

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

MARIA DE LOURDES SILVA SANTOS

**A INTERFACE ENTRE SINTAXE E ENUNCIÇÃO: uma proposta de ensino para os
tipos de frases simples para o 9º ano**

TERESINA

2015

MARIA DE LOURDES SILVA SANTOS

**A INTERFACE ENTRE SINTAXE E ENUNCIÇÃO: uma proposta de ensino para os
tipos de frases simples para o 9º ano**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes.

TERESINA

2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes– UESPI
(Orientador)

Prof. Dr. João Paulo Eufrásio - UVA
(1º examinador)

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva - UESPI
(2º examinador)

Aos meus pais, José Damião e Raimunda, pelo exemplo e incentivo recebidos, sempre.

Aos meus irmãos Cristina, Aryana e Renan que estiveram ao meu lado, me apoiando.

Aos meus avós, Pedro Romualdo (*in memoriam*) e Cezária, que foram fonte de inspiração pelo caráter e sempre se orgulharam de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, que sempre foi fonte de inspiração nessa longa trajetória que me trouxe até o ensino superior. Ao meu pai, que não teve oportunidade de estudar, e à minha mãe, que concluiu o Ensino Fundamental depois de adulta, mas mesmo assim tiveram sensibilidade de colocar a educação dos filhos em primeiro e lugar e puderam testemunhar os quatro filhos entrarem no ensino superior público.

Aos meus irmãos Cristina, Aryana e Renan, sempre companheiros e portadores de uma palavra de incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, em especial ao PROFLETRAS, por proporcionar a professores do Ensino Fundamental uma necessária qualificação, pois todos os alunos que passaram por suas aulas sairão transformados da experiência. Também à coordenação pelo apoio e acompanhamento durante esses dois anos de aprendizado. Não poderia esquecer-me de mencionar a CAPES, que através do sistema de bolsas, proporcionou a muitos professores a manutenção do mestrado, custeando não só a compra de livros como também o transporte, a alimentação e a estada em Teresina para os que eram de outras cidades.

A todos os professores do PROFLETRAS, por transmitirem seus conhecimentos durante o desenvolvimento das disciplinas demonstrando verdadeiro interesse na evolução e aprendizado de todos os mestrados.

Ao meu orientador, Dr. Raimundo Francisco Gomes, pela compreensão, pelas boas ideias e por partilhar comigo de seu imenso saber e erudição no desenvolvimento deste trabalho.

A todos os meus amigos, aos companheiros de jornada do PROFLETRAS e, em especial, a minha amiga Aldetrudes, que me acompanhou durante um ano no deslocamento semanal de Picos – PI a Teresina – PI e me manteve informada quando no último ano do mestrado tive que ir morar a 860 km de distância, na cidade de Corrente – PI, onde a internet e o sinal de celular são precários. Enfim, a todos os que participaram desse processo, meu muito obrigada!

“A gramática, a mesma árida gramática, transforma-se em algo parecido a uma feitiçaria evocatória; as palavras ressuscitam revestidas de carne e osso, o substantivo, em sua majestade substancial, o adjetivo, roupa transparente que o veste e dá cor como um verniz e o verbo, anjo do movimento que dá impulso à frase.”

Charles Baudelaire

RESUMO

O presente trabalho procura investigar o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública quanto à construção de frases simples. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, de cunho quali-quantitativo, com coleta e análise de dados dos alunos do 9º ano. Os principais autores que serviram de referência foram: Possenti (2012), Flores *et al.* (2013), Cervoni (1989), Benveniste (2005, 2006), Castilho (2014), Silva e Koch (1998), entre outros. Pôde-se constatar que os alunos ao chegarem ao último ano do Ensino Fundamental já trazem muitos conhecimentos sobre a frase e seus tipos, apesar disso, observaram-se, na análise, algumas dificuldades, as quais podem ser amenizadas com uma proposta de intervenção.

Palavras-chave: Tipos de frases simples, Gramática tradicional, Gramática gerativa, Enunciação.

ABSTRACT

This paper pretends on to investigate the performance of students in the 9th grade of elementary school to a public school toward build simple sentences. To this, It was done a field survey conducted from qualitative and quantitative nature, with data collection and analysis of 9th students. The main authors who served as reference were: Possenti (2012), Flores *et al.* (2013), Cervoni (1989), Benveniste (2005, 2006), Castillo (2014), Silva and Koch (1998), among others. It could be observed that the students to achieve the last year of Elementary School, they already bring a lot of previously knowledge about the sentence and its types, in despite, we could observe, in the analyses, some difficulties, which can be decrease with a proposal for intervention.

Keywords: Types of simple sentences, traditional grammar, generative grammar, Enunciation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Erros cometidos na classificação dos tipos de frases simples – primeira aplicação realizada com os alunos sem explicações prévias.....62

Quadro 2: Erros cometidos na classificação dos tipos de frases simples – segunda aplicação realizada com os alunos após explicações acerca dos tipos de frases simples 63

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Porcentagem dos erros cometidos na classificação das frases simples na atividade inicial e na atividade final de coleta de dados.....71
- Gráfico2: Porcentagem de erros cometidos na classificação das frases simples quanto ao tipo obrigatório, na Atividade Inicial e Final de Coleta de Dados.....72
- Gráfico 3: Porcentagem de erros cometidos na classificação das frases simples quanto ao tipo facultativo, na Atividade Inicial e Final de Coleta de Dados.....72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 ORIGENS E PRINCÍPIOS NORTEADORES DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIACÃO	15
2.1 A Linguística e o ensino de língua	15
2.2 A enunciação	28
2.2.1 A enunciação em Benveniste	32
2.3 O lugar da frase na Teoria da Enunciação	34
3 ASPECTOS SINTÁTICOS DA FRASE	38
3.1 Conceitos de frase na gramática tradicional	38
3.2 Os tipos de frases simples de acordo com a gramática gerativa	44
3.2.1 Frases simples: tipos obrigatórios	46
3.2.2 Frases simples: tipos facultativos	52
4 METODOLOGIA	55
4.1 Caracterização da pesquisa	55
4.1.1 Procedimentos	56
4.2 Campo da pesquisa	58
4.3 Sujeitos da pesquisa	59
5 ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS	60
5.1 Caracterização das atividades de coleta de dados	60
5.2 Comparação das atividades dos alunos	61
5.3 A proposta de intervenção	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	95
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, desde os anos iniciais até a conclusão da educação básica, tem sido motivo de preocupação de especialistas ligados à área da educação de um modo geral. O ensino de linguagem vem passando por debates levados a cabo por gramáticos, pedagogos e demais profissionais interessados no tema. Importante contribuição a esta matéria foi trazida pelos linguistas que se encarregaram de demonstrar as fragilidades do ensino tradicional brasileiro, que era predominantemente focado no ensino da gramática normativa, apoiada em modelos literários de escritores antigos.

Vê-se que a linguística tem contribuído muito para repensar as práticas de ensino em sala de aula, levando em consideração outros aspectos da língua, inclusive os sociais e tendo em consideração que a variação é um fenômeno presente no ambiente linguístico e escolar e que não pode ser desprezado.

Não se pode olvidar, no entanto, que é papel da escola introduzir o aluno no mundo da cultura letrada, dando-lhe suporte para manejar os mecanismos da leitura e da escrita. Todavia, o que se observa cotidianamente é uma defasagem de grande parte desses alunos que concluem o Ensino Fundamental sem estarem preparados para a próxima etapa da educação básica.

O presente trabalho “A interface entre sintaxe e enunciação: uma proposta de ensino para os tipos de frases simples para o 9º ano” desenvolve-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e tem por tema *o ensino de gramática*, mais especificamente, *a construção de frases simples no 9º ano do Ensino Fundamental*.

Assim, busca-se estudar como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apreendem os tipos de frases simples, suas maiores dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo propõem-se alternativas para melhoria do ensino das práticas em sala de aula quanto ao tema ora abordado.

Tradicionalmente, as aulas de gramática se traduzem num suplício para os estudantes que sentem muita dificuldade em apreender a teoria e muito mais em pô-la em prática. Um ensino descontextualizado, com apego à memorização e que não recorre às descobertas da Linguística moderna pode ser uma das explicações para o fracasso.

A frase pode se apresentar das mais variadas formas e extensões, no entanto, é possível proceder a sua classificação, pois elas podem assumir um número determinado de tipos. Ao mesmo tempo, faz-se um confronto com o conceito de frase trazido pelas teorias enunciativas, em especial a desenvolvida por Benveniste.

Esleu-se como objetivo geral investigar o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública quanto à construção de frases simples. E como objetivos específicos:

- Conceituar frase de acordo com a gramática tradicional, as teorias enunciativas e a gramática gerativa;
- Criar estratégias de ensino que despertem no aluno a consciência de que a escolha do enunciador por determinado tipo de frase revela uma intenção comunicativa;
- Identificar, nas frases analisadas, os tipos obrigatórios, os subtipos e os tipos facultativos.

Neste contexto, a questão que se busca responder é: como ensinar os tipos de frases simples de modo a esclarecer para os alunos que a escolha do enunciador por determinado tipo de frase revela uma intenção comunicativa?

Para responder a essa questão, a hipótese que se defende e a ser confirmada é a de que o ensino de gramática tradicional associado ao conhecimento dos princípios da Teoria da Enunciação auxilia o ensino de frases simples na medida em que faz o aluno refletir sobre a influência do contexto e da intenção comunicativa do falante.

No desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Corrente – PI, onde inicialmente foi aplicada uma atividade diagnóstica, neste momento de coleta de dados, foram realizadas atividades de classificação de frases contextualizadas, sem ter havido prévia explicação do conteúdo, a fim de se verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o assunto.

Em seguida, após explicação sobre os tipos de frases, foi aplicada nova atividade de classificação, com o objetivo de localizar possíveis mudanças nas respostas dos alunos.

A pesquisa se reveste de relevância pessoal, pois parte de experiências do pesquisador em sala de aula, de dificuldades encontradas em sua vida diária, em sua prática docente, ao se deparar com problemas de aprendizagem relacionadas aos mais diversos fatores, manifestados pelos seus educandos. Quanto à relevância social e para a área, acredita-se que trabalhos que

buscam refletir a prática em sala de aula sempre trazem consigo algo positivo que é levantar a questão dos problemas do ensino no meio escolar, transportando novas perspectivas de estudo e incentivando o debate no meio em que a pesquisa foi realizada, independente do seu alcance de publicação final.

Estudar a classificação da frase, compreendendo o que faz um conjunto de palavras ser considerado uma unidade significativa, levando em conta particularidades como sinais de pontuação e a entonação na oralidade era o objetivo da pesquisa que se realizou.

Há, pois, uma necessidade urgente de aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos por meio de estratégias que tornem o estudo reflexivo e significativo onde o educando é capaz de fazer inferências sobre sua própria produção escrita, utilizando-se conscientemente do arcabouço teórico adquirido nas aulas de língua portuguesa.

Portanto, a pesquisa se revestiu de importância por focar um tema relevante na prática docente, ou seja, levar os alunos a teorizar e reconhecer os tipos de frases simples, visto que todos já chegam à escola sabendo formar frases, mas é preciso saber contextualizar este conhecimento aprofundando-se nos estudos sobre os mecanismos da língua.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí, uma vez que envolveu a participação de pessoas, e aprovada com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE – 37803114.8.0000.5209, conforme os dados presentes na Plataforma Brasil.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos da qual este é a introdução.

No segundo capítulo, fez-se uma exposição sobre a Linguística e o ensino de língua materna. É importante destacar as imensas contribuições que a Linguística legou para o ensino, embora nem tudo possa ser levado para a sala de aula. Assim, discutiram-se as teorias adotadas pela pesquisadora no desenvolvimento da proposta de intervenção, pois, apesar de o trabalho envolver um tema relacionado à gramática, não se procura enaltecer a gramática normativa como única alternativa para o ensino, mas, sim, de buscar alternativas que possam produzir um ensino mais significativo para o aluno. Vislumbrou-se, ainda, fazer um esboço das conquistas da linguística da enunciação, em princípio fazendo um delineamento histórico e depois, por uma questão de método, detendo-se sobre a figura de Émile Benveniste, autor sobre o qual se fala mais detidamente, a fim de se extraírem princípios a serem utilizados ao longo do trabalho. Falou-se também acerca do lugar da frase na Teoria da Enunciação.

No terceiro capítulo, “Aspectos sintáticos da frase”, procura-se fazer uma conceituação da frase em várias teorias, não no intuito de opor umas às outras, mas de observar o que há de comum entre elas. Primeiramente, conceitua-se a frase de acordo com a gramática tradicional, visto que é a adotada pela maioria das escolas e pelos livros didáticos utilizados pelos alunos. Em seguida, toma-se emprestado o conceito e a classificação dos tipos de frase da gramática gerativa. Note-se que não é objetivo deste trabalho o aprofundamento no estudo da gramática gerativa, a classificação dos tipos de frase da gramática gerativa na visão de Silva e Koch (2012) foi utilizada por ser a que melhor se adequou aos objetivos deste trabalho.

O quarto capítulo aborda a metodologia adotada nesta pesquisa.

O quinto é relativo à análise realizada com os dados coletados, feita com o escopo de se verificar o nível de compreensão dos alunos sobre o tema. Da análise dos dados, elaborou-se uma proposta de intervenção que objetiva melhorar a aprendizagem dos alunos sobre o tema proposto.

No sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa.

2 ORIGENS E PRINCÍPIOS NORTEADORES DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira aborda as contribuições da linguística para o ensino e o ensino de língua materna; a segunda trata da enunciação, especialmente, da enunciação em Benveniste (2005,2006); e a terceira, do lugar da frase na Teoria da Enunciação.

2.1 A Linguística e o ensino de língua

Segundo Marcuschi (2002, p. 1), a língua é “um fenômeno histórico, social e cognitivo.” Portanto, quando se discute o papel da Linguística e o ensino de língua materna em sala de aula, deve-se levar em consideração também fatores extralinguísticos.

Ainda de acordo com Marcuschi (2002, p.3) “É notório que a escola oficial, enquanto aparato educacional, no Brasil, sempre se apresentou, desde o século XVIII, como *guardiã da língua escrita padrão*, postulando a ideia de uma unidade linguística nacional e, até, transnacional.” Assim, a escola deveria reproduzir modelos idealizados de língua, ignorando a enorme variedade que deu origem à língua portuguesa falada no Brasil.

Ao fazer um apanhado histórico sobre o ensino de língua materna no Brasil, Marcuschi (2002), inicia sua exposição observando que os manuais usados atualmente inexistiam nas escolas até o primeiro quartel do século XX. Pois, com exceção das cartilhas de alfabetização, todo o ensino baseava-se em Florilégios, Crestomatias, Antologias e Seletas de textos escolhidos dos mais diversos temas, privilegiando autores consagrados, tanto brasileiros como portugueses e de traduções.

Sob essa perspectiva, o ensino baseava-se em bons exemplos da tradição literária, a fim de conservar a própria tradição. Vê-se, pois, que não havia uma visão de língua como algo variável.

Dessa forma, a concepção de um ensino voltado para a leitura de textos consagrados floresceu no Brasil desde o final do séc. XVIII até meados do século XX. Nesse período a escola via a língua como homogênea.

A mudança no panorama descrito acima começou a ocorrer com o surgimento de manuais sistemáticos. Após a década de 60 é que surgem os manuais de ensino, ou seja, os livros didáticos, com sua configuração atual. Isso se dá também por influência da regulamentação dos cursos de Letras e da introdução de disciplinas como a Linguística em 1961.

A obrigatoriedade do ensino de Linguística nas Universidades desde a década de 60 do século passado influenciou o tratamento dado ao ensino de língua materna nas escolas, mesmo que os avanços científicos tenham chegado de maneira tardia aos programas escolares.

Nesse contexto de mudança, surge por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura - MEC em 1958, um documento que veio sugerir uma nomenclatura oficial para o estudo e descrição do português, a Norma Gramatical Brasileira - NGB, a qual foi adotada pelas gramáticas escolares, gramáticas descritivas e dicionários.

Mas a verdadeira mudança de perspectiva veio através de um documento oficial da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

A partir desse momento há uma mudança significativa, pois há uma preocupação com todos os tipos de textos produzidos e não apenas com aqueles indicados pela tradição literária. Ganha relevo também o trabalho com os mais diversos gêneros textuais, tanto na escrita como na oralidade. O aluno também passa a ser visto num contexto mais amplo de aprendizagem e sua vida cotidiana levada em consideração no ensino, numa tentativa de aproximar a escola da realidade.

É importante destacar que os PCN trazem um conceito geral para orientar o ensino no Brasil e não é um programa para o ensino.

Dessa forma, a linguística foi ganhando maior relevo no ensino de língua materna nas escolas do Brasil na medida em que as teorias chegavam às Universidades e eram adotadas pelos documentos e órgãos oficiais.

A linguística, quando volta seu interesse para o estudo de questões relacionadas ao ensino, tem a oportunidade de dar uma maior contribuição social.

De acordo com Martelotta *et al* (2013), há muitas maneiras contrárias ou complementares de se entender o fenômeno linguístico e todas têm sua importância para o conhecimento da linguagem. Contudo, ao se fazer uma escolha por uma determinada

perspectiva de abordagem, está-se também se filiando a determinada orientação teórica, prática e metodológica.

Conforme Martelotta *et al* (2013), assim,

[...] ao adotarmos um enfoque estruturalista que vê a língua como um sistema virtual, abstrato, apartado das influências das condições interacionais – ou um enfoque gerativista - para o qual a gramática das línguas é um processo mental e inato, fundado num conjunto de princípios universais -, estamos, na verdade, assumindo uma concepção *formalista* de linguagem. Lidar com o fenômeno linguístico nessa perspectiva é tratá-lo de modo abstrato, considerando-o objeto único de investigação. De acordo com tal perspectiva, não importa à análise *quem, como, quando* ou *para que* (se) faz uso da língua, uma vez que o que está em foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística, de certa forma *descolada* de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção. (MARTELOTTA *et al.*, 2013, p. 236).

Uma concepção formalista do ensino de língua pressupõe a linguagem capaz de ser dotada de sentidos em si mesma, com o objetivo de expressar o pensamento. Nessa perspectiva se enquadram os estudos gramaticais tradicionais. Predomina nessa concepção a busca do certo e do errado em exercícios de análise linguística.

Um exemplo da adoção da visão da concepção formalista da linguagem pode ser observado em inúmeros materiais didáticos adotados pelas escolas. Neles, em especial, o livro do professor, que traz um conjunto de orientações ao docente, além das respostas aos exercícios propostos no livro do aluno, há uma desconsideração de todo o contexto de especificidades que rodeiam a situação de ensino e do aluno.

Ao lado desta perspectiva de ensino, segundo Martelotta *et al* (2013)

[...] a outra vertente de concepção da linguagem que contrasta com a que acabamos de apresentar, é a que podemos chamar, em termos gerais, de concepção *funcional e pragmática*. O que marca é a visão do fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural. (MARTELOTTA *et al.*, 2013, P. 238).

De acordo com essa concepção, o uso da linguagem resulta de fatores tanto intralinguísticos como extralinguísticos. Como se observa, essa é uma mudança de perspectiva em relação à visão formalista da linguagem tendente a estudar a língua em si mesma apenas.

Uma das concepções funcionalistas é a sociolinguística, também conhecida como variacionista. Através do tratamento dado por essa vertente da Linguística é possível diminuir a estigmatização sofrida pelos falantes de outras variedades que não seja a norma culta. Pode-se também explicar que a adoção da “língua padrão” como modelo para ser ensinado nas escolas se dá por motivos de ordem social, política, cultural e não necessariamente linguísticos, contribuindo assim, para diminuir o preconceito.

Nesse contexto, é importante que o docente passe a ocupar o lugar de mediador do ensino – aprendizagem e não mais o transmissor de um saber preconcebido, para que o conhecimento e as relações possam ser construídos.

O professor deve estudar, pesquisar e se atualizar para poder estar afinado com as novas abordagens trazidas pela linguística, ocupando o papel de um mediador mais experiente que irá ajudar os alunos para que estes possam usar os recursos linguísticos de maneira eficiente.

Resta ainda observar que, embora se faça uma opção por determinada perspectiva de ensino, elas não são mutuamente excludentes. A linguística contribui nas mais variadas vertentes para a melhoria do ensino, inclusive o ensino de língua padrão pelos motivos que se discutirá abaixo.

Levando-se em consideração que o aluno ao chegar à escola já tem domínio da língua materna, pois, através dela se comunica no seu dia a dia, fica claro que o papel da escola não é outro senão ensinar a língua padrão, ou seja, criar o ambiente adequado para que ela seja aprendida.

Assim, defender a ideia de que alunos que dominam a variedade não padrão não seriam capazes de aprender a padrão, é basear-se em preconceitos capazes de obscurecer uma conquista da linguística moderna e de reconhecer que existem diversas variedades dentro de uma mesma língua, as quais são faladas pelos alunos antes de sua escolarização, todavia, é um direito do estudante ter acesso à variedade de prestígio, não porque este seja “melhor” ou mais complexa, mas porque assim ele terá acesso à forma privilegiada por determinada sociedade em situações formais de escrita e oralidade, colaborando também com sua inserção social.

Segundo Possenti (2012, p.17), “a tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão”. O autor afirma que a tese citada

acima é falsa, pois, todos os falantes têm a capacidade de aprender o dialeto padrão e este não é relativamente mais complexo do que os dialetos não padrão. Assim, os motivos de grandes problemas no aprendizado do dialeto de prestígio relacionam-se com estratégias escolares discutíveis e com valores sociais dominantes.

Ainda de acordo com Possenti (2012, p. 17), “[...] o problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não o fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares [...]”.

Dessa forma, como os alunos das classes populares aprendem em casa, com seus pais, um dialeto diferente do ensinado na escola, ao ingressarem no ambiente escolar, há um choque de dialetos, embora se deva salientar que há também problemas provenientes das diferenças naturais entre fala e escrita independentemente do dialeto.

O dialeto padrão é aquele falado pelas classes sociais mais favorecidas. Diante desse fato, como referido acima, há quem objete que impor seu ensino sistematizado pela escola seria uma violência, pois, de certa forma estaria impondo os valores dos privilegiados aos menos favorecidos. Está evidente o equívoco neste tipo de pensamento, pois os menos favorecidos, os estudantes oriundos das classes populares são imensamente beneficiados com o aprendizado do dialeto padrão, tendo em vista que esse aprendizado é o que vai garantir sua inserção na sociedade, ao mesmo tempo em que uma mesma língua pode servir para expressar variadas visões de mundo e padrões culturais.

Outro equívoco estaria no fato de se imaginar que aprender o dialeto padrão é tarefa demasiado “difícil”, inacessível para as classes populares, tese que muitos acreditam estar apoiada nos números do fracasso escolar anunciado sempre com grande destaque pela mídia nacional. Sobre o tema Possenti (2012, p. 17) “As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis”.

Quais seriam então os objetivos referentes ao domínio do português padrão? Seria difícil imaginar uma maneira completamente segura de mensurar se realmente o aluno conseguiu atingir o grau de aprendizado desejado. Todavia, seria interessante que os estudantes apresentassem principalmente domínio da leitura e da escrita e fossem capazes de escrever os mais diversos tipos de textos aprofundando-se o seu conhecimento de acordo com o progresso nos níveis escolares.

No entanto, o objetivo proposto acima atualmente não é atingido. Não se tem notícia, pelo menos como regra na escola pública, que os alunos terminem a educação básica com

perfeito domínio da leitura e da escrita. Uma das maneiras para se concretizar esse objetivo é ler e escrever constantemente, não como atividade extra, mas na aula de português, pois são atividades essenciais ao ensino da língua.

São diversos os motivos que levam a escola a não conseguir tornar os alunos proficientes em leitura e escrita. Alguns desses problemas podem ser sanados pela própria escola, mas nem todos. Certos problemas que promovem o fracasso escolar, como esclarece Possenti (2012, p. 20) “as razões podem ser de ordem metodológica (pedagógica) ou decorrentes de valores sociais complexos”, relacionam-se com a forma como é concebida a função e estratégias que devem ser empregadas no ensino da língua. Falando sobre o mesmo tema, Possenti (2012, p. 21) diz que “a única opção de uma escola comprometida com a melhoria da qualidade do ensino está entre ensinar ou deixar aprender. [...] Qualquer outra implica em conformar-se com o fracasso ou, pior, em atribuí-lo exclusivamente aos alunos”.

O professor de língua portuguesa tem de lidar diariamente com o fracasso escolar. De outro lado, um dado é relevante nesta triste constatação, todas as crianças, são capazes de aprender línguas. Pois, todas elas conseguem aprender as regras necessárias para falar, posto que falam.

Sendo que as línguas são sistemas complexos e as crianças são perfeitamente capazes de aprendê-las, torna-se forçoso concluir que elas são capazes.

Dizer que não há exercícios de fixação e repetição fora da escola para que crianças aprendam a falar não equivale a dizer que aprender seja uma tarefa fácil. Na verdade é uma tarefa difícil e contínua que se sucede durante os dias até que o indivíduo esteja apto a se comunicar em língua materna. Mas o que caracteriza fundamentalmente essa atividade de aprendizagem é o fato de ela ser significativa. E por que se diz que ela é significativa? Porque as atividades de aprendizagem e interação ocorrem sempre num contexto, para resolver problemas do indivíduo, ou seja, num uso efetivo da linguagem.

Assim, Possenti (2012, p. 47) propõe que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. Dessa forma, o autor não pretende negar o papel da escola, mas buscar uma reflexão sobre suas práticas de ensino a partir do modo como os indivíduos aprendem a falar sua língua materna. Dominar uma língua vem como resultado da adoção de práticas de aprendizado significativas e que não sejam desvinculadas de seu contexto.

Se observarmos as crianças falando, pode-se ver que elas são capazes de formar frases de todos os tipos: declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas. Embora nem

sempre sejam capazes de teorizar sobre elas. As crianças aprendem ouvindo, usando a linguagem e sendo corrigidas pelos adultos, o que é muito importante também.

Seria importante que a escola adotasse método semelhante de ensino. Ou seja, os indivíduos aprendem a falar com os adultos, interagindo com estes em práticas significativas, ouvindo, falando, criando teorias a respeito do idioma, testando estas teorias, usando a criatividade e eventualmente sendo corrigidos.

Ao lado da constatação de que todo ser humano é capaz de aprender línguas, vem a questão do método. Será que a melhor maneira de aprender qualquer lição é por meio da repetição exaustiva? Inclusive línguas? Como explicar que uma criança em tenra idade que se muda para um país estrangeiro seja capaz de aprender uma nova língua rapidamente sem ter sido treinada formalmente? Segundo Possenti (2012, p. 23 e 24), a resposta a estas perguntas seria que “[...] há tipos de ‘comportamento’ que os seres humanos adquirem de forma que poderíamos chamar de criativa, isto é, que não dependem de repetições numerosas, mas de hipóteses constantemente propostas e testadas pelo próprio aprendiz”.

Assim, é necessário que o professor de língua portuguesa assuma uma postura diante da aprendizagem do aluno no seu trabalho em sala de aula. Planejar, incluindo apenas atividades repetitivas, esperando que os alunos aprendam mecanicamente é ignorar completamente o espírito criativo das crianças e a sua capacidade natural de fazer inferências e usar a criatividade para internalizar o sistema de regras de uma determinada língua e manejar a sua utilização no dia a dia.

Todavia, ainda persiste uma concepção em muitas escolas do Brasil de que o aluno aprende a língua através da repetição. Dessa forma, são repassados exercícios para que fixem o conhecimento através de nomenclatura numa busca sem fim por um conhecimento metalinguístico em que a gramática normativa, por mais que se tenha feito mudanças a esse respeito, ainda reina absoluta. Vê-se uma forte resistência dos professores de abandonarem seus métodos tradicionais, os quais são na maioria das vezes, incentivados pela escola em que trabalham e pelo livro didático.

É necessário apenas observar um pouco a realidade para constatar a criatividade das crianças, pois são capazes de criar frases, sem que seja preciso ensiná-las a fazer isso e não só apenas frases simples, mas também frases complexas, ou seja, com o que aprendem sobre a língua vão formulando hipóteses e agindo de forma original (POSSENTI, 2012).

Um pensamento ultrapassado há muito pela ciência linguística moderna é a de que haveria línguas mais evoluídas do que outras pertencentes a povos mais atrasados. O

raciocínio seria de que povos com uma tecnologia mais avançada naturalmente teriam elevado sua língua a um nível mais evoluído. Todavia, desde que foi possível fazer um estudo sistemático das línguas de povos considerados primitivos constatou-se que elas apresentavam a mesma complexidade das línguas de povos europeus, por exemplo, tidos como exemplo de evolução e civilização (POSSENTI, 2012).

Dessa forma, foi forçoso constatar que não há línguas simples e complexas, pois elas não podem ser classificadas em primitivas e evoluídas, já que todas apresentam o mesmo grau de complexidade.

Sobre a complexidade das línguas, traz-se as palavras de Possenti (2012) sobre a tese

[..] de que não há línguas primitivas e civilizadas, ou seja, línguas simples e línguas complexas, tem uma aplicação didática imediata. É comum que alunos e ex-alunos justifiquem seu mau desempenho escolar no domínio da língua com uma desculpa do tipo: “Também, que língua difícil o português! Como tem regras! E as exceções, então.” Ora, esse tipo de afirmação é equivocada. Não resiste a menor análise. Nenhuma língua tem um número de regras substancialmente diverso do de outra (POSSENTI, 2012, p. 27).

Para corroborar a opinião do autor, basta citar o fato de que todas as crianças que nascem no Brasil, por exemplo, aprendem a língua em poucos anos. De outro lado, os teóricos não conseguem explicar a língua em todos os seus aspectos. Fica demonstrado, portanto, que uma coisa é aprender a língua e usá-la no seu dia a dia como meio de comunicação e outra é fazer sua análise linguística ou usar seu sistema de escrita.

Apesar de ainda haver certa resistência à concepção de que não há línguas mais complexas do que outras, esta é uma ideia mais aceita do que a de que não há dialeto melhor do outro. Porque esse segundo caso está relacionado com o cotidiano das pessoas e é mais difícil se compreender que a aceitação de determinado dialeto está mais relacionado com o prestígio dos falantes que o adotam do que com suas qualidades intrínsecas.

Portanto, observa-se que não há línguas nem dialetos mais complexos, que todas as pessoas que falam são capazes de aprender e que a valoração do dialeto padrão está relacionada mais a uma questão ideológica do que propriamente interna à própria língua.

Dizer que os que não falam de acordo com a norma culta “falam errado” é adotar um critério de erro externo à língua, ou seja, um critério social.

Saber falar uma língua significa saber falar de acordo com uma gramática internalizada sendo assim capaz de formular frases, fazendo-se entender por meio delas e ao

mesmo tempo fazendo inferências a respeito da fala dos outros, completando implícitos de acordo com o contexto de enunciação.

Não se quer dizer com isto, contudo, que a escola não teria o que ensinar, já que o papel dela é ensinar a língua padrão, especialmente na sua modalidade escrita, e esta obviamente o aluno não domina ao ingressar nos seus bancos, assim o objetivo é que a escola atente para o que o aluno já traz consigo de conhecimento a respeito da língua e foque seu ensino nos aspectos desconhecidos para eles com práticas de leitura e escrita.

É comum ouvir que o brasileiro não fala bem o português. A afirmação parece bem fundamentada, pois se invoca para corroborar o fato, até mesmo certas características do povo brasileiro, o qual seria indolente e desleixado, despreocupado em falar sua língua da maneira mais adequada. Esta concepção acompanha o senso comum, especialmente daqueles que desconhecem os estudos da linguagem.

Todavia, tal percepção da realidade é falsa. Pois, o primeiro ponto a ser destacado para desmentir o pensamento esboçado acima é de que todas as línguas variam, assim não existem comunidades de falantes em que todos falem da mesma maneira, e no Brasil, a variedade não se deve ao descuido do povo com sua língua e em segundo lugar, as variações linguísticas resultam das disparidades sociais no interior de uma comunidade e como naturalmente em todas as sociedades existe esta estratificação social, as diferenças são inevitáveis.

Questões como o local onde as pessoas moram, sua idade, sexo, profissão, entre outros, influenciam a maneira como elas falam e esses fatores são externos à língua. Assim como, pessoas de diferentes classes sociais têm um modo de falar característico, identificador do estrato social ao qual pertencem.

Da mesma forma que há fatores externos à língua, há também fatores internos a ela que são condicionantes da variação, que impedem o falante de produzir determinadas modificações da língua, enquanto geram algumas regularidades. Exemplo disso é a queda das semivogais “i” e “e” antes de determinadas consoantes (caixa/caxa).

Assim, a existência de uma sociedade com uma língua uniforme é muito improvável, pois a variedade linguística é consequência da social. Constatase que há também diferenças entre a fala dos homens e das mulheres, pois, estas em geral se aproximam mais da norma culta. Acredita-se que esse comportamento linguístico seja reflexo do que a sociedade espera do comportamento feminino, que cumpra as regras e seja mais correto, ou seja, reflète certo machismo da sociedade que imagina que os homens não estejam tão obrigados a cumprir as regras como as mulheres. (POSSENTI, 2012).

O português que se fala hoje em dia em todos os lugares é muito diferente do que se originou há séculos na Península Ibérica proveniente do latim. Essa constatação parece simplória, pois ela advém de uma rápida vista de olhos na História da língua portuguesa, todavia, é suficiente para demonstrar uma verdade importante nos estudos linguísticos, a de que as línguas não são imutáveis e, por consequência, elas sofrem variações ao longo do tempo que, longe de provocarem a degradação da língua, elas promovem a sua vitalidade e garantem o seu frescor.

Dessa forma, seria muito importante que fosse divulgado no meio escolar essa verdade indiscutível: a mutabilidade das línguas, até mesmo para corrigir certas distorções no ensino, como a exigência de que os estudantes conheçam formas arcaicas do português, que há muito já caíram em total desuso.

Os arcaísmos não são representados somente por aquelas palavras antigas que hoje só se encontram na escrita e nos dicionários. Há certos usos da regência, por exemplo, que podem ser considerados arcaísmos, pois, só se mantêm como corretos pelo fomento do ensino formal e da gramática normativa, mas há muito já foram abandonados pelo falante real, até mesmo pelo culto. Certos tempos verbais também se enquadram nessa descrição, sumiram da fala dos interlocutores e foram substituídos por locuções verbais.

A questão no caso é apenas constatar os fatos linguísticos que estão acontecendo e não o de indagar quem teria autoridade para estabelecer o que seria correto, continuar a cultivar as formas antigas como intocáveis ou adotar a maneira como a língua está sendo manipulada na atualidade. Não é possível se fazer uma escolha, porque não é possível parar a evolução da língua. A escolha a ser feita neste momento é sobre o método de ensino mais adequado para os alunos, que leve em consideração o uso e não apenas a norma.

Não se trata de criar uma barreira ao estudo das formas mais raras e antigas, mas de se observar que esse não é o objetivo principal da escola. Deve-se, de outro lado, ter em conta que um novo padrão se formou, composto de formas mais recentes utilizadas pelas pessoas cultas em seus textos escritos e também em situações mais informais. Ou seja, hoje em dia essas novas formas podem ser consideradas corretas e podem constituir o padrão.

A escola deveria se adaptar à realidade de uma maneira que o modelo de escrita se baseasse no que realmente está sendo produzido atualmente pela cultura letrada materializado nos artigos de jornais e na produção científica e não pautar seu padrão em modelos de literatura de séculos passados cultivados com apego por muitos gramáticos.

Ainda sobre ideias preconcebidas, é comum ouvir a respeito das pessoas menos escolarizadas de que elas não falariam nada corretamente. Tal afirmação tem sido usada para falar também de pessoas de outras regiões ou pertencentes a outras classes sociais. Sustentar tal opinião é certamente um equívoco, pois não há como se imaginar que um falante de língua portuguesa nativa capaz de se expressar no idioma fale realmente “tudo” errado. É preciso observar quanto há de preconceito envolvido nesse tipo de comentário descrito acima.

Quando há interação comunicativa, normalmente o locutor tende a notar as características na fala do seu interlocutor que diferem das suas. Então, se esta pessoa fala um dialeto diferente por pertencer a uma classe social menos favorecida, a outra região do país ou a fatores diferenciadores da fala das pessoas, essas características se tornam muito evidentes levando o locutor inicial a acreditar que o outro está cometendo muitos erros.

Mas, a verdade é que esse interlocutor na maior parte do diálogo fala da mesma maneira que o locutor original, todavia, suas diferenças ficam muito evidenciadas, mesmo que não sejam muito numerosas. Assim, tem-se a impressão de que o outro fala muito errado.

Da mesma forma, nem todos os desvios da norma são considerados da mesma maneira pelos falantes da língua. Há desvios tolerados, pois estão generalizados até por pessoas com bom nível de escolaridade, portanto, quem os comete não é estigmatizado. Por outro lado, alguns erros são identificadores das classes sociais menos favorecidas, pois são cometidos com mais frequência por esse segmento da sociedade.

Do exposto, duas constatações se impõem: a primeira é a de que há desvios da norma que chamam atenção e outros que passam despercebidos e a segunda é a de que aqueles que erram as normas gramaticais, não erram “tudo”, muito pelo contrário, a quantidade de erros é muito menor do que se supõe. Sobre a segunda constatação,

[...] o mais importante é dar-nos conta de que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo. De fato, se utilizarmos bons critérios para contar os “erros” e os acertos, concluiremos logo que é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno (ou outro cidadão qualquer) já sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua padrão. Uma comparação bem feita entre o que é igual e o que é diferente na fala de pessoas diferentes de um país como o Brasil mostra que as semelhanças são muito maiores que as diferenças (POSSENTI, 2012, p. 43).

O comentado acima é real tanto para a língua portuguesa como pode ser estendido para qualquer outro idioma. De uma análise mais acurada das produções escritas dos alunos nas escolas, daria para se observar,

a) que alunos acertam mais do que erram; b) que os erros são em geral hipóteses significativas (se a comunidade de falantes não as aceita, elas são frequentemente abandonadas); c) que os erros são sempre os mesmos; d) que o “número” de erros é bem maior do que os tipos de erros, o que provavelmente significa que a substituição de uma hipótese por outra que elimine um tipo de erro elimina muitos erros (POSSENTI, 2012, p. 44).

É espantoso perceber como todas as pessoas, apesar da complexidade do idioma, aprendem a falar com uma relativa rapidez, desde que não tenham nenhum problema fisiológico ou intelectual que as impeça. Não há que se falar que certos idiomas ou variedades sejam mais simples ou primitivos, que facilitem, assim, o seu aprendizado. Pois, essa é uma concepção preconceituosa que os estudos da linguística moderna já fizeram cair por terra.

Esse aprendizado rápido de um objeto complexo – a língua – chama ainda mais atenção se tiver em conta que as crianças a aprendem sem um ensino sistemático. Ou seja, não há um ensino como o desenvolvido nas escolas com planejamento e atividades pré-estabelecidas a fim de alcançar um objetivo. Talvez isso leve a uma reflexão importante sobre o ensino da língua, a eficiência no ensino da fala no mundo todo, que se dá da mesma forma, apenas pelo convívio da criança com seus pais e demais membros da sociedade, através de um processo de imersão na língua, que, no entanto, é totalmente capaz de levá-las a dominar as suas línguas maternas.

Nessa altura, seria interessante que a escola focasse suas práticas em atividades que envolvessem falar e escrever continuamente, avaliando e reavaliando suas produções, corrigindo quando necessário, em práticas significativas e contextualizadas e deixasse de focar em exercícios de metalinguagem repetitivos e sem sentido.

É preciso ler e escrever com atividades recomendadas pela escola sim, mas não como meras redações a fim de se atribuir nota ao final, mas como algo que vá realmente fazer parte da vida do aluno e contribuir para seu crescimento, pois só assim o aluno poderá se sentir sujeito do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, apto a contribuir para a melhoria dos projetos desenvolvidos na escola.

Outra coisa importante a se discutir é o que ensinar na sala de aula. Normalmente, a escola encara com seriedade o currículo, e é quase sagrado o conteúdo a ser ensinado num determinado ano. Frequentemente se vê professores felizes por haver conseguido “fechar” o livro didático de capa a capa, ou seja, passar por todo o conteúdo programático daquele determinado ano. Mas, o que fica para reflexão é se realmente está sendo ensinado o que os alunos não sabem?

A esse respeito, Possenti (2012) tem uma proposta interessante, pontuando que

[...] os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender. Nada de consultar manuais e guias para saber o que se deve ensinar, por exemplo, numa sexta série. Nada, portanto, desses programas pré-fabricados para ir do simples ao complexo, presos a uma tradição que não se justifica a não ser por ser tradição (POSSENTI, 2012, p. 50).

Esse método exige um ensino que leve em consideração o nível de aprendizado de uma determinada comunidade escolar, analisando-se sempre os resultados obtidos no ano anterior como subsídio para planejar as estratégias de ensino do ano subsequente. Esse tipo de levantamento, ao longo do tempo acaba por evidenciar para cada escola o que os alunos aprendem fora da escola, no meio social e que cabe à escola, como disseminadora da língua padrão, ensinar a seus alunos.

Assim, não se torna razoável insistir no ensino de coisas das quais não se constatem erros dos alunos. Seletivamente, a escola poderá identificar e focar nos erros, assim como os adultos fazem com as crianças quando estas estão aprendendo a falar.

Em suma, não se mostra razoável, ensinar língua materna como se fosse uma língua estrangeira, ou seja, desde o início, frequentemente com pormenores desnecessários que o usuário já domina. A criança já chega à escola carregada de informações e conhecimentos e é necessário reconhecer e valorizar esse conhecimento prévio, usando-o como ponto de partida para o ensino.

De tudo o que foi dito, chega-se a uma conclusão óbvia: a de que saber uma língua não exige necessariamente nenhum conhecimento metalinguístico sobre ela. Assim, segundo Possenti (2012, p. 54), fica claro que “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra”.

Pois, uma pessoa pode ter um vasto conhecimento metalinguístico de um idioma e, no entanto, não saber manejá-la muito bem no seu dia a dia para servir aos seus propósitos, em contrapartida, alguém pode falar muito bem uma língua e não saber explicitar as regras de sua gramática.

O que se propõe, então, é que se leve em consideração o que o aluno já traz consigo de conhecimento a fim de que se possa ter um ensino mais reflexivo aliando teoria e prática em

que as atividades de leitura e escrita ocupem o centro do trabalho escolar, dando-se menos ênfase ao trabalho com metalinguagem.

2.2 A enunciação

É inegável a amplitude dos fundamentos epistemológicos do campo da enunciação, pois ela é tributária de disciplinas como a Retórica, a Gramática e a Lógica. Assim, as reflexões enunciativas sobre a linguagem são historicamente bem anteriores ao estabelecimento da Linguística contemporânea.

Entre um dos principais predecessores da Enunciação está Saussure (2006), o qual procurou fazer com que a Linguística fosse uma ciência autônoma e para tanto estabeleceu que ela devesse se limitar ao estudo da língua.

Por essa concepção, procurava-se deixar de fora o que não dissesse respeito ao próprio código, ou seja, outros componentes que integram a comunicação. Assim, segundo Cervoni (1989, p.10), a língua seria um “objeto artificial que o especialista reconstrói por abstração a partir da matéria que a sua observação apreende”.

A linguística estrutural foi capaz de elaborar métodos eficientes de análise, especialmente no campo da fonologia, mas também em sintaxe e até mesmo na semântica. Todavia, houve um momento em que ela não deu conta de explicar todos os fenômenos da linguagem e críticas foram surgindo.

Ao longo do tempo, vários estudiosos empreenderam pesquisas que foram delineando o campo de estudo enunciativo, todavia, nenhum deles teve a importância de Saussure com seu *Curso de Linguística Geral*, a tal ponto que há quem considere que a Enunciação seria o desenvolvimento do estudo da Linguística da Fala, apenas delineado no *Curso*, tendo em vista que Saussure focou seu estudo na língua. Assim, em suma,

o Curso de Linguística Geral não esconde que a fala é uma atividade de realização necessária ao estabelecimento da língua. Isso está claro no *Curso* e mesmo em fontes manuscritas. E talvez a definição de fala como “um ato individual de vontade e inteligência”(Saussure, 1975:22) não esteja tão distante da de enunciação como “o colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização”(Benveniste, 1989:82). Há, sim, entre ambas, algo em comum: a ideia de um ato individual que evidencia atualização e sujeito. Porém não podemos reduzir uma a outra: a Linguística da Enunciação, em qualquer uma de suas vertentes, não é uma linguística da fala, na versão que dela é dada no Curso (FLORES et al., 2013, p.13).

Como foi apontado, a Enunciação já vinha sendo delineada por vários estudiosos em seus respectivos trabalhos e por mais que guarde relações com o estruturalismo de Saussure, não pode ser considerada simplesmente como um desenvolvimento dele, pois a Enunciação é uma disciplina com objeto próprio de estudo delimitado dentro da Linguística.

Nessa linha do tempo, surge, então, o Gerativismo. Chomsky critica o estruturalismo por este não considerar a criatividade em sua teoria. Tendo em vista que o locutor-ouvinte de uma língua é capaz de, através de um número limitado de regras, produzir e compreender todas as frases dessa língua.

Nessa perspectiva, segundo Cervoni (1989), Chomsky propõe a substituição:

- uma concepção estática da linguagem por uma concepção dinâmica;
- uma apreensão dos fatos apenas ao nível das sequências de morfemas e de fonemas pela hipótese de uma série de níveis subjacentes a cada frase e de um conjunto de regras de transformação para passar de uma estrutura profunda a uma estrutura de superfície;
- uma descrição estrutural de um dado corpus pela simulação, sob a forma de derivação de tipo matemático (portanto hipotético-dedutivo), de uma série de operações ordenadas, cujo resultado é uma frase (CERVONI, 1989, p. 11-12).

Vê-se, pois, certa mudança trazida nos estudos linguísticos introduzida por Chomsky e seus conceitos de locutor-ouvinte-ideal e gramática universal.

Ressalte-se que a noção de nível e de operação, conceitos utilizados pela gramática gerativa, são também encontrados em algumas teorias da enunciação, embora essa coincidência de nomes não signifique que Chomsky seja adepto de uma perspectiva enunciativa.

O locutor-ouvinte-ideal não pode ser equiparado ao sujeito da enunciação, pois o primeiro trata-se de uma abstração que filtra as frases agramaticais e não está situado num contexto social, cognitivo, etc.

A perspectiva enunciativa se difere por uma concepção ampliada da semântica, sendo que a gramática gerativa, em que pese este trabalho focar em sua descrição os tipos de frases e fazer uma conexão com os estudos enunciativos em razão disso, é uma corrente predominantemente focada nos estudos sintáticos.

Finalmente, os estudos enunciativos apresentam grande diversidade, no entanto, são abarcados por uma única designação. Em que pesem as diferenças destes estudos, eles têm em comum o fato de ter uma concepção de objeto da linguística bem mais extensa do que o das teorias predecessoras.

Pelo fato de a Enunciação guardar relações com o estruturalismo, caberia indagar se ela comportaria a noção de estrutura. Observa-se que a noção de estrutura linguística é importante para os autores que integram o campo da Enunciação, pois eles a consideram no desenvolvimento do seu trabalho, embora o próprio conceito de estrutura possa ganhar um novo significado, no contexto da enunciação, tendo em vista que ela comporta um sujeito que enuncia (FLORES *et al.*, 2013).

É lugar comum a opinião de que Saussure teria excluído o estudo do sujeito da Linguística e que ele (o sujeito) teria sido reintroduzido como objeto de estudo através da Enunciação. Todavia, o tema gera muita polêmica, tendo em vista que se argumenta que a Linguística não teria meios suficientes para abordar o sujeito em si, pois o conceito de sujeito leva em conta aspectos exteriores ao linguístico (FLORES *et al.*, 2013).

Dessa forma, o que parece ser o objeto de estudo, no caso, não é o sujeito em si, mas a sua representação dada pela enunciação na língua, através das marcas da enunciação e do sujeito no enunciado.

Nas palavras de Flores *et al.*(2013)

enfim, queremos dizer que a Linguística não comporta o estudo do sujeito tomado como uma entidade, eis que transcende seu quadro teórico, todavia a tarefa de estudar as marcas da enunciação do sujeito no enunciado é da Linguística da Enunciação. Queremos lembrar ainda que é absolutamente legítima a convocação de exteriores à Linguística para, na articulação ou implicação de diferentes saberes, produzir formas de abordagem do sujeito na linguagem. No entanto é a devida explicitação do procedimento a garantia do rigor epistemológico (FLORES *et al.*, 2013, p. 27).

A explicação do autor esclarece a confusão que se tem feito sobre o estudo do sujeito empreendido pela Enunciação, delimitando o que transcende o seu campo de atuação. Assim, apesar de a Enunciação não abordar o sujeito em si, ela não se fecha a este estudo. Pois, reafirmando a hipótese de que para se estudar o sujeito em si é necessário recorrer a uma teoria fora do campo da Linguística, esta pode entrar em contato com outras áreas do conhecimento.

As teorias da Enunciação não são uniformes, seguem várias vertentes e há muitas maneiras de dividi-las.

Flores *et al.* (2013) propõem uma divisão da Linguística da Enunciação em dois grupos, utilizando o critério da existência, ou não, da formulação de um modelo de análise da enunciação. Entre os primeiros estariam Benveniste, Bally, Schehaye e Guillaume que nos

seus escritos empreenderam reflexões direcionadas à enunciação, todavia, não chegaram a formular um modelo de análise. Entre os segundos estão nomes como os de Jakobson, Ducrot, Authier – Revuz, Culioli, Fuchs, Hagège, Kebrat – Orecchioni, entre outros que formularam propostas metodológicas explicitamente em seus trabalhos.

Outro critério utilizado por Flores *et al.* (2013) para fazer uma subdivisão da Linguística da Enunciação refere-se à teoria que, para alguns autores é totalmente ligada à Enunciação e para outros transcende à Enunciação. No primeiro grupo encontram-se Ducrot, Authier – Revuz, Antoine Culioli e no segundo Benveniste, Bally, Schehaye, Guillaume, Jakobson, entre outros.

Veja-se o caso de Benveniste que, além dos artigos reunidos nos *Problemas de Linguística Geral I e II*, também publicou outras obras nas quais se preocupa com aspectos diacrônicos, sintáticos, lexicais etc., ou seja, Benveniste, como os demais autores do seu grupo, demonstra interesse muito mais amplo que, muitas vezes, vai além do campo da Enunciação.

Sob o manto da denominação Linguística da Enunciação estão diversas teorias por vezes com pontos contrários entre si. Todavia, mesmo assim, ainda é possível se pensar numa certa unicidade no interior do campo.

O ponto central dos estudos enunciativos é o semântico. Não quer dizer que os demais níveis de análise como o morfológico, sintático e fonológico não sejam considerados, apenas eles se submetem ao sentido. Assim, os diferentes teóricos da Enunciação fazem diferentes descrições semânticas em seus trabalhos.

Um aspecto que caracteriza a Linguística da Enunciação é o fato de que todas as teorias apresentam maneiras de focar os mecanismos de produção do sentido da enunciação, ou seja, da língua em uso. Os mecanismos diferem entre si e adquirem importância dentro da teoria na qual foram formulados. Como exemplo, citem-se os indicadores de subjetividade de Benveniste (2006) (os pronomes, os advérbios de tempo e de lugar, os tempos verbais, entre outros). Em teorias mais atuais, encontra-se ainda uma grande quantidade de problemas linguísticos que podem se submeter a uma abordagem enunciativa.

O que interessa de fato aos linguistas é a enunciação, ou seja, o processo de produzir o enunciado, mas a enunciação só pode ser estudada a partir das marcas que deixa no enunciado, visto que a enunciação em si é um fenômeno efêmero.

Por tudo o que foi exposto acima, vê-se que a Linguística da Enunciação fez um duplo papel de continuador de teorias existentes aprimorando-as e aprofundando-as e também o de formulador de novas teses, que criaram um novo paradigma, introduzindo o estudo da subjetividade na linguagem, as marcas que o sujeito deixa na enunciação e daí percebe-se o suporte teórico que a Linguística da Enunciação poderá dar à análise dos tipos de frases simples.

2.2. 1 A enunciação em Benveniste

Émile Benveniste é considerado o principal representante da teoria da enunciação. Segundo Flores e Teixeira (2013), Benveniste foi pioneiro ao desenvolver um modelo de análise da língua voltado à enunciação de uma maneira específica, baseando-se nas ideias de Saussure.

Saussure foi o iniciador do estruturalismo nos tempos modernos, em especial a partir da leitura da sua obra feita por Hjelmslev. Este último, de acordo com Flores e Teixeira (2013, p. 29) “proporcionou ao formalismo estrutural a axiomatização radical, projetando para o campo semiótico a tese de que subjaz uma estrutura à ordem dos sistemas simbólicos”. Assim, a teoria linguística ganhou caracterização matemática que se mantém até hoje.

Por haver um anseio de cientificidade para as ciências humanas, as ideias de Hjelmslev floresceram ao atender a esta demanda, sendo que a elas se filiaram outros estudiosos (FLORES e TEIXEIRA, 2013).

A repetibilidade é um pressuposto importante no estruturalismo de Hjelmslev, o que se opõe à enunciação, que é por sua natureza irrepitível. Dessa forma, a enunciação depende do contexto para ser estudada e esse fato a fez ser vista com certa desconfiança, pois abrir espaço para estudar aquele que enuncia era introduzir fatores de fora da língua que não interessam para se ter uma visão estrutural da mesma.

Assim, quando Benveniste se propôs a partir do estruturalismo a introduzir em seus estudos a subjetividade na linguagem, como objeto da linguística, não encontrou um ambiente favorável. Visto que, ao mesmo tempo em que conservava conceitos trazidos do saussurianismo, procurava tratar da enunciação. Todavia, Benveniste não é um simples continuador das ideias de Saussure, pois ele instaura um pensamento diferenciado acerca da linguagem.

Os dois livros do linguista francês Benveniste *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II* contêm a reunião de artigos do autor que em seu conjunto são o fundamento de uma teoria linguística, a Teoria da Enunciação.

Em *Problemas de linguística geral II*, Benveniste (2006, p. 82) apresenta um conceito de enunciação: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, este conceito é norteador dos fundamentos da Teoria da Enunciação do autor.

A partir dessa abordagem da enunciação como ato individual de utilização, elabora-se um quadro teórico de onde surgem todas as demais noções que formam a teoria.

Baseando-se no estudo do ato, pode-se delinear o quadro da enunciação, que se formaliza em eu-tu-aqui-agora, relacionado à língua em ação, como explica Flores *et al.* (2013)

[...] inicialmente é considerado como distinto do quadro da língua – o sistema – tesouro que cada indivíduo tem armazenado em seu cérebro e que é comum a todos os que compõem uma comunidade linguística - , uma vez que pressupõem a tomada da palavra. Embora assim seja proposto, pelo modo que é descrito, infere-se que traz a língua implicada (FLORES *et al.*, 2013, p.50).

Pelo exposto acima, infere-se que o que de início se coloca como dicotômico quadro da enunciação/quadro da língua, em realidade pode se alterar, visto que a enunciação comporta a língua quando esta está em funcionamento.

Por fim, ao lado da introdução da subjetividade no estudo da língua, Benveniste questiona a noção clássica de pessoa adotada pela teoria gramatical, a qual é relativa aos verbos e aos pronomes pessoais e apresenta três pessoas, tratadas de forma igualitária no discurso. Pois, segundo esse linguista, com base no discurso, a primeira e a segunda pessoas se opõem à terceira que é considerada a não-pessoa, pois não participa da enunciação. Esta teoria tem grande implicação em seus estudos.

É importante analisar como a língua é posta em funcionamento, sendo que não é suficiente ter-se um sujeito apropriador da língua para que ela passe a ter imediatamente a função de referência.

No texto *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (2006) concebe uma oposição entre a linguística das formas e a enunciação. Pois, a primeira englobaria descrever as regras de organização sintática da língua e a segunda, que pressupõe a anterior, inclui no objeto de estudo a enunciação.

De acordo com Benveniste (2006, p.82) “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Através da afirmação acima, fica clara a separação entre ato, que é o objeto de estudo da linguística, e o seu produto, o discurso. Assim, enunciar é transformar uma virtualidade (a língua) em discurso. Nesse processo ocorre a semantização da língua. A enunciação dessa forma explicitada seria resultado de um ato de apropriação da língua pelo locutor que, de posse do aparelho formal da enunciação, tem como referência um locutor e um alocutário. Conseqüentemente, é a alocação que introduz o outro no emprego da língua.

Dessa forma, a referenciação faria parte da enunciação, ao utilizar a língua e se apropriar dela, o locutor se relaciona com o mundo através do discurso de um sujeito, enquanto isso, o alocutário correferre. Nas palavras do próprio Benveniste (2006, p. 84) “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. [...] A presença do locutor em sua enunciação faz que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno”.

É importante ressaltar que o aparelho formal da enunciação não está limitado a formas específicas, mas faz parte da língua em sua totalidade.

2.3 O lugar da frase na Teoria da Enunciação

A enunciação conceituada como um ato individual de utilização traz em si muitas conseqüências que vêm desse ato. Assim, a Teoria da Enunciação, de Benveniste, com enfoque na língua em funcionamento, seria a língua inteira sob a ótica enunciativa.

Dessa forma, é necessário observar como Benveniste utiliza os termos *frase* e *palavra* e quais os seus contextos de emprego nas teorias linguísticas deste autor, tendo em vista que este trabalho objetiva analisar mais profundamente os tipos de frase, procurando fazer uma ligação entre a gramática tradicional e o ensino.

De acordo com Flores *et al.* (2013), na Teoria da Enunciação de Benveniste a *frase* seria a unidade do discurso. Flores alega que chegou a este conceito baseando-se principalmente na leitura dos textos de Benveniste *A forma e o sentido na linguagem* e *Os níveis da análise linguística*.

A partir dessa conceituação fica claro que essa noção de frase é diferente de qualquer outra da qual se possa lembrar. Mesmo Benveniste (2005, 2006) tendo usado amplamente este

termo, em seus escritos, há a utilização de outro vocábulo com a mesma acepção que frase: o enunciado.

Assim, o que seja frase ou enunciado não tem nenhum critério preestabelecido fora da enunciação, apenas na enunciação ela, a frase, pode ser determinada. Nesse contexto, a frase pode se constituir de somente uma palavra, ou de várias palavras, poderia também abarcar um parágrafo inteiro ou ir além dele. Nesse sentido, assevera Benveniste (2006) que a frase

é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante; é um acontecimento que desaparece. Ela não pode, sem contradição de termos, comportar emprego; ao contrário, as palavras que estão dispostas na cadeia e cujo sentido resulta precisamente da maneira em que são combinadas não têm senão empregos. O sentido de uma palavra consistirá na sua capacidade de ser integrante de um sintagma particular e de preencher uma função proposicional (BENVENISTE, 2006, p. 231-232).

Dessa forma, o que o sujeito diz seria, então, a frase ou enunciado. Portanto, não se repete porque é a materialização da atitude do sujeito do contexto de enunciação, relacionando-se, por sua vez com o eu-tu-aqui-agora.

Pelo fato da frase representar o eu-tu-aqui-agora ela é efêmera. Quando o interlocutor recebe a frase, ela se reveste de novos significados, pois a cada nova situação enunciativa a significação da frase se renova. Mesmo que à primeira vista a frase pareça ser a mesma, como o contexto não é o mesmo, a frase também não o é.

Dá a conclusão de Flores *et al.* (2013, p. 68) de que “a frase ou enunciado é sempre singular, particular, reveladora de quem a expressa e da situação que, na e pela enunciação, se constitui”, acentuando que a frase é fugaz, porque, ao mudar a situação enunciativa, muda-se conseqüentemente o seu significado.

O fato de a frase ser fugaz não implica dizer que ela não seja analisável, já que ela se materializa ou através da escrita ou por outros meios. O que possibilita a descrição da língua em uso são justamente as marcas da enunciação deixadas na frase ou enunciado.

Assim, para se estudar a própria linguagem em uso como foi apontado acima, faz-se uso da metalinguagem, ou seja, uma linguagem representativa para poder falar de certos aspectos da linguagem.

A frase, na teoria ora em apreço, é uma unidade maior formada por palavras. O sujeito, por um ato individual, ao se apropriar da língua, quando a utiliza, mostra sua atitude e a situação enunciativa. A palavra, então, é essencial nessa atualização de língua em discurso.

O conhecimento da noção de palavra é essencial, pois possibilita o estudo das relações entre o quadro da língua e o quadro da enunciação, porque a partir disso pode-se entender a significância da palavra e a significância da frase.

Vale ressaltar que a noção de palavra é importante, mas a palavra só existe fazendo parte da frase, em uso, exprimindo uma ideia. Assim, estudar a noção de palavra é estudar a noção de frase.

Não se pode olvidar que entre a palavra e a frase há uma estrutura intermediária na qual a proposição pode ser decomposta, chamada sintagma. Assim,

[...] o sintagma consiste num conjunto de elementos que constituem uma unidade significativa dentro da oração e que mantêm entre si relações de dependência e de ordem. Organiza-se em torno de um elemento fundamental, denominado núcleo, que pode, por si só, constituir o sintagma (SILVA E KOCH, 2009, p. 14).

Portanto, o que vai determinar o tipo de sintagma é o elemento constitutivo de seu núcleo, ou seja, se se tratar de um nome será um sintagma nominal (SN), se for um verbo, um sintagma verbal (SV), sendo que há, ainda, o sintagma adjetival (SA) que possui como núcleo um adjetivo e o que é formado geralmente por preposição e sintagma nominal, denominado de sintagma preposicional (SP).

Segundo Cervoni (1989), para se estudar profundamente o sentido dos produtos da atividade da linguagem, devem-se levar em conta suas condições de produção. E essas condições seriam de três tipos: condições de boa formação, condições de verdade e o componente “enunciativo”.

Para que uma frase seja considerada bem formada não é necessário apenas que seja constituída de palavras da língua, é importante também que elas se combinem no nível semântico. Conforme Cervoni (1989, p.13), “para que uma frase seja considerada bem formada, é preciso não só que ela combine, conforme as regras da sintaxe, palavras que pertencem à língua, mas que, além disso, essas palavras apresentem entre si um certo grau de afinidade semântica”.

Assim, a frase precisa também ser inteligível e para isso, precisa possuir condições de verdade. Ou seja, numa dada situação enunciativa seria possível se dizer se o que foi dito é verdadeiro ou falso.

Quanto ao componente enunciativo, ele se manifesta de várias formas. A existência de um locutor pressupõe que o alocutário é capaz de fazer inferências sobre o conteúdo do

enunciado. E ainda, as frases, em relação à “modalidade” assertiva, imperativa, interrogativa ou exclamativa, contém a relação do tipo de ato que sua enunciação ajuda a realizar.

Quando o locutor escolhe utilizar uma frase assertiva afirmativa ele se coloca na situação de quem acredita no que enuncia e também coloca o alocutário na posição de não poder negar o que foi dito. Fica claro que não é possível dissociar o valor descritivo da frase de seus valores enunciativos.

Tendo em conta também o contexto de enunciação, vê-se que a frase deve ser adequada ao que foi falado anteriormente, esse é o conceito de coesão textual. Assim, o enunciado é analisado de forma mais ampla ao seu contexto de produção.

Sobre a questão da legibilidade e da gramaticalidade das frases, em que tem grande relevo a s-seleção e a c-seleção, Kenedy (2013) argumenta que

é a possibilidade de combinação recursiva entre sintagmas e orações, como argumentos e adjuntos, que faz emergir o uso produtivo da linguagem em nossos discursos cotidianos. Compomos mentalmente os sintagmas e as frases que sustentam o discurso tendo em vista, por um lado, as restrições que os itens lexicais impõem e, por outro, as nossas intenções comunicativas (KENEDY, 2013, p. 160).

Assim, a s-seleção são restrições semânticas e faz parte da competência linguística do falante, o que faz com ele consiga não apenas satisfazer esse tipo de traço ao falar, como também identificar se o seu interlocutor satisfaz ou violou o traço ao utilizar a linguagem. Enquanto isso, a c-seleção se relaciona à categoria sintática do argumento, pois ela especifica se o argumento deve ser relacionado por um determinado tipo de sintagma.

Este capítulo tratou dos aspectos relacionados à enunciação. O capítulo seguinte enfocará os aspectos sintáticos da frase.

3 ASPECTOS SINTÁTICOS DA FRASE

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira trata dos conceitos de frase apresentados pela gramática tradicional e a segunda, que é dividida em duas subseções, aborda os tipos de frases simples de acordo com a gramática gerativa.

3.1 Conceitos de frase na gramática tradicional

Quando se fala em “gramática” de uma maneira genérica, às vezes, é difícil perceber sobre a que exatamente se está referindo, pois, esta palavra dá margens a vários significados diferentes.

De acordo com Antunes (2007), quando uma pessoa se refere à gramática, ela pode estar falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha” (ANTUNES, 2007, p. 25 e 26).

As acepções acima se referem a coisas diferentes. Todavia, todas podem coexistir sem problemas, mas é importante notar o que as particulariza e quais são seus limites.

Na perspectiva descrita em “c”, a qual vai ser enfocada neste momento, o vocábulo *gramática* nomeia uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas. Ao longo do tempo, os estudos sobre a linguagem se sucederam, sendo que uns se voltaram mais para a língua como sistema em potencial e outros para o uso que os interlocutores fazem da língua nas interações sociais. É nesse aspecto que surgiu a “gramática gerativa”, a “gramática funcionalista”, a “gramática estruturalista”, a “gramática tradicional” e outras.

Segundo Antunes (2007, p. 31), cada uma dessas *gramáticas* “apresenta um corpo de teorias, que justificam um tipo de apreensão, observação e análise do fenômeno linguístico.” Dessa forma, representam visões históricas diferentes sobre a linguagem e a língua, visões, normalmente advindas dos demais setores da sociedade.

Dessa maneira, a ciência da linguagem não está desvinculada das principais correntes do pensamento de cada época, podendo-se perceber conjugado ao estudo da linguagem, a visão de mundo de uma dada sociedade num contexto específico.

Segundo Franchi *et al.* (2006), entende-se como gramática tradicional

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (FRANCHI *et al.*, 2006, p. 16).

A concepção de gramática descrita acima tem suas origens em tempos remotos. Por esse entendimento, para ser um bom gramático, deve-se escrever baseando-se na “lógica” e uso legitimado por bons escritores.

A gramática tradicional ou normativa se encarrega de prescrever regras, ou seja, normas gramaticais de uma dada língua. Sendo assim, segundo sua visão, haveria apenas uma maneira correta para a realização da língua, e conseqüentemente as variações seriam erros gramaticais.

As variedades de prestígio como as presentes nos discursos formais, textos científicos e obras literárias são a base na qual se fundam as regras gramaticais tradicionais. Dessa maneira, qualquer variedade falada enquanto não for acrescentada ao dicionário é considerada desvio da norma e, portanto, não aceita.

A gramática normativa tem como objetivo estabelecer um código para o uso do idioma, fazendo com que as normas possam representar a maneira correta de utilização da língua. Assim, os escritores fazem uso da norma culta, atribuindo-se os desvios intencionais à “licença poética”. Sendo assim, as regras da gramática normativa são fundamentais nas obras dos grandes escritores, pois estes buscam a perfeição no uso da linguagem e, dessa forma, ignoram as variações. É na norma culta que se baseia o uso idiomático consagrado.

A gramática tradicional procura estabelecer regras para o uso da língua, por conta disso, ela é a mais adotada em salas de aula como forma de ter um padrão para o ensino da língua materna.

A concepção da gramática tradicional é a que predomina na maioria das práticas escolares ainda hoje.

A gramática é estudada de forma sistemática e está subdividida em partes. Assim, estuda-se dentro da gramática a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe e a Semântica.

A Sintaxe trata do estudo da relação estabelecida entre as palavras de uma oração ou da relação entre as orações de um período partindo de regras de concordância, regência e colocação pronominal.

Portanto, o estudo da frase se situa dentro da Sintaxe. Todavia, é importante observar que mesmo na gramática tradicional o conceito de frase não é unívoco, havendo divergências entre autores.

A palavra *frase* não tem um significado único, pois, de acordo com a perspectiva adotada ela pode adquirir acepções diferentes.

Sendo que a maioria dos autores ligados à tradição gramatical, utiliza-se do conceito de frase para embasar sua abordagem sintática. Para Cunha (1979, p.135), a frase seria “uma enunciação de sentido completo, a verdadeira unidade da fala”. Observa-se que a conceituação do autor é de base semântica, pois, apoia-se na noção de “sentido completo”, não podendo, pois, ser considerada perfeitamente sintática.

Conforme Cereja e Magalhães (2009, p. 230), a frase “é uma unidade de texto marcada por uma entonação conclusa. Pode ser formada por uma só palavra ou por várias, entre as quais se inclui ou não um verbo”.

Pelo exposto, observa-se que a conceituação acima é marcadamente semântica e se alicerça na noção de sentido completo que em muitos casos é conceitual, ou seja, o significado da frase apenas poderá ser inferido se o leitor souber em que contexto ela foi proferida.

Cereja e Magalhães (2009, p. 230) também conceituam período que “é a frase organizada em oração ou orações”, ou seja, no período haveria a obrigatoriedade da presença do verbo (ou verbos, caso se trate de período composto) fato que o diferencia da frase, onde tal exigência não existe.

Os conceitos transcritos acima foram retirados da obra *Português: linguagens* do 8º ano do Ensino Fundamental, em que há também o conceito de oração, todos apresentados de forma bem objetiva pelos autores.

Percebe-se um claro intuito de que os alunos possam apreender os conceitos e utilizá-los em sua prática escolar, no entanto, em contrapartida há certa dificuldade na identificação das frases no interior dos textos pelos alunos e também na classificação das orações, desencadeada pela forma vaga como a *frase* é trabalhada pelo livro didático.

Conceitos semelhantes são os de Amaral *et al.*(2005):

Frase – unidade linguística (com ou sem verbo) por meio da qual o falante transmite suas ideias.

Oração – frase ou parte de frase que apresenta verbo (ou locução verbal).

Período – frase constituída por oração ou orações (AMARAL *et al.*, 2005, p.203).

Aqui a mesma fórmula é repetida. Na verdade, Amaral *et al.*, diferem um pouco por não chamar atenção para a entoação específica que caracterizaria a frase.

Segundo Terra e Nicola (2008)

Frase é todo enunciado linguístico que possui sentido completo, terminando com pausa bem definida (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação). Para que haja frase, a presença de um verbo não é obrigatória; desde que o enunciado possua sentido completo, ele constituirá uma frase (TERRA E NICOLA, 2008, p. 263).

Novamente, usa-se para definir frase a noção de sentido completo, embora o que seja “sentido completo” não tenha ficado claro. É de se observar que Terra e Nicola (2008) chamam atenção também para a definição de *frase* a presença de uma pontuação específica em seu final e, a exemplo dos autores citados anteriormente, reafirmam a não obrigatoriedade da presença de um verbo no enunciado, exigência esta que só existe nas orações e nos períodos.

Terra e Nicola (2008) destacam ainda que as frases são sempre marcadas pela entoação, sendo que estas na escrita são apresentadas pelos sinais de pontuação.

De acordo com Cunha (2007, p. 82) “quando expressamos os nossos pensamentos e sentimentos, servimo-nos de frases, que são as enunciações de sentido completo, as verdadeiras unidades da fala”.

Cunha (2007) ainda ressalta que as frases podem ser formadas por uma única palavra, ou por várias entre as quais pode estar um verbo ou não. Esta observação está em consonância com os ensinamentos de Terra e Nicola (2008), Amaral *et al.* (2005) e Cereja e Magalhães (2009).

Ainda de acordo com Cunha (2007), a frase seria dotada de uma entoação particular, uma melodia, pois quando a frase não possuísse verbo, a melodia seria a única maneira de se reconhecer o enunciado como frase, visto que simples palavras ou sintagmas nominais, sem a entoação característica seriam considerados somente vocábulos simples, unidades léxicas que não possuíam função nem valor gramatical.

Em suma, apesar de pequenas diferenças entre si, os conceitos de frase elencados acima apresentam muitas semelhanças, com destaque para o fato de que em todos eles a frase é conceituada como enunciado de “sentido completo”, também é lembrado o papel da entoação representado na escrita através dos sinais de pontuação e ainda a dispensa da presença do verbo para a configuração da frase.

Visão diferente é esposada por Bechara (2007), pois, para esse autor o que caracterizaria a frase seria a ausência do verbo, portanto, a frase seria formada apenas de constituintes nominais, enquanto os autores estudados acima admitem sua presença, embora, de forma não obrigatória.

Para Bechara (2007, p. 540), a oração é a unidade sintática que se constitui no centro da atenção da gramática, pois, ela seria “uma unidade onde se relacionam sintaticamente seus termos constituintes e onde se manifestam as relações de ordem e recção que partem do núcleo verbal e das quais se ocupa a descrição gramatical”.

Esse fato, todavia, não impediria a existência de enunciados em que não há a presença de um núcleo verbal, e esses enunciados constituiriam as *frases*.

A frase, dessa forma conceituada, é diferente da oração em razão de ser enunciada, a maioria das vezes, em situações especiais em que não alcança toda a sua plenitude.

Pelo fato de não possuir núcleo verbal e ser formada por elementos nominais (substantivos, adjetivos ou advérbios), acaba por não possuir as funções sintáticas que se manifestam nas orações. Como não contém verbo para particularizar a expressão, a frase denota uma verdade geral. No entanto, em decorrência de ser enunciado real, a interpretação é feita, aproximando-a de sua forma equivalente expressa em forma de oração. Pela verificação da possibilidade de paráfrase, ficam claras as relações mantidas entre a frase e sua equivalente em oração.

Para Bechara (2007), a descrição da frase não se faz pelos mesmos critérios utilizados na oração, mas de acordo com a constituição interna daquela. Inicialmente, fez-se uma divisão da frase em *unimembres* e *bimembres*.

Entre as frases *unimembres* há a interjeição que seria o seu tipo mais simples. Dessa forma, a interjeição não seria apenas uma “palavra”, mas equivaleria ao enunciado ou a oração completa.

Há ainda a possibilidade de constituir frases mais complexas, caso se combine com outras unidades.

Ressalte-se que podem funcionar como interjeição também outros grupos nominais e classes de palavras, desde que em função apelativa, direcionada ao seu interlocutor, ou revelando uma atitude do falante.

Ainda sobre as frases *unimembres*, a título de esclarecimento

[...] podem aparecer mais longas resultantes de respostas ou comentários a diálogos reais ou imaginários com o interlocutor. São frases elípticas, quase sempre de valor nominal, resíduos de orações sintaticamente incompletas ou truncadas, que devem ser tratadas no rol dos enunciados independentes sem núcleo verbal, ao largo de qualquer restituição corretiva do ponto de vista sintático (BECHARA, 2007, p. 541).

Bechara (2007) chama as frases de verdadeiras *pró-orações*, ou seja, através da superordenação, por exemplo, a palavra pode ultrapassar o nível da cláusula e desta ao nível da oração e do texto.

Já as frases que entram na indicação de etiquetas, letreiros e rótulos, caracterizam-se pelo contexto linguístico em que ocorrem, sendo possível, pois, apreender o seu significado, apesar da concisão, graças ao contexto. Fazem parte deste grupo a sinalização de trânsito, desde que verbal, de estabelecimentos bancários, comerciais e outros. Ex: Entrada exclusiva para funcionários, curva perigosa.

Por último, as frases assertivas bimembres, ainda segundo Bechara (2007, p. 540), “dotadas também de entoação ou contorno melódico assertivo”, podem ser parafraseadas a orações de estrutura regular, todavia ao se proceder à paráfrase para a descrição, perde-se em expressividade, leveza e espontaneidade que caracterizam a frase.

Já em relação às frases assertivas *bimembres* são largamente utilizadas em provérbios e máximas, como no exemplo fornecido por Bechara (2007, p. 542): *casa de ferreiro, espeto de pau*.

Pelo exposto, nota-se que a gramática tradicional ou normativa é uma perspectiva de estudo ao lado de outras possíveis, mas que nos dias atuais ainda tem largo espaço nas práticas escolares. Ela é prescritiva e como tal estabelece normas do bem falar e do bem escrever, baseando-se no dialeto de prestígio que é norma culta.

Quanto ao objeto de estudo em comento, a *frase*, a gramática tradicional esforça-se por estabelecer um conceito capaz de direcionar o estudo da sintaxe, como demonstram os vários conceitos retirados de livros didáticos e gramáticas disponíveis no mercado e, embora, o estudo da frase se situe no campo da sintaxe, a definição de frase é, por vezes, apoiada na noção de “sentido completo”, ou seja, um critério semântico. Mas outros conceitos de frase

são possíveis dentro da própria gramática tradicional, como, por exemplo, o de Bechara (2007).

3.2 Os tipos de frases simples de acordo com a gramática gerativa

Segundo Silva e Koch (2009, p. 11), a frase seria “a expressão verbal de um pensamento”, dessa forma, ela seria entendida como todo enunciado que fosse capaz de por si só estabelecer comunicação. Por meio da frase é possível expressar os mais diversos sentimentos, informações, fenômenos, estados, juízos de valores, ordens ou apelos.

Para que uma frase se organize, é necessário que sejam seguidos certos princípios na combinação dos elementos que a constituíram.

Ao se examinar um conjunto aleatório de frases, a tendência é imaginar-se que elas têm pouco em comum, visto que variam muito entre si em relação ao sentido, à extensão e a outros aspectos de sua estrutura. Todavia, com um olhar mais acurado, pode-se notar que elas obedecem a princípios gerais, pois, a partir da observação é possível dizer se uma frase é gramatical ou agramatical, se ela está incompleta ou não e se se pode interpretá-la no campo da semântica.

Quando o leitor inicia e interrompe a leitura de um texto, o faz de acordo com o início e o fim das frases, de maneira instintiva, pelo fato desta ser dotada de significação. O texto seria, então, um repositório de frases interconectadas, nas palavras de Silva e Koch (2009)

[...] todo texto é um conjunto (por vezes, unitário) de frases, que constituem uma unidade semântico-pragmática: semântica, por veicular significados distintos daquele de cada uma das frases tomada isoladamente; pragmática, por constituir um ato de comunicação, destinado a atuar sobre o ouvinte | leitor de determinado modo (SILVA E KOCH, 2009, p. 12).

As frases se agregam para formarem estruturas maiores dotadas de significação, que são os textos, fazendo com que o leitor perceba a unicidade de sentido estabelecida entre o conjunto de frases que os formam.

Um falante de uma determinada língua recorrendo às marcas no texto é capaz de precisar o número de frases nele existentes. As marcas aparecem tanto nos textos escritos como na língua falada. Todavia, não é suficiente que apareçam determinados sinais de pontuação, ou certa estrutura para que um conjunto de palavras seja considerado uma frase.

Porque toda frase também tem um conteúdo semântico, ela se relaciona com o mundo, o que a frase diz é o seu conteúdo proposicional. O conteúdo proposicional (P) ou oração (O) pode ser repassado pelo locutor sob o modo da asserção, da pergunta, da ordem, da exclamação e são justamente esses “modos de dizer” que se chamam de tipos de frase (T).

Dessa forma, todas as línguas podem sofrer uma descrição, partindo-se de fórmulas semelhantes, a fim de indicar a estrutura subjacente dos elementos que formam a proposição, independente da aparente falta de uniformidade na constituição das frases por suas diferenças de tamanho e composição.

Os enunciados de uma língua são formados de elementos linguísticos, dispostos em estruturas com um número determinado que seguem princípios, gerando uma proposição ou oração. O locutor, quando diz alguma coisa imprime um “modo” ao que diz, isto é, a sua atitude proposicional. Por isso, a estrutura profunda de uma frase é o *tipo* mais a *oração* ou *proposição*.

Segundo Castilho (2014, p. 321) “a sentença asseverativa é um ato de fala que revela engajamento com a verdade do *dictum*. Ela abriga um tipo afirmativo e um tipo negativo”. Para falar das frases declarativas, o autor utiliza-se de nomenclatura diversa da de Silva e Koch (2009), chamando-as de sentenças asseverativas e chama a atenção para o engajamento destas com a verdade do *dictum*, que seria a informação que a sentença contém, ou seja, o seu conteúdo proposicional. O *dictum* é representado gramaticalmente pelos seus constituintes [sujeito – predicado].

Ainda de acordo com Castilho (2014), a sentença seria também composta pelo *modus*, que “é a avaliação que fazemos sobre o *dictum*, que podemos apresentar como uma certeza, uma dúvida, uma ordem, etc.; ele é representado gramaticalmente pela entoação, pelo modo verbal e por advérbios e adjetivos sentenciais” (CASTILHO, 2014, p. 322). E ao lado do *dictum* e do *modus* haveria ainda a modalidade, que seria o propósito utilizado na enunciação do conteúdo da sentença. E com base na modalidade é que se poderia propor uma tipologia da sentença.

O autor propõe uma tipologia da sentença na qual as sentenças asseverativas (declarativas) seriam menos complexas do que as demais. Assim, elas seriam consideradas como estruturas de base, de que interrogativas, negativas e imperativas seriam estruturas derivadas. Observa-se, portanto, uma diferença entre a tipologia proposta por Castilho (2014) e a proposta por Silva e Koch (2009), pois nesta última incluem-se entre os tipos obrigatórios as frases exclamativas e as negativas são consideradas subtipos ao lado das afirmativas.

Apesar de se reconhecer a importância das várias tipologias da frase existente e da necessidade do seu estudo para o aprofundamento da teoria, adotou-se a proposta de Silva e Koch (2009) como uma maneira de uniformizar os trabalhos na proposta de intervenção desenvolvida.

3.2.1 Frases simples: tipos obrigatórios

Quanto aos tipos de frases, de acordo com Silva e Koch (2009), destaca-se que podem ser obrigatórios ou facultativos. Os tipos obrigatórios são: o declarativo, o interrogativo, o imperativo e o exclamativo, pois, em todas as frases da língua deve haver pelo menos um desses tipos enumerados.

Assim, quanto ao tipo, as frases podem ser:

Declarativas, quando se declara algo de forma afirmativa ou negativa:

(1) Hoje é domingo.

(2) Não fui ao mercado semana passada.

As frases declarativas podem ser afirmativas ou negativas. Na frase declarativa afirmativa, a entoação predominante é nivelada, quando o causador do estado de coisas descrito pelo verbo é o tema, têm-se uma declarativa afirmativa ativa, como em:

(3) Maria bateu o carro.

Todavia, se o tema for o termo afetado, haverá uma combinação do tipo declarativo afirmativo com o tipo facultativo passivo, como se observa em:

(4) O carro foi batido por Maria.

Entre (3) e (4) houve uma transformação por apassivação em que o sujeito da ativa transforma-se no complemento da passiva, e o objeto direto da ativa transforma-se no sujeito da passiva, através da mudança na morfologia do verbo.

Nas frases declarativas negativas, lança-se mão de operadores tais como: *não*, *nunca*, *jamais*. Esses operadores podem ter por objetivo todo o conteúdo proposicional, ou seja, toda a frase como no exemplo abaixo:

(5) O aluno *não* fez a lição de casa.

Ou pode se referir a apenas um dos elementos da frase:

(6) O pai *não*, a mãe é que cuida das crianças.

Segundo Castilho (2014), é comum na língua falada se negar uma expressão ainda não verbalizada, fenômeno considerado como uma negação psicopragmática. Exemplo:

(7) “Bom...*não*...o que eu quero dizer é outra coisa” (CASTILHO,2014, p. 323).

A negação pode ser obtida através de apenas um operador de negação (*não*) posicionado antes do verbo, ou composto por duas expressões: uma antes e outra depois do verbo, conseguindo, assim, um significado de reforço, como no caso do exemplo abaixo:

(8) O funcionário *não* fez *nada* no escritório hoje.

As frases são interrogativas quando fazem uma pergunta de forma direta ou indireta:

(9) Quantos anos você tem?

(10) Gostaria de saber por que você não vai embora.

As frases interrogativas são utilizadas quando se deseja obter alguma informação do seu interlocutor e, neste caso, pode-se utilizar de frases interrogativas diretas ou indiretas.

As interrogativas diretas são usadas quando o locutor dispõe previamente de alguma ideia da informação que deseja obter, e estiver querendo como resposta uma confirmação ou desconfirmação de um fato. Assim, segundo Castilho (2014, p. 325), “[...] uma sentença sem nenhum operador especial, bastando imprimir uma entoação ascendente à sentença asseverativa correspondente, obtendo assim as ‘interrogativas sim/não’[...]”, como na frase abaixo:

(11) Você gosta de sorvete?

Normalmente, a resposta às interrogativas diretas é dada pela repetição do verbo quando positivas, ou pelo advérbio *não* seguido da repetição do verbo, quando negativas.

As frases interrogativas diretas podem acontecer também quando se desconhece algum termo e este é substituído na frase por pronomes interrogativos ou formas Q: *que, quem, qual, quando, quanto* e *como*.

Assim, quando se quiser fazer uma pergunta sobre um termo desconhecido, introduzimos uma forma Q, marcando a interrogação na oralidade pela entoação ascendente e na escrita pela utilização do ponto de interrogação como em:

(12) Quem foi à aula hoje?

Segundo Castilho (2014, p. 325), as formas Q substituem na frase o termo desconhecido, sendo que nestas estruturas o

que é utilizado nas perguntas sobre coisas, *quem* e *qual* nas perguntas sobre pessoas, *quando* nas perguntas sobre tempo, *quanto* nas perguntas sobre quantidades, *onde* nas perguntas sobre lugares e *como* nas perguntas sobre o modo de executar um estado de coisas (CASTILHO, 2014, p. 325).

Pode-se notar pela citação acima, que as formas Q não são utilizadas de maneira aleatória e dependendo da posição que a informação da qual não se dispõe ocupa na frase, há a escolha por determinada forma Q.

As formas Q substituem o constituinte desconhecido da sentença, e podem ocupar várias posições, todavia, como elas são advérbios interrogativos, a sua sintaxe mais comum é no início da frase.

Já as interrogativas indiretas são uma forma mais polida de pedir informação e sua estrutura é diferente da interrogativa direta, não se apresentam sob a forma de frase simples, pois o dado desconhecido vem codificado na sentença encaixada, enquanto a pergunta vem na sentença matriz, gerando assim, uma relação de subordinação, lembrando, que nesse caso, não há a presença de ponto de interrogação na escrita. Como no exemplo abaixo:

(13) Quero saber o que você fez para o almoço.

Ainda de acordo com Castilho (2014, p.326), as interrogativas também podem ser finalizadas por marcadores discursivos, como no exemplo:

(14) “Agora vou sair, tá, *falô?*” (CASTILHO, 2014, p.326)

Castilho adverte para o fato de que, no caso acima, trata-se de uma pergunta retórica, pois o locutor não esperaria a resposta à pergunta acima transcrita.

Imperativas:

Indicam ordem, pedido, recomendação:

(15) Maria, faça sua lição de casa!

(16) Não volte mais!

Nas frases imperativas, o locutor dá uma ordem, faz uma sugestão ou faz um pedido a seu interlocutor. Normalmente, a entoação das imperativas é descendente.

As frases imperativas podem ser diretas ou indiretas, relacionando-se a fatores sociais decorrentes de sua produção, ou seja, de acordo com a posição que o locutor ocupa na sociedade em relação a seu interlocutor muda a estrutura da frase.

As frases imperativas diretas são aquelas nas quais o locutor dá uma ordem ao interlocutor, por ocupar uma posição social superior. Como em:

(17) Vá embora!

De acordo com Castilho (2014, p. 327), nas imperativas diretas: “predomina sujeito elíptico, certamente devido à presença de seu referente no ato de fala”, e “o verbo vem conjugado no imperativo, no subjuntivo, no indicativo [...], no gerúndio ou no infinitivo, usados sozinhos ou em perífrases [...]”.

Nas imperativas, o locutor tem como objetivo fazer com que seu interlocutor execute uma ação, faça uma mudança em sua localização no tempo, no espaço, ou em ambos.

Todavia, os interlocutores podem ocupar a mesma posição social, e neste caso, deve haver mais ponderação:

(18) Pense mais um pouco.

Já as imperativas indiretas, não são formas de frases simples e sim de sentenças complexas e elas se caracterizam, ainda, pelo fato de se inverter a relação social, sendo que o locutor faz um pedido para o seu interlocutor.

(19)Eu gostaria que você cooperasse.

No caso das imperativas indiretas, quanto à estrutura das sentenças, de acordo com Castilho (2014, p. 328), “o sujeito é exposto na sentença matriz e elidido na sentença encaixada”, também lembra que “o verbo da matriz vem conjugado no indicativo presente, no imperfeito e no futuro do pretérito, este considerado forma de cortesia [...]” e ainda acrescenta “o verbo da encaixada vem no subjuntivo, no estilo formal, observando-se uma correlação de tempos com o tempo da matriz: presente – presente [...], imperfeito – imperfeito [...], futuro do pretérito – imperfeito [...]” (p.328).

As frases são exclamativas quando expressam emoções como admiração, surpresa, medo, etc.

(20) Que lindo dia!

(21)Nossa, que susto!

Assim, a frase da língua é o resultado da organização da proposição acrescida de um tipo obrigatório e opcionalmente, um ou mais tipos facultativos. Aí operam os mecanismos de seleção e combinação, sendo que o tipo se relaciona com a proposição. Lembrando ainda que a intenção comunicativa do locutor é revelada pela escolha do tipo de frase.

Em tese, não se poderia usar mais de um tipo obrigatório numa mesma frase. Todavia, parece ser possível combinar os tipos imperativo e interrogativo com o exclamativo, embora prevaleça, nesse caso, a função emotiva.

Os tipos obrigatórios admitem ainda dois subtipos, quais sejam o afirmativo e o negativo cuja escolha altera substancialmente o sentido da frase. O subtipo negativo é caracterizado por palavras de valor negativo, podendo negar apenas um termo da frase ou a frase inteira, dependendo do caso. Já quanto aos tipos facultativos, o passivo e o enfático, vêm sempre combinados com um dos tipos obrigatórios, nada impedindo que venham os dois na mesma frase.

Quando se quiser fazer uma descrição dos elementos da frase, a ordem de apresentação é: tipo obrigatório, tipo(s) facultativo(s) (se houver) e oração. Sabe-se que a própria oração com sua estrutura pode conter restrições a certos tipos, pois a utilização de determinado tipo desencadeia modificações.

A descrição estrutural de uma oração é uma fórmula que ela deve apresentar para proporcionar as transformações.

Silva e Koch (2009) referem-se a essa característica das proposições e seu mecanismo de análise

ao procedimento que permite verificar se a oração apresenta estrutura compatível com a descrição estrutural da transformação a ser aplicada, isto é, se pode ser decomposta (analisada) em uma sequência de elementos cuja estrutura (total ou parcial) permite a aplicação de determinada transformação, denomina-se analisabilidade. Finalmente, a fórmula resultante das alterações operadas pela transformação recebe o nome de mudança estrutural (M.E.) (SILVA E KOCH, 2009, p. 53).

Tendo em conta que todos os tipos obrigatórios admitem ainda mais dois subtipos, são possíveis diversas combinações com o subtipo afirmativo, que gera diferentes tipos de frases de acordo com o sentido que o enunciador desejou imprimir na frase.

Em relação ao tipo declarativo afirmativo, sabe-se que este pode combinar-se com qualquer oração, para isso será necessário apenas acrescer as transformações obrigatórias como as de concordância.

Já quanto ao tipo interrogativo afirmativo, duas situações são possíveis: pode ter por objetivo toda a oração em que as frases sempre exigirão respostas do tipo *sim* | *não* e as alterações ocasionadas à oração serão de mudança na entoação, na oralidade, e introdução do sinal de interrogação na escrita; no segundo caso, um constituinte que contém um elemento

desconhecido, sendo que outras alterações vão acontecer a depender do valor semântico e da função do objetivo da interrogação, substituído pelas partículas interrogativas *quem, que, onde, quando, como*.

O tipo imperativo se submete a certas condições. A primeira dessas condições se relaciona aos verbos, pois verbos como *cabere* e *nascer* e outros, não podem ser usados no imperativo, por suas ações não dependerem da vontade do indivíduo. Em relação ao predicado também, quando este atribui ao sujeito qualidades inerentes como *ser bonito, ser baixo*; o imperativo também não pode estar no tempo passado e por último só pode ser a segunda pessoa do discurso ou a primeira pessoa do plural.

O tipo imperativo afirmativo pode expressar ordem, conselho, pedido, súplica. Para isso se utiliza da entoação, bem como de expressões como *por favor* e ainda pelo uso ao mesmo tempo da exclamação.

Como foi comentado acima, nem todas as orações aceitam o tipo imperativo afirmativo ou negativo, pois há certas condições que devem ser satisfeitas.

Ressalte-se que só é possível o emprego do imperativo com a primeira pessoa se for a do plural, visto que ela também contempla os interlocutores. É importante também observar que há diferenças entre a pessoa gramatical e a pessoa do discurso, pois em português há a possibilidade de que a segunda pessoa do discurso seja representada por pessoas gramaticais diferentes, pois quando se opta por *tu – vós*, faz-se a concordância com a 2ª pessoa gramatical e quando se opta por *você – vocês*, faz-se a concordância com a 3ª pessoa gramatical.

Já o subtipo negativo vem sempre acompanhado de um tipo obrigatório e difere do subtipo afirmativo por poder se relacionar a apenas um constituinte da oração ou à oração completa.

Quando a negação recair sobre toda a oração, dá-se apenas pela introdução do *não* à frente do verbo. Todavia, no caso da negação recair sobre algum constituinte em especial, as alterações são maiores, pois há a substituição do item lexical negado ou a ser negado.

O tipo interrogativo negativo tem, as mais das vezes, um valor enfático e não de negação, quando o escopo da interrogação é o sujeito, o valor negativo ressurgente na frase.

No que se refere ao tipo exclamativo negativo, ele pode ter um valor enfático quando aliado ao tipo interrogativo ou então um valor negativo a depender da maneira como for utilizado na frase.

3.2.2 Frases simples: tipos facultativos

Depois de feita uma explanação sobre os tipos obrigatórios, procurando analisar suas principais características, neste momento, é importante deter-se sobre os tipos facultativos a fim de dar uma visão geral sobre o tema.

Os tipos facultativos são o passivo e o enfático, que são de livre escolha do locutor, podendo haver frases que não os contenham.

Nas passivas, o sujeito da oração sofre a ação descrita pelo verbo:

(22) A bola foi chutada pelo menino.

(23) Alugam-se casas.

As enfáticas dão ênfase a algum dos elementos da frase:

(24) Eu é que não faltarei à aula.

(25) As mães, estas são sempre amorosas.

Embora possam vir sozinhos, ou mais raramente combinados entre si, os tipos obrigatórios em alguns casos também se combinam com os tipos facultativos, o passivo e o enfático.

Os tipos facultativos nunca vêm sozinhos na frase, vindo sempre acompanhados por um tipo obrigatório, sendo que não são possíveis todas as combinações entre tipos obrigatórios e facultativos. Dessa forma, por exemplo, em (22) há a combinação do tipo obrigatório declarativo com o tipo passivo.

Para admitir o tipo passivo, a proposição deve obedecer a algumas restrições, pois nem todos são possíveis de comportá-la. De início a oração deverá possuir um sujeito agente ou dotado de força, um verbo de ação e um objeto direto. Por esta razão nas gramáticas normativas vem consignado que só admitem a voz passiva orações que contenham verbos transitivos diretos. Todavia, o critério não é exato, pois existem verbos transitivos diretos que não aceitam voz passiva como *ter* e *poder* e transitivos indiretos como *obedecer* em que o uso é muito difundido.

Observe a frase seguinte:

(26) Maria tem dois filhos.

Apesar do verbo *ter* ser transitivo direto ele não comporta a voz passiva, pois há uma restrição semântica que o impede. Assim, resta claro que os casos de transposição da voz ativa

para a voz passiva devem ser analisados individualmente, tendo em conta que há casos que fogem a regra geral. Exemplo de fuga à regra geral também se encontra abaixo:

(27) Os pais são obedecidos pelos filhos.

Observa-se que o verbo obedecer é transitivo indireto, todavia, o seu uso na voz passiva é generalizado.

O tipo passivo vem necessariamente acompanhado de um tipo obrigatório, sendo que pode ainda vir com outro tipo facultativo, a ênfase. O tipo passivo pode ainda aparecer sob duas formas: a passiva analítica e a passiva pronominal ou sintética, que diferem quanto à sua estrutura.

As transformações por que passam as orações da estrutura profunda até a estrutura superficial seguem uma ordem de aplicação das regras e nas palavras de Silva e Koch:

[...] as transformações são mecanismos que além de funcionarem como “multiplicadores”, dando origem, a partir das estruturas básicas, ao conjunto infinito de frases da língua, exercem também o papel de “filtro”, bloqueando as frases agramaticais (SILVA E KOCH, 2009, p. 69).

Finalmente o tipo enfático pode aparecer em muitas situações através da expressão de realce *é que*, ocorrendo, dessa forma, topicalização em algum dos elementos da oração, seja sujeito, verbo ou outro qualquer.

Além disso, pode-se expressar a ênfase com a utilização de figuras de linguagem como pleonasmos, anacolutos e outros, como também com o incremento de partículas de realce acompanhados, muitas vezes, do tipo exclamativo.

Consegue-se a negação enfática através do emprego de *nunca*, *jamais* e assemelhados. Evidentemente há outras formas em português de exprimir a ênfase, com destaque para a entoação que varia de acordo com o que se pretende enfatizar.

Portanto, é possível empreender uma análise dos tipos de frases atentando para seus tipos obrigatórios, subtipos e possivelmente tipos facultativos, embora, à primeira vista, as frases aparentem ter estruturas díspares e impossíveis de generalização. Lembrando que o tipo denuncia a intenção comunicativa do locutor, deixando marcas no enunciado que podem ser percebidos na oralidade através da entoação e na escrita através de termos identificadores e sinais de pontuação.

Assim, com o arcabouço teórico da Enunciação é possível se fazer uma reflexão sobre as marcas deixadas no enunciado pela escolha do tipo de frase acompanhando-se as diversas

transformações pelas quais a mesma passará desde a estrutura profunda até a estrutura enunciável.

O próximo capítulo tratará da metodologia adotada neste estudo.

4 METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira versa acerca da caracterização da pesquisa; a segunda, sobre o campo da pesquisa; e a terceira é relativa aos sujeitos da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi de cunho quali-quantitativo em relação à análise de dados, em busca de uma necessária síntese entre a coleta e a sua sistematização e interpretação, para que a simples apresentação dos gráficos não obscurecesse a profundidade dos resultados obtidos.

Foi uma pesquisa de campo em relação aos procedimentos e ainda qualitativa-interpretativista, do tipo observação participante por ter a presença do professor que, ao mesmo tempo em que coletava os dados, participava do processo de intervenção, sendo, pois, sujeito ativo do processo.

Segundo Xavier (2012)

Denominamos *corpus* tudo que for tomado pelo pesquisador como objeto a ser analisado tenha ele materialidade ou não. Isto é, os *dados* podem ter materialidade concreta como tamanho, dimensão, espessura, peso, volume, forma, cor, cheiro, tangibilidade tal como uma planta, um olho, um vírus, um átomo etc.. Dados também podem ser ações abstratas tais como comportamentos humanos em gestos e discursos orais ou escritos que evidentemente precisarão ser registrados de alguma forma, seja em desenhos, fotografias, vídeos, descrições escritas. Em uma palavra, *corpus* ou *dados* são informações sobre o universo de amostra que estará sob o olhar clínico e criterioso do pesquisador (XAVIER, 2012, p. 74)

O *corpus* da pesquisa foi as atividades realizadas em sala de aula conduzidas pelo professor-pesquisador.

Ao final, fez-se uma comparação entre as atividades iniciais de coleta de dados e as finais para aferir se houve melhora no desempenho dos alunos no entendimento do tema abordado. Os erros da primeira e última avaliação foram quantificados e categorizados como erros de classificação dos tipos obrigatórios, subtipos e tipos facultativos.

O processo avaliativo é importante não só para quem aprende, mas para quem ensina também, por isso não pode ser pensado de forma isolada e apenas em sua função classificatória. Dessa forma, a avaliação não se dá apenas depois do término das atividades, mas concomitantes a elas.

Então, a avaliação é essencial para demonstrar a validade ou não das hipóteses levantadas na pesquisa, e é um processo importante para se observar tanto o desempenho dos alunos como o desenvolvimento da intervenção em si.

4.1.1 Procedimentos

As atividades de coleta de dados foram estruturadas em seis módulos conteudísticos de extensão variada conduzidos pelo professor, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de interagir com frases contextualizadas e foram comparadas às atividades do primeiro e do último módulo a fim de se aferir se as aulas foram capazes de provocar a mudança esperada no desempenho dos alunos.

A pesquisa relaciona a contribuição que a Enunciação deu ao estudo da linguagem, especialmente Benveniste (2005,2006), com a análise dos tipos de frase, pois, na maioria das vezes os estudos gramaticais desenvolvidos na escola centram-se em análises de palavras e orações descontextualizadas, ou seja, não se leva em consideração o seu uso.

Neste caso, a fundamentação teórica serviu ao professor como suporte para programar as atividades, sem esquecer-se de avaliar o seu desenvolvimento regular.

1º MÓDULO: Sondagem do nível de compreensão dos alunos sobre o que seja uma frase, seus tipos obrigatórios e facultativos.

Para começar, foi necessário fazer-se uma sondagem com os alunos sujeitos da pesquisa a fim de aferir o seu nível de conhecimento sobre o tema estudado, as atividades foram desenvolvidas no sentido de constatar se os mesmos são capazes de classificar os tipos de frases obrigatórias e facultativas. De início, fizeram-se apenas breves comentários sobre o questionário a ser aplicado composto de duas questões subdivididas em várias letras contendo frases a ser classificadas. Em seguida aplicou-se o questionário.

2º MÓDULO: Leitura silenciosa de frases e depois uma leitura focalizada em voz alta com pausas acentuando as marcações dos sinais de pontuação.

Na sequência de aulas, foram repassados conhecimentos teóricos sobre os tipos de frases aos alunos e feitas atividades a fim de que esses conhecimentos pudessem ser fixados pelos mesmos. Os trabalhos contemplaram atividades orais em que se privilegiou o entendimento da entonação e também atividades escritas com foco no estudo dos sinais de pontuação identificadores dos tipos de frases e marcadores do seu final.

Os tipos de frase, na oralidade, dependem totalmente da entonação para revelarem seu verdadeiro sentido. Foi também o momento oportuno para que o professor fizesse uma ligação entre a entonação e os sinais de pontuação correspondentes, como a presença do ponto de interrogação ao final de frases interrogativas diretas e do ponto de exclamação nas frases exclamativas.

3º MÓDULO: Explicação sobre os tipos obrigatórios enfatizando as mudanças de significado das frases relacionadas às mudanças de contexto e à importância da intenção comunicativa do locutor.

Assim, buscou-se que os alunos passassem a ser capazes de identificar os tipos de frases obrigatórias: declarativa, interrogativa, imperativa e exclamativa, conhecendo também os tipos facultativos: o passivo e o enfático, ressaltando que estes últimos sempre vêm combinados com um tipo obrigatório e que nem todas as combinações são possíveis.

De posse desses conceitos, coube ao professor fazer uma explicação inicial em que o objetivo foi que os alunos percebessem que em cada frase escolhida há uma intenção comunicativa do locutor.

Várias discussões surgiram neste momento, como o fato de que nem sempre o verbo das frases imperativas vem no modo imperativo, podendo ser representado também com formas do futuro do presente e do infinitivo.

4º MÓDULO: Estudo dos subtipos afirmativo e negativo e suas combinações possíveis com os tipos obrigatórios, através de análises de frases, lembrando que cada um dos tipos obrigatórios admite ainda dois subtipos: o afirmativo e o negativo.

5º MÓDULO: Dedicado aos tipos facultativos, trabalhou-se ainda com exemplos em que se tem o L1 (locutor 1) e o L2 (locutor 2) e mostrando as combinações possíveis com os tipos obrigatórios.

Pretendeu-se focalizar de maneira especial também o tipo facultativo passivo, enfatizando-se as restrições que a oração sofre a fim de que possa ser transposta da voz ativa para a voz passiva e a correspondência de sentido que pode haver entre elas.

O tipo enfático ainda abriu a possibilidade de se trabalhar com os alunos para que eles pudessem ser capazes de identificar o que faz parte da oração, e, portanto, da sintaxe e o que é da ênfase, manifestada principalmente através de expressões de realce.

Vê-se que o tema foi trabalhado de maneira interligada ao conteúdo estudado de uma forma que fizesse sentido para o aluno o aprendizado das regras, dos conceitos, numa situação real de uso.

6º MÓDULO: Reaplicação da atividade 1.

Num último momento, como os estudantes já estavam familiarizados com os conceitos e depois de realizadas as atividades elencadas anteriormente, novamente os alunos foram convidados a identificar os tipos de frases obrigatórias e facultativas através da aplicação de questionário a fim de aferir se realmente todo o trabalho desenvolvido foi eficaz no sentido de envolver os alunos no aprendizado dos tipos de frases.

Observou-se que a ação pedagógica deve ser organizada de maneira que o conhecimento seja alcançado de modo paulatino e significativo pelos educandos, com planejamento por parte do professor, amparado em uma boa fundamentação teórica e adequação ao nível da turma na qual as atividades serão desenvolvidas.

4.2 Campo da pesquisa

A pesquisa se deu numa escola pertencente à rede estadual de ensino do município de Corrente – PI. A instituição de ensino localiza-se na zona urbana. O espaço físico é amplo e possui 1 biblioteca, 06 salas de aula, 1 sala de professores, 1 diretoria, 1 pátio, 1 cantina, 1 quadra de esportes e 1 laboratório de informática.

O alunado apresentava ter baixo poder aquisitivo, pois os pais do bairro que têm melhores condições financeiras matriculam seus filhos nas escolas particulares disponíveis na cidade.

A instituição de ensino funcionava durante os três turnos, manhã, tarde e noite e atuava nos seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º anos, no qual incidia o maior número de matrículas e funcionava no período diurno; a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, com poucos alunos e grande número de desistências e o Ensino Médio do 1º ao 3º anos, na modalidade EJA e também à noite onde se uniam egressos do Ensino Fundamental regular e da EJA, formando turmas heterogêneas.

A escola possuía um projeto pedagógico feito observando-se as necessidades locais, mas sem deixar de obedecer à lei geral da educação.

Durante o período vespertino, funcionava o programa Mais Educação, voltado para preencher as carências dos alunos, pois através dele os educandos tinham a oportunidade de

passar mais um turno no colégio, receber reforço e desenvolver outras habilidades, pois o programa visava ofertar aulas que normalmente não estão no currículo das escolas como aulas de dança, por exemplo.

Na escola ainda funcionavam outros dois programas governamentais o Mais Saber e o Escola Aberta, que visavam à melhoria do ensino e a manter os alunos na escola.

A maioria dos funcionários eram contratados temporariamente, por isso a escola é carente de funcionários efetivos.

O quadro de funcionários era composto de 1 diretora eleita democraticamente, 1 diretora adjunta, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 coordenadoras pedagógicas de programas, 1 secretário-geral, 3 auxiliares de secretário, 05 professores efetivos e 18 professores substitutos. Todos os professores tinham curso superior. Havia ainda 5 funcionários de serviços gerais entre merendeiras, zeladoras e 2 auxiliares de vigilantes.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Como o tema da pesquisa se relaciona à frase, sua compreensão e classificação, optou-se por trabalhar com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pelo fato de eles já estarem no último ano do Ensino Fundamental e já terem um maior nível de conhecimento acerca das estruturas frasais e maior maturidade para compreenderem subentendidos.

A pesquisa desenvolveu-se numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental composta de 11 alunos, sendo 9 meninas e 2 meninos, a maioria deles tinham baixo poder aquisitivo, eram moradores de bairros das adjacências onde está localizada a escola, tinham a idade certa em relação ao ano no qual estão matriculados.

Assim, os sujeitos da pesquisa, foram a professora – pesquisadora que coletou os dados e conduziu a intervenção em sala de aula e os alunos da referida turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida buscando sempre aliar fundamentação teórica a uma boa prática de sala de aula, culminando numa proposta de intervenção que poderá acarretar melhorias no aprendizado dos alunos.

Trata-se, no próximo capítulo, da análise dos dados desta investigação.

5 ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS

Este capítulo está dividido em três seções. A primeira é relativa à caracterização das atividades usadas na coleta dos dados; a segunda aborda a análise dos dados dos alunos; e a terceira apresenta a proposta de intervenção.

5.1 Caracterização das atividades de coleta de dados

No intuito de aferir o nível de conhecimento dos alunos quanto à classificação dos tipos de frases simples, foi proposta uma Atividade Inicial de Coleta de Dados (doravante AICD) aplicada com os alunos participantes da pesquisa. As frases foram dispostas de forma contextualizada, em diálogos nos quais os alunos deveriam se utilizar do seu conhecimento prévio para conseguir atribuir o tipo de frase simples correto em cada atividade proposta.

Os participantes da pesquisa foram instados a identificar os tipos obrigatórios: declarativo, exclamativo, interrogativo e imperativo, valendo-se para fazer essa distinção dos seus conhecimentos prévios acerca do tema, dos sinais de pontuação característico de cada tipo de frase e da intenção comunicativa do locutor ao escolher determinado tipo de frase simples.

Houve ainda, na mesma atividade de coleta de dados, perguntas com o objetivo de classificar as frases quanto aos tipos facultativos a fim de diferenciá-los e categorizá-los, podendo-se dessa maneira observar quais são as maiores dificuldades dos alunos no que tange à identificação dos tipos de frases simples.

Após essa coleta inicial, os alunos receberam explicações sobre a classificação dos tipos de frases simples e sua divisão em tipos obrigatórios e facultativos, com esclarecimentos sobre os sinais de pontuação característicos de cada tipo, a intenção do locutor ao proferi-las, com o objetivo de munir os estudantes de uma melhor compreensão sobre o tema.

Após essas explicações, foi aplicada uma Atividade Final de Coleta de Dados (doravante AFCD), aplicada nos mesmos moldes da inicial, para poder-se comparar o possível efeito provocado nos alunos das explicações posteriores sobre o assunto e por ter se levado à sala de aula o debate sobre o tema.

A AICD constou de duas questões elaboradas em forma de diálogo, sendo que a primeira continha da letra A até a letra G, cada uma contendo frases, atribuindo-se a locutores

L1 (locutor 1) e L2 (locutor 2), em que o aluno é instado a apontar qual o tipo obrigatório predominante. As 12 frases foram organizadas em 7 diálogos.

A segunda questão, seguindo os mesmos moldes enfoca os tipos facultativos e leva o aluno a apontar qual o tipo predominante. As 4 frases a ser classificadas foram organizadas em 4 diálogos. Os tipos facultativos não aparecem sozinhos na frase, vindo sempre acompanhados de um ou mais tipos obrigatórios, todavia, o objetivo da atividade é observar se os alunos são capazes de identificar o tipo facultativo predominante na frase.

A atividade visa aferir a familiaridade dos alunos com os conceitos de frase, estando as mesmas inseridas em um contexto, bem como observar a sua familiaridade com a nomenclatura da classificação dos tipos de frase, ou seja, saber se o aluno sabe o que significa dizer que uma determinada frase é declarativa, etc. Mensurar se o seu número de erros é compatível com o nível que se espera de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental e também observar a natureza dos erros, ou seja, quais os tipos mais difíceis de ser identificados, os obrigatórios ou os facultativos? Quais são as trocas mais frequentes nessa classificação?

Por fim, a comparação entre a atividade inicial e a final e a categorização dos erros dará subsídio para uma proposta de intervenção que possa dirimir a dificuldade dos alunos com relação às habilidades necessárias para o entendimento do tema.

5.2 Comparação das atividades dos alunos

Segundo Silva e Koch (2009, p. 11), entende-se por “*frase* a expressão verbal de um pensamento”, ou seja, “todo enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer comunicação. Por meio dela, podem-se expressar juízos, descrever ações, estados ou fenômenos, transmitir apelos ou ordens, exteriorizar ordens”. Ainda de acordo com as mesmas autoras, as frases são formadas de elementos linguísticos, cujas estruturas contêm um número finito de princípios básicos que formam a oração. Ao dizer algo, o locutor acrescenta ao que diz a sua atitude proposicional (SILVA E KOCH, 2009). Assim, a frase seria formada pela oração acrescida dos tipos de frases.

Abaixo há uma investigação das principais dificuldades dos alunos no entendimento do que seja uma frase, relacionado especificamente ao problema da classificação do seu tipo, pois este está diretamente ligado à identificação da intenção comunicativa do locutor por parte do aluno.

Portanto, foram colocados lado a lado os resultados das atividades realizadas com os alunos, a fim de que as dificuldades encontradas pudessem subsidiar a elaboração da proposta de intervenção apresentada ao final deste capítulo. Apresenta-se, a seguir, o quadro 1, com erros produzidos pelos alunos, antes da explicação acerca dos tipos de frases, na classificação dos tipos de frases simples

Analisa-se, nos quadros 1 e 2, os erros cometidos na classificação dos tipos de frases simples. A descrição dos alunos terá o seguinte parâmetro A1: aluno (a) um, A2: aluno (a) dois.

Quadro 1: Erros cometidos na classificação dos tipos de frases simples – primeira aplicação realizada com os alunos sem explicações prévias.

AICD			
Aluno	Quantidade de erros (Tipos Obrigatórios)	Quantidade de erros (Tipos Facultativos)	Total
A1	3	2	5
A2	1	-	1
A3	1	2	3
A4	6	2	8
A5	9	2	11
A6	-	-	-
A7	6	1	7
A8	2	2	4
A9	2	2	4
A10	1	2	3
A11	2	2	4

Fonte: Pesquisa direta

O quadro 1 é um resumo dos erros cometidos pelos alunos AICD e reflete a dificuldade de classificação dos tipos de frases simples pelos aprendizes.

O objetivo é mostrar, em linhas gerais, o desempenho dos alunos ao responderem às questões propostas nas atividades inicial e final de coleta de dados e fazer um cotejo das possíveis mudanças operadas nas respostas dos mesmos, ocasionadas pelo fato de eles terem entrado em contato com a teoria através das aulas do professor.

Segue quadro comparativo com os erros detectados na AFCD, destacando-se os erros dos alunos em relação à classificação dos tipos obrigatórios e dos tipos facultativos, bem como a soma de todos os erros.

Quadro 2: Erros cometidos na classificação dos tipos de frases simples – segunda aplicação realizada com os alunos após explicações acerca dos tipos de frases simples.

AFCD			
Aluno	Quantidade de erros (Tipos Obrigatórios)	Quantidade de erros (Tipos Facultativos)	Total
A1	-	-	-
A2	1	3	4
A3	1	2	3
A4	3	-	3
A5	-	-	-
A6	-	-	-
A7	7	2	9
A8	-	-	-
A9	-	-	-
A10	1	2	3
A11	3	-	3

Fonte: Pesquisa direta.

O A1, na AICD, teve 9 acertos na primeira questão, que tratava dos tipos obrigatórios e teve 3 erros. Dois desses erros se deram na identificação de frases imperativas e um na identificação de uma frase declarativa.

Já nas frases dos tipos facultativos, o nível de acerto caiu drasticamente, pois houve 2 erros e 2 acertos. O primeiro erro foi na classificação do tipo passivo e o segundo, na classificação do tipo enfático. O alto índice de erro quanto aos tipos facultativos é justificável, pois os alunos têm pouca familiaridade com a própria nomenclatura gramatical desses dois tipos e ainda: o tipo enfático pode se dar de várias maneiras na frase, não tem, por exemplo, sinal de pontuação característico como o tipo obrigatório exclamativo.

Assim, na AICD o A1 teve 11 acertos de um total de 16 possibilidades o que é uma quantidade considerável, visto que este aluno não havia passado por aulas prévias sobre o tema e utilizou-se de seu conhecimento anterior.

Como foi descrito anteriormente, após a atividade inicial e depois de ter mergulhado um pouco mais no tema foi-lhe aplicada uma segunda atividade. Na AFCD obteve os resultados descritos a seguir.

Na AFCD, o A1 acertou todas as 16 frases simples distribuídas em 11 diálogos com L1 e L2 na atividade. As principais dificuldades a ser superadas eram relativas à classificação das frases imperativas e aos tipos facultativos. Crianças têm certa dificuldade com verbos no imperativo apesar da explicação do professor. Quanto à classificação dos tipos facultativos, por terem uma nomenclatura e estrutura diferenciadas, não apreensível através do senso comum, as aulas do professor possivelmente também devem ter ajudado nesse sentido.

Assim, mesmo na AICD o resultado não parece negativo, pois o aluno respondeu com consciência, a esse respeito podem-se citar as palavras de Possenti (2012, p. 45), sobre o descrédito dos professores quanto ao conhecimento dos alunos, “minha experiência é que os acertos são sempre mais numerosos do que os erros”.

O aluno A2 na AICD teve apenas 1 erro, ocorrido quando foi solicitado a classificar o diálogo da letra F “L1- Vá comprar melancia”, ao invés de identificar a frase como imperativa, ele a identificou como declarativa. Não se supõe, é óbvio, que os alunos não sejam capazes de formar frases com valor imperativo, visto que eles o fazem a todo o momento na oralidade, todavia, constata-se certa dificuldade de classificá-las na escrita. Em primeiro lugar, as frases imperativas não possuem necessariamente sinais de pontuação característicos, visto que na oralidade sua identificação fica facilitada por conta da entonação característica e ainda tem que se levar em consideração que as frases imperativas não são constituídas necessariamente por verbos no modo imperativo, podendo aparecer no futuro. Por essas razões, é razoável a sua confusão com as frases declarativas.

Cumpré destacar que o A2 não cometeu nenhum erro nas respostas referentes aos tipos facultativos, o enfático e o passivo. Dessa forma, das dezesseis frases simples inseridas em diálogos o A2 acertou 15.

Já na AFCD, quanto à classificação dos tipos obrigatórios, novamente o A2 teve 1 erro e este foi relacionado ao tipo imperativo e houve o mesmo tipo de troca. Instado a classificar a seguinte frase da letra “G”, “L2 – Exija consideração de seu namorado”, o A2 a classificou como declarativa, repetindo o mesmo equívoco da atividade inicial de coleta de dados.

Todavia, resultados não tão alvissareiros advieram em relação da classificação dos tipos facultativos, pois, o A2 não foi capaz de repetir os resultados alcançados na primeira atividade, tendo cometido nesse quesito 3 erros, estando seus maiores problemas relacionados à classificação do tipo enfático, o que é perfeitamente compreensível, visto que por mais que o aluno tenha passado por um aprofundamento no estudo do tema, feito pelo professor, tanto conceitual como exemplificativo, o tipo facultativo enfático é difícil de sistematizar, pois a estrutura da frase é variável e depende muito do poder de interpretação do próprio aluno. Conforme Silva e Koch (2009, p. 72), ao exemplificarem algumas formas de se conseguir a ênfase, ainda acrescentam “existem, além destas diversas outras formas de exprimir a ênfase em português, entre as quais se destaca, evidentemente, a entonação, cujo padrão pode variar conforme o elemento a ser enfatizado”.

O A3 teve na AICD 3 erros ao todo. Das 12 frases que se relacionavam aos tipos obrigatórios, houve apenas 1 erro que foi justamente relacionado à classificação do L2 do diálogo que continha uma frase imperativa. Novamente, aqui, se pode trazer toda a argumentação que já vem sendo construída sobre a dificuldade dos participantes, em certas circunstâncias, de distinguir as frases imperativas das frases declarativas, pois foi justamente o que se deu nesse caso.

Quanto às frases relacionadas aos tipos facultativos, houve 2 erros, ou seja, o aluno sentiu grande dificuldade de identificá-las. Observe-se, a título de exemplo, o diálogo “B”, quando se pediu que fosse classificada a fala do “L2 – A bola foi chutada pelo menino” e o A3 a identificou como uma frase enfática, embora, se tratasse da voz passiva analítica, pertencente ao subtipo afirmativo e contivesse todos os elementos da frase (o agente da passiva não está subentendido), o estudante encontrou dificuldade de classificação. O outro erro tratou-se da classificação do L2 do diálogo “D”, que era uma frase do tipo facultativo enfático, erro mais comum.

Em relação à AFCD, houve a mesma quantidade de erros, sendo o erro relacionado aos tipos obrigatórios (diálogo G, L1), no qual o A3 atribuiu valor declarativo a uma frase que tinha cunho imperativo, ou seja, pelo que se observa, há um padrão se formando em relação aos erros, pois eles se referem aos mesmos tipos e sempre há o mesmo tipo de troca de respostas.

Os outros dois erros referem-se à classificação dos tipos facultativos (diálogo 2A, L2 e 2D, L2), o primeiro referente ao tipo enfático e o segundo referente ao tipo passivo. Assim, o A3 também mantém um padrão de erros que as explicações do professor não foram capazes

de resolver num primeiro momento. Embora se deva destacar que globalmente o A3 mostrou ter uma compreensão dos tipos de frases simples.

O A4 teve 8 erros na AICD assim distribuídos: 6 relacionados aos tipos obrigatórios de frases simples e 2 aos tipos facultativos. Chama atenção algumas particularidades de erros até o momento não apresentados por outros participantes da pesquisa. O primeiro erro (diálogo 1A, L1) se repete ao longo da análise, pois se trata da troca do tipo imperativo, que seria a resposta correta, pelo tipo declarativo, pelas razões já expostas nas análises anteriores.

Causou surpresa o aluno ter errado a classificação das três frases exclamativas (diálogos 1B, L1; 1D,L1 e 1G,L1). Conforme Silva e Koch (2009, p. 57). “o tipo exclamativo afirmativo, muitas vezes, não provoca outras alterações além do acréscimo da entonação que lhe é própria, na linguagem oral, e do acréscimo do sinal de exclamação, característica da escrita”.

Assim, normalmente alunos que se encontram no 9º ano do Ensino Fundamental costumam identificar as frases exclamativas pelo seu sinal de pontuação indicador da entonação na oralidade. Argumentação semelhante pode ser utilizada para justificar a peculiaridade do erro do A4 cometido no (diálogo 1G, L1), pois, tratava-se de uma frase interrogativa direta, num contexto de pergunta do tipo sim/não que o aluno identificou como exclamativa. É forçoso inferir que um aluno que se encontra nesse nível de ensino devesse estar familiarizado sobre o que é uma pergunta ou não. A frase do (diálogo 1E, L2) “L2 – Hoje é sábado” foi classificada incorretamente como exclamativa e por último, a frase (diálogo 1D, L1) não foi respondida pelo A4.

Com relação aos tipos facultativos, o aluno teve apenas 50% de acertos, sendo os erros (diálogos 2B, L2 e 2C, L2)) cujos comentários a ser feitos sobre as dificuldades de identificação podem ser transpostos dos feitos acima acerca dos outros participantes.

Da análise da AFCD, percebeu-se uma sensível melhora nos resultados, tendo em vista que dos 8 erros encontrados na atividade inicial de coleta de dados esse número caiu para 3. Quanto à qualidade dos erros, também há o que se comentar, pois os três erros encontrados são relativos à classificação do tipo imperativo, ou seja, na verdade representa somente um tipo de erro, o que demonstra que o A4 foi capaz de dirimir algumas dúvidas quanto à classificação das frases exclamativas e interrogativas e também em relação aos tipos facultativos.

Relativamente ao tipo imperativo, é importante o seguinte comentário de Castilho (2014, p.328) “a forma do imperativo bate em retirada no PB, dando-se preferência ao

indicativo e, secundariamente, ao subjuntivo. Esta constatação tem sido frequentemente tematizada na literatura”.

Assim, pergunta-se como as imperativas vêm sendo ensinadas nas escolas, visto que o uso dos verbos do modo imperativo vem perdendo espaço no cotidiano das pessoas, é natural que as crianças tenham dificuldades de identificá-los no interior de enunciados já que não trabalham com elas no seu dia a dia.

A AICD do A5 demonstrou a ocorrência de 9 erros referentes aos tipos obrigatórios assim dispostos: (diálogos 1B, L1; 1D, L1 e 1G, L2). Todos deveriam ser classificados como exclamativos, todavia, o primeiro foi nomeado como interrogativo e os dois últimos como imperativos, o que demonstra uma possível falta de familiaridade do A5 com o conceito de frase exclamativa, ou talvez com sua nomenclatura.

Seguindo o padrão, o A5 também cometeu 2 erros (diálogos 1A, L2 e 1F, L1) em relação à classificação das frases imperativas. Surpreende que, ao contrário da maioria dos seus colegas, que classificaram as imperativas como declarativas, ele as classificou como interrogativas, o que demonstra certa aleatoriedade na classificação.

Em relação à classificação dos tipos facultativos, ele também teve 2 erros (diálogos 2B, L2 e 2C, L2) o que está em consonância com as demais análises pela dificuldade de sua identificação.

A análise da AFCD do A5 trouxe dados muito interessantes, pois o mesmo respondeu toda a atividade sem nenhum erro. Não se pode concluir que num espaço de tempo tão curto o aluno A5 tenha aprendido tudo o que deveria para responder às questões, certamente o que lhe faltava era uma discussão sobre o tema para sistematizar seu conhecimento, ou, pelo menos, esta é a conclusão que parece mais plausível.

O aluno A6 respondeu corretamente a todas as questões propostas na AICD. O que demonstra que o A6 chegou ao 9º ano do Ensino Fundamental com as ferramentas necessárias para saber lidar com a classificação dos tipos de frases simples tanto os obrigatórios como os facultativos.

O A6 repetiu seu desempenho na AFCD, não cometeu nenhum erro na classificação das frases presentes nos diálogos, o que demonstra sua familiaridade com os conceitos apresentados e sua capacidade de compreender através do contexto a intenção comunicativa do locutor e através de outros dados linguísticos, como os sinais de pontuação, o uso dos verbos e a disposição das frases.

O ideal seria que todos os participantes se encontrassem no mesmo nível, mas fica patente que a realidade da escola pública brasileira é outra e que o professor deve se adequar às necessidades dos alunos, criando mecanismos para sanar suas deficiências, ao mesmo tempo sem atrasar o aprendizado dos que se encontram num estágio mais avançado, pois, segundo Possenti (2012, p. 50) “o que já é sabido não precisa ser ensinado”. Esse diagnóstico da aprendizagem deve servir como ponto de partida para a tomada de decisões na formulação dos planos de aula.

O A7 cometeu 7 erros ao responder à AICD, sendo 6 relacionados à classificação dos tipos de frases obrigatórios e 1 relacionado à classificação dos tipos de frases facultativos assim distribuídos: 3 erros foram decorrentes da classificação das frases exclamativas, sendo que a primeira (diálogo 1B, L1) o A7 interpretou como interrogativa e as demais (diálogos 1D, L1 e 1G, L2) como declarativas. A troca da classificação de frases exclamativas por interrogativas e declarativas pode ser interpretada como desconhecimento das regras de escrita para transposição da entonação da oralidade e também uma má interpretação do contexto de enunciação.

Quanto aos tipos facultativos, o A7 teve 1 erro (diálogo 1D, L2) no qual deveria classificar uma frase simples do tipo enfático.

Já na AFCD, a quantidade de erros aumentou em relação à AICD. O A7 teve 9 erros das 16 frases propostas. O A7 teve 3 erros na classificação das frases imperativas (diálogos 1C, L1; 1G, L1 e L2), classificadas como declarativa, exclamativa e interrogativa, respectivamente. Dois erros (diálogos 1D, L1 e 1F, L2) foram relativos ao reconhecimento de frases exclamativas, a primeira identificada como declarativa e a segunda como imperativa. Outro erro (diálogo 1C, L2) foi a classificação de frase declarativa, identificada como imperativa, erro recorrente entre os participantes da pesquisa que com frequência trocam as frases declarativas e imperativas.

Por último, classificar (diálogo 1E, L1) uma frase interrogativa como imperativa demonstra que ele necessita de novas estratégias para que possa reconhecer os tipos de frases simples, já que os erros apresentados na AICD não foram sanados.

O A7 sentiu grande dificuldade de classificar os tipos facultativos, (diálogos 2A, L2 e 2D, L2), quanto ao tipo enfático e ao tipo passivo. Ao aumentar a quantidade de erros na AFCD, o aluno demonstra uma necessidade de utilização de novas estratégias para aprofundamento do conteúdo e para o entendimento de questões que os demais alunos da mesma série já têm.

O aluno A8 teve 4 erros ao todo ao responder a AICD, assim distribuídos: 2 referentes aos tipos obrigatórios de frases simples (diálogos 1A, L1 e 1C, L2) e 2 referentes aos tipos facultativos (diálogos 2B, L2 e 2C, L2).

Quanto aos tipos obrigatórios, no primeiro erro, o aluno identificou como declarativa uma frase imperativa, o que corrobora toda a argumentação que já vem sendo desenvolvida acerca da dificuldade dos alunos em identificar frases com valor imperativo, pelo desuso que os verbos do modo imperativo vêm sofrendo na língua portuguesa, sendo substituídos gradativamente no português brasileiro. Enquanto o segundo erro relacionado aos tipos obrigatórios, refere-se justamente à frase declarativa que foi classificada como imperativa.

Os dois outros erros relacionam-se aos tipos facultativos, o primeiro ao tipo passivo e o segundo ao tipo enfático. Mais uma vez os participantes demonstram maior dificuldade em responder a questões relacionadas à identificação dos tipos facultativos.

Da análise da AFCD, observa-se que o A8 não cometeu nenhum erro, ou seja, dos 11 diálogos apresentados para análise, ele foi capaz de identificar os tipos de frases simples existentes em todos eles. Fica demonstrado desse caso especificamente que, na maioria das vezes, os erros são decorrentes de pequenas faltas de conexão entre os conhecimentos que os alunos já possuem, sendo necessário apenas um aprofundamento sobre o tema, pois, até mesmo os erros que os alunos cometem não são despropositados, pelo contrário, são fruto de inferências válidas sobre a língua.

Passa-se agora à análise da AICD do A9, o qual teve uma soma de 4 erros ao todo, (diálogos 1A, L2 e 1F, L1), relacionados aos tipos obrigatórios de frases imperativas, que foram identificadas pelo participante como declarativas, num movimento que se repete ao longo da pesquisa.

Em relação aos tipos facultativos, foram computados dois erros (diálogos 2B, L2 e 2D,L2), sendo o primeiro relacionado à classificação do tipo passivo e o segundo, à classificação do tipo enfático.

Já na AFCD, o A9 não cometeu nenhum erro, ou seja, ele foi capaz de sanar suas dificuldades de compreensão em relação aos temas em que se encontrava com dificuldades: que era a classificação das frases imperativas e dos tipos facultativos.

Objeta-se que seria muito difícil classificar uma frase e até mesmo a validade dessa classificação, visto que a interação comunicativa é efêmera. Todavia, nos termos de Flores et al. (2013, p. 68): “Já que, embora sua fugacidade, a frase comporta registro, seja por meio da

escrita, seja por meio de ferramenta de que se disponha é a frase material de análise. Descreve-se a língua em uso, a partir de marcas da enunciação na frase ou enunciado.”

Dessa forma, vê-se que é possível fazer-se uma análise linguística da frase, embora a enunciação em si seja fugaz, as marcas que ela deixa na frase são passíveis de estudo e categorização.

O A10 teve 3 erros na AICD, 1 relativo aos tipos obrigatórios (diálogo 1A, L2) e 2 referentes aos tipos facultativos (diálogos 2A, L2 e 2D, L2). O primeiro erro relatado é recorrente entre os participantes da pesquisa e relaciona-se à classificação das frases imperativas, que foram identificadas como declarativas.

Pior desempenho teve o A10 na classificação das frases nos tipos facultativos, pois nesse quesito ele errou 50% das respostas, tanto do tipo passivo, como do tipo enfático.

É sabido que os tipos facultativos vêm sempre acompanhados por tipos obrigatórios, como bem lembram Silva e Koch (2009, p. 66) “como se sabe, o tipo passivo vem combinado, necessariamente, com um dos tipos obrigatórios [...]”, o comentário feito acima pode ser generalizado para o tipo enfático também, pois, este nunca vem sozinho na frase.

Ao se pedir aos alunos que identificassem o tipo facultativo, na verdade, se solicitou que os mesmos fizessem um exercício de abstração, ou seja, apontassem o tipo facultativo existente na frase simples sem levar em consideração seu tipo obrigatório que, no caso da atividade proposta, eram todos declarativos e do subtipo afirmativo.

O A10 na AFCD teve a mesma quantidade de erros da AICD, ou seja, não houve avanço no seu desempenho mesmo depois de passar por aulas sobre o tema.

No (diálogo 1G, L2) o aluno deveria classificar a frase como imperativa e ele o fez como declarativa, repetindo o mesmo equívoco da atividade inicial.

Em relação aos tipos facultativos, também não melhorou seu resultado, tendo cometido dois erros (diálogos 2B, L2 e 2D, L2), o primeiro quanto à classificação do tipo enfático e o segundo quanto à classificação do tipo passivo.

Assim, fica patente que o A10 não evoluiu no entendimento do tema e quanto a ele e os demais que apresentaram dificuldades, novas estratégias de ensino devem ser adotadas para que possam efetivamente se apropriar dos conhecimentos necessários para identificar corretamente o tipo obrigatório imperativo e os dois tipos facultativos. Como demonstram os resultados obtidos há lacunas no aprendizado a serem preenchidas.

E por último, o A11 teve 4 erros na AICD, 2 na classificação dos tipos obrigatórios (diálogos 1A, L1 e 1E, L2), sendo o primeiro referente à classificação de uma frase imperativa à qual foi atribuída valor declarativo, como de resto vem ocorrendo em inúmeras análises ao longo deste trabalho e o segundo erro refere-se a uma frase declarativa que foi classificada como imperativa, o que se trata do mesmo fenômeno a dificuldade dos alunos de interpretar determinadas construções frasais como imperativas ou declarativas.

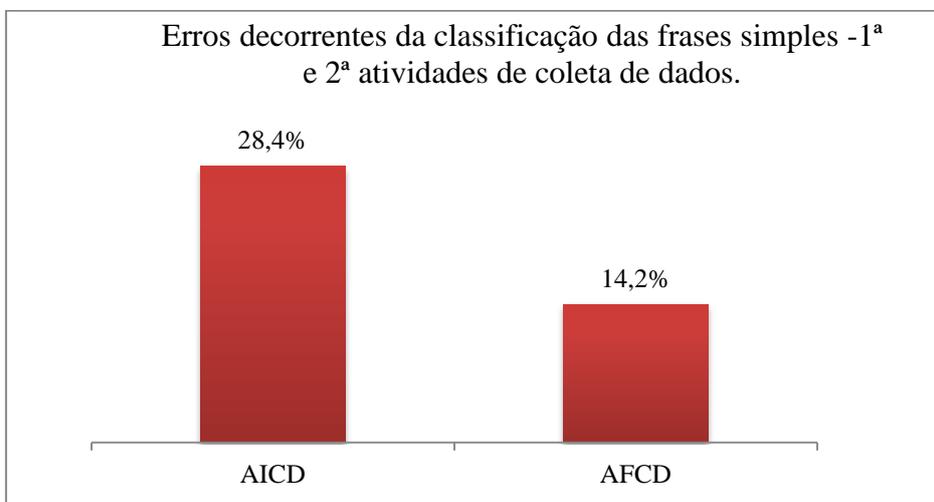
Os outros dois erros disseram respeito à classificação dos tipos facultativos (diálogos 2B, L2 e 2C, L2), envolvendo o tipo passivo e o enfático, reafirmando a dificuldade dos educandos em lidar com esse conceito.

Na AFCD o A11 apresentou 3 erros (diálogos 1A, L2; 1B,L1 e 1G,L1). O A11 surpreendeu não pela quantidade dos erros, que foi até inferior à apresentada anteriormente, mas pela qualidade dos erros. No primeiro erro citado acima, o aluno classificou como exclamativa uma frase declarativa e como declarativa uma frase exclamativa, no segundo caso. Chama atenção o fato de o aluno não ter apresentado tal dificuldade na AICD e também o fato de esse tipo de confusão não ter sido frequente durante a coleta. Quanto ao terceiro erro, trata-se da classificação de uma frase imperativa como declarativa.

É importante ressaltar que o A11 não cometeu nenhum erro quanto à classificação dos tipos facultativos, uma sensível diferença em relação à AICD.

Abaixo, apresenta-se através de gráficos, um resumo estatístico dos erros encontrados na pesquisa, os quais serviram de base para a formulação da proposta de intervenção a seguir.

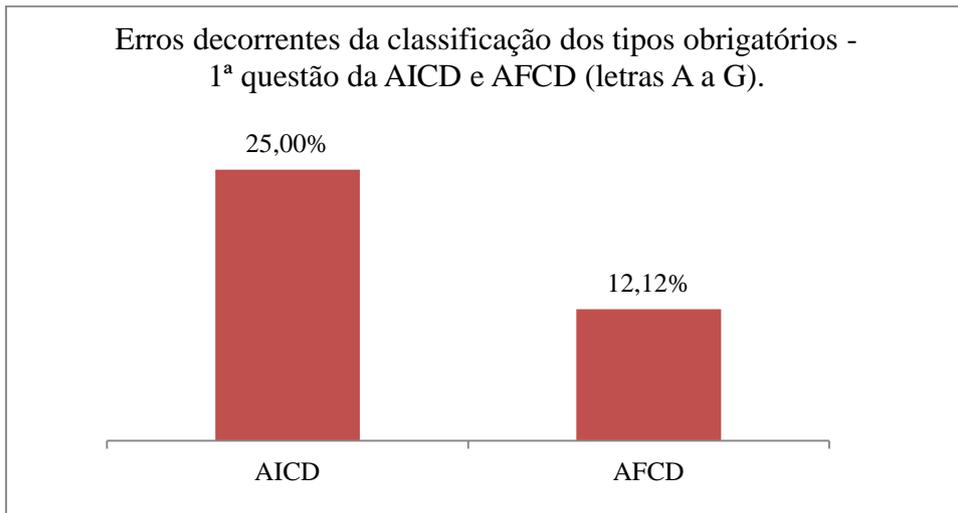
Gráfico 1: Porcentagem dos erros cometidos na classificação das frases simples na atividade inicial e na atividade final de coleta de dados.



Fonte: Pesquisa direta

Observa-se que houve uma sensível diminuição na quantidade geral de erros da Atividade Inicial de Coleta de Dados para a Atividade Final de Coleta de Dados, os quais diminuíram de 28,4% na primeira para 14,2% na segunda.

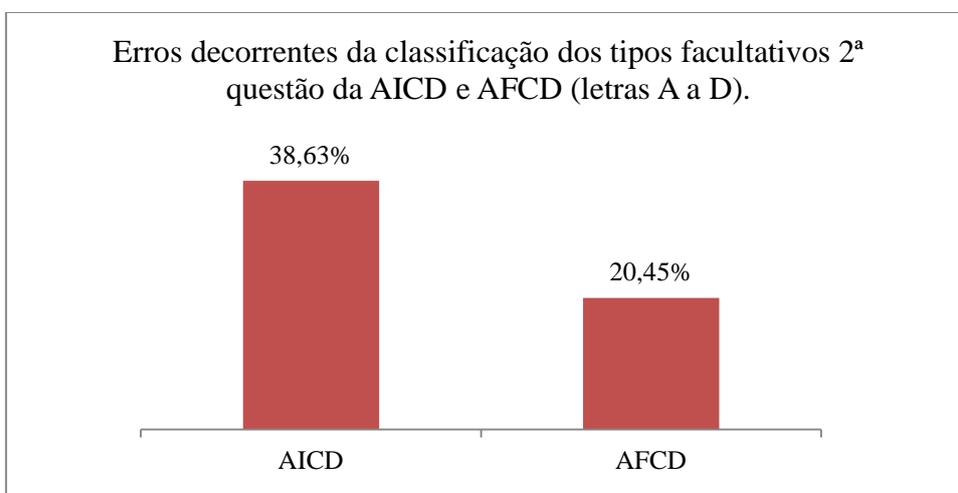
Gráfico 2: Porcentagem de erros cometidos na classificação das frases simples quanto aos tipos obrigatórios, na Atividade Inicial e Final de Coleta de Dados.



Fonte: pesquisa direta

Quanto à classificação dos tipos obrigatórios, também houve uma diminuição na quantidade de erros cometidos pelos alunos na Atividade Final de Coleta de Dados.

Gráfico 3: Porcentagem de erros cometidos da classificação das frases simples quanto ao tipo facultativo, na Atividade Inicial e Final de Coleta de Dados.



Fonte: Pesquisa direta

Percebe-se pelo gráfico acima que o número de erros cometidos em relação à classificação do tipo facultativo é bem elevado, sendo na AICD de 38,63%, tendo havido uma sensível melhora na AFCD, todavia, fica claro que há uma necessidade trabalho diferenciado com os tipos facultativos por apresentarem uma grande quantidade de erros.

5.3 A proposta de intervenção

Após a coleta e análise de dados e de posse dos resultados obtidos já se pode observar as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos no que se refere aos tipos de frases simples, tanto nos tipos obrigatórios, como nos tipos facultativos.

Assim, a partir da categorização dos erros analisados, nas próximas páginas far-se-á uma proposta de intervenção com o objetivo de amenizar os erros cometidos pelos aprendizes durante a coleta de dados.

É importante salientar, que o objetivo desta proposta não é o de incentivar os alunos à simples memorização de nomenclaturas gramaticais com o fito de que eles se apropriem de conceitos superficiais sobre o tema, mas para que possam fazer uma verdadeira reflexão sobre a importância do tipo na formação da frase, já que este, ao lado da oração ou proposição, é responsável pela formação da frase.

A proposta de intervenção foi elaborada para ser aplicada com alunos do 9º ano do ensino fundamental pelo nível de conhecimentos que esses alunos já têm sobre o tema.

Atividade 1 – Trabalhar o tipo obrigatório imperativo.

Objetivos:

- Identificar as frases imperativas em meio aos demais tipos obrigatórios, através de frases retiradas de um texto;
- Desenvolver estratégias para diferenciar o tipo imperativo do tipo declarativo;
- Fazer um inventário das restrições das construções de frases do tipo imperativo.

Pelo fato do erro mais recorrente na coleta de dados, tanto na inicial, como na final ter sido relacionado à classificação dos tipos de frases imperativas, a presente atividade objetiva dirimir as dúvidas dos alunos nesse aspecto, através de atividades focadas na compreensão dos assuntos que os alunos mostraram sentir maior dificuldade.

De início, as frases imperativas mostraram-se de especial dificuldade de classificação por parte dos sujeitos da pesquisa e, embora, tenha havido uma melhora na quantidade de erros na atividade final da coleta de dados, estes ainda se mostraram bastante significativos.

Ao final da atividade, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender a estrutura do tipo imperativo, nas diversas formas nas quais o mesmo pode se apresentar, especialmente diferenciando-o do tipo declarativo.

Antes de responder às atividades, os alunos devem ser orientados sobre o que seja uma frase imperativa, deve-se salientar que o professor deve fazer uma sondagem para se assegurar de que o conceito de frase já se encontra bem sedimentado entre os aprendizes.

Essa orientação deve ser feita em sala de aula através de conceitos e exemplificação discutidos com os alunos.

Primeiramente, o professor deverá pedir para que os alunos leiam o texto “A cabra e o asno”, pois, as frases que serão trabalhadas foram retiradas desse texto. É importante que os alunos tenham a noção de que as frases não existem independentemente, mas para cumprir uma função num contexto maior, ou seja, como parte integrante de um texto. É importante essa visão do todo para o aluno porque o “tipo” de frase traz em si uma carga semântica que é a de indicar a intenção comunicativa do locutor.

Texto para a atividade 1:

A CABRA E O ASNO

Viviam no mesmo quintal. A cabra ficou com ciúme, porque o asno recebia mais comida. Fingindo estar preocupada, disse:

- Que vida a sua! Quando não está no moinho, está carregando fardo. Quer um conselho? Finja um mal-estar e caia num buraco.

O asno concordou, mas, ao se jogar no buraco, quebrou uma porção de ossos. O dono procurou socorro.

- Se lhe der um bom chá de pulmão de cabra, logo estará bom – disse o veterinário.

A cabra foi sacrificada e o asno ficou curado.

Quem conspira contra os outros termina fazendo mal a si próprio.

Fonte: *Almanaque Brasil de cultura popular, ano 5, n. 55, out, 2003, p. 23.*

Após a leitura coletiva do texto, propositalmente não muito longo, o professor retirará algumas frases simples do mesmo e pedirá que os alunos coloquem dentro da caixa “frases imperativas”, apenas aquelas que se enquadrem nesse conceito.

Dessa forma, a atividade consistirá em aferir a capacidade dos alunos de identificar as frases simples retiradas do texto, quanto ao seu tipo obrigatório imperativo.

Que vida a sua!	Quer um conselho?
Viviam no mesmo quintal.	O dono procurou socorro.
Finja um mal-estar.	A cabra foi sacrificada.
Caía num buraco.	A cabra ficou com ciúme.

Nesse momento, cabe ao professor solicitar que os alunos selecionem apenas as frases simples que sejam do tipo imperativo e as transcrevam para a caixa abaixo.

1 – Dado o quadro anterior, transcreva abaixo as frases do tipo imperativo.

FRASES IMPERATIVAS

Sendo que o tipo imperativo pode exprimir ordem, súplica, conselho, pedido, é aconselhável, nesse momento, fazer uma socialização das respostas dos alunos da questão anterior, levantando a questão dos vários sentidos que tipo imperativo pode exprimir na frase.

Após a identificação das frases imperativas e do debate sobre o valor semântico das frases sugerido acima, o professor solicitará que os alunos identifiquem as frases declarativas. A atividade se justifica, pois, a maior ocorrência de trocas na classificação de frases

imperativas foi por frases declarativas, então é necessário que os alunos façam uma reflexão sobre a diferença entre esse dois tipos obrigatórios.

Já foi falado anteriormente neste trabalho, que o tipo declarativo afirmativo pode combinar-se com qualquer oração; para isso seria preciso apenas as transformações necessárias como as de concordância. Pela sua generalidade e frequência de ocorrência, tanto na linguagem oral como na escrita, é natural que os estudantes frequentemente o confundam com o tipo imperativo, visto que este também varia frequentemente em sua estrutura, sendo formado por verbos do modo imperativo, mas também por verbos do modo indicativo e do infinitivo.

2-Transcreva, na caixa abaixo, as frases do tipo declarativo, selecionadas do texto “A cabra e o asno”:

FRASES DECLARATIVAS

Após a resposta das questões anteriores, das explicações do professor sobre o que caracteriza o tipo imperativo e o tipo declarativo, a fim de fixar os conhecimentos debatidos, será desenvolvida uma atividade oral, em que os alunos serão incentivados a pronunciar as frases declarativas e imperativas e observar o papel da entonação na construção do significado da frase.

O último ponto a ser trabalhado com os alunos relaciona-se com as condições estruturais que a oração deve preencher para aceitar o tipo imperativo, para que de posse desses conhecimentos, os alunos passem a ter ferramentas eficazes para identificar o tipo imperativo. As condições citadas acima são de várias ordens:

1. Alguns verbos não admitem imperativo, pois exprimem acontecimentos que independem de vontade;
2. O verbo não pode ser do tempo passado;
3. Na frase imperativa, o verbo não pode estar na primeira pessoa do singular;

4. No predicado, não se pode atribuir ao sujeito qualidades inerentes.

3-Relacione as frases abaixo às condições de validade da frase imperativa expostas acima, explicando o motivo pelos quais, ou elas não são frases possíveis ou não podem ter valor imperativo.

() Farei o jantar, imediatamente!

() Seja belo.

() Nasça amanhã.

() Não levantaram falso testemunho.

Atividade 2 – Trabalhar os sinais de pontuação marcadores de final de frase e o tipo obrigatório exclamativo.

Objetivos:

- Sistematizar os conhecimentos sobre os sinais de pontuação marcadores do final de frase;
- Entender que a mudança da pontuação da frase é capaz de promover a mudança de significado;
- Compreender a estrutura da frase exclamativa afirmativa e negativa.

O segundo problema a ser abordado relaciona-se ao reconhecimento das frases exclamativas em decorrência do número de erros encontrados durante a coleta. Todavia, antes de adentrar propriamente no estudo das frases exclamativas, é necessário um aprofundamento no estudo dos sinais de pontuação marcadores do final de frase, momento em que o professor poderá chamar atenção para o ponto de interrogação (?), marcador das frases interrogativas diretas e para o ponto de exclamação (!), marcador das frases exclamativas.

Ao final da atividade, espera-se que o aluno seja capaz de identificar corretamente os sinais marcadores na escrita da entonação na oralidade e também classificar corretamente as frases do tipo exclamativo.

Novamente optou-se por apresentar um texto para ser lido pelos alunos como uma forma de socialização e de localizar as frases a ser utilizadas na atividade, não totalmente desvinculadas de seu contexto de enunciação.

Faça uma leitura silenciosa do texto abaixo.

O RETORNO DO PATINHO FEIO

Alfonso era o mais belo cisne do lago príncipe de Astúrias. Todos os dias, ele contemplava sua imagem refletida nas águas daquele chiquérrimo e exclusivo condomínio para aves milionárias. Mas Alfonso não se esquecia de sua origem humilde.

- Pensar que não faz muito tempo, eu era conhecido como o Patinho Feio... Um dia ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola. Voou até a lagoa do Quaquenhá. O pequeno e barrento local de sua infância.

A pata Quitéria conversava com as amigas chocando sua quadragésima ninhada. Alfonso abriu suas largas asas brancas.

- Mamãe! Mamãe! Você se lembra de mim?

Quitéria levantou-se muito espantada.

- Se – se – senhor cisne... quanta honra...mas creio que o senhor se confunde...

- Mamãe...?

- Como poderia eu ser mãe de tão belo e nobre animal?

Não adiantou explicar. Dona Quitéria balançava a cabeça.

- Esse cisne é mesmo lindo... mas doido de pedra, coitado...

Alfonso foi então procurar a Bianca. Uma patinha linda do pré-primário. Que vivia chamando Alfonso de feio.

- Lembra de mim, Bianca? Gostaria de me namorar agora? He, he, he.

- Deus me livre! Está louco? Uma pata namorando um cisne! Aberração da natureza...

Alfonso respirou fundo. Nada mais fazia sentido por ali. Resolveu procurar um famoso bruxo da região. Com alguns passes mágicos, o feiticeiro e astrólogo Omar Rhekko resolveu o problema. Em poucos dias, Alfonso transformou-se num pato adulto. Gorducho e bastante sem graça. Dona Quitéria capricha fazendo lasanhas para ele.

- Cuidado para não engordar demais, filhinho.

Bianca faz um cafuné na cabeça de Alfonso.

- Gordo... pescoçudo... bicudo... Mas sabe que eu acho você uma gracinha?

Viveram felizes para sempre.

Fonte: COELHO, Marcelo. "O Retorno do Patinho Feio". *Folha de S. Paulo*, 19 mar. 2005.

A questão abaixo propõe ao aluno a identificação do sinal de pontuação destacado e também a indicação se o mesmo é marcador de final de frase na escrita. Observa-se que determinados erros produzidos nas atividades de coleta de dados poderiam ser dirimidos por um melhor conhecimento acerca da função dos sinais de pontuação.

1 – Dos trechos retirados do texto acima, diga de qual sinal de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, vírgula, ponto-e-vírgula, reticências) se trata e se o mesmo é marcador do final de frase.

a)- Mamãe! Mamãe! Você se lembra de mim?(1)

Sinal de pontuação: _____

Marcador do final da frase: sim () não ()

b) - Pensar que não faz muito tempo, eu era conhecido como o Patinho Feio...(2) Um dia ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola. Voou até a lagoa do Quaquerhá. O pequeno e barrento local de sua infância.

Sinal de pontuação: _____

Marcador do final da frase: sim () não ()

c) - Lembra de mim,(3) Bianca? Gostaria de me namorar agora? He, he, he.

Sinal de pontuação: _____

Marcador do final da frase: sim () não ()

d) - Deus me livre! Está louco? Uma pata namorando um cisne!(4) Aberração da natureza...

Sinal de pontuação: _____

Marcador do final da frase: sim () não ()

O aluno também deve ficar ciente de que se mudar a pontuação da frase, é possível mudar-se seu significado, pois, os sinais de pontuação na escrita indicam a entonação da frase na oralidade, propõe-se como atividade reflexiva a que se encontra transcrita abaixo:

2- Leia o fragmento de texto.

“- Pensar que não faz muito tempo, **eu era conhecido como o Patinho Feio...** Um dia ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola. Voou até a lagoa do Quaquerhá. O pequeno e barrento local de sua infância.”

Lembrando que as frases abaixo estão fora de seu contexto de enunciação original, ou seja, separadas de seu texto, classifique as frases abaixo quanto aos tipos obrigatórios (declarativo, exclamativo, interrogativo e imperativo).

a) Eu era conhecido como o Patinho Feio...

b) Eu era conhecido como o Patinho Feio?

c) Eu era conhecido como o Patinho Feio!

d) Cuidado, não seja conhecido como o Patinho Feio!

Espera-se que o aluno seja capaz de captar as diferenças de significação e observar que a mudança na classificação deveu-se unicamente à troca dos sinais de pontuação indicadores da entonação característica da oralidade.

3 – Leia com atenção a frase abaixo retirada do texto:

Uma pata namorando um cisne!

Agora responda:

a) Qual o tipo obrigatório presente na frase acima?

b) Qual o subtipo que acompanha o tipo obrigatório presente na frase acima?

Normalmente o tipo exclamativo não provoca outras alterações a não ser a entonação que lhe é característica na oralidade e o acréscimo do sinal de pontuação na escrita tornando a sua caracterização bem mais fácil para o aluno. Com a atividade acima, o objetivo é de que o aprendiz seja capaz de identificar que se trata de uma frase exclamativa, pois o sinal de exclamação marcador do final da frase facilita essa identificação, do subtipo afirmativo, abrindo espaço para que o professor estenda mais a investigação sobre a questão fazendo indagações sobre a intenção do interlocutor ao proferir a referida frase dentro do contexto dado.

Atividade 3 – Trabalhar o tipo interrogativo e tipo declarativo.

Objetivos:

- Identificar as frases interrogativas e suas características.
- Estudar as frases declarativas afirmativas e negativas e suas estruturas.

1- Nas frases interrogativas abaixo, complete os espaços com a “forma Q” adequada.

- a) _____ você vai viajar?
- b) _____ fez o bolo?
- c) _____ se fazem pipas?
- d) _____ custa este armário?

A questão trata sobre uma das possibilidades de construção da frase interrogativa. Como foram apuradas durante a coleta de dados, as maiores dificuldades dos alunos quanto aos tipos obrigatórios foram relativas ao tipo imperativo em primeiro lugar e depois, quanto ao tipo exclamativo, em seguida ao tipo declarativo e por último ao tipo interrogativo, esses resultados são da soma dos erros cometidos nas atividades iniciais e finais de coleta de dados.

Espera-se com a atividade proposta que o aluno seja capaz de discernir o que seja uma frase interrogativa e uma frase declarativa, contribuindo dessa forma, para o seu aprendizado sobre os tipos obrigatórios de frases simples.

Quanto à 1ª questão da atividade três, o professor deverá explanar sobre as construções possíveis da frase interrogativa. Como já foi exposto na fundamentação teórica, se já se dispuser de alguma ideia a respeito da informação buscada, a frase será construída sem nenhum operador especial, bastando possuir entoação ascendente e o ponto de interrogação no final, resultando, conforme Castilho (2014) em uma “interrogativa sim/não”.

Outra estrutura possível para as frases interrogativas e que deve ser abordada pelo professor, é a interrogativa indireta, a qual é uma maneira mais sutil de se obter uma informação. Todavia, sua estrutura é diferenciada, pois, segundo Castilho (2014), trata-se de um período composto em que a pergunta localiza-se na oração principal e o dado desconhecido na oração subordinada.

É importante que os alunos fiquem cientes de outras estruturas possíveis para as frases interrogativas, a fim de responderem à questão proposta com uma visão mais ampla do fenômeno. A questão proposta acima trata das frases interrogativas diretas em que há o desconhecimento de um dos termos da frase declarativa da qual ela se originou. Assim, solicita-se aos alunos que a completem com alguma das “formas Q”: que, quem, qual, quando, quanto e como.

Assim, espera-se que o aluno tenha a habilidade de selecionar a “forma Q” adequada para cada situação, sendo para a letra *a*, “quando”, por ser uma pergunta relacionada a tempo, a letra *b*, “quem”, por ser uma pergunta relacionada à pessoa, a letra *c*, “como”, por ser uma pergunta relacionada ao modo de executar o estado de coisas e a letra *d*, “quanto”, por ser uma pergunta relacionada às quantidades.

É importante se compreender que a “forma Q” está substituindo o termo desconhecido e só por comodidade se encontra localizado no início da frase e não no mesmo local correspondente ao da função sintática exercida. Todas essas observações podem ser levantadas pelo professor em sala de aula para enriquecer a discussão em torno da resolução da questão em comento.

Para desenvolver o problema do estudo das frases declarativas, propõe-se a questão que segue.

2 – Das frases abaixo, marque aquela(s) que for(em) do tipo declarativo.

- a)() Maria não está feliz.
- b)() Quem faz aniversário hoje?
- c)() Vá embora!
- d)() A vida é feita de momentos.
- e)() O menino fez a lição.
- f)() O tempo está lindo!

Nesta questão, espera-se que o aluno seja capaz de identificar as frases declarativas dentre os demais tipos obrigatórios. Nas atividades de coleta de dados, observou-se uma dificuldade dos alunos, embora em menor grau, de identificar as declarativas, confundindo-as especialmente com as frases imperativas.

Assim, das seis frases apresentadas, três delas (letras *a*, *d* e *e*) são declarativas e assim deverão ser reconhecidas pelos aprendizes. A primeira dessas frases (letra *a*) apresenta a particularidade de ser do subtipo negativo, sendo que na mesma, a negação recai sobre a oração como um todo, com o advérbio de negação posicionado antes do verbo. As duas outras frases declarativas (letras *d* e *e*) são declarativas do subtipo afirmativo. É importante destacar que a entoação das frases declarativas é predominantemente nivelada, o que ajuda a diferenciá-la dos demais tipos de frases.

Em suma, a presente atividade busca lançar uma luz sobre o reconhecimento dos tipos obrigatórios interrogativo e declarativo, os quais, segundo as atividades de coleta de dados, os alunos também apresentaram dificuldade de reconhecimento.

Atividade 4 – Trabalhar com os tipos facultativos passivo e enfático.

Objetivos:

- Estudar a transposição da voz ativa para a voz passiva;
- Entender o tipo enfático quanto a sua estrutura e sentido;
- Diferenciar o tipo facultativo passivo do enfático.

E finalmente, durante a análise de dados, também se constatou que uma grande quantidade de erros dos alunos está relacionada à classificação das frases quanto aos tipos facultativos. Já durante a própria análise de dados se ventilou sobre os possíveis motivos dessas dificuldades.

De início, cabe lembrar que, quando se solicita que os alunos identifiquem corretamente um tipo facultativo, na verdade, o exercício trata também de um exercício de abstração por parte do aluno, visto que os tipos facultativos nunca vêm sozinhos na frase, vêm sempre acompanhados por algum tipo obrigatório e ainda um subtipo, o afirmativo ou o negativo. Portanto, a atividade requer que o aprendiz ignore as demais características inerentes à determinada frase e aponte apenas aquela que lhe foi solicitada.

Ao lado da dificuldade acima apontada, há ainda a variabilidade de estruturas possíveis para se apresentar tanto o tipo facultativo passivo que pode aparecer ou na forma sintética, como na analítica, como a omissão ou não de termos da oração como o agente da passiva, embora nas atividades de coleta de dados se tenha feito uma opção por selecionar frases que estivessem apenas na voz passiva analítica. Há ainda a questão do tipo facultativo enfático que pode aparecer nas suas mais variadas formas, indicado tanto pela expressão de realce *é que*, podendo a ênfase recair sobre um dos elementos da oração, como pela utilização de formas a reiterar elementos ou a acrescentar partículas de realce.

Assim, compreende-se a dificuldade do aprendiz em identificar corretamente os tipos facultativos e o alto índice de erros encontrados nas atividades de coleta de dados realizadas com os mesmos.

A fim de amenizar os erros encontrados, elaborou-se uma atividade que visa desenvolver a consciência do aluno sobre o que seja um tipo facultativo, com o objetivo de

que os mesmos possam se familiarizar com os conceitos apresentados e sejam capazes de classificar corretamente os tipos facultativos.

A primeira dessas atividades trata do tipo passivo, e é um exercício corrente com os alunos do Ensino Fundamental.

1 – Passe as frases destacadas abaixo da voz ativa para a voz passiva.

a) L1 – Ana tem quantos filhos?

L2 – Ela tem dois filhos.

b) L1 – O que aconteceu?

L2 – Um carro atropelou um menino.

c) L1- Como foi o jantar?

L2- Muitas pessoas não comeram toda a sopa.

d) L1- Você aprendeu o que na escola?

L2 – Os filhos devem obedecer aos pais.

Essa questão tem como intento demonstrar ao aluno a relação estabelecida entre a frase na voz ativa e sua correspondente na voz passiva, em verdade para a gramática gerativa as frases diferem apenas na estrutura superficial, assemelhando-se na estrutura profunda, exceto quanto à presença do tipo passivo.

Cabe lembrar que, assim como o tipo imperativo, a ocorrência do tipo facultativo passivo também sofre restrições e a atividade proposta acima foi elaborada no sentido de se discutir com o aluno essas questões.

Em relação à atividade de trabalho com a língua e propositura de questões para os alunos responderem, é difícil inventar a roda, o importante no desenvolvimento do trabalho são o conhecimento e o compromisso do professor com o tema a ser desenvolvido além, é claro, de um planejamento bem elaborado.

Especificamente em relação à atividade 4, na letra *a*, o objetivo é se abrir uma discussão sobre os limites da transformação da voz ativa em voz passiva já aludida acima. Na maioria das gramáticas menciona-se que a voz passiva só pode se dar com orações que

apresentem a estrutura sujeito – verbo – objeto direto, sendo o sujeito animado ou capaz de movimentar-se. Assim, haveria uma regra de que os verbos deveriam ser necessariamente transitivos diretos para poderem possibilitar sua transposição para a voz passiva. Todavia, no primeiro exemplo analisado, apesar do verbo ser transitivo direto, a voz passiva não é possível, contrariando a regra geral por conta de uma restrição semântica, a qual deve ser percebida pelos alunos e refletida pelo professor.

Na letra *b* da primeira questão da atividade 4 (L2), há uma típica construção de sujeito- verbo - objeto direto, sendo que a proposição não especifica se o aluno deve colocar a frase na voz passiva sintética ou analítica, surgindo aí uma oportunidade para o professor demonstrar que as duas construções são possíveis e que não há apenas uma resposta para a questão. É interessante, nesse caso, comparar as respostas dos alunos e observar qual a preferência deles e destacar as diferenças entre a voz passiva sintética e a analítica.

Na letra *c* da primeira questão (L2), há uma frase na voz ativa com estrutura semelhante à da letra *b*, sendo que todas as observações feitas anteriormente podem ser aproveitadas para essa questão também, todavia, há uma particularidade que é o fato de a frase pertencer ao subtipo negativo, coisa que deve ser explorada pelo professor no desenrolar da atividade.

E, por último, há a frase da letra *d*, que aparentemente quebra a regra estabelecida acima de que apenas frases com verbos transitivos diretos poderiam ser transpostas para a voz passiva, pois o uso da voz passiva no caso de *d* é generalizado.

Com essa atividade, busca-se que o aluno, mais do que consiga acertar as respostas das questões propostas, possa interagir com o professor, formulando hipóteses sobre a estrutura do tipo passivo, suas possibilidades de combinação com os subtipos afirmativo e negativo e também as suas restrições de ocorrência dentro da língua portuguesa.

Abaixo abordaremos a próxima questão proposta.

2 – Leia o trecho abaixo:

Maria caminhava a passos lentos, com o olhar perdido, sem saber se deveria dar a palavra final que teimava em querer ser dita. De súbito, virou-se uma última vez e falou:

- Jamais esquecerei suas promessas quebradas.

Classifique a frase destacada quanto ao seu tipo obrigatório, subtipo e tipo facultativo.

A frase destacada acima aparece contextualizada a fim de se mostrar pelo menos um mínimo da intenção comunicativa do locutor, apesar do seu interlocutor não aparecer, embora se saiba de antemão que a compreensão exata do sentido talvez não seja possível.

Propõe-se com a atividade acima que o aluno seja capaz de identificar a negação enfática. Como já foi destacado alhures, é difícil os alunos reconhecerem o tipo enfático, que pode aparecer das mais variadas formas, então com a ajuda do professor espera-se que os alunos cheguem a seguinte classificação:

Jamais esquecerei suas promessas quebradas.

Declarativa negativa	+	Enfática	+	oração
----------------------	---	----------	---	--------

Os advérbios *nunca*, *jamais* são responsáveis por garantir a negação enfática nesse tipo de construção. É importante que os alunos também percebam que se trata de uma frase declarativa, visto que há sempre a necessidade de um tipo obrigatório.

As atividades só são significativas se forem conduzidas da maneira correta, com motivação e planejamento e é preciso que fique claro para o aluno o motivo pelo qual ele a está realizando. Sem um objetivo definido e sem planejamento, há apenas boa intenção, incapaz de atingir um resultado satisfatório.

A seguir, mais uma atividade abordando os tipos facultativos.

3 – Classifique as frases abaixo quanto ao tipo facultativo (passivo/enfático).

a) É Antônio que eu estou procurando.

b) Ora vejam só que coisa!

c) Os trabalhos serão analisados na próxima semana.

d) Os filhos, eles trazem felicidade para a vida.

e) Compram-se casas.

f) O violão foi comprado pelo músico.

A atividade acima coloca lado a lado frases do tipo facultativo passivo e enfático, pois na coleta de dados, observou-se uma concentração de erros dos alunos na identificação dos tipos facultativos, uns eram confundidos com outros. Ou seja, embora à primeira vista tenha-se a impressão de que as construções frasais são um tanto diferenciadas, a falta de familiaridade dos alunos com os dois conceitos faz com que sejam confundidos. Dessa forma, é necessário um trabalho de aprofundamento sobre o tema para diferenciação sobre os dois tipos facultativos.

É interessante notar que os tipos facultativos podem vir combinados na mesma frase, fato que deve ser destacado pelo professor no desenvolvimento da atividade.

Na atividade, há frases do tipo enfático representado pelas mais distintas estruturas como as que contêm a expressão de realce *é que* (letra *a*) ou o acréscimo de outras expressões de realce (letra *b*), reiteração da frase (letra *d*). As frases do tipo passivo também apresentam estrutura variada, sendo da voz passiva analítica (letras *c* e *f*) e da voz passiva sintética (letra *e*).

A variabilidade de construção das frases possibilita as discussões em sala de aula conduzidas pelo professor.

Atividade 5 – Estudar os tipos de frases simples sintetizando os conhecimentos.

Objetivos:

- Aplicar os conhecimentos sobre os tipos de frases na feitura de um texto;
- Obedecer às características do gênero proposto na atividade.

1 – Escreva um texto do gênero conto, no qual constem sequências narrativas e dialogais a fim de que você possa construir frases dos tipos obrigatórios e facultativos nas mais variadas estruturas.

O objetivo da atividade é levar o aluno a além de classificar corretamente as frases, expressar-se através delas, localizando-as dentro de um texto. A proposta de intervenção busca dar subsídios para que o professor possa trabalhar com os alunos as principais dificuldades encontradas durante a coleta de dados, a fim de fazer uma reflexão sobre o tema abordado no presente trabalho e em última instância, sobre a própria língua.

Não se pode, é claro, garantir os resultados da aplicação das atividades propostas, visto que as mesmas não foram postas à prova, todavia elas foram baseadas nas dificuldades encontradas na coleta de dados realizada com os alunos que se encontravam numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Cabe salientar que se observou que os alunos, apesar dos erros, já apresentavam muitos conhecimentos e assim, a proposta de intervenção seria uma tentativa de sanar as lacunas de aprendizagem, aprofundando os debates e promovendo a reflexão.

Portanto, buscou-se demonstrar que se partindo do conhecimento que o aluno já traz consigo, é possível fazer-se uma proposta de intervenção que aborde as principais dificuldades dos alunos destacadas na coleta de dados realizada. Assim, a proposta poderá ser capaz de contribuir com a aprendizagem e a sistematização de conteúdos relevantes para a vida escolar do aprendiz com relação ao estudo do idioma materno.

Em última instância, fica demonstrado que um tema gramatical não pode ser visto de uma maneira estritamente tradicional, apenas classificatória e com o objetivo de memorizar nomenclaturas. O objetivo é, pois, quebrar paradigmas na escola pública, não revolucionando o ensino, mas, com ações simples, apresentando os mesmos temas de maneira nova.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a língua é um exercício contínuo e árduo dado ao professor do idioma materno, ao pesquisador e a todo aquele que busque compreender o seu mecanismo de funcionamento. Todavia, ao mesmo tempo é prazeroso e encantador, pois sempre se revela fonte de novas descobertas e conhecimentos.

Este trabalho teve como tema o ensino de gramática, mais especificamente, investigar o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública quanto à construção de frases simples.

Não é de hoje que o ensino de gramática na escola gera dúvidas entre docentes, pois, diante de tantas correntes de pensamento e metodologias, que vão desde o dogmatismo de pregar um ensino tradicional calcado na gramática tradicional dos velhos manuais de memorização, até teorias radicais que asseguram que o melhor caminho seria abolir definitivamente a gramática dos currículos escolares, observa-se que, diante desse verdadeiro dilema, o professor precisa ter muita cautela.

Nesse contexto, a linguística surge como aliada para dar suporte teórico ao professor que procura verdadeiramente melhorar sua prática de ensino, tornando-a mais significativa para seus alunos.

Diante dos desafios apresentados à realização desta pesquisa, procurou-se recorrer a teorias linguísticas para preencher lacunas teóricas, para assim construir uma prática que pudesse dar um recorte da realidade capaz de construir um panorama da aprendizagem das estruturas frasais para alunos que estão na última série do Ensino Fundamental.

Como o trabalho destinava-se a apresentar uma proposta de ensino, começou-se por fazer uma reflexão sobre o ensino de língua materna, tema que naturalmente trouxe a questão das disparidades de conhecimentos que os alunos já trazem consigo ao iniciarem sua educação formal, e ainda não se pode de fato olvidar a questão dialetal.

A pesquisa concretamente realizada foi desenvolvida com alunos de uma escola pública de uma cidade de 25.000 habitantes do interior do Piauí, que apresenta baixo nível socioeconômico, considerado na execução das atividades de coleta e análise de dados, pois os sujeitos da pesquisa não são seres neutros, desvinculados de sua realidade social.

Como foi defendido na hipótese, recorreu-se à linguística da enunciação a fim de importar alguns de seus pressupostos para nortear o desenvolvimento do trabalho e é importante que se esclareça o papel que cada teoria teve no desenvolvimento do trabalho.

Assim, depois de um apanhado dos princípios norteadores da linguística da enunciação, com breves anotações sobre o seu desenvolvimento histórico e seus principais teóricos, fizeram-se também comentários sobre o modo como a teoria aborda o sentido e o sujeito da enunciação, ou seja, o locutor.

Em seguida, passou-se a focar a obra de Benveniste, especialmente no que tange ao seu conceito de enunciação. Procurou-se fazer uma aproximação entre sua teoria de cunho semântico, sendo a enunciação considerada como ato individual de utilização da língua e a teoria da gramática gerativa que estabelece que a frase é formada em sua estrutura profunda de um tipo mais uma oração, sendo o primeiro (o tipo) relacionado ao sentido, ou seja, à intenção comunicativa do locutor e a segunda (a oração) à sintaxe.

Tentou-se ainda fazer uma conceituação de frase de acordo com a linguística da enunciação, mas os conceitos de frase existentes neste trabalho não são totalmente coincidentes e nem também reciprocamente excludentes.

O próximo passo foi uma tentativa de conceituação de frase. Como foi demonstrado nas páginas dedicadas a esta tarefa, foi um árduo trabalho, pois os conceitos são múltiplos e muitas vezes conflitantes. Assim, separou-se por seções e compararam-se os conceitos dos mais variados autores e correntes. Como foi dito acima, a primeira conceituação a ser colocada foi a da linguística da enunciação, mais especificamente a contida nos trabalhos do linguista Benveniste (2006).

Em seguida, a primeira seção do terceiro capítulo foi dedicada à gramática tradicional, onde se analisaram conceitos de frases presentes em manuais gramaticais disponíveis no mercado, e em livros didáticos, a fim de que se pudesse observar que tipo de conhecimento a escola estava repassando para os alunos e observou-se que dentro da própria gramática tradicional há divergências na conceituação do que seja uma frase.

A seção 3.2 do terceiro capítulo intitulada “Os tipos de frases simples de acordo com a gramática gerativa”, merece uma explicação especial. De início, cabe ressaltar que por uma questão de método, adotou-se um conceito de frase trazido por Silva e Koch (2009), como conceito base para ser trabalhado ao longo da pesquisa, no qual a frase seria formada pelo tipo mais a oração. E do referido conceito também adveio a classificação adotada neste trabalho, tanto nas explanações como nas atividades de coleta de dados.

É obvio que existem inúmeras outras classificações dos tipos de frases simples, diante disso, pode ter causado alguma estranheza a presença de outros autores que não se filiam à gramática gerativa no mesmo tópico, todavia, isso se deveu ao fato de que se procurou enriquecer a análise do conteúdo e, muitas vezes, de forma comparativa entre autores.

Continuou-se então com uma explanação dos tipos obrigatórios e facultativos das frases simples acompanhados de exemplos dos mesmos.

A metodologia adotada foi a observação participante, pois teve a figura da professora-pesquisadora que faz a coleta dos dados em sua sala de aula e a posterior análise. Assim, tratou-se de uma pesquisa de campo de cunho quali-quantitativa a fim de se fazer um recorte da realidade para ao final se aferir a necessidade de que os alunos passassem por uma intervenção.

Como foi explanado na metodologia, fez-se uma atividade inicial de coleta de dados, ou seja, uma sondagem com os alunos, para aferir o seu nível de conhecimento sobre o tema abordado, em seguida, ainda em sala de aula, foram elaborados mais cinco módulos de atividades com os alunos para que eles se aprofundassem no conteúdo estudado para ao final ser reaplicada uma atividade com estrutura semelhante à atividade inicial de coleta de dados no sexto módulo.

A atividade inicial e a atividade final da coleta de dados foram objeto de análise, quantificação e categorização dos erros pela pesquisadora, a fim de diagnosticar, tanto se houve diminuição na quantidade de erros da primeira para a segunda atividade, como quais eram os erros mais recorrentes cometidos pelos alunos, a fim de subsidiar a elaboração de uma proposta de intervenção.

Dessa forma, foi possível apurar as principais dificuldades dos participantes da pesquisa através dos erros, mas não só da quantidade, mas também da qualidade e do tipo de trocas realizadas nas respostas.

A partir da categorização dos erros, foi possível elaborar uma proposta de intervenção que objetiva amenizar os erros dos alunos apurados na coleta de dados. A proposta de intervenção trata-se de uma hipótese, visto que a mesma não foi testada, não sendo, pois, possível assegurar a validade dos seus resultados em realmente sanar as dificuldades dos alunos.

Cabe destacar, todavia, que a proposta de intervenção fica como contribuição deste trabalho, construída a partir de uma situação real de dificuldade de aprendizagem para

possivelmente melhorar o desempenho dos alunos quanto ao entendimento do que seja uma frase e sua classificação quanto ao tipo e a toda a conceituação relacionada a isso.

Este estudo alcançou seu objetivo geral, que foi investigar o desempenho dos alunos quanto à construção de frases simples no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Portanto, observa-se que o ensino de gramática em sala de aula pode ser significativo e reflexivo, cabendo ao professor assumir papel ativo na mediação da aprendizagem. A pesquisa mostrou que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental já trazem muitos conhecimentos sobre o tema, sendo tarefa da escola a sua sistematização. Ressalta-se, ainda, que as mais diversas teorias linguísticas como a enunciação, que destaca a subjetividade na linguagem ou a gramática gerativa, que forneceu o conceito de frase adotado e a classificação dos tipos de frases simples são auxiliares no estudo dos tipos de frases simples.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília *et al.* **Novas palavras:** língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. – (Coleção novas palavras).

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I.** 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de linguística geral II.** 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 8º ano.** 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

CERVONI, Jean. **A enunciação.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

CUNHA, C. F. da. **Gramática da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

_____. **Gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática.** Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2007.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* **Enunciação e gramática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FRANCHI, Carlos. et al.. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa.** São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de línguas.** In: Investigações: Linguística e Teoria Literária. Recife, V. 13/14. 2002. p. 187 – 217.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) **Manual de linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

POSSENTI, Sírio, **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Cecília P. de Souza e KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada aoportuguês: sintaxe.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TERRA, Ernani. NICOLA, José de. **Português de olho no mundo do trabalho.** São Paulo: Scipione, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** Recife: RESPEL, 2012.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A interface entre sintaxe e Enunciação: uma proposta de análise para os tipos de frases simples”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar os tipos de frases simples com apoio na Linguística enunciativa numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante entender melhor sobre o estudo da frase de forma contextualizada por alunos do 9º ano, dessa forma, pretendemos investigar porque os alunos apesar de saberem formar todos os tipos de frases apresentam dificuldades de identificá-las dentro de textos e classificá-las adequadamente. Como benefícios deste estudo, grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos): faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica, quanto ao método de análise ele terá cunho qualitativo-quantitativo e os dados serão coletados de janeiro a março de 2015 com os alunos. O trabalho ocorrerá em uma escola pública estadual da cidade de Corrente-PI. Analisaremos as produções escritas dos alunos do 9º ano e proporemos uma intervenção, que visa melhorar o desempenho dos alunos na identificação e classificação dos tipos de frases simples presentes em textos.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante a realização dos trabalhos. Apesar do risco mínimo, o menor terá todo apoio e acompanhamento e, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

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 a pesquisadora 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.

Corrente, ____ de _____ de 2015.

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

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA DE LOURDES SILVA SANTOS

ENDEREÇO: RUA AUGUSTA, 214, CENTRO

CORRENTE (PI) - CEP: 64980-000

FONE: (89) 9922-2356 / E-MAIL: mlourdes85@hotmail.com

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**A interface entre sintaxe e Enunciação: uma proposta de análise dos tipos de frases simples**”. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar os tipos de frases simples com apoio na Linguística enunciativa numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante entender melhor sobre o estudo da frase dentro de textos por alunos do 9º ano, dessa forma, pretendemos investigar porque os alunos apesar de saberem formar todos os tipos de frases apresentam dificuldades de identificá-las dentro de textos e classificá-las de forma correta. Como benefícios deste estudo, você poderá aumentar seus conhecimentos sobre o assunto estudado, as frases simples.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos): faremos pesquisa de campo, ou seja, realizaremos atividades em sala de aula que depois serão analisadas pela pesquisadora, no período de janeiro a março de 2015 com os alunos. O trabalho ocorrerá em uma escola pública estadual da cidade de Corrente - PI. Analisaremos as produções escritas dos alunos do 9º ano e proporemos uma intervenção, que visa melhorar o desempenho dos alunos na identificação e classificação dos tipos de frases simples presentes em textos.

Esta pesquisa apresenta um risco mínimo para você, o fato de sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante a realização dos trabalhos. Apesar do risco mínimo, você terá todo o apoio e acompanhamento da pesquisadora durante a realização das atividades e no desenrolar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa ficarão disponíveis quando terminada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e do seu responsável. As atividades e textos que você fizer e forem 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 de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Corrente, ____ de _____ de 2015.

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

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA DE LOURDES SILVA SANTOS

ENDEREÇO: RUA AUGUSTA, 214, CENTRO

CORRENTE (PI) - CEP: 64980-000

FONE: (89) 9922-2356 / E-MAIL: mlourdes85@hotmail.com

ANEXOS

ATIVIDADE INICIAL DE COLETA DE DADOS

Nome: _____

1 Classifique as frases abaixo quanto aos tipos obrigatórios (declarativo, exclamativo, interrogativo e imperativo).

A – L1 – Dê-me um conselho. _____

L2 – Finja um mal-estar. _____

B – L1 – Como você vive triste! _____

C – L1 – Quem fez a lição? _____

L2 – Eu e Paulinha respondemos a lição. _____

D – L1- Ela nada deu ao namorado! _____

E – L1 – Que dia é hoje? _____

L2 – Hoje é sábado. _____

F – L1 – Vá comprar uma melancia. _____

L2 – Eu vou à feira daqui a dois minutos. _____

G – L1 – Você torce pelo flamengo? _____

L2 – Claro que torço pelo flamengo! _____

2 Classifique as frases destacadas abaixo quanto aos tipos facultativos (passivo, enfático).

A – L1 – Por quem é lida a revista?

L2 – A revista é lida por muitas pessoas. _____

B – L1 – Quem chutou a bola?

L2 – A bola foi chutada pelo menino. _____

C – L1 – Quem você está procurando?

L2 – É José que eu estou procurando. _____

D – L1 – Quem você está chamando?

L2 – Os alunos, chamei-os para a sala de aula. _____

ATIVIDADE FINAL DE COLETA DE DADOS

Nome: _____

1 Classifique as frases abaixo quanto aos tipos obrigatórios (declarativo, exclamativo, interrogativo e imperativo).

A – L1 – Onde estão os talheres? _____

L2 – Os talheres estão na gaveta do armário. _____

B – L1 – Como as flores estão lindas! _____

C – L1 – Vá estudar para a prova. _____

L2 – Eu vou assim que terminar a novela. _____

D – L1- Márcia não merece a vida que tem! _____

E – L1 – Que horas são? _____

L2 – São sete e meia. _____

F – L1 – O que aconteceu contigo? _____

L2 – Quase morro de susto! _____

G – L1 – Diga-me o que fazer. _____

L2 – Exija consideração de seu namorado. _____

2 Classifique as frases destacadas abaixo quanto aos tipos facultativos (passivo, enfático).

A – L1 – De quem você desconfia?

L2 – Dos homens, estes estão sempre com segredos. _____

B – L1 – Quem chamou a polícia?

L2 – Eu é que liguei para o 190. _____

C – L1 – Quem respondeu a prova?

L2 – A prova foi respondida pelo estudante. _____

D – L1 – Quem comprou a casa?

L2 – A casa foi comprada por Maria. _____