, uma vez que, os alunos já possuem conhecimentos gramaticais e que há a necessidade de sistematização desses aspectos linguísticos.

Com o resultado da terceira à sétima questão da ATV, categoria C1, concluímos que os alunos apresentam domínio de metalinguagem, no entanto, com dificuldades ao reestruturar as sentenças, principalmente na transformação da voz ativa para voz passiva e vice-versa. Outra regularidade percebida foi a confirmação de que o estudo apenas sintático, limita a visão do aluno em relação aos aspectos semânticos dos enunciados, como a noção de que todo sujeito gramatical deve praticar a ação. Com isso, percebemos a necessidade de um trabalho que evidencie nas vozes verbais sua estrutura sintática e suas informações semânticas.

Na categoria C2, constatamos as dificuldades dos alunos para refletirem sobre a função semântica das sentenças no uso, pois apresentaram um conhecimento voltado apenas para as questões sintáticas. Em relação à construção na voz ativa ou voz passiva, na maioria das ocorrências, os alunos apenas inverteram os termos, pois não refletiram sobre o significado, ocorrência regular na voz ativa, passiva e reflexiva. No entanto, acreditamos que dificilmente os alunos realizariam sentenças com essa estrutura ao produzir um texto, visto que não identificamos nenhuma ocorrência nas redações. Percebemos que a motivação para isso deu-se devido às dificuldades de construção de sentenças, que exigem uma reflexão acerca do verbo e seus argumentos, ou seja, uma reflexão das informações semânticas no estudo das vozes verbais.

Na última questão da ATV (8ª), categoria C2, identificamos as reflexões que os alunos realizaram acerca das vozes verbais, principalmente em relação aos diversos papéis temáticos que podem ocupar a posição de sujeito, nesse caso, e considerando que os aspectos semânticos não são bem explicitados na abordagem das vozes verbais no didático e na GT, notamos que a maioria dos alunos refletiram acerca da informação semântica que o verbo desencadeia nos termos da oração, embora não tenha sido de forma abrangente, ou seja, se considerarmos as reflexões dos alunos acerca das questões semânticas, percebemos a necessidade de sistematização do ensino das vozes do verbo com base na gramática teórica, reflexiva e de uso para o EF, o que contribui com a competência linguística do aluno.

4.5.2 Resultados da atividade diagnóstica - linguística.

A última etapa do diagnóstico foi realizada por meio de uma produção escrita, nesse caso, os participantes foram motivados com uma situação hipotética,

ou seja, supondo que fossem jornalistas, solicitamos que imaginassem outro crime do ladrão e assim, elaborassem uma notícia. A análise da produção escrita teve como objetivo realizar um levantamento das principais vozes verbais utilizadas pelos alunos na elaboração da notícia, com a finalidade de observar a estrutura sintática e semântica, para com essa mesma perspectiva, elaborar uma proposta de ensino. Com isso, vejamos o resultado.

Tabela (10): Resultado do uso das vozes verbais na produção escrita – C3

Tipo	VOZES VERBAIS IDENTIFICADAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS	OCORRÊNCIA/PERCENTUAL
I	Voz ativa simples	62,5 %
II	Voz ativa composta (ter/haver + particípio)	12,5 %
III	Voz passiva analítica (ser + particípio)	25%

Fonte: Dados da pesquisa

No levantamento realizado, identificamos as estruturas verbais na voz ativa e passiva, sendo que, em relação à voz ativa, constatamos que a forma simples foi a mais recorrente, com (62,5%), enquanto as formas compostas com os verbos ‘ter e haver + particípio’ da voz ativa apresentaram (12,5%) do total de verbos, além da voz ativa, identificamos também a voz passiva analítica com (25%). Com esses dados, a seguir, apresentamos cinco exemplos que contemplam as referidas vozes verbais:

(66) “Um jovem de 18 anos **roubo** um joalheria (...)” (RED - 4) [grifo nosso].

(67) “Ele **tinha furtado** uma loja de sapatos(...)” (RED - 2) [grifo nosso].

(68) “Ele **havia roubado** o carro de uma jovem” (RED - 2) [grifo nosso].

(69) “Assaltantes de carros **foi preso** nesta terça feira” (RED - 11)/ [grifo nosso].

(70) “ele **foi preso** em flagrante.” (RED - 11) [grifo nosso]

Tendo em vista o ensino reflexivo das vozes verbais na escrita dos alunos, apresentamos uma análise sintática e semântica das estruturas construídas pelos alunos, nesse aspecto, consideramos também, a norma-padrão e os significados produzidos. Nessa perspectiva, com base nas ocorrências mais comuns na escrita dos alunos, analisamos a estrutura da voz ativa e passiva, com o objetivo central de identificar a função semântica do sujeito nessas formações e a adequação conforme a norma-padrão. Dessa forma, as construções na voz ativa serão as primeiras a serem analisadas, para isso, aplicaremos a perspectiva de Cançado (2015).

Tabela (11): Resultado do papel semântico do sujeito na voz ativa.

VOZ ATIVA SIMPLES E COMPOSTA				
Ex.:	PAPEL SEMÂNTICO DO SUJEITO	SUJEITO	VERBO SIMPLES/ COMPOSTO	COMPLEMENTO
(66)	AGENTE	Um jovem de 18 anos	roubo	um joalheria.
(67)	AGENTE	Ele	tinha furtado	uma loja de sapatos.
(68)	AGENTE	Ele	havia roubado	o carro de uma jovem.

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos resultados apresentados na Tabela (12), observamos algo em comum nas estruturas sintáticas construídas pelos alunos, a regularidade na escrita de formações sintático-semânticas em que o sujeito é um agente. Esse resultado está em consonância com Cançado (2015, p.134) ao dizer que o falante ao construir uma sentença “tende a colocar o agente na posição de sujeito”. Nesse aspecto, aplicamos o teste de Jackendoff (1990 apud CANÇADO, 2015) e constatamos que de fato trata-se de sujeito/agente que agem intencionalmente e deliberadamente, conforme os exemplos do teste aplicado às sentenças (66); (67) e (68):

(71) O que o jovem de 18 anos fez foi roubar uma joalheira.

(72) O que ele [ladrão] fez foi furtar uma loja de sapatos. [grifo nosso]

(73) O que ele [ladrão] fez foi roubar o carro de uma jovem. [grifo nosso]

A conclusão a que chegamos com essa observação é a de que a preferência

por essa estrutura decorre da noção de sujeito que os alunos possuem, de que é aquele que pratica a ação, ou seja, ao longo do processo de escolarização, essa é a forma mais comum nos estudos sintáticos, o que conduz o aluno a elaborar essa forma fixa, nesse cenário, contextualizamos esse resultado com o da atividade diagnóstica, em que apresentamos sentenças com um sujeito de função semântica de instrumento e os alunos não o reconheceram como sujeito gramatical. [ver resultado da 8ª questão da atividade diagnóstica].

Nesse contexto, reafirmamos um trabalho sintático-semântico das vozes verbais, em que pode ser trabalhado a reestruturação sintática, em que diversos papéis temáticos podem ocupar a posição de sujeito, o que possibilita ao aluno ampliar seu repertório e possibilidades de estruturas na produção escrita.

O segundo aspecto que notamos na escrita dos alunos, trata-se da conjugação do verbo 'roubar' em (66), que no caso, ao conjugar o verbo no pretérito perfeito, o sujeito da (RED4), omitiu a desinência modo temporal 'u', nesse caso, levantamos a hipótese de uma motivação fonológica, mas principalmente a falta de prática no estudo teórico das conjugações verbais. Observamos também na sentença (66), que no complemento 'um joalheria', o aluno não realizou a concordância de gênero. Vale salientar que embora a construção seja compreensível, em relação aos aspectos formais da norma-padrão, a sentença não está formalmente adequada para o gênero produzido, sendo importante que os alunos tenham domínio dos aspectos discursivos de intencionalidade e dos aspectos formais na escrita. Sendo assim, um ponto importante para ser abordado na proposta de ensino.

Embora não seja escopo desse trabalho, vale registrar a ocorrência dos tempos compostos na voz ativa, no caso, os verbos 'ter' e 'haver', os quais foram utilizados pelos participantes da pesquisa na produção escrita. Nesse contexto, identificamos uma ocorrência de (12,5%) desses verbos no pretérito mais-que-perfeito composto, 'tinha furtado' e 'tinha roubado'.

Vale ressaltar que não trabalhamos os verbos compostos com os alunos antes da aplicação da atividade diagnóstica, sendo assim, uma vez identificado essa ocorrência, pode ser objeto de estudo de futuras pesquisas, visto que, nosso enfoque será a forma simples da voz ativa.

Além da voz ativa, identificamos na escrita dos alunos a presença da voz passiva analítica, (nomenclatura segundo a GT), que corresponde a (25%) das

ocorrências. Nesse caso, analisamos a estrutura dessas sentenças com base em Cançado (2015), para isso, buscamos estabelecer a relação sintático-semântica com a finalidade de identificar o papel semântico dos sujeitos e a presença do agente da passiva. Nessa perspectiva, vejamos abaixo duas sentenças retiradas das redações dos alunos.

Tabela (12): Resultado do papel semântico do sujeito na voz passiva analítica.

VOZ PASSIVA ANALÍTICA				
Ex.:	PAPEL SEMÂNTICO DO SUJEITO	SUJEITO	VERBO	ADJUNTO
(69)	PACIENTE	Assaltantes de carro	foi preso	nesta terça feira.
(70)	PACIENTE	Ele	foi preso	em flagrante.

Fonte: Dados da pesquisa

Nas sentenças (69) e (70) temos o verbo ‘prender’ em sua forma passiva, considerando que esse verbo em sua informação semântica pressupõe um evento em que alguém prende algo ou alguém, constatamos a omissão do agente ‘a polícia’ nessa construção sintática, e nesse caso, temos o adjunto após o verbo.

Ao estabelecer uma relação entre as sentenças (69) e (70) com as orientações da GT acerca da transformação da voz ativa para voz passiva, percebemos que a preferência dos alunos foi omitir o agente da passiva e ocupar essa posição com o adjunto. De modo geral, isso indica o que observamos nas produções escritas em relação à voz passiva, que apenas (13,6%) apresentaram o agente da passiva na estrutura sintática, conforme exemplo abaixo:

(74) “Esta notícia foi divulgada **pela polícia.**” (RED7) [grifo nosso].

Com base nesse resultado, concluímos que embora a GT apresente a transformação da voz ativa para voz passiva, em que há a presença do agente da passiva, percebemos a omissão do agente da passiva na escrita dos alunos e o uso do adjunto após o verbo em sua forma passiva, nessa análise, notamos a importância do ensino das vozes verbais com ênfase na reestruturação sintática de forma sistematizada e reflexiva, que contemple as diversas formas comunicativas que podem ser trabalhadas com os alunos.

Além disso, em relação à norma-padrão, notamos a forma da locução verbal ‘foi presso’ nas sentenças (69) e (70), que apresentam erro de ortografia e de concordância verbal em (69). Nesses casos, embora não seja objetivo desse trabalho, ressaltamos a importância do uso da norma-padrão, portanto, reconhecemos a necessidade de trabalhar esses aspectos ao tratarmos das vozes verbais, principalmente por tratar-se de uma situação comunicativa que exige monitoramento.

Portanto, em relação à análise das vozes verbais na produção escrita dos alunos, identificamos as vozes ativa e passiva. Em relação à voz ativa, percebemos a regularidade de construir sentenças com o sujeito de função semântica de agente, assim, notamos a necessidade de ampliar a compreensão dos alunos acerca da reestruturação sintática para que possam refletir sobre as inúmeras possibilidades ao construir um texto, desenvolvendo a autonomia na escrita para mudar de perspectiva conforme julgar necessário.

Quanto à voz passiva, a ausência do agente da passiva e o uso do adjunto pós verbo foi um padrão identificado na escrita dos alunos, com isso, constatamos que os alunos não se prenderam às orientações da GT, mas buscaram adequar seus textos conforme a perspectiva que resolveram adotar, por isso, ressaltamos que o estudo sistematizado das vozes verbais quanto aos aspectos sintáticos e semânticos podem ampliar o conhecimento dos alunos.

Com base nesse exposto, constatamos que o estudo das vozes verbais em seu aspecto apenas sintático dificulta para o aluno uma visão ampla da ocorrência desse fenômeno, assim, o uso reflexivo desse conteúdo na prática torna-se limitado. Nesse cenário, constatamos o que temos defendido neste trabalho, de uma abordagem das vozes verbais quanto ao aspecto sintático-semântico de forma sistemática. Para finalizar esta seção, a seguir apresentamos o resultado da análise da proposta do livro didático.

4.5.3 Resultados da análise da abordagem das vozes verbais no livro didático

Para a análise da abordagem utilizada no livro didático para o ensino das vozes verbais, definimos os seguintes objetivos: (i) apontar a concepção teórica acerca das vozes verbais; (ii) analisar as atividades metalinguísticas (C1) e epilinguísticas (C2) propostas no didático.

Os resultados da análise do livro didático “Para Viver Juntos” 8º ano de Língua Portuguesa estão organizados da seguinte forma: primeiro, apresentamos as orientações do manual e estabelecemos relação com a abordagem das vozes verbais no didático e em seguida analisamos as atividades metalinguísticas e epilinguísticas propostas.

O trabalho com as vozes verbais no didático ocorre na unidade 5, que tem como gênero norteador o texto dramático. A abordagem do conteúdo ocorre na seção “Reflexão linguística”, que inicia após o estudo das seções ‘Leitura’ e ‘Produção Textual’ com o uso de um fragmento do texto dramático “O pagador de promessas”, de Dias Gomes.

Conforme orientações do manual, a seção “Reflexão linguística” organiza-se em três momentos, (i) conceito e exemplos; (ii) atividades de sistematização de conceitos e (iii) efeitos de sentido em um contexto discursivo.

No didático, o estudo das vozes verbais é iniciado por meio de um fragmento da peça “O pagador de promessas”, para que o aluno identifique a fala da personagem ‘Zé-do-Burro’ acerca do ocorrido com seu animal, Nicolau, e a fala do Sacristão sobre o mesmo ocorrido. Dessa forma o aluno deve identificar o sujeito das duas orações (falas) e discorrer sobre a diferença de sentidos que apresentam. Após essa introdução são apresentadas as seguintes assertivas:

A maneira como as palavras estão organizadas nas frases indica a ação praticada pelo sujeito ou recebida por ele. Os verbos relacionam-se com o sujeito de diferentes maneiras. Os tipos de relações estabelecidas entre eles recebem o nome de vozes verbais. As vozes verbais são: ativa, passiva e reflexiva (PENTEADO et al., 2015, p. 152).

Nesse caso, segundo o didático, o fator determinante para indicar a ação praticada ou recebida pelo sujeito é a estrutura sintática, sendo assim, as vozes verbais são tipos de relações entre sujeito e verbo, no caso, as vozes ativa, passiva e reflexiva. Conforme consta no manual, “a identificação das vozes verbais é uma questão sintática, não semântica”, (PENTEADO et al., 2015, p. 358). Assim, tanto no didático, quanto no manual, as orientações de uma abordagem apenas sintática são evidentes. Com esse princípio, vejamos a seguir, a abordagem das vozes específicas, a ativa, a passiva e a reflexiva

O conceito de voz ativa e seus respectivos exemplos, segundo o didático é que, “na voz ativa, a forma verbal indica que o sujeito da oração é agente e autor da

ação”. Após esse conceito, seguem-se os seguintes exemplos:

(75) Dias Gomes escreveu a peça *O pagador de promessas*. [grifo do autor]

(76) Zé-do-Burro levou a cruz até a igreja.

Notamos que no estudo das vozes verbais, o conceito de voz ativa está relacionado com a “forma verbal que indica o sujeito da oração como agente e autor da ação”. Ou seja, é a forma verbal que indica e conseqüentemente determina o papel de agente do sujeito, no entanto, segundo essa abordagem, o aspecto sintático sobrepõe o aspecto semântico.

O esquema de apresentação da voz passiva e reflexiva é o mesmo do estudo com a voz ativa. No didático, “na voz passiva, o sujeito da oração é paciente. Essa voz desvia a atenção do sujeito, concentrando-a no resultado da ação.”, (PENTEADO et al., 2015, p. 152). Em seguida são apresentados os seguintes exemplos:

(77) A peça *O pagador de promessas* foi escrita por Dias Gomes. [grifo do autor]

(78) Escreveu-se a peça *O pagador de promessas*. [grifo do autor]

No conceito do didático acerca da voz passiva, constatamos a afirmativa “o sujeito da oração é paciente”, mas não explicita ao que equivale um sujeito paciente, quanto à ação praticada ou recebida, visto que essa é uma das assertivas que introduzem o estudo das vozes verbais no didático. Outra questão em relação ao conceito de voz passiva é que ao mesmo tempo que nessa voz o sujeito é paciente, “essa voz desvia a atenção do sujeito”. Nesse caso, levantamos a hipótese de que seria um desvio de atenção do agente na voz ativa para o paciente na voz passiva em posição de sujeito. Portanto, um equívoco na elaboração do conceito.

A abordagem da voz passiva no didático segue o parâmetro de classificação da voz passiva em sintética e analítica, conforme os exemplos (77) e (78), com os seguintes conceitos:

A **voz passiva analítica** é formada pelo verbo **ser** mais o **particípio** do verbo principal.

Exemplo: A cruz **foi levada** por Zé-do-Burro até a igreja.

A **voz passiva sintética** ou **pronominal** é formada por um verbo

acompanhado do pronome oblíquo **se**, que recebe o nome de pronome apassivador.

Exemplo: Levou-se a cruz até a igreja (PENTEADO et al., 2015, p. 153).

Dessa forma, constatamos que a abordagem da voz passiva fundamenta-se na observação da estrutura sintática, com ênfase no verbo como fator sintático para identificação das vozes verbais, sendo esse, o fator determinante para indicar o sujeito e a função semântica. Após a explanação da voz passiva, seguem as orientações da construção da voz passiva analítica, sendo que, o exemplo, assim como os anteriores, são referências ao texto dramático estudado.

De acordo com o didático, para construir uma oração na voz passiva é preciso de um verbo transitivo direto e “quando a forma verbal está na voz passiva, o objeto direto passa a ser sujeito da oração”, (PENTEADO et al., 2015, p. 358). A descrição das transformações se resume nesses aspectos. No entanto, no manual do professor, constam também as seguintes orientações:

Nem todas as construções ativas podem ser transformadas em passivas, mas somente aquelas em que o sujeito é o agente da ação verbal. Na frase “Maria tem um carro importado”, o verbo *ter*, embora esteja em forma ativa, não tem sujeito agente. Logo, a forma passiva “Um carro é tido por Maria”, seria agramatical. (PENTEADO et al., 2015, p. 358)

Conforme apresentado no manual, na sentença “Maria tem um carro importado”, o verbo ‘ter’, não apresenta sujeito agente. Nesse aspecto, notamos que a abordagem sintática que o didático e o manual inicialmente afirmam não contempla todos os aspectos no estudo das vozes verbais.

Com base nesse exposto, constatamos que embora ocorra a afirmativa de um trabalho baseado apenas na estrutura sintática, no manual do professor constam também algumas orientações de natureza semântica. Percebemos que isso ocorre devido à insuficiência de informações com base apenas na sintaxe para o estudo das vozes verbais.

A terceira voz verbal abordada no didático é a reflexiva, que apresenta o seguinte conceito: “na voz reflexiva, o sujeito da oração pratica e recebe a ação ao mesmo tempo. A voz reflexiva é formada por um verbo mais um pronome reflexivo (*me, te, se, nos, vos, se*)” [grifo do autor], (PENTEADO et al., 2015, p. 153). Além desse conceito, no didático, consta a referência aos verbos que se referem aos movimentos corporais e à voz recíproca. Exemplos:

(79) Ele levantou-se.

(80) Ela arrumou-se para a festa.

Na voz reflexiva, o didático aborda sobre a voz recíproca e os verbos que se referem a movimentos corporais, ou seja, embora a proposta de estudo das vozes verbais seja por meio da identificação da forma verbal como mecanismo apenas sintático, no decorrer do estudo dos conceitos e exemplos, notamos que ocorreram diversas explicações de natureza semântica.

Portanto, no estudo das vozes verbais, em relação aos conceitos e exemplos, devido à necessidade de ampliação da compreensão do fenômeno, ocorreram ressalvas que testificam o estudo das vozes verbais de cunho sintático-semântico. Portanto, a seguir, apresentamos a segunda etapa da análise das vozes verbais no didático, que trata-se das atividades metalinguísticas e epilinguísticas propostas.

Na subseção “Reflexão linguística na prática”, conforme o manual do professor, o objetivo é propor atividades de sistematização dos conhecimentos gramaticais. Para alcançar esse objetivo, no didático é utilizado dois gêneros textuais, um texto classificado como notícia pelo manual do professor e uma tirinha de Fernando Gonsales (s/d), em uma única atividade de quatro questões.

A primeira questão é composta de três perguntas, a primeira tem como objetivo que o aluno identifique o principal fato discutido no texto, a segunda pergunta faz uma retomada do principal fato discutido e solicita ao aluno uma explicação sobre esse fato, que no caso, trata-se do receio de algumas pessoas em ir ao teatro para ouvir música clássica, por último, a terceira pergunta busca contextualizar com a realidade do aluno a existência de teatro na região em que mora e suas experiências ou não com esse tipo específico de apresentação.

A segunda questão possui duas perguntas de metalinguagem, para isso, é utilizado o seguinte fragmento da notícia “Nas grandes cidades de todo o mundo **são promovidos concertos de diversos tipos**, para diferentes públicos [...]”, [grifo do autor]. Nesse contexto, a letra a) da segunda questão, requer que o aluno classifique a voz do verbo na oração em estudo, no caso, a voz passiva ‘são promovidos’, enquanto que na letra b), é solicitado que o aluno identifique o sujeito e o predicado da oração. Sendo assim, uma questão predominantemente de identificação e

classificação sintática.

Na terceira questão, a sentença que foi analisada sintaticamente pelos alunos na segunda questão é retomada. Nesse caso, inicialmente é afirmado que quem pratica a ação não está expresso na oração, em seguida, o aluno é instigado a refletir se é importante para o leitor saber quem pratica a ação, ou seja uma questão epilinguística acerca do agente da passiva.

A quarta questão é composta de cinco perguntas organizadas de 'a' a 'e', nesse caso, o gênero utilizado é uma tira de Fernando Gonsales. As duas primeiras perguntas dessa questão têm como objetivo a compreensão acerca do texto. A partir da terceira pergunta, letra c), que as perguntas de metalinguagem são iniciadas, conforme imagem abaixo:

Figura 01:Quarta questão da atividade Reflexão Linguística na Prática.

4. Leia a tira.



Fernando Gonsales.

a) No primeiro quadrinho, que expectativa tem o caubói em relação ao touro selvagem que ele diz que vai laçar? *Ele acredita que todos os animais, ao ouvir isso, vão fugir de medo.*

b) A reação dos animais contraria a expectativa do caubói? Por quê?
Sim, porque o caubói, na verdade, está diante de um rebanho de vacas que fica animado com o fato de aprender como se "laça" um touro.

c) No primeiro balão, podemos observar um verbo utilizado na voz passiva. Que verbo é esse? *O verbo laçar.*

d) Reescreva a fala do caubói, flexionando o verbo no plural. *Agora vou ensinar como se laçam touros selvagens.*

e) Reescreva a fala do caubói na voz passiva analítica.
Agora vou ensinar como é laçado um touro selvagem / como um touro selvagem é laçado.

154

Não escreva no livro.

Fonte: Livro didático

Nessa questão, observamos os seguintes objetivos: (i) identificar o verbo em c); (ii) flexionar o verbo para o plural em d); e (iii) reescrever a fala do caubói para voz passiva analítica em e). Embora seja importante que o aluno tenha domínio acerca das questões relacionadas ao plural no estudo das vozes e forme sentenças na voz passiva, é importante refletir sobre essas formas no aspecto sintático-semântico, ou seja, esse trabalho metalinguístico não favorece para o aluno refletir sobre o uso dessa forma na tira, o que elimina qualquer reflexão sobre o aspecto

sintático-semântico.

Conforme esse exposto, notamos que a base do exercício proposto na subseção “Reflexão linguística na prática” são as questões de metalinguagem. No total, constatamos cinco perguntas de metalinguagem e uma de reflexão. Reconhecemos a importância da metalinguagem nos exercícios, no entanto, as questões propostas não se relacionam com o uso de forma efetiva no texto, configurando-se assim, como uma prática de extração da sentença para fins de metalinguagem, ao invés de refletir sobre as vozes verbais.

A segunda atividade é que encerra a abordagem sobre as vozes verbais é classificada como “Língua Viva: vozes verbais e efeitos de sentido”, que conforme o manual do professor, tem o objetivo de ampliar em um contexto discursivo a reflexão sobre os conceitos estudados, ou seja, com base no manual, a proposta é de uma atividade epilinguística.

Sendo assim, na primeira questão constam seis perguntas organizadas de ‘a’ a ‘f’, sendo que as duas primeiras perguntas são referentes ao tópico discursivo da notícia, visto que, no manual, a orientação é a de que o professor explore os elementos da notícia.

Figura 02: Primeira questão do exercício “Língua viva: vozes verbais e efeitos de sentido”.

LÍNGUA VIVA Responda sempre no caderno.

Vozes verbais e efeitos de sentido

1. Leia este trecho de notícia.

Trapalhada
Bando é descoberto por erro de grafia e preso

Oito homens e uma mulher iriam roubar um prédio em Alto de Pinheiros, zona oeste, mas um erro de português fez o bando terminar na cadeia. Para entrar no condomínio, os ladrões se passariam por entregadores de cesta de Natal – no Fiat Doblô estava escrito Impório Santa Maria Ltda. Os assaltantes eram monitorados desde setembro, e a polícia sabia que eles usariam uma minivan na ação. A grafia errada chamou a atenção dos policiais.

Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,bando-e-descoberto-por-erro-de-grafia-e-preso,78506>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

a) Como era composto o bando de assaltantes mencionado na notícia e o que ele estava tentando fazer? *O bando era composto de oito homens e uma mulher e estava tentando roubar um prédio, utilizando o disfarce de entregadores de cestas de Natal em um veículo.*

b) Por que o plano do bando foi frustrado?

c) A linha-fina sob o título da notícia utiliza o verbo na voz passiva. Por que foi utilizada essa forma verbal? *Essa forma verbal dá ênfase ao bando de assaltantes descobertos, o agente – os policiais – é até omitido.*

d) Como ficaria o título dessa notícia se o verbo estivesse na voz ativa? *Policiais descobrem e prendem bando por erro de grafia.*

e) Essa alteração da voz verbal modifica o sentido do título da notícia? Por quê? *Sim, porque o destaque fica para a ação dos policiais e não para os bandos.*

f) Reescreva a manchete, procurando destacar o erro cometido pelo bando. *Sugestão: Erro de grafia faz bando ser descoberto e preso.*

1b. Porque o veículo utilizado por eles apresentava um erro de grafia que chamou a atenção dos policiais. Em vez de o bando escrever *Impório*, escreveu *Impório*; o bando estava sendo monitorado pela polícia havia algum tempo.

Fonte: Livro didático

A terceira pergunta (letra c) tem como objetivo que o aluno reflita sobre o uso da voz passiva na linha-fina “Bando é descoberto por erro de grafia e preso”, ou seja, o aluno identifica a forma verbal que possibilita enfatizar o bando na condição de sujeito paciente, visto que o agente da ação, ‘os policiais’, foi omitido. Nesse caso, essa pergunta conduz o aluno para a pergunta seguinte, ou seja, o aluno é orientado para transformar a linha-fina numa construção de voz ativa, que conforme orientação do didático, coloca ‘policiais’ na condição de sujeito agente, contrapondo como da linha-fina ‘Bando’, em que o sujeito é paciente.

Na sequência, a pergunta que consta em e) tem o objetivo de instigar no aluno uma reflexão sobre o uso da voz ativa ou da voz passiva no contexto discursivo na linha-fina da manchete, principalmente quanto à ênfase atribuída ao bando.

Na letra f) da primeira questão, é solicitado que o aluno reescreva a manchete (linha-fina), destacando o erro cometido pelo bando, nesse caso, a sugestão do didático é que apresente a seguinte forma “Erro de grafia faz bando ser descoberto e preso.”. Ao encerrar com essa proposta de reestruturação sintática, notamos que a aplicação do papel de agente e/ou paciente não é possível, pois os papéis semânticos foram explorados nas perguntas anteriores, quando apresentado a forma passiva com sujeito paciente e ao transformar para voz ativa com o sujeito agente.

Ao realizar a construção dessa nova estrutura, pode suscitar no aluno questionamentos acerca do papel semântico que o sujeito pode assumir nesse novo contexto discursivo, visto que os papéis de agente e paciente foram explorados nas perguntas anteriores. Vejamos a sequência de estruturas sintáticas da referida atividade em forma de tabela:

Tabela (13): Reestruturação sintática das vozes verbais no livro didático

Questão	Sentença	Função sintática	Papel temático
c)	Bando é descoberto por erro de grafia e preso	Sujeito	Paciente
d)	Policiais descobrem e prendem bando por erro de grafia	Sujeito	Agente
f)	Erro de grafia faz bando ser descoberto e preso.	Sujeito	Causa

Nesse caso, a função sintática e o papel temático correspondem aos termos que estão em negrito no campo ‘Sentença’ da Tabela 13. Constatamos que o estudo das vozes verbais no livro didático apresenta uma situação que necessita de ampliação de informações para que possa ser compreendido, visto que, percebemos que as nomenclaturas e abordagem segundo o estudo apenas sintático se esgota, portanto, reconhecemos a necessidade de que o professor esteja cômico dessas questões para que possa intervir quando necessário.

Conforme observamos nessa atividade, a oração pode ser reestruturada e na medida que ocorre esse processo, outros papéis podem assumir a posição de sujeito. Nesse caso específico, embora o didático e o manual proponham apenas uma abordagem sintática, ao longo da descrição da atividade, percebemos a necessidade de definir o que é a estrutura sintática e a informação semântica.

Na última questão do didático sobre vozes verbais é proposta uma atividade reflexiva sobre o uso da voz passiva pronominal, nesse caso, é apresentado uma seção de classificados de jornal para esse estudo, sendo finalizada com uma nota de que a escolha da voz verbal possibilita destacar o enunciador. Essa concepção reflexiva da voz passiva pronominal poderia ter sido aplicada nas atividades anteriores para o estudo da voz ativa e passiva analítica, no entanto, as questões de metalinguagem prevaleceram.

Com base nesse exposto, constatamos que a abordagem das vozes verbais tem como princípio conceitual o estudo apenas sintático, nesse aspecto, percebemos a necessidade de ampliação dessa perspectiva, pois no decorrer da abordagem do conteúdo surgiram questões que apenas a abordagem sintática não contempla, no caso, a reestruturação sintática em que outros papéis temáticos além dos de agente e paciente podem assumir na posição de sujeito.

Tendo em vista ampliar a compreensão do aluno acerca das vozes verbais, com base nesses resultados, a seguir, apresentamos uma proposta de ensino fundamentada nos tipos de gramática para o ensino segundo Travaglia (2009; 2011) na prática de análise linguística segundo Geraldi (1991; 2011), numa perspectiva de gramática como ciência segundo Perini (2016) e nos papéis temáticos segundo Cançado (2015).

5 PROPOSTA DE ENSINO

Para o estudo das vozes verbais de forma sistemática, neste capítulo, apresentamos uma proposta de ensino tendo em vista ampliar a compreensão dos alunos do 8º ano do EF acerca das vozes verbais. Para isso, consideramos relevante para a elaboração dessa proposta os resultados da análise da atividade diagnóstica e da análise da abordagem das vozes verbais no livro didático. Dessa forma, para contemplar as lacunas encontradas na pesquisa, apresentamos a seguir uma proposta de ensino pautada, principalmente, em atividades epilinguísticas, visto que com base na análise da atividade diagnóstica, concluímos que os alunos apresentam dificuldades de reflexão acerca das vozes verbais e em atividades que contemplem os aspectos semânticos desse conteúdo, visto que, diferentemente do que pressupõe o didático, a abordagem apenas sintática, dificulta a compreensão do fenômeno, pois conforme já discutido no capítulo 4, trata-se de um conteúdo sintático-semântico. Na seção seguinte, apresentamos a nossa proposta.

5.1 Proposta de Ensino das Vozes Verbais para o 8º ano do Ensino Fundamental

O objetivo principal desta proposta é criar condições para que os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental compreendam as vozes verbais no PB. Nossa intenção não é apresentar um método de ensino, mas sugerir atividades que possam auxiliar o professor no ensino desse assunto. Portanto, podem ser aperfeiçoadas, revisadas e ressignificadas, ou seja, alteradas para se adaptarem às necessidades de cada turma

A proposta de ensino está organizada em quatro etapas e para atingir o objetivo de um trabalho reflexivo e sistemático das vozes verbais, fundamentamos cada etapa com um referencial teórico específico, no entanto, em todas as etapas há reflexão acerca desse conteúdo gramatical, tendo como base a perspectiva da gramática como disciplina científica segundo Perini (2016), que instiga a reflexão do percurso para se chegar aos resultados do conhecimento gramatical, no caso, as vozes verbais.

Na primeira etapa, propomos um trabalho com base na AL. Nessa perspectiva, nos orientamos em Geraldi (1991; 2011) acerca de que devemos partir

do texto dos alunos para a reflexão e sistematização do estudo da língua. Nesse caso, propomos a produção escrita de uma notícia com a finalidade de observar o sujeito gramatical e os significados que são atribuídos por meio do verbo. Dessa forma, o aluno é orientado a refletir sobre as manifestações das vozes verbais e os significados que foram construídos, por fim, após o estudo de cada encontro, o aluno será orientado a reescrever seu texto.

Na segunda etapa, buscamos conceituar as vozes verbais conforme as instruções de Travaglia (2009; 2011) em relação à gramática teórica. Para o autor, não se deve trabalhar todo o conteúdo gramatical, pois isso depende do grau de escolaridade e além disso, esse estudo teórico possibilita preparar o aluno para ampliar o estudo com a gramática reflexiva. Nesse caso, buscamos inserir elementos referentes aos argumentos dos verbos e aos papéis temáticos numa linguagem acessível ao aluno, assim, usamos questões de metalinguagem e epilinguagem com a finalidade de esclarecer de forma didática o aspecto sintático e as informações semânticas das vozes verbais, visto que se trata de uma das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Na terceira etapa, enfatizamos um trabalho com base na gramática reflexiva de Travaglia (2009 p. 150), que segundo o autor constitui-se de “atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução”. Sendo assim, usamos dois textos para a reflexão da ocorrência das vozes verbais e os significados atribuídos e por fim, na quarta etapa, retomamos a perspectiva da análise linguística e propomos atividades de gramática de uso, nesse caso, propomos questões estruturais sobre a ocorrência das vozes verbais nas diversas situações comunicativas e as implicações que o uso possibilita. Além disso, no decorrer das atividades, buscamos evidenciar algumas questões relacionadas com a norma-padrão e as variedades linguísticas.

Portanto, com base nos pressupostos teóricos apresentados e no resultado da análise da atividade diagnóstica e do livro didático, a seguir, apresentamos as etapas de execução da proposta de ensino, sendo que essa proposta busca enfatizar principalmente a reflexão e não esgota as possibilidades de trabalho com as vozes verbais, podendo também ser adequada conforme as necessidades da turma.

5.2 - 1º Encontro

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Criar situações para que o aluno identifique as vozes verbais com ênfase no sujeito agente e paciente e na forma dos verbos da voz ativa e passiva.

CONTEÚDO

- Identificação das vozes verbais.

TEMPO ESTIMADO:

- 2 horas / aula.

RECURSOS:

- Quadro acrílico e acessórios;
- Cópia de notícia impressa.

AVALIAÇÃO

- Para observar o alcance dos objetivos propostos, o professor deverá propor uma produção escrita do gênero textual notícia e acompanhar os alunos durante a resolução das atividades propostas para observar se eles refletiram sobre os aspectos sintáticos e semânticos das vozes verbais ativa, passiva e reflexiva.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Para a primeira etapa da proposta de ensino com as vozes verbais, propomos um trabalho com base na análise linguística, nesse caso, propomos a produção textual que servirá de base para a reflexão da ocorrência das vozes verbais e, por fim, após o estudo de todos os encontros, o texto deverá ser retomado para ser reescrito.

Para a motivação inicial da aula, o professor deve entregar uma cópia da notícia abaixo para que os alunos realizem a leitura e em seguida produzam uma notícia conforme as orientações.

Texto 1



Esquilo é acusado de 'vandalizar' luzes de Natal nos EUA

Polícia postou foto do 'flagrante' em cidade de Nova Jersey.

Por G1

04/12/2017 11h35 Atualizado 04/12/2017 11h35

Um esquilo está sendo acusado de "vandalizar" as luzes de uma árvore de Natal na cidade americana de Sea Girt.

Policiais da cidade, que fica em Nova Jersey, postaram uma foto do esquilo, que segundo ele roeu os cabos das luzes de Natal que enfeitavam a árvore.

A árvore foi consertada, mas o suspeito ainda não foi capturado.



Esquilo roeu os fios da iluminação natalina
(Foto: Sea Girt Police Department/Facebook)

Fonte: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/esquilo-e-acusado-de-vandalizar-luzes-de-natal-nos-eua.ghtml>. Acesso em 24/12/2017 às 21:03

Após a leitura da notícia, o professor deve discutir com os alunos sobre o fato que torna a notícia inusitada, enfatizando a ação da polícia e a ação do esquilo. Em seguida, apresenta a seguinte proposta de produção escrita:

No texto que você leu, temos a seguinte manchete 'Esquilo é acusado de vandalizar luzes de Natal nos EUA' e no lide (primeira parte da notícia, que apresenta informações básicas acerca do que está noticiado), temos "Polícia postou foto do 'flagrante' em cidade de Nova Jersey." A notícia é finalizada com a informação de que o suspeito ainda não foi capturado. Imagine que você é um jornalista do portal G1 e elabore um final para esse caso em forma de notícia. Lembre-se de citar a polícia e o esquilo na sua produção.

Com o término da produção de texto, o professor deve orientar os alunos para socializarem suas produções por meio da leitura, nesse caso, sugerimos 5 textos dos alunos apontados pelo professor ou de forma voluntária dos alunos. Com a finalização da socialização, os alunos serão orientados a responderem por escrito e individualmente as seguintes perguntas:

ATIVIDADE – Vamos refletir sobre o texto?

1) Identifique no texto que você produziu quem são os seres, pessoas ou animais que praticam a ação. Reescreva duas sentenças que confirme sua resposta.

Dentre as respostas, espera-se que seja identificado as sentenças que estejam na voz ativa.

2) No texto que você produziu, quem recebe a ação praticada? Reescreva duas sentenças que confirme sua resposta.

Dentre as respostas, espera-se que seja identificado as sentenças que estejam na voz passiva ou que estejam na voz ativa, mas que seja reconhecido a informação semântica de paciente.

3) Com base nas respostas anteriores, observe o sujeito gramatical das sentenças que pratica a ação e o sujeito gramatical que recebe a ação e responda as perguntas do quadro abaixo.

O professor deverá auxiliar os alunos durante essa atividade, instigando-os a observarem na produção o que está sendo solicitado. Caso seja necessário, utilize exemplos da manchete para que observem as situações de quem pratica e quem recebe a ação e exponha no quadro.

Após a finalização dessa atividade, os alunos receberão uma cópia com a tabela abaixo, que busca evidenciar as sentenças que possuem o sujeito gramatical quando pratica a ação e recebe a ação, possibilitando assim ao aluno observar a forma dos verbos e a levantar hipóteses sobre o papel semântico dos sujeitos das sentenças.

O SUJEITO PRÁTICA E RECEBE A AÇÃO VERBAL

O sujeito PRÁTICA A AÇÃO

Observe uma sentença que você selecionou na 1ª questão.

Selecione uma sentença da sua resposta em que o sujeito gramatical pratica a ação.

Nesse caso, em que o sujeito da sentença pratica ação, a pessoa ou ser que recebe a ação poderia ocupar a posição de sujeito da sentença?

Tente explicar a sua motivação para a escolha desse sujeito 'agente' (pratica a ação)

Pelo que você observou, o uso da forma dessa sentença na produção de seu texto, correspondeu ao significado pretendido? Na sua opinião, que outros termos da oração poderiam ocupar a posição de sujeito?

O sujeito RECEBE A AÇÃO

Observe uma sentença que você selecionou na 2ª questão.

Selecione uma sentença da sua resposta em que o sujeito gramatical recebe a ação.

Nesse caso, em que o sujeito da sentença recebe a ação, a pessoa ou ser que pratica a ação poderia ocupar a posição de sujeito da sentença?

Tente explicar a sua motivação para a escolha desse sujeito 'paciente' (recebe a ação)

Pelo que você observou, o uso da forma dessa sentença na produção de seu texto, correspondeu ao significado pretendido? Na sua opinião, que outros termos da oração poderiam ocupar a posição de sujeito?

NOTA: Professor, o objetivo dessas perguntas é instigar o aluno para a reflexão de dois aspectos: (i) refletir sobre as informações semânticas do sujeito na escrita; (ii) refletir sobre a possibilidade de transformação das sentenças.

Após o preenchimento do quadro acima e a socialização das respostas, o professor deve organizar a turma para formação de duplas com a finalidade de realizarem comparações entre as respostas para preencherem o quadro abaixo, que enfatiza a forma dos verbos. Nesse caso, sugerimos que para o trabalho com a voz passiva, seja trabalhado a forma 'ser+ particípio'.

EM DUPLA – Com base no que foi observado acerca das sentenças em que o sujeito ora pratica a ação, ora recebe a ação, siga as seguintes orientações:

- Selecione 3 verbos da produção textual em que o sujeito pratica a ação e escreva-os na tabela abaixo.
- Selecione 3 verbos da produção textual em que o sujeito recebe a ação e escreva-os na tabela abaixo.

A FORMA DOS VERBOS

QUANDO O SUJEITO PRATICA A AÇÃO	QUANDO O SUJEITO RECEBE A AÇÃO
1.	1.
2.	2.
3.	3.
A construção da sentença em que estes verbos fazem parte está de acordo com a norma-padrão? Explique.	A construção da sentença em que estes verbos fazem parte está de acordo com a norma-padrão? Explique.
Explique os significados construídos com o uso dessa forma verbal.	Identifique os significados construídos com o uso dessa forma verbal.
Professor, o significado construído deve relacionar-se com a prática da ação que essa forma verbal possibilita ao sujeito da sentença.	Professor, o significado construído deve relacionar-se com a passividade do sujeito da sentença que essa forma verbal possibilita.
Compare as formas em que os verbos se apresentam e formule uma resposta apresentando a diferença que você observou nos verbos quando o sujeito pratica a ação verbal e quando recebe a ação verbal.	
Sugestão: Na formação em que o sujeito pratica a ação, observa-se apenas um verbo (no caso da forma simples), ou observa-se uma formação composta da voz ativa.	
Na formação em que o sujeito recebe a ação, observa-se uma locução verbal, ou seja, a formação de um verbo auxiliar mais um verbo principal. Ex.: formação 'ser + particípio'	
NOTA: Tem verbo que o sujeito recebe a ação, mas não trata-se de uma locução verbal. (Caso os alunos tenham usado alguma formação verbal com um verbo que apresentam passividade na voz ativa. Exemplo: verbo 'receber').	

Com a conclusão dessa atividade, o professor realiza um levantamento de sentenças que possuem verbos na voz ativa e passiva e reescreve cinco de cada no quadro, separando-as por categorias “PRÁTICA A AÇÃO”; “RECEBE A AÇÃO”, em seguida, solicita que os alunos levantem hipóteses com base em suas observações acerca da forma dos verbos quanto às informações semânticas e sua forma sintática. Para finalizar, o professor deve orientar os alunos para a refacção do texto após a sequência de aulas sobre essa temática. Com base nessa reflexão linguística, na etapa seguinte, o professor deve trabalhar com base na gramática teórica e suas atividades para sistematizar o conceito de vozes verbais no aspecto sintático e semântico.

5.3 - 2º Encontro

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Criar situações para que o aluno construa o conceito de vozes verbais observando não só o aspecto sintático, mas também o semântico.

CONTEÚDO:

- O conceito de vozes verbais

TEMPO ESTIMADO:

- 2 h / aula.

RECURSOS:

- Quadro acrílico e acessórios;
- Cópia dos textos impressos.

AValiação

- Para avaliar o alcance dos objetivos propostos, o professor irá aplicar uma atividade escrita em que ele irá observar se os alunos constroem o conceito de vozes verbais com base na estrutura sintática e semântica das sentenças e se refletem sobre a reestruturação sintática e a função semântica do sujeito.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Na segunda etapa da proposta, elaboramos um trabalho teórico e reflexivo acerca dos conceitos das vozes verbais e das informações sintático-semânticas das vozes verbais. Nesse caso, conforme os resultados da atividade diagnóstica, percebemos a necessidade de trabalhar esses aspectos de forma clara e objetiva, sendo que, constatamos a necessidade do aluno de compreender nesse fenômeno o que é a estrutura sintática e o que são as informações semânticas. Para isso, elaboramos tabelas para auxiliar o professor acerca dessa questões e atividades estruturais, a primeira sobre a voz ativa, a segunda sobre voz passiva e a terceira sobre voz reflexiva.

Nesta etapa, para a sistematização dos conceitos de vozes verbais, recomendamos que sejam retomados alguns pontos da aula anterior, principalmente quando às questões semânticas de quem pratica e quem recebe a ação e da estrutura sintática e das formas verbais. Nesse caso, com base no texto da aula anterior, usaremos algumas sentenças para o estudo de metalinguagem da voz ativa e voz passiva, e para o estudo da voz reflexiva, usaremos um fragmento de um texto narrativo com a finalidade de sistematizar os conceitos.

Na aula anterior, você observou que nas sentenças, o sujeito pode praticar ou receber a ação e que os verbos apresentam formas distintas para indicar cada um desses aspectos. Ao estudo dessas questões, chamamos de **Vozes Verbais!**

A seguir, estudaremos três VOZES VERBAIS: a voz ativa; a voz passiva e a voz reflexiva.

Para o estudo da voz ativa e da voz passiva, recorreremos a sentenças que constam na notícia usada no primeiro encontro e para o estudo da voz passiva analítica e pronominal usamos um meme e, por fim, usamos um fragmento do livro 'Seleção' no estudo da voz reflexiva. Assim, recomendamos que seja entregue para os alunos as cópias das tabelas abaixo para o desenvolvimento das aulas.

1. VOZ ATIVA

- Observe a legenda da imagem da notícia estudada na aula anterior:

Esquilo roeu os fios da iluminação natalina.

Nessa sentença, temos a seguinte **estrutura sintática**:

ESTRUTURA SINTÁTICA DA SENTENÇA		
Sujeito da sentença	Verbo	Complemento
Esquilo	roeu	os fios da iluminação natalina.

Observe que nessa estrutura sintática, o sujeito é 'Esquilo', o verbo é 'roeu' e o complemento é 'os fios da iluminação natalina'. Portanto, para o estudo das vozes verbais além da estrutura sintática, temos também as informações semânticas, ou seja, **o significado que o verbo atribui aos termos da sentença**. Veja na tabela abaixo as **informações semânticas** dessa sentença:

INFORMAÇÕES SEMÂNTICAS DO VERBO		
Agente «««	« Verbo »	»»» Paciente
Esquilo	roeu	os fios da iluminação natalina.

Nesse exemplo, o verbo 'roer' é quem atribui aos termos da sentença o significado de quem pratica a ação e quem recebe a ação. Ou seja, por isso, dizemos que as vozes verbais possuem uma estrutura sintática (sujeito, verbo e complemento) e informações semânticas, que são os papéis (como os de agente e paciente) que os termos da oração podem assumir.

Portanto, temos o seguinte conceito: **Na voz ativa**, o verbo atribui ao sujeito da sentença o papel de 'agente', e ao complemento o papel de 'paciente'.

1. Você percebeu no seu texto o uso da voz ativa? Reflita sobre essa pergunta e cite um exemplo do uso que você fez em seu texto e do significado que assumiu no contexto de sua produção.

Professor, oriente os alunos a consultarem as respostas na atividade da aula anterior e a refletirem sobre as implicações no texto que produziram.

2.. VOZ PASSIVA

- Observe as duas sentenças abaixo:

*Os fios da iluminação foram roídos pelo esquilo.
A árvore foi consertada.*

Nessa sentença, podemos observar a seguinte **estrutura sintática**:

ESTRUTURA SINTÁTICA DA SENTENÇA		
Sujeito da sentença	Locução verbal	Complemento
Os fios da iluminação	foram roídos	pelo esquilo.
A árvore	foi consertada.	-

Nessas duas estruturas sintáticas, temos o seguinte: 1) Os sujeitos: 'Os fios da iluminação' e 'A árvore'; 2) as locuções verbais: 'foram roídos' e 'foi consertada'. No entanto, apenas no primeiro exemplo que observamos a presença do agente da passiva: 'pelo esquilo'. Agora, vejamos as informações semânticas dessas sentenças.

INFORMAÇÕES SEMÂNTICAS DOS VERBOS		
Paciente ««««	« Locução verbal »	»»»»Agente
Os fios da iluminação	foram roídos	pelo esquilo.
A árvore	foi consertada.	-

No primeiro exemplo, a locução verbal 'foram roídos' corresponde à formação do verbo auxiliar 'ser' + o particípio do verbo 'roer' que atribui ao sujeito da sentença 'Os fios da iluminação' o papel de **paciente** e ao complemento 'pelo esquilo' o papel de agente, ou seja, o agente da passiva.

No segundo exemplo, a locução verbal 'foi consertada' que é formada pelo verbo auxiliar 'ser' + o particípio do verbo 'consertar' atribui ao sujeito da sentença 'A árvore' o papel semântico de paciente, no entanto, sabemos que é necessário que alguém tenha realizado essa ação, porém, essa informação não consta na notícia, ou seja, não está expresso na sentença quem praticou a ação.

Para esses casos, temos o seguinte conceito: **O verbo na voz passiva** atribui ao sujeito da sentença o papel de 'paciente', e ao complemento o papel de 'agente'.

1. Com base nisso, responda: quem você supõe que consertou a árvore? Por que essa informação foi omitida?

Resposta: No contexto da notícia, entende-se que quem consertou a árvore foi o eletricista, pois o esquilo roeu os fios elétricos da árvore de natal. A informação do agente 'o eletricista' foi omitida porque não é importante para o fato noticiado que enfatiza a ação praticada pelo esquilo e pela polícia.

2. Na sentença "A árvore foi consertada", percebemos que não há a presença do agente da passiva. Na sua opinião, porque foi colocado 'A árvore' na condição de sujeito, ao invés da pessoa que a pessoa que a consertou?

No contexto da notícia, a árvore é ressaltada por causa da importância que assume no fato noticiado, pois trata-se de uma árvore natalina e dos danos causados na fiação elétrica.

2.1 Voz Passiva Analítica e Voz Passiva Pronominal

Observe a imagem ao lado:

1. Em que consiste o humor nesse anúncio de venda?
A pessoa que fez o anúncio da venda aparece no texto?

2. A sentença 'Hilux 4x4 é vendida' corresponde com a do anúncio de venda "Vende-se Hilux 4x4". Ou seja, **as duas possuem Verbos na Voz Passiva**, uma está **na Voz Passiva Analítica** e a outra **na Voz Passiva Sintética**. Vejamos:

Vende-se Hilux 4x4, acabamento todo em couro, quem não quiser comprar que não atrapalhe o negócio!!!!



Na sentença 'Hilux 4x4 é vendida', o sujeito da sentença é 'Hilux 4x4' e a locução verbal é formada pelo verbo auxiliar 'ser' + o particípio do verbo principal 'vender'. Portanto, nesse caso, temos a **Voz Passiva Analítica**. Observe:

Sujeito da sentença	Forma Verbal
Hilux 4x4	é vendida

Ao vender alguma coisa, sabemos quem existe alguém 'o agente' para vender e algo para ser vendido 'o paciente'. Nesse caso, a informação de quem pretende vender a Hilux não se apresenta na sentença, pois não é uma informação obrigatória.

Na **Voz Passiva Pronominal**, a sentença é formada por um verbo transitivo direto ou transitivo indireto e indireto na 3ª pessoa com o pronome 'se'. Observe:

Forma verbal	Sujeito da sentença
Vende-se	Hilux 4x4

Observe que o verbo na Voz Passiva Pronominal está na 3ª pessoa do singular + a partícula apassivadora 'se' e concorda com o sujeito da sentença 'Hilux 4x4'.

IMPORTANTE: O sujeito na voz passiva pronominal é 'paciente', ou seja, embora seja classificado como sujeito, nesse caso, ele não é o 'agente' da ação.

a) Reflita sobre situações em que a voz passiva pronominal é usada e elabore um anúncio de venda, aluguel ou troca, utilizando a voz passiva pronominal. Para isso, use uma folha A4, lápis para colorir, régua etc. e coloque no mural da escola. Vamos começar?! **Professor, nesta atividade, auxilie os alunos sobre as questões de concordância, a descrição e a elaboração de uma imagem que pode ser um desenho ou colagem para a produção do anúncio.**

b) Como você explicaria as diferenças entre as seguintes sentenças: "Alugo casa", "Aluga-se casas"? Lembre-se de que o verbo atribui aos termos das orações 'informações' de agente ou paciente. **Na sentença 'Alugo casa', observa-se o sujeito desinencial 'eu' que tem o papel de agente, enquanto na sentença 'Aluga-se casa', 'casa' é o sujeito da sentença, mas tem o papel de paciente. Ou seja, no primeiro caso, a pessoa que pretende fazer a venda se apresenta na sentença, enquanto que na segunda, não se manifesta.**

3. VOZ REFLEXIVA

Leia um fragmento do livro 'A seleção', de Kiera Cass:

"Minha mãe entrou em êxtase quando pegamos a carta no correio. Ela já tinha decidido que todos os nossos problemas estavam solucionados, tinham desaparecido para sempre. O grande empecilho em seu plano brilhante era eu. Eu não me considerava uma filha muito desobediente, mas também não era uma santa.

Não queria ser da realeza. Não queria ser Um. Não queria nem *tentar*.

Escondi-me no meu quarto, o único lugar onde podia fugir do falatório da casa cheia. Procurava um argumento que dobrasse minha mãe, mas, até então, tudo o que tinha era uma coletânea de opiniões sinceras... Não me parecia que ela fosse dar ouvidos a nenhuma delas.

Eu não conseguia escapar da minha mãe por muito tempo. Era quase hora do jantar, e eu, a filha mais velha que ainda morava em casa, tinha que ajudar na cozinha. Pulei da cama e caminhei para o ninho de cobras.

Minha mãe me recebeu com um olhar furioso, mas não disse nada.

Nós duas nos movíamos pela cozinha e pela sala de jantar sem falar [...]"

O fragmento que você leu faz parte do 1 capítulo do livro "A Seleção". Nessa narrativa, America Singer não quer ser da realeza, mas se inscreve na Seleção para agradecer sua mãe, com isso, America é sorteada para participar da competição em que o príncipe escolherá sua futura esposa. (Sinopse do livro, Livraria Seguinte, 2014).

Nesse fragmento, observamos as seguintes construções destacadas no texto:

1. Escondi-me no meu quarto.
2. Nós duas nos movíamos pela cozinha e pela sala de jantar.

1) No primeiro exemplo, a forma verbal 'escondi-me' usado pela narradora-personagem fornece que tipo de informação ao leitor?

A personagem usa essa forma verbal para indicar que realizou a ação de se esconder ou se ausentar da presença de outras pessoas. Ou seja, ela praticou e recebeu a ação.

2) No segundo exemplo, a forma verbal 'nos movíamos' usado pela narradora-personagem fornece que tipo de informação ao leitor?

A informação fornecida é que o narrador-personagem e sua mãe cada uma realizou a ação de movimento, nesse caso, elas praticaram e receberam a ação de movimentar-se.

Esses casos tratam-se da **Voz Reflexiva**, ou seja, o verbo atribui ao sujeito da sentença o papel ao mesmo tempo de 'agente' e 'paciente'. A voz reflexiva ocorre com verbos pronominais, tais como *vestir-se, ferir-se, enfeitar-se, congratular-se, envergonhar-se etc.*

3) No texto que você leu, nota-se o uso da voz reflexiva como uma forma de expressar as ações da narradora-personagem. Pensando nisso, imagine uma situação familiar, entre amigos ou na escola e produza um pequeno relato de forma que você use a voz reflexiva:

Professor, oriente os alunos para uma produção de forma que reflitam para os verbos que possibilitem o uso da voz reflexiva que pode ser em primeira pessoa ou terceira pessoa. Ex.: "Eu estava apressado para sair e me perfumei todo para o encontro dos meus sonhos." ou "O menino estava apressado para sair, por isso, perfumou-se rapidamente para ir ao encontro de seus sonhos"

5.4 - 3º Encontro

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Criar situações para o aluno refletir sobre as implicações de significado decorrentes do emprego das vozes verbais.

CONTEÚDO:

- A semântica das vozes verbais.

TEMPO ESTIMADO:

- 2 h / aula

RECURSOS:

- Cópias impressas do texto;
- Gramática para consulta;
- Quadro acrílico e acessórios.

AVALIAÇÃO

- Para avaliar o alcance dos objetivos propostos, o professor irá aplicar duas atividades em que irá observar se os alunos refletem sobre os aspectos sintáticos-e semânticos das vozes ativa, passiva e reflexiva no gênero textual notícia.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Nesta etapa, buscamos realizar com os alunos atividades reflexivas sobre a ocorrência das vozes verbais no gênero textual notícia. Considerando que os conceitos já foram trabalhados, o uso da nomenclatura será para a orientação das atividades sem pretensão de avaliar esse conhecimento, pois o foco será a reflexão sobre as implicações de significado que o uso que cada voz assume nas situações comunicativas. Nesse encontro, o professor entregará uma cópia da notícia 1 diagramada conforme abaixo e após a leitura solicitará a resolução da atividade e socializará as respostas, em seguida, seguirá o mesmo padrão com a notícia 2.

NOTÍCIA 1

- Leia a notícia abaixo:



POLÊMICAS

Modelo negra vai até a polícia, registra boletim de ocorrência e acusa Mc Livinho de injúria racial

01/12/2017

Rogério Frandoloso

O cantor Mc Livinho será processado por injúria racial. (Foto: Reprodução/Instagram)



O cantor **Mc Livinho** se envolveu em mais uma polêmica na semana passada. Uma modelo negra, que participou do novo vídeo clipe do funkeiro, registrou um boletim de ocorrência na 27ª Delegacia de Polícia de São Paulo contra o rapaz.

De acordo com informações do jornalista Leo Dias, do programa Fofocalizando, Rayele Costa não gostou das atitudes de Livinho durante os bastidores do clipe. De cabelo crespo, ela ouvia piadinhas do cantor e risos dos demais

colegas. O clipe contou com 9 modelo negras e 10 brancas.

A todo momento o funkeiro passava as mãos no cabelo dela e fingia que estava sendo espetado. Rayele deixou claro que não estava se sentindo confortável com toda aquela situação. Procurada, a modelo não quis comentar o assunto.

Já o empresário do cantor, Rodrigo Oliveira, diz que é uma acusação descabida, que Livinho é negro e que foi ele quem pediu para chamar as modelos negras. “Ele jamais seria racista”, afirmou.

Fonte: <http://www.otvfoco.com.br/modelo-negra-vai-ate-policia-registra-boletim-de-ocorrencia-e-acusa-mc-livinho-de-injuria-racial/>. Acesso em 24/12/2017 às 18:39 min

1) Essa notícia foi divulgada na seção “Polêmica” do portal virtual “Tv Foco”. Qual é a polêmica que MC Livinho está envolvido?

Durante a gravação de um clipe, o MC passou as mãos no cabelo de uma modelo e fingia que as mãos eram espetadas. A modelo demonstrou que não estava gostando da brincadeira, pois se sentiu desconfortável com a situação, por isso, acusou o MC Livinho de injúria racial e registrou um boletim de ocorrência.

2) Na manchete, quem é o sujeito dos verbos 'vai', 'registra' e 'acusa' e que tipo de voz verbal foi utilizada? Nesse caso, quem foi enfatizado na manchete: a 'Modelo negra' ou o 'Mc Livinho'? Explique.

O sujeito da manchete é 'Modelo negra' e foi utilizado a voz ativa. Dessa forma, a 'Modelo negra' está sendo enfatizada, pois todas as ações dos verbos estão sendo atribuídas ao sujeito da sentença. Por isso, percebe-se que a intenção é destacar as ações da modelo.

3) Observe a legenda da foto que está na notícia e responda:

'O cantor Mc Livinho será processado por injúria racial'

a) Qual é a voz verbal utilizada na legenda? Nesse caso, quem foi enfatizado com o uso dessa forma verbal? Explique. **NOTA:** Professor, na notícia, constam as informações de quem processa, a pessoa processada e o motivo do processo que estão relacionadas com o verbo 'processar'. Nesse caso, a pessoa que processa (agente da passiva) não está expressa na sentença, mas pode ser identificada no contexto da notícia.

Resposta: A voz verbal utilizada é a voz passiva, formada pelo verbo auxiliar 'ser' no futuro + o verbo principal no particípio 'processar'. Com o uso dessa forma verbal, o sujeito da sentença Mc Livinho é enfatizado. Como trata-se de uma legenda da foto do cantor, o uso dessa forma verbal é pertinente para enfatizar o artista e informar o motivo do processo judicial que acontecerá.

4) A forma como a manchete está estruturada, entende-se que o objetivo é enfatizar as ações da modelo. Pensando nisso, reelabore a manchete conforme as propostas abaixo:

a) Enfatizar o Mc Livinho, o motivo da acusação e a pessoa que o acusou.

Mc Livinho é acusado de injúria racial pela modelo negra Rayele Costa.

b) Enfatizar a pessoa que acusou o Mc, o acusado e o motivo da acusação.

Modelo negra acusa Mc Livinho de injúria racial.

c) Enfatizar a pessoa que acusou, o motivo da acusação e o acusado.

Modelo negra acusa de injúria racial o Mc Livinho.

d) Enfatizar o Mc Livinho, a pessoa que o acusou e o motivo da acusação.

Mc Livinho é acusado pela modelo negra Rayele Costa de injúria racial.

e) Dessas construções, qual você utilizaria para a manchete da notícia? Explique.

Resposta pessoal.

5) Observe a seguinte sentença do início da notícia 'O cantor Mc Livinho se envolveu em mais uma polêmica na semana passada' e responda as perguntas abaixo:

a) Qual foi a voz verbal empregada e que significado foi atribuído ao sujeito da sentença 'Mc Livinho'? **A voz verbal utilizada foi a voz reflexiva 'se envolveu'. O significado atribuído ao sujeito é a de que ele praticou e recebeu a ação, ou seja, a ação provocada por ele o envolveu em uma polêmica. Nesse caso é agente e paciente.**

b) Supondo que a sentença fosse 'O Mc Livinho foi envolvido em uma polêmica na semana passada'. Qual seria a voz verbal utilizada e que significado seria atribuído ao sujeito da sentença? **A voz verbal utilizada seria a voz passiva analítica e nesse caso, ao Mc seria atribuído o papel de paciente, ou seja, ela não praticou a ação que resultou na polêmica, mas sim, está sendo alvo de uma polêmica que o envolveu.**

c) Na sua opinião, o Mc se envolveu ou foi envolvido na polêmica? Nesse caso, a voz verbal que foi utilizada na notícia é a mais adequada? **Resposta pessoal**

6) Na manchete da notícia, o sujeito é 'Modelo negra', no decorrer do texto, a modelo também recebe essa ênfase? Identifique algumas sentenças e explique como isso contribui para o fato noticiado. **Sim. No decorrer do texto há várias sentenças em que a modelo recebe ênfase, tais como: 'Uma modelo negra registrou um boletim de ocorrência', 'Rayele Costa não gostou das atitudes de Livinho', 'ela ouvia piadinhas do cantor', 'Rayele deixou claro que não estava se sentindo confortável', 'A modelo não quis comentar o assunto'. Em todos esses exemplos, percebe-se que na notícia foi enfatizado como a modelo agiu e reagiu durante a gravação do clipe.**

NOTÍCIA 2

- Leia a notícia abaixo e responda às questões.



Seção: **ENTRETENIMENTO**

MC Livinho é acusado de injúria racial por modelo em gravação de clipe

Modelo acusa MC Livinho de fazer brincadeiras de mau gosto



Livinho se meteu em mais uma confusão! Raieli Costa denunciou o MC por injúria racial. No último dia 21, durante a gravação de um clipe, o cantor teria feito brincadeiras de mau gosto ao se referir à moça.

Além de ter fingido espetar a mão nos cabelos da modelo, o artista ainda causou um grande constrangimento à jovem ao simular tirar objetos de dentro de suas madeixas, segundo o jornalista Leo Dias.

Raieli afirmou também que várias vezes deixou claro que não estava gostando da gozação. O vídeo da música "Esquadrão do Verão", do Perera DJ, vai ser lançado nesta sexta-feira (1).

Procurado, o empresário do funkeiro, Rodrigo Oliveira, diz que a acusação é descabida: "Livinho é negro. A família toda dele é negra e foi ele quem pediu para chamar essas modelos para fazer o clipe. Ele jamais seria racista".

Fonte: <https://cidadeverde.com/noticias/261321/mc-livinho-e-acusado-de-injuria-racial-por-modelo-em-gravacao-de-clipe>; Acesso em 24/12/2017 às 18:32 min.

1) A notícia "Mc Livinho é acusado de injúria racial por modelo em gravação de clipe", publicado pelo portal 'Cidadeverde.com', tem como foco o mesmo caso do Texto 1.

a) Como você explicaria o significado do uso da locução verbal 'é acusado' na manchete da notícia? Dessa forma, reflita: quem foi destacado e por qual motivo?

A locução verbal indica que o MC é o paciente, pois é o alvo da ação de ser acusado de racismo, o complemento 'de injúria racial' indica o motivo da acusação e 'modelo' é o agente, a pessoa que acusou. O Mc Livinho foi destacado na manchete, provavelmente por ser famoso e isso chama a atenção do público, o fato de uma pessoa famosa ser acusada de racismo.

b) Nessa manchete, o termo 'modelo' é o agente da passiva. Tente explicar o porquê do uso do agente da passiva na elaboração dessa manchete.

Provavelmente, para esse caso que trata de uma acusação de racismo, é importante apresentar o agente, ou seja, a pessoa que realizou a ação de acusar o Mc, mesmo que não seja uma pessoa famosa.

2) No Texto 1 é usada a voz ativa e a modelo é enfatizada na posição de sujeito da sentença, no Texto 2 é usada a voz passiva e o Mc é destacado na posição de sujeito. Com base nisso, elabore uma explicação sobre o uso da voz ativa e da voz passiva na construção das manchetes de notícias.

Na elaboração de manchetes, geralmente, é colocado na condição de sujeito a pessoa que pretende-se destacar, isso depende também do que é de maior interesse do público. Para isso, pode-se usar a voz ativa ou a voz passiva, o que depende do que pode ser destacado na condição de sujeito.

3) No início da notícia observa-se a seguinte sentença "Livinho se meteu em mais uma confusão!". Nesse caso, a forma verbal 'se meteu' trata-se de uma voz reflexiva. Explique o uso dessa voz na sentença.

O uso dessa voz indica que o Mc Livinho praticou uma ação que conseqüentemente o inseriu numa situação de 'confusão'.

a) O uso do verbo 'meter' na sentença é um tipo de registro formal ou coloquial. Explique.

Para um fato noticiado, geralmente, espera-se o uso da norma-padrão. Nesse caso, ao observar o uso da voz reflexiva 'se meteu', percebemos que se trata de um uso coloquial, certamente a finalidade é se aproximar do público leitor, pois a notícia faz parte da seção "Entretenimento", ou seja, geralmente, trata da vida de famosos e assim o público se familiariza com essa variedade linguística.

4) Identifique no texto as sentenças em que é atribuído ao Mc Livinho o papel de agente. Nesses casos, qual foi a forma verbal usada e como isso contribui para o significado do texto?

'o cantor **teria feito** brincadeiras de mau gosto'; 'além de **ter fingido** espetar a mão nos cabelos da moça, o artista ainda **causou** um grande constrangimento'. Os verbos identificados nessa sentença estão na voz ativa, como 'teria feito'; 'ter fingido'; 'causou'.

NOTA: Professor, oriente os alunos para os verbos em sua forma composta e as implicações de significados que foram construídos na notícia. O uso das formas compostas 'teria feito' e 'ter fingido' atribuem ao Mc o papel de agente, ou seja, ele praticou a ação de 'fazer algo', e o verbo 'causou' também atribui ao Mc a prática da ação. Todos esses verbos contribuem para evidenciar as ações do Mc que o levaram a ser acusado de racismo, por isso foi necessário o uso da voz ativa.

5) Se a sentença escrita na notícia fosse "O Mc fez brincadeiras de mau gosto" ao invés de "O Mc teria feito brincadeiras de mau gosto", qual seria a diferença em relação à forma verbal? Isso mudaria o significado do fato noticiado? Explique.

A diferença é que o verbo 'fez' está na forma simples enquanto que 'teria feito' está na forma composta, mas ambos estão na voz ativa. Essas duas formas atribuem ao Mc o papel de agente, mas a forma simples apresenta uma certeza, enquanto que a forma composta 'teria feito' apresenta uma ideia de possibilidade de ação do MC.

Nesse encontro, o professor deverá solicitar dos alunos a leitura e as respostas por escrito da primeira atividade e somente depois de socializar as respostas, que deverá solicitar as respostas da atividade 2, para que dessa forma, os alunos possam estabelecer as relações necessárias.

5.5 - 4º Encontro

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Criar situações para que o aluno conheça as possibilidades de uso das vozes verbais.

CONTEÚDO

- Os usos das vozes verbais

TEMPO ESTIMADO

- 2h / aula

RECURSOS

- Cópia das atividades;
- Gramática;
- Quadro e acessórios.

AValiação

- Para avaliar o alcance dos objetivos propostos, o professor irá aplicar uma atividade escrita em que irá observar se os alunos refletem sobre o aspectos sintáticos e semânticos das vozes verbais na elaboração de diversos gêneros textuais e, por fim, o professor deverá propor a produção textual da segunda versão do gênero textual notícia em que irá observar a formação das vozes verbais estabelecendo uma relação com a primeira versão.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Nesta etapa, propomos um trabalho da manifestação das vozes ativa, passiva e reflexiva em situações de comunicação, para isso, utilizamos também de questões estruturais, nesse caso, oriente os alunos para o uso da norma-padrão, para isso, consultando a gramática caso necessário, por fim, propomos a refacção do texto inicial que foi produzido.

ATIVIDADE 1

1) Nas redes sociais, como o facebook, é comum a formação de grupos com a finalidade de venda, troca ou aluguel. Pensando nisso, considere que um membro tenha publicado o seguinte:



Vendo ou troco novo K10 3gb dual chip

a) Qual foi a voz verbal usada nessa situação e qual o significado construído com o uso dos verbos “vendo”; “troco”? Os verbos estão na voz ativa e isso possibilita que a pessoa que quer vender ou trocar o celular seja identificada, no caso, o sujeito desinencial ‘eu’, ou seja, a pessoa que postou.

b) Se estivesse escrito “Vende-se ou troca-se novo K10 3gb, dual chip.”, qual seria a voz verbal usada e qual seria a diferença de significado da sentença “Vendo ou troco novo K10 3gb dual chip”? Nesse caso, seria usado a voz passiva pronominal e a intenção seria omitir a pessoa que pretende vender ou trocar o celular, mesmo que seja a própria pessoa que postou, pois dessa forma ficaria mais formal.

c) Considerando os verbos ‘vender’, ‘alugar’ e ‘trocar’, elabore dois anúncios com cada verbo na voz passiva pronominal, um no singular e um no plural para os itens abaixo:

- 1) “peças de decoração” Vendem-se peças de decoração.
- 2) “roupas de formatura” Alugam-se roupas de formatura.
- 3) “Livros usados” Trocam-se livros usados.
- 4) “livro do Harry Potter” Troca-se livro do Harry Potter.
- 5) “moto pop 100 2014” Vende-se moto pop 100 2014.
- 6) “casa em área nobre” Aluga-se casa em área nobre.

2) Observe as manchetes abaixo sobre o filme “Liga da Justiça” e explique os significados atribuídos aos sujeitos da sentença com o uso da voz verbal que foi utilizada. Antes disso, leia um texto sobre o filme:

“O filme ‘Liga da Justiça’, lançado em novembro de 2017, é considerado um fracasso de bilheteria. De acordo com a revista Forbes, a arrecadação mundial pode fechar em 650 milhões. Apesar de ser um número gigantesco para uma produtora, esse valor não cobre os gastos com o filme. Um dos motivos para o fracasso deve-se ao fato de que o diretor Zack Snyder, por motivos pessoais, teve que sair do projeto durante o andamento do filme e foi substituído por um diretor que mudou drasticamente muitas cenas do filme, pois acrescentou mais humor para o longa metragem ”

MANCHETE 1

Fãs fazem petição para Warner lançar corte inicial de Zack Snyder

MANCHETE 2

Versão integral do filme de Zack Snyder não será finalizada

a) Identifique os verbos relacionados com os sujeitos 'Fãs' e 'Versão integral do filme de Zack Snyder' e explique a voz verbal utilizada e o significado atribuído aos sujeitos das sentenças. O verbo que se relaciona com 'fãs' é 'fazem' e o verbo relacionado com o sujeito 'Versão integral do filme de Zack Snyder' é 'será finalizada'. Na manchete 1, temos um sujeito agente 'fãs'. Na segunda manchete é enfatizado "A versão integral do filme de Zack Snyder", ou seja, um sujeito paciente. Essa informação foi colocada na posição de sujeito devido sua importância no período de discussões sobre a versão do diretor.

3) Observe as sentenças abaixo e transforme-as para a voz passiva analítica e explique os significados atribuídos aos sujeitos. Faça as adequações necessárias.

Importante: "As sentenças abaixo foram retiradas de um panfleto de orientações sobre a AIDS, de certo, o uso dessas formas verbais foi intencional por parte da equipe que elaborou material e trata-se de uma situação que é usada uma linguagem formal. Nesse caso, faça as adequações conforme o uso da norma-padrão."

a) A Organização das Nações Unidas (ONU) escolheu o dia 1º de dezembro como o Dia Mundial de Luta Contra a AIDS. O dia 1º de dezembro foi escolhido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Dia Mundial de Luta contra a AIDS. Dessa forma, é ressaltado a data escolhida.

b) O Ministério da Saúde recomenda fazer o teste de HIV sempre que alguém passar por uma situação de risco. O teste de HIV é recomendado pelo Ministério da Saúde para quem passa por situação de risco. Assim, o o teste é enfatizado na sentença.

c) O Brasil investe mais de 1,2 bilhão de reais no combate à infecção.
Mais de 1,2 bilhão de reais foram investidos no combate à infecção. O valor que foi investido é enfatizado.

d) O eletricitista texano Ron Woodroof procura tratamentos alternativos.
Tratamentos alternativos são procurados pelo eletricitista texano Ron Woodroof.

4) Leia a sinopse do filme 'Yesterday' e responda às questões abaixo.

SINOPSE: "O filme sul-africano foi indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 2005. Ele conta a história de Yesterday, uma mulher de uma aldeia zulu que descobre ser HIV positivo, apesar de sua fidelidade ao seu marido."

a) Na sentença 'O filme sul-africano foi indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 2005', o agente não está expresso. O que foi enfatizado nesse caso e qual foi a forma

verbal utilizada? Nesse caso, a origem do filme 'sul-africano' foi enfatizada e para isso foi usada a voz passiva analítica.

b) Considerando que quem indica os filmes para premiação são os membros da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, reelabore a sentença da questão anterior com o nome "Academia de Artes e Ciências Cinematográficas" na posição de sujeito. Faça as adequações necessárias. A Academia de Artes e Ciências Cinematográficas indicou o filme sul-africano 'Yesterday' como o Melhor Filme Estrangeiro de 2005.

c) Observe a construção da questão a) e a que você fez na questão b) e responda: Ao colocar a 'Academia de Artes e Ciências Cinematográficas' na posição de sujeito, em que situações você acha que seria pertinente esse uso? Certamente para um público que está envolvido no processo de indicação de filmes, sendo assim, a equipe que forma a Academia receberia a ênfase.

ATIVIDADE 2

1) Observe as sentenças abaixo e organize-as em voz ativa, voz passiva e voz reflexiva na tabela.

- Polícia de Nova Jersey postou foto do esquilo nas redes sociais.
- O esquilo ainda não foi capturado.
- Uma modelo negra registrou um boletim de ocorrência na 27ª Delegacia de Polícia de São Paulo contra o Mc Livinho.
- O cantor Mc Livinho será processado por injúria racial.
- Rayele Costa ouvia piadinhas do cantor.
- O Mc Livinho se envolveu em uma polêmica.

VOZES VERBAIS		
Voz ativa	Voz passiva	Voz Reflexiva
Polícia de Nova Jersey postou foto do esquilo nas redes sociais.	O esquilo ainda não foi capturado.	O Mc Livinho se envolveu em uma polêmica.
Uma modelo negra registrou um boletim de ocorrência na 27ª Delegacia de Polícia de São Paulo contra o MC Livinho.	O cantor Mc Livinho será processado por injúria racial.	
Rayele Costa ouvia piadinhas do cantor.		

a) Reescreva as sentenças que estão na voz ativa e conjugue os verbos para o presente do indicativo. Polícia de Nova Jersey posta foto nas redes sociais/ Uma modelo negra registra um boletim de

ocorrência na 27ª Delegacia de Polícia de São Paulo contra o MC Livinho. / Rayele Costa ouve piadinhas do cantor.

b) Reescreva as sentenças que estão na voz ativa para a voz passiva analítica no tempo e modo verbal presente do indicativo. *Foto do esquilo é postada pela polícia de Nova Jersey nas redes sociais. / Um boletim de ocorrência é registrado por uma modelo negra na 27ª Delegacia de Polícia de São Paulo contra o MC Livinho. / Piadinhas do cantor são ouvidas por Rayele Costa.*

c) Suponha que a polícia tenha conseguido capturar o esquilo, como ficaria a sentença 'Esquilo ainda não foi capturado'? Para isso, transforme a sentença para o presente do indicativo da voz ativa. *Polícia de Nova Jersey captura o esquilo. / Polícia captura o esquilo que roeu os fios de iluminação.*

d) Suponha que a polêmica sobre o Mc Livinho tenha sido noticiada no mesmo dia da ocorrência, como ficaria a sentença 'O Mc Livinho se envolveu em uma polêmica' no presente do indicativo? *Mc Livinho se envolve em uma polêmica.*

e) Com base nas questões respondidas na letra 'b', escolha uma sentença que o sujeito está no singular e uma que o sujeito está no plural e explique as transformações de concordância que devem ser seguidas na norma-padrão. *Na sentença 'Foto de esquilo é postada pela polícia de Nova Jersey nas redes sociais.' percebe-se que na voz passiva a locução verbal 'é postada' e o sujeito da sentença 'Foto de esquilo' concordam em número e pessoa, ou seja, estão no singular do gênero feminino. Da mesma forma, na sentença 'Piadinhas do cantor são escutadas por Rayele Costa', percebe-se que o sujeito da sentença 'Piadinhas do cantor' e a locução 'são ouvidas' devem concordar em número e gênero.*

2) Nas aulas anteriores, percebemos que o uso das vozes verbais possibilita colocar na posição de sujeito quem queremos enfatizar. Com base nisso, observe a manchete abaixo e explique qual foi a voz verbal utilizada e qual foi o significado atribuído ao sujeito da sentença.

Cristiano Ronaldo torna-se o jogador com mais pênaltis na história do Espanhol

Craque do Real marca duas vezes na vitória sobre o Valencia, sábado, e chega a 72 cobranças no campeonato – uma a mais que Hugo Sánchez.

Fonte: <https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-espanhol/noticia/cristiano-ronaldo-torna-se-o-jogador-com-mais-penaltis-na-historia-do-espanhol.ghtml>. Acesso: 28/01/2018 às 13:14.

Nessa manchete, a forma verbal utilizada é a voz reflexiva 'torna-se', nesse caso as ações do jogador Cristiano Ronaldo de bater pênaltis ao longo de sua carreira atribuíram a ele o status de jogador com mais pênaltis na história.

3) Numa situação de trabalho é importante o uso da norma-padrão, principalmente quando se trata da parte escrita. Imagine um funcionário que não consegue escrever de acordo com a norma, o que será que acontece? Leia a anedota abaixo e responda as questões que seguem.

E-mails do Novo Vendedor

Um gerente de vendas recebeu o seguinte e-mail de um de seus novos vendedores:

"Seo Gomis, o cliente de Belzonte pediu mais quatrocenta peça. Faz favor de tomar as providências. Abraço, Nirso"

Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro e-mail:

"Seo Gomis, os relatórios de venda vai xegã trazado porque nós tã fexano umas venda. Temô de mandã mais três mil peça. Amanhã tô xegano. Abraço, Nirso"

No dia seguinte, mais um e-mail:

"Seo Gomis, num xeguei pucauza de que vendi mais dez mil peça em Uberaba. Tô indo pra Brasília. Abraço, Nirso"

No outro dia:

"Seo Gomis, Brasília fexô vinte mil. Vou pra Florianópolis e de lá pra São Paulo no vintão das sete horas. Abraço, Nirso"

E assim foi o mês inteiro.

O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa frente aos clientes, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor Sr. Nilson. O presidente escutou atentamente ao gerente e disse:

- Deixa comigo! Eu tomarei as providências necessárias. E as tomou...

Redigiu de próprio punho um aviso e o afixou no mural da empresa, juntamente com os e-mails do vendedor:

"A partir de hoje nós tudo vamos fazer feito o Nirso, vamos se preocupar menos com a escrita, vamos vender mais. Acinado, O Presidente."

Fonte: <https://www.osvigaristas.com.br/piadas/caipira/>. Acesso em 23/01/2018

a) Na comunicação entre o gerente de vendas e um dos novos vendedores, ocorre algo que chama a atenção do gerente. Explique. **O gerente de vendas fica preocupado com a imagem negativa que a escrita não-padrão do novo vendedor poderia causar na empresa.**

b) Como o presidente da empresa reagiu diante dessa situação?

O presidente reconheceu que o vendedor estava escrevendo de forma inadequada para um ambiente de trabalho, no entanto, percebeu que o vendedor era muito bom, por isso fez um comunicado advertindo os funcionários para se preocuparem mais com as vendas e dessem menos importância para a escrita formal.

c) Suponha que o Sr. Nilson além de um bom vendedor, escreve conforme a norma-padrão. Como ficaria seus e-mails? Atente para as formas das vozes verbais na voz ativa/passiva e faça as adequações necessárias. **Sugestões:**

Sr. Gomes, o cliente de Belo Horizonte pediu mais quatrocentas peças. Faça o favor de tomar as providências. Abraço, Nilson. / Sr. Gomes, não cheguei porque vendi mais dez mil peças em Uberaba./ Estou indo para Brasília. Abraço, Nilson. / Sr. Gomes, Brasília fechou vinte mil. Vou para Florianópolis e de lá sigo para São Paulo no avião das 7 horas. Abraço, Nilson.

4) Imagine que você explicará para alguém o que são as vozes verbais, nesse caso, lembre-se de ressaltar as informações sintáticas e semânticas. Vamos começar?

a) Voz ativa: **Espera-se que o aluno sintetize as principais informações acerca da voz ativa, seu conceito, uso e aspectos semânticos. (Ver informações que constam no 2º encontro)**

b) Voz Passiva: **Espera-se que o aluno sintetize as principais informações acerca da voz passiva, seu conceito, uso e aspectos semânticos. (Ver informações que constam no 2º encontro)**

c) Voz Reflexiva: **Espera-se que o aluno sintetize as principais informações acerca da voz reflexiva, seu conceito, uso e aspectos semânticos. (Ver informações que constam no 2º encontro)**

d) Explique a importância de conhecer as vozes verbais para a produção escrita

A importância de conhecer as vozes verbais trata-se do fato de que ao escrever, é possível refletir sobre que tipo de sentenças gostaríamos de construir, se com um sujeito agente ou paciente ou se queremos ressaltar outros termos das sentenças na posição de sujeito.

Após a conclusão dessas atividades, o professor deve orientar a turma para a produção da 2ª versão da notícia, para isso, o aluno deve analisar sua 1ª versão com base na tabela abaixo e, em seguida, produz a 2ª versão.

As vozes verbais na produção escrita	
1. Marque um (x) na voz verbal usada na manchete e explique o significado semântico de agente ou paciente proporcionado ao sujeito da sentença.	
☐ Voz ativa	
☐ Voz passiva	
☐ Voz reflexiva	
2. O sujeito gramatical enfatizado na manchete recebe destaque no decorrer da notícia? Explique com base no estudo sobre as vozes verbais.	
☐ Sim	
☐ Não	
3. Quais foram as vozes verbais utilizadas no decorrer da notícia e qual foi a finalidade?	
Vozes Verbais	Finalidade
4. Em relação à norma-padrão, as vozes verbais estão adequadas para a situação comunicativa? (Se não estiver, faça as adequações necessárias)	
5. Com base nessas perguntas, reescreva seu texto inicial	

Por fim, após a realização de todas os encontros, o professor poderá solicitar que os alunos produzam uma notícia de forma individual ou em dupla com base em algum fato de sua comunidade para ser exposto no mural da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão dos alunos do 8º ano acerca das vozes verbais a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie a compreensão deles acerca desse fenômeno, investigamos a compreensão dos alunos do 8º ano de uma escola pública de Lago da Pedra - MA por meio de uma atividade diagnóstica e analisamos a abordagem que o livro didático adotado pela escola assume no tratamento desse mesmo fenômeno.

As análises das respostas da atividade diagnóstica demonstram que os alunos dominam o conteúdo metalinguístico acerca das vozes verbais, mas apresentam dificuldades para compreender as informações semânticas. Uma das motivações para as dificuldades apresentadas está relacionada com o fato de os alunos compreenderem o sujeito gramatical da sentença sempre como um ser animado e agente. Um ser inanimado, por exemplo, dificilmente será reconhecido como sujeito da sentença. Além disso, demonstram que os alunos não reconhecem o sujeito paciente das sentenças com o verbo em sua forma passiva analítica, certamente devido à concepção do sujeito agente. Essas evidências, revelam que o conhecimento sintático que os alunos possuem não é suficiente para a compreensão das vozes verbais e que tanto o conhecimento sintático como o da metalinguagem restringem a compreensão do aluno quanto à ocorrência das vozes verbais.

Na investigação do livro didático, constatamos que a proposta de abordagem para trabalhar as vozes verbais é quase que exclusivamente sintática. Além disso, observamos também que o livro didático prioriza as atividades de metalinguagem, sendo que para a compreensão do aluno, as atividades epilinguísticas são fundamentais.

Dessa forma, os resultados das análises demonstram que os alunos compreendem os aspectos sintáticos e apresentam dificuldades para compreender os aspectos semânticos das vozes verbais e para sanar essas dificuldades elaboramos uma proposta de ensino que contempla as vozes verbais nesses dois aspectos.

Concluimos, portanto, que é imprescindível para a compreensão dos alunos o trabalho com a abordagem semântica das vozes. Assim, considerando que o livro didático prioriza a abordagem sintática das vozes verbais, elaboramos uma proposta de ensino sobre as vozes verbais que valoriza principalmente os aspectos

semânticos de forma reflexiva, criando situações para que os alunos observem e reflitam sobre esse fenômeno linguístico no uso. Para isso, assumimos a hipótese de Bertucci (2015) de que a teoria dos papéis temáticos associada à abordagem sintática da gramática pode contribuir para ampliar a compreensão dos alunos acerca das vozes verbais.

A elaboração da proposta de ensino foi estruturada em 4 etapas. A metodologia adotada prioriza as situações de uso das vozes verbais em texto, e a abordagem do fenômeno por meio de questões teóricas, metalinguísticas e principalmente epilinguísticas envolvendo as vozes ativa, passiva e reflexiva.

Concluimos também que o estudo dos conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental deve considerar além das atividades metalinguísticas, as epilinguísticas e as linguísticas. Para isso, a depender do conteúdo, é importante também, estabelecer uma interface com as pesquisas linguísticas, pois assim poderemos contribuir de forma mais efetiva com a ampliação do conhecimento linguístico do aluno.

Por fim, considerando o nível de aprendizado dos alunos, esta pesquisa não esgota as possibilidades de abordagem dessa temática, visto que, tivemos como foco as dificuldades apresentadas pelos alunos, por isso, ressaltamos a importância de futuros trabalhos nessa mesma perspectiva, mas que podem assumir outras questões específicas, como as diversas formas da voz passiva analítica, os verbos compostos na voz ativa, a voz passiva pronominal, a transitividade dos verbos e as transformações de voz ativa para voz passiva e vice-versa, sendo assim, um conteúdo abrangente e pertinente para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão?, liberdade?**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Lições de português pela análise sintática**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BERTUCCI, Roberlei Alves. **Introdução à análise da língua portuguesa: processos sintáticos e semânticos**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

BEZERRA, M. R.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, v2**. Brasília, 1997.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânone editorial, 2014.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2015.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, A.; ALTGOTT, M. A. A. **Para compreender Mattoso Camara**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

D'ÁVILA, Nerci Teresinha. **Voz verbal: uma abordagem enunciativa**. Tese (Tese de Doutorado em Letras), 206 f. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. **Classes e categorias em Português**. Maria Claudete Lima (colaboradora). Fortaleza: EUFC, 2000.

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

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1991, pp. 41-48.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, pp. 59-79.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Raimundo F. **O se indeterminador do sujeito, apassivador e reflexivo: uma leitura morfossintático-semântica.** Tese (Tese de Doutorado em Letras). 185p. Porto Alegre. PUCRS, 2007.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C.B. (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 73-88.

NEVES, Maria Helena de M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 2003.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda...[et al.]. **Para viver juntos: português, 8º ano – anos finais/ ensino fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2015.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2004.

ROCHA, Fernando Martins. **As vozes verbais na gramática normativa: aspectos problemáticos.** Dissertação (Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). 143p. São Paulo: USP, 2013

SILVA, Ana Márcia Martins da. **A classificação dos verbos e das vozes verbais no português brasileiro: uma proposta de revisão da nomenclatura gramatical brasileira a partir da teoria da regência e ligação.** Tese (Tese de Doutorado em Letras). 118f. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P de; KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português: sintaxe.** São Paulo: Cortez, 2011

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação.** São Paulo: Cortez, 2009

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PROPOSTA DE ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Escola: _____
 Aluno(a): _____ nº _____ Ano: _____
 turma: _____ Disciplina: Língua Portuguesa - Data: ____/____/____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

- Leia a notícia abaixo e responda as questões que seguem.

Ladrão que 'tomou banho' de óleo é preso depois de cometer outro furto

Suspeito de 28 anos foi flagrado invadindo mecânica em Sorocaba.

De acordo com a polícia, ele já tem passagens pelo mesmo crime.

Do G1 Sorocaba e Jundiaí
 23/11/2016 17h38 - Atualizado em 23/11/2016 21h09

A Polícia Civil prendeu o homem que aparece "tomando um banho" de óleo em um vídeo registrado por uma câmera de segurança durante furto a uma mecânica em Sorocaba (SP), no bairro Barcelona. O suspeito tem 28 anos e foi encontrado depois de cometer outro furto em um comércio na cidade, na sexta-feira (18). A polícia divulgou nesta quarta-feira (23) a prisão do jovem e investiga se ele está envolvido em outros crimes.

De acordo com a polícia, o homem confessou ter invadido a oficina mecânica no dia 15 de novembro. No vídeo divulgado pelo dono do estabelecimento, o rapaz aparece caindo dentro da valeta onde é feita a troca de óleo dos veículos.

Mesmo sujo, ele seguiu para o escritório do local, de onde levou R\$ 200. Ainda segundo a polícia, o suspeito já tem passagem por furto e, agora, a equipe investiga se ele está envolvido em outros crimes.

Fonte: [http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-](http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/11/ladrao-que-tomou-banho-de-oleo-e-preso-depois-de-cometer-outro-furto.html)

[jundiai/noticia/2016/11/ladrao-que-tomou-banho-de-oleo-e-preso-depois-de-cometer-outro-furto.html](http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/11/ladrao-que-tomou-banho-de-oleo-e-preso-depois-de-cometer-outro-furto.html)

1 Geralmente, as notícias tratam de fatos ocorridos na sociedade.

a) O que ocorre na notícia apresentada?

2. As notícias circulam por meio de diversos meios de comunicação, tais como jornal impresso, internet, televisão e etc. Qual a data de publicação da notícia apresentada e em que meio de comunicação foi divulgada?

3 Observe o seguinte trecho retirado da notícia “A polícia prendeu o homem”, e escreva abaixo o que é solicitado.

- a) Identifique o sujeito da oração _____
- b) Identifique o verbo _____
- c) Identifique o objeto direto _____
- d) Quem pratica a ação na oração em estudo? _____
- e) Quem recebe a ação na oração em estudo? _____

4 Reescreva a oração “A polícia prendeu o homem” colocando o complemento “o homem” no início da oração, adequando-a conforme for necessário. Explique se ocorre mudança de significado.

5. Leia os trechos retirados da notícia e circule apenas a locução verbal.

- a) Suspeito de 28 anos foi flagrado invadindo mecânica em Sorocaba.
- b) O suspeito tem 28 anos [...]
- c) Ladrão que 'tomou banho' de óleo é preso depois de cometer outro furto.
- d) A polícia divulgou nesta quarta-feira (23) a prisão do jovem [...]
- f) O suspeito tem 28 anos e foi encontrado depois de cometer outro furto [...]

- Os sujeitos das orações que possuem a locução verbal praticam ou recebem a ação? Utilize um exemplo para justificar sua resposta.

6 A manchete da notícia é “Ladrão que 'tomou banho' de óleo é preso depois de cometer outro furto”.

- a) Identifique o sujeito da locução verbal “é preso”. Nesse caso, quem pratica a ação? Explique

- b) Supondo que o sujeito dessa oração fosse “A polícia”, como ficaria a manchete? Escreva abaixo.

- c) Considerando o conteúdo da notícia, por que o termo “**Ladrão**” está na posição de sujeito? Na sua opinião, por que o termo “**a polícia**” não aparece na sentença?

- d) Supondo que na notícia tivesse a seguinte sentença: “**Câmera de segurança registrou o homem durante o furto a uma mecânica**”. Quem é o sujeito da sentença? Nesse caso, o sujeito pratica a ação, recebe a ação, ou é o instrumento por meio do qual a ação é realizada? Explique.

7. Leia a tirinha Calvin e Haroldo de Bill Watterson e responda às questões.

Imagem 1 – Calvin e Haroldo



Fonte: http://sugestoesdeatividades.blogspot.com.br/2012_09_01_archive.html

a) No primeiro quadrinho, Calvin diz: “**Eu me tornei invisível**”. Qual é o verbo da oração?

b) Calvin declarou que **tornou-se invisível**. De acordo com os elementos não-verbais, isso foi possível?

c) Na expressão “**Eu me tornei invisível**”, o pronome **me** refere-se a quem? Nesse caso, quem pratica e quem recebe a ação na tirinha?

d) Qual a diferença entre “**tornar algo invisível**” de “**tornar-se invisível**”? Explique.

e) Se Calvin tivesse tornado suas roupas invisíveis, como elealaria? Elabore e escreva a frase que provavelmente Calvin diria.

9) Leia as instruções abaixo e em seguida responda ao que se pede.

Considerando que:

- O sujeito que pratica a ação é o **AGENTE**;
- O sujeito que recebe ou sofre a ação é o **PACIENTE**;
- O sujeito que pratica recebe a ação ao mesmo tempo é o **AGENTE e PACIENTE**;
- Para os sujeitos que você não considera nenhuma das opções acima, classifique como **OUTROS**.

****Leia as orações abaixo e observe o termo destacado. De acordo com as orientações acima, reescreva as orações na tabela conforme a classificação que você considera ser a mais adequada.***

- a) **O menino** comeu o biscoito de chocolate.
- b) **O biscoito** de chocolate foi comido pelo menino.
- c) **O menino** lambuzou-se com doce.
- d) **O motorista** recebeu a multa pelos correios.
- f) **João** ganhou na loteria.
- g) **Pedro** escutou música o dia todo.
- j) **Maria** fez as unhas.
- k) **O homem** abriu a porta com a chave.
- l) **A chave** abriu a porta.

AGENTE	PACIENTE
AGENTE E PACIENTE	OUTROS

- Escolha uma questão da categoria **OUTROS** e explique porque não se enquadra em nenhum dos papéis citados .

10 A notícia que tem como manchete “**Ladrão que ‘tomou banho’ de óleo é preso depois de cometer outro furto**”, é encerrada com a hipótese de que ele possa estar envolvido em outros crimes. Supondo que ele seja descoberto e você é o jornalista que irá noticiar o caso, imagine o que

possivelmente ele tenha feito e apresente o fato em forma de notícia. Lembre de elaborar uma manchete atrativa, apresentar o fato, data, local e o ocorrido de forma objetiva e neutra.

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general note-taking. There are no margins, text, or other markings on the page.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “AS VOZES DO VERBO: um estudo semântico e sintático numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental”. Este trabalho tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, um estudo do uso das vozes verbais, ou seja, das formas em que o verbo se apresenta para indicar o papel do sujeito: voz ativa, passiva ou reflexiva.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto surgiu da necessidade de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos acerca da compreensão e do uso das vozes verbais nos diversos contextos comunicativos, como por exemplo, na formação da voz passiva sintética (ex.: vende-se casas / vendem-se casas) e na ênfase dada ao sujeito agente ou sujeito paciente (ex.: João comprou um carro / Um carro foi comprado por João). Este projeto é importante porque visa a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem de gramática, especialmente das vozes do verbo. Além disso, mostra as vantagens de se ensinar os fenômenos da gramática a partir da análise e da reflexão linguística, contribuindo para formação de professores de língua portuguesa voltados para inovação na sala de aula.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é investigar o conhecimento linguístico dos alunos do oitavo ano acerca das vozes verbais, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino, e os específicos são descrever como deve ser o ensino de gramática; apontar as contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa; apresentar a abordagem das vozes verbais segundo a gramática tradicional e a teoria dos papéis temáticos; caracterizar a abordagem das vozes verbais no livro didático e elaborar atividade diagnóstica acerca das vozes verbais. Dessa forma, será possível elaborar uma proposta de ensino acerca do uso das vozes verbais nos diversos contextos comunicativos, contribuindo assim para a ampliação do desempenho linguístico do aluno.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa bibliográfica e de campo de cunho qualitativo a ser realizada numa turma de 8º ano do ensino Fundamental de numa escola municipal de Lago da Pedra-MA, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017. A pesquisa contará com

uma amostra de aproximadamente 25 alunos, com faixa etária entre 12 a 14 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica. Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que responderem todas as questões da atividade diagnóstica e excluídos os que não responderem todas as questões ou responderem de forma não inteligível. A abordagem dos sujeitos será, primeiramente pela apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida por meio da aplicação da atividade diagnóstica para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMA DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

(RELEVÂNCIA) Em contra partida tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos sujeitos, visto que, oferecerá oportunidade para a elaboração de estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Materna, principalmente, na compreensão das vozes verbais, favorecendo aos sujeitos a ampliação desse conhecimento para que possam fazer uso crítico e reflexivo nos diversos contextos comunicativos. Analisando o binômio risco versus benefício percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ROGÉRIO BATISTA DE SOUSA

ENDEREÇO: RUA SANTO ANTONIO, Nº 53 – BAIRRO VILA SANTA

LAGO DA PEDRA –MA CEP: 65715-000

CELULAR: (99) 98144-2054 / E-MAIL: kenedroger@hotmail.com

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS*****TERMO DE ASSENTIMENTO***

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “AS VOZES DO VERBO: um estudo semântico e sintático numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental”. Este trabalho tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, das vozes verbais, ou seja, das formas em que o verbo se apresenta para indicar o papel do sujeito: voz ativa, passiva ou reflexiva.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto surgiu da necessidade de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos acerca da compreensão e do uso das vozes verbais nos diversos contextos comunicativos, como por exemplo, na formação da voz passiva sintética (ex.: vende-se casas / vendem-se casas) e na ênfase dada ao sujeito agente ou sujeito paciente (ex.: João comprou um carro / Um carro foi comprado por João). Este projeto é importante porque visa a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem de gramática, especialmente das vozes do verbo. Além disso, mostra as vantagens de se ensinar os fenômenos da gramática a partir da análise e da reflexão linguística, contribuindo para formação de professores de língua portuguesa voltados para inovação na sala de aula.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é investigar o conhecimento linguístico dos alunos do oitavo ano acerca das vozes verbais, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino e os específicos são descrever como deve ser o ensino de gramática; apontar as contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa; apresentar a abordagem das vozes verbais segundo a gramática tradicional e a teoria dos papéis temáticos; caracterizar a abordagem das vozes verbais no livro didático e elaborar atividade diagnóstica acerca das vozes verbais. Dessa forma, será possível elaborar uma proposta de ensino acerca do uso das vozes verbais nos diversos contextos comunicativos, contribuindo assim para a ampliação do desempenho linguístico do aluno.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa bibliográfica e de campo de cunho qualitativo a ser realizada numa turma de 8º ano do ensino Fundamental de numa escola municipal de Lago da Pedra-MA, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017. A pesquisa contará com uma amostra de aproximadamente 25 alunos, com faixa

etária entre 12 a 14 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica. Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que responderem todas as questões da atividade diagnóstica e excluídos os que não responderem todas as questões ou responderem de forma não inteligível. A abordagem dos sujeitos será, primeiramente pela apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida por meio da aplicação da atividade diagnóstica para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

(RELEVÂNCIA) Em contra partida tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos sujeitos, visto que, oferecerá oportunidade para a elaboração de estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Materna, principalmente, na compreensão das vozes verbais, favorecendo aos sujeitos a ampliação desse conhecimento para que possam fazer uso crítico e reflexivo nos diversos contextos comunicativos. Analisando o binômio risco versus benefício percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer

penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ROGÉRIO BATISTA DE SOUSA

ENDEREÇO: RUA SANTO ANTONIO, Nº 53 – BAIRRO VILA SANTA

LAGO DA PEDRA –MA CEP: 65715-000

CELULAR: (99) 98144-2054 / E-MAIL: kenedroger@hotmail.com

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA



ESTADO DO MARANHÃO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGO DA PEDRA –MA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMEDUC/LP
 U. I. PROF.^a ILZÉ VIEIRA DE MELO CORDEIRO
 Av. Vieira de Melo s/n Bairro Rodoviária – CEP: 65715-000
 CNPJ: 0194.0798.0001-14 INEP: 21075255



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **Rogério Batista de Sousa**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “AS VOZES DO VERBO: um estudo semântico e sintático numa turma do oitavo ano do ensino fundamental” que está sob a orientação da Prof.^a Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins, cujo objetivo é investigar o conhecimento linguístico dos alunos do oitavo ano acerca das vozes verbais, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino. Declaramos ainda que, a escola tem infraestrutura necessária para que o pesquisador desenvolva a pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Lago da Pedra, Maranhão - 28 de novembro de 2016

Unidade Int. Prof.^a Ilze Vieira de M. Cordeiro
 Aut. Pela Resolução nº 05/04 de 27/10/12
 Rec. Pela Resolução nº 09/06 de 10/04/05
 do Conselho Municipal de Educação

Lindalva Ferreira Nobre

Lindalva Ferreira Nobre
 Port. nº 069/2013
 Diretor(a) Geral

ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS VOZES DO VERBO: um estudo semântico e sintático numa turma do oitavo ano do ensino fundamental

Pesquisador: ROGERIO BATISTA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63927516.1.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.905.313

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e de campo de cunho qualitativo, a ser realizada em uma escola pública municipal de Lago da Pedra, Maranhão no período compreendido entre fevereiro de 2017 a fevereiro de 2018, com amostra de aproximadamente vinte e cinco alunos entre 12 e 14 anos de ambos os sexos. O instrumento de coleta de dados utilizados serão atividades diagnósticas acerca do

emprego das vozes verbais. Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que responderem todas as questões da atividade diagnóstica e excluídos os que não responderem todas as questões ou responderem de forma não inteligível.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o desempenho linguístico dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental acerca das vozes verbais, com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos.
- b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.905.313

situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo.

c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

Benefícios:

Em contra partida tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos sujeitos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Materna. Analisando o binômio risco versus benefício percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário);

Recomendações:

Não se aplica.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.905.313

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_831133.pdf	20/01/2017 10:45:40		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	20/01/2017 10:20:43	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	20/01/2017 10:17:09	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.docx	28/11/2016 16:37:13	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/11/2016 16:36:39	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	28/11/2016 16:05:19	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Anuencia.pdf	28/11/2016 15:54:15	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Voz_Verbal.pdf	28/11/2016 15:51:41	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/11/2016 15:47:40	ROGERIO BATISTA DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.905.313

TERESINA, 01 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com