

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

RIVANILDO DA SILVA BORGES

**SEMÂNTICA FORMAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA
DE ANÁLISE E REFLEXÃO DOS PRONOMES INDEFINIDOS**

TERESINA

2020

RIVANILDO DA SILVA BORGES

**SEMÂNTICA FORMAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA
DE ANÁLISE E REFLEXÃO DOS PRONOMES INDEFINIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, Área de Concentração Linguagens e Letramentos, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins

TERESINA

2020

B732s Borges, Rivanildo da Silva.

Semântica formal e ensino de língua portuguesa: uma proposta de análise e reflexão dos pronomes definidos Rivanildo da Silva Borges. – 2020.
218 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Teresina - PI, 2020.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

“Orientadora : Prof. Dr. Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins.”

1. Semântica formal. 2. Gramática – Ensino. 3. Análise semântica.
4. Pronomes definidos. I. Título.

CDD: 469.07



PROFLETRAS

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



TERMO DE APROVAÇÃO

RIVANILDO DA SILVA BORGES

“SEMÂNTICA FORMAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta de análise e reflexão dos pronomes indefinidos”.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quatorze horas, do dia 13 de março de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Nize Paraguassu Martins

Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins – UESPI
(Presidente)

Marcelo Alessandro L. dos Anjos

Professor Dr. Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos – UFPI
(1º examinador)

Raimundo Francisco Gomes

Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI
(2º examinador)

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
(Suplente)

Visto da coordenação:

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Stela Maria Viana Lima Brito

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matricula nº 17882-5 Portaria UESPI nº 1096

*Ao alguém a quem, por ser tudo,
oferto cada segundo:
Amanda Luana.*

AGRADECIMENTOS

“E o ato mesmo de reconhecermos que esses dons são teus é ainda graça tua...” (Santo Agostinho)

Agradeço a Deus pela vida e pelo dom que me concede todos os dias de enxergá-Lo nas grandes coisas e nos menores detalhes da vida.

Agradeço à minha esposa, Amanda, por tudo quanto sequer sou apto a quantificar. Sem a luz refletida por ela, todas as conquistas, o que incluem esse trabalho, seriam sem brilho.

A minha mãe, de quem e em quem Deus me formou no tempo, e a meus irmãos, Raqueline e Renivaldo, com quem aprendo sobre a vida todo santo dia.

A minha segunda família, dona Socorro, seu Juvenal e Ananda Liane, por abrirem as portas de casa e do coração para mim.

A minha orientadora, Nize Paraguassú, de quem, com muito orgulho, sou “cria” e de quem herdei a paixão por tudo o que escrevi neste trabalho, além da obstinação de ser cada dia um acadêmico e um profissional melhor. Estendo o agradecimento e o carinho aos dois Tadeus e à Maria.

À professora Ana Müller e ao professor Raimundo Gomes, duas grandes inspirações que carrego nesse caminho científico que percorro pelos passos deixados por ambos.

Ao professor Marcelo Limeira dos Anjos, pela gentileza de ler em pouco tempo e contribuir em muito com este trabalho.

A todos que integram com competência o Mestrado Profissional em Letras, em especial aos meus colegas de quinta turma e aos professores que promoveram momentos de significativo amadurecimento.

Aos alunos, bem como às respectivas famílias, que participaram desta pesquisa, possibilitando, entre tantas coisas, que este trabalho tenha utilidade prática para o ensino.

À direção, aos professores e aos demais funcionários da escola pesquisada, pela permissão e pela colaboração com a pesquisa e pela amizade que cultivamos e semeamos nos quase dois anos de trabalho compartilhado.

A todos aqueles que participam de cada momento, *ex tunc, ex nunc*, torcendo pelo sucesso e compartilhando as alegrias da vida que temos muito ainda por viver.

Há tantos quadros na parede,
há tantas formas de se ver o mesmo quadro,
há muita gente pelas ruas,
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
(ninguém = ninguém)
me espanta que tanta gente sinta
(se é que sente) a mesma indiferença
[...]
há palavras que nunca são ditas,
há muitas vozes repetindo a mesma frase:
(ninguém = ninguém)
me espanta que tanta gente minta
(descaradamente) a mesma mentira
[...]
Há pouca água e muita sede,
uma represa, um apartheid,
(a vida seca, os olhos úmidos)
entre duas pessoas, entre quatro paredes
tudo fica claro, ninguém fica indiferente
(ninguém = ninguém)
me assusta que justamente agora
todo mundo (tanta gente) tenha ido embora...

Todos iguais, todos iguais,
mas uns mais iguais que os outros. [...]

(GESSINGER, 1992)

RESUMO

Este estudo desenvolve-se na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. Tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente o ensino dos pronomes indefinidos. A questão que investigamos é: de que modo a análise semântica, geralmente não aproveitada no tratamento didático dos pronomes indefinidos, pode contribuir para a reflexão sobre a língua nos anos finais do Ensino Fundamental? A hipótese que defendemos é a de que somente uma abordagem inspirada no instrumental teórico-metodológico da Semântica Formal pode captar as operações semânticas (lógicas) básicas que são, de modo intuitivo, efetuadas por todo usuário da língua, incluindo os alunos, em sentenças que apresentam pronomes indefinidos, favorecendo a análise linguística dessa categoria gramatical. Desse modo, o nosso objetivo é analisar o estudo dos pronomes indefinidos, seus critérios e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, objetivamos: compreender os conceitos e as concepções acerca de língua, de gramática e de ensino; relacionar as definições e os procedimentos tradicionais dos pronomes indefinidos adotados em manuais didáticos utilizados como referência no ensino básico; apresentar as noções de quantificação nominal, de vagueza e de comparação implícita de quantidades como fundamentos para uma análise semântica dos chamados pronomes indefinidos; listar as inconsistências presentes na abordagem tradicional com base nos materiais didáticos e em teste diagnóstico realizado com alunos dessa etapa de ensino; e elaborar uma proposta de ensino de análise semântica que sirva como alternativa de estudo dos pronomes indefinidos. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, adotando como procedimento a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, em uma escola pública municipal de Teresina – PI. Como instrumento de coleta de dados aplicamos uma atividade diagnóstica em uma turma de 7º ano. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se, principalmente, em Chierchia (2003), Müller (2003), Franchi (2006), Basso (2013), Borges Neto (2013), Oliveira e Quarezemin (2016), Oliveira et al. (2012) e Gomes & Mendes (2018). A importância do presente estudo encontra-se na discussão de questões que envolvem o ensino de língua materna, avaliando certas noções tradicionais e apresentando reflexões que envolvem a pesquisa em Semântica Formal. Esperamos com este trabalho incentivar os professores na curiosa tarefa de oportunizar aos seus alunos a compreensão e a manipulação consciente das

operações semânticas que lhe são disponibilizadas pelo sistema linguístico, em relação aos itens que recebem o rótulo de pronomes indefinidos. Além disso, pretendemos provocar uma reflexão acerca da prática docente e da sumarização de conteúdos que estão ligados à semântica das línguas naturais, alertando que, ao ignorar conceitos e métodos utilizados no âmbito da pesquisa em Semântica Formal, fica prejudicada a descrição de estruturas linguísticas no nível sentencial e, por conseguinte, o ensino da língua no exato momento em que o aluno deve ser mais fortemente estimulado à sua reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica formal. Ensino de gramática. Análise Semântica. Pronomes indefinidos.

ABSTRACT

This study is developed in the line of research Theories of Language and Teaching. Its theme is the teaching of grammar, more specifically the teaching of indefinite pronouns. The question investigated is: how can semantic analysis, which is not generally used in the didactic treatment of indefinite pronouns, contribute to the reflection on language in the final years of elementary school? The hypothesis defended is that only an approach inspired by the theoretical-methodological instruments of Formal Semantics can capture the basic semantic (logical) operations that are intuitively carried out by every user of the language, including students, in sentences that present indefinite pronouns, favoring the linguistic analysis of this grammatical category. Thus, the objective is to analyze the study of indefinite pronouns, their criteria and their implications for the teaching of Portuguese in the final years of elementary school. Specifically, we aim to: understand the concepts and concepts about language, grammar and teaching; list the traditional definitions and procedures of indefinite pronouns adopted in textbooks used as a reference in basic education; present the notions of nominal quantification, vagueness and implicit comparison of quantities as foundations for a semantic analysis of the so-called indefinite pronouns; list the inconsistencies present in the traditional approach based on didactic materials and a diagnostic test carried out with students in this teaching stage; and to elaborate a proposal for teaching semantic analysis that serves as an alternative for studying indefinite pronouns. For this, we developed a descriptive research, adopting as a procedure the field research, of qualitative nature, in a municipal public school of Teresina (PI). As data collection instrument, a diagnostic activity was applied in a 7th grade class. Bibliographic research was mainly based on Chierchia (2003), Müller (2003), Franchi (2006), Basso (2013), Borges Neto (2013), Oliveira and Quarezemin (2016), Oliveira et al. (2012) and Gomes and Mendes (2018). The importance of this study is found in the discussion of issues involving the teaching of the native language, evaluating certain traditional notions and presenting reflections that involve research in Formal Semantics. With this work we hope to encourage teachers in the curious task of providing their students with the understanding and conscious manipulation of the semantic operations that are made available to them by the linguistic system, in relation to the items that receive the label of indefinite pronouns. In addition, we intend to provoke a reflection about the teaching practice

and the summary of contents that are linked to the semantics of natural languages, warning that, by ignoring concepts and methods used in the scope of research in Formal Semantics, the description of linguistic structures at the sentence level is impaired and, consequently, the teaching of the language at the exact moment when the student should be more strongly stimulated to its reflection.

Key words: Formal semantics. Grammar teaching. Semantic Analysis. Indefinite pronouns.

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 01 – Tirinha utilizada em questão sobre pronomes indefinidos no livro Geração Alpha, 7º ano	61
IMAGEM 02 – Tirinha utilizada em questão sobre pronomes indefinidos no livro Conexão e Uso, 6º ano	69
IMAGEM 03 – Anúncio utilizado no livro Se Liga na Língua, 7º ano	74
IMAGEM 04 – Abordagem dos pronomes indefinidos no livro Se Liga na Língua, 7º ano	75
IMAGEM 05 – Primeira questão sobre os pronomes indefinidos no livro Se Liga na Língua, 7º ano	76
IMAGEM 06 – Segunda questão sobre os pronomes indefinidos no livro Se Liga na Língua, 7º ano	76
IMAGEM 07 – Palavras que podem determinar o substantivo, no livro Singular & Plural, 6º ano.....	80
IMAGEM 08 – Amostra 1	108
IMAGEM 09 – Amostra 2	108
IMAGEM 10 – Tirinha utilizada na questão 03 do teste diagnóstico	109
IMAGEM 11 – Amostra 3	110
IMAGEM 12 – Amostra 4	110
IMAGEM 13 – Amostra 5	111
IMAGEM 14 – Amostra 6	111
IMAGEM 15 – Amostra 7	112
IMAGEM 16 – Texto da questão 5	113
IMAGEM 17 – Amostra 8	113
IMAGEM 18 – Amostra 9	114
IMAGEM 19 – Amostra 10	115
IMAGEM 20 – Amostra 11	115
IMAGEM 21 – Amostra 12	116
IMAGEM 22 – Amostra 13	117
IMAGEM 23 – Texto da questão 8 do teste diagnóstico	119
IMAGEM 24 – Texto da questão 9 do teste diagnóstico	119
IMAGEM 25 – Amostra 14	120
IMAGEM 26 – Amostra 15	120

IMAGEM 27 – Amostra 16	120
IMAGEM 28 – Amostra 17	120
IMAGEM 29 – Amostra 18	121
IMAGEM 30 – Amostra 19	121
IMAGEM 31 – Texto da questão 10 do teste diagnóstico	121
IMAGEM 32 – Amostra 20	122
IMAGEM 33 – Amostra 21	122
IMAGEM 34 – Amostra 22	122
IMAGEM 35 – Amostra 23	123
IMAGEM 36 – Amostra 24	123
IMAGEM 37 – Amostra 25	123
IMAGEM 38 – Amostra 26	124
IMAGEM 39 – Amostra 27	124
IMAGEM 40 – Amostra 28	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Conteúdos da seção Língua em Foco – A poesia Português	53
QUADRO 02 – Conteúdos da seção Língua em Estudo – Geração Alpha	57
QUADRO 03 – Conteúdos da seção Reflexão sobre a língua – Conexão e Uso.....	66
QUADRO 04 – Conteúdos da seção Mais da língua – Se liga na língua	72
QUADRO 05 – Conteúdos dos capítulos de análise linguística – Singular & Plural..	78
QUADRO 06 – Conteúdos da seção “Reflexão sobre o uso da língua” – Tecendo Linguagens.....	81
QUADRO 07 – A denotação dos determinantes	94
QUADRO 08 – Pronomes indefinidos e noções semânticas.....	101
QUADRO 09 – Texto da questão 1 do teste diagnóstico	107
QUADRO 10 – Texto da questão 4 do teste diagnóstico	111
QUADRO 11 – Etapas da proposta de ensino de gramática	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 GRAMÁTICA(S) E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES E CONCEITOS	19
2.1 Língua, Linguagem e Gramática	19
2.2 Ensino de gramática e análise linguística	25
2.2.1 O lugar da gramática no ensino: a iniciação científica escolar	26
2.2.2 Fazer ciência por meio da gramática: esboçando um método	34
2.2.3 A análise linguística e a BNCC.....	40
2.3 A semântica na sala de aula	43
2.4 Resumo do capítulo	48
3 PRONOMES INDEFINIDOS: DO ENSINO TRADICIONAL À ANÁLISE SEMÂNTICA	50
3.1 Abordagem tradicional no ensino dos pronomes indefinidos	50
3.1.1 A poesia Portuguesa.....	52
3.1.2 Geração Alpha Língua Portuguesa	56
3.1.3 Português: Conexão e Uso	65
3.1.4 Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	71
3.1.5 Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem	77
3.1.6 Tecendo linguagens	81
3.1.7 Conclusões da análise dos materiais didáticos	84
3.2 Fundamentos para uma análise semântica dos Pronomes Indefinidos	86
3.2.1 A semântica da quantificação nominal	86
3.2.2 Uma concepção semântica de vagueza.....	97
3.2.3 Comparação implícita em alguns pronomes indefinidos	99
3.3 Resumo do capítulo	102
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	103
4.1 Métodos e procedimentos	103
4.1.1 Caracterizações da pesquisa	103
4.1.2 Campo e participantes da pesquisa	104
4.1.3 Instrumentos de coleta de dados	106
4.2 Análise e discussão dos dados	106
4.2.1 Questão 1	107

4.2.2 Questão 2.....	109
4.2.3 Questão 3.....	109
4.2.4 Questão 4.....	111
4.2.5 Questão 5.....	112
4.2.6 Questão 6.....	114
4.2.7 Questão 7.....	118
4.2.8 Questões 8 e 9.....	119
4.2.9 Questão 10.....	121
4.2.10 Questão 11.....	123
4.2.11 Conclusões das análises dos dados.....	125
4.3 Resumo do capítulo.....	126
5 PROPOSTA DE ANÁLISE SEMÂNTICA DOS PRONOMES INDEFINIDOS.....	127
5.1 Princípios norteadores da proposta de ensino.....	127
5.2 Disposição metodológica das atividades.....	130
5.3 Atividades de análise semântica com pronomes indefinidos.....	134
5.3.1 Questões de apresentação do fato linguístico.....	135
5.3.1.1 Apresentando os pronomes que quantificam.....	136
5.3.1.2 Apresentando os pronomes que indicam vagueza.....	137
5.3.1.3 Apresentando os pronomes que comparam quantidades.....	138
5.3.2 Questões de reflexão sobre o fato linguístico.....	139
5.3.2.1 Refletindo sobre os pronomes que quantificam.....	139
5.3.2.2 Refletindo sobre os pronomes que indicam vagueza.....	150
5.3.2.3 Refletindo sobre os pronomes que comparam quantidades.....	158
5.3.3 Questões de cunho tradicional sobre os pronomes indefinidos.....	160
5.3.4 Questões de construção de gramáticas.....	162
5.3.5 Perspectivas interdisciplinares.....	168
5.4 Conclusão da proposta de ensino.....	169
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES.....	178
ANEXOS.....	206

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente o ensino dos pronomes indefinidos, classe que tradicionalmente recebe uma definição e uma abordagem que não leva em conta as suas propriedades lógico-semânticas. Apresentamos neste estudo as noções de quantificação nominal, de vagueza e de comparação implícita de quantidades como subsídios teóricos para uma análise semântica dos pronomes indefinidos no ensino de Língua Portuguesa, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Inserindo-se na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), este estudo busca responder a seguinte questão: como uma análise semântica, ausente tradicionalmente na definição e na abordagem dos chamados pronomes indefinidos, pode contribuir com o ensino da análise e reflexão linguística nos anos finais do Ensino Fundamental?

Nossa hipótese é a de que somente uma abordagem à luz da denotação dos itens linguísticos que recebem o rótulo de pronomes indefinidos pode captar as operações semânticas básicas que são, de modo intuitivo, efetuadas por todo usuário da língua, o que inclui os alunos, em sentenças que apresentam pronomes indefinidos, favorecendo a análise linguística dessa categoria gramatical.

Dessa forma, nosso objetivo geral é analisar o estudo dos pronomes indefinidos, seus critérios e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, objetivamos: compreender os conceitos e as concepções acerca de língua, de gramática e de ensino; relacionar as definições e os procedimentos tradicionais dos pronomes indefinidos adotados em manuais didáticos utilizados como referência no ensino básico; apresentar as noções de quantificação nominal, de vagueza e de comparação implícita de quantidades como fundamentos para uma análise semântica dos chamados pronomes indefinidos; listar as inconsistências presentes na abordagem tradicional com base nos materiais didáticos e em teste diagnóstico realizado com alunos dessa etapa de ensino; e elaborar uma proposta de ensino de análise semântica que sirva como alternativa de estudo dos pronomes indefinidos.

Nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, bibliográfica e de campo, com natureza qualitativa. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se,

principalmente, nos trabalhos de: Chomsky (1999), Kenedy (2013) e Rosa (2013) — sobre os conceitos de língua e linguagem; Franchi (2006) e Perini (2016) — sobre os conceitos de gramática; Borges Neto (2013) e Oliveira e Quarezemin (2016) — sobre o ensino de gramática e de análise linguística; e Chierchia (2003), Müller (2003), Frege (2009), Oliveira et al. (2012), Basso (2013), Gomes & Mendes (2018) entre outros — sobre Semântica Formal e as noções de quantificação, vagueza e comparação implícita de quantidades.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Teresina – PI. O campo da pesquisa é uma escola pública da rede municipal de ensino de Teresina, localizada na Zona Norte da capital, com turmas de todos os anos do Ensino Fundamental. A coleta de dados constitui-se de *corpus* organizado a partir de dados produzidos pelos alunos pesquisados em questionário diagnóstico.

O questionário, instrumento de coleta de dados utilizado, contém questões de análise semântica, com o objetivo de verificar quais as habilidades mobilizadas pelos alunos para responder a questões de análise linguística envolvendo pronomes indefinidos. Apresentamos qualitativamente os resultados obtidos com o questionário diagnóstico. Os dados levantados demonstram que, embora sejam conhecimentos com os quais qualquer indivíduo consiga lidar tacitamente, a falta de discussão sobre o significado das sentenças deixa nebuloso o caminho de análise e reflexão linguística que o aluno é convidado a percorrer nos anos finais do Ensino Fundamental. Percebemos no questionário não apenas a dificuldade para apresentar verbalmente análises sobre a língua, mas também prejuízos na intuição linguística dos alunos.

Valendo-se desses resultados, propomos ao final uma sugestão didática para uma análise semântica dos pronomes indefinidos. Nossa proposta de ensino organiza-se em forma de caderno de questões de natureza epilinguística, tendo como núcleo a prática e a discussão em torno do modo como os pronomes indefinidos influenciam na composição do significado das sentenças de que participam.

Esperamos com este trabalho incentivar os professores na curiosa tarefa de oportunizar aos seus alunos a compreensão e a manipulação consciente das operações semânticas que lhe são disponibilizadas pelo sistema linguístico, em relação aos itens que recebem o rótulo de pronomes indefinidos. Além disso, pretendemos provocar uma reflexão acerca da prática docente e da sumarização de conteúdos que estão ligados à semântica das línguas naturais, alertando que, ao

ignorar conceitos e métodos utilizados no âmbito da pesquisa linguística, por exemplo, em Semântica Formal, ficam prejudicados a descrição de estruturas linguísticas no nível sentencial e, por conseguinte, o ensino da língua no exato momento em que o aluno deve ser mais fortemente estimulado à sua reflexão.

Tanto as reflexões que levantamos como as questões propostas têm como leitor pressuposto o professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo as questões de nossa proposta de ensino, que não se configura em sugestão didática hermeticamente elaborada para que o professor apenas submeta-se à sua aplicação, são propostas, no sentido estrito da palavra, com a finalidade de servir como estímulo e inspiração para um trabalho voltado para a reflexão sobre o significado.

O trabalho, que conta com seis capítulos, segue estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo é esta introdução; o segundo capítulo traz a discussão sobre as concepções e os conceitos de, língua, gramática e de ensino de Língua Portuguesa; no terceiro, esclarecemos o percurso que vai da abordagem tradicional até a análise semântica dos pronomes indefinidos; no quarto capítulo, expomos a metodologia utilizada na dissertação, a análise e a discussão dos resultados obtidos com o questionário diagnóstico realizado com os alunos; o quinto capítulo constitui-se de nossa proposta de análise semântica dos pronomes indefinidos; e, no sexto, tecemos nossas considerações finais.

2 GRAMÁTICA(S) E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES E CONCEITOS

Nesta seção, resenhamos e desenvolvemos as ideias sobre as quais sustentamos todo o nosso trabalho teórico e prático. O objetivo aqui é o de discutir os conceitos e as concepções acerca de língua, de gramática e de ensino. Para tanto, explicitamos o que compreendemos acerca de cada um desses temas, de modo que não fique latente os conceitos dos quais partimos até chegar à nossa proposta final.

Estruturamos este capítulo da seguinte forma: inicialmente, discutimos os conceitos de língua, de linguagem e de gramática que balizam nosso estudo; no segundo momento, abordamos o ensino de gramática e de análise linguística, considerando as propostas curriculares oficiais de que esse ensino favoreça a análise e reflexão da Língua Portuguesa; no terceiro momento, estreitamos nossa investigação para o modo como os estudos em Semântica, especialmente a Formal, podem subsidiar o trabalho docente e a reflexão discente sobre sua língua. Encerramos a seção fazendo um breve resumo do que observamos ao longo do capítulo.

2.1 Língua, Linguagem e Gramática

Em diversos momentos, desde o surgimento da Linguística como ciência autônoma no início do século XX, a discussão sobre a definição de língua/linguagem¹ ganha fôlego. Empreitadas nesse sentido são vistas em inúmeros trabalhos alinhados às diversas subáreas dos estudos linguísticos. Por esse motivo, rejeitando o aparente retorno a uma discussão que não iríamos (nem poderíamos) esgotá-la aqui, cumprenos apenas ter doravante em mente que consideramos, conforme Petter (2017, p. 13) que “as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem”. Essa definição coloca, pois, a condição de fenômenos igualmente instigantes tanto para a linguagem como para a língua.

Ferdinand Saussure, no Curso de Linguística Geral, optou por mirar exclusivamente a língua, entendendo essa como sistema instanciado pela linguagem

¹ Uma informação relevante para qualquer discussão quanto à distinção entre língua e linguagem é que ambos os termos, em inglês, são referidos pela mesma palavra, ‘*language*’, o que reitera a possibilidade de se preferir, pelo menos *a priori*, o contraste entre eles.

verbal humana, na sua versão de estudos linguísticos. À semiologia (ou semiótica, para Pierce) fica reservado o estudo dos demais sistemas de linguagem (cf. PETTER, 2017).

O projeto gerativista de Chomsky, por seu turno, abre mão de uma distinção literal entre língua e linguagem e utiliza conceitos que, à revelia da aproximação com as ciências sociais, torna a Linguística uma ciência vinculada de modo mais íntimo às ciências naturais e ao cognitivismo:

O cérebro humano providencia uma série de capacidades que participam no uso e na compreensão da linguagem (a faculdade da linguagem); estas capacidades parecem ser em boa medida especializadas para essa função, e parecem constituir igualmente um dom natural comum aos seres humanos, dom esse independente de condições e circunstâncias humanas muito variadas. (CHOMSKY, 1999, p. 243).

É no âmbito do gerativismo que se respalda uma visão de que a linguagem, enquanto capacidade inata da espécie humana, é possibilitada pela pré-existência de um dispositivo em nossa mente/cérebro para tal fim. Esse órgão específico para a linguagem, chamado de faculdade da linguagem — cuja descrição detalhada ainda se encontra obstruída devido a contingências de ordem tecnológica — permite a qualquer indivíduo, devidamente exposto a uma língua no período de aquisição da linguagem, apesar do problema lógico da aquisição da linguagem e da pobreza dos estímulos, adquirir qualquer língua natural (e apenas línguas naturais).

O problema lógico da aquisição da linguagem diz respeito ao fato de que nós seres humanos somos capazes de, utilizando uma língua, criarmos produtos (*outputs*) infinitos a partir de estímulos (*inputs*) finitos. Já a pobreza de estímulos diz respeito ao fato de que os *inputs* que recebemos não possuem todas as informações que necessitamos para adquirir o conhecimento linguístico. Um exemplo básico é o de Kenedy (2013):

- (1) a. O vovô_i disse que o papai_j vai ajudar ele_i. ('ele' = vovô)
 b. O papai_i disse que o vovô_j vai ajudar ele_i. ('ele' = papai)
 c. O vovô_i disse pro titio_j que o papai_k vai ajudar ele_{ij}. ('ele' = vovô/titio)

Os estímulos são frágeis demais para atestar a nós a que termo o pronome 'ele' se refere anaforicamente. Apenas com os estímulos, a cada ocorrência de encaixamentos como os de (1), a criança atualizaria a denotação de 'ele' e ela, assim,

seria vista como uma palavra de referência ininterpretável. Mas há outro dispositivo em nossa cognição que computa as relações sintagmáticas, sem o qual a criança em fase de aquisição da linguagem jamais compreenderia que ‘ele’ sempre fará referência ao termo que está fora do domínio da oração encaixada — “o papai vai ajudar ele” (em 1a e 1c) / “vovô vai ajudar ele” (em 1b) —, mas nunca a quem está dentro desse domínio.

Segundo Kenedy (2013) a ideia, já presente em diversas reflexões no âmbito do pensamento acerca da linguagem ao longo dos séculos — como em Platão (século IV e III a.C.), Descartes e na Gramática de Port Royal (século XVII d.C.) e Von Humboldt (século XIX) —, é a de que os estímulos que recebemos por si só não apresentam informações suficientes para compreendermos e produzirmos construções complexas, como é o caso de (1).

Retomando o conceito de língua e de linguagem, Rosa (2013, p. 135, grifos da autora), entende que

A linguagem torna possível o desenvolvimento de uma língua no indivíduo. Uma língua é um sistema de símbolos (orais ou de sinais) e de mecanismos que regem a combinação dos símbolos (a *gramática*); desenvolve-se no indivíduo numa época específica de sua vida, com a condição de que exista uma língua em uso no ambiente, que sirva de gatilho para o início do processo. É esta condição que leva à denominação *língua natural*: não é inventada; é o resultado espontâneo de uma capacidade inata em face de condições ambientais suficientes.

Essa é uma visão de linguagem como uma capacidade e de língua como um sistema que apresenta unidades lexicais e regras próprias de combinação dessas unidades. Considerar que a linguagem é o que oportuniza ao indivíduo a aquisição e o desenvolvimento de uma língua é entender, tal qual o projeto gerativista, que há uma predisposição biológica para a linguagem, mas carente de gatilho externo, impedindo-nos de ignorar o ambiente a que o indivíduo se expõe, conforme Gomes (2007, p. 48): “o fato de a linguagem ter uma base inata, biológica, não significa que o ambiente lingüístico em que uma criança está inserida não exerça nenhuma influência sobre ela. É o ambiente lingüístico que diz qual língua a criança irá adquirir.”

A visão de língua como um instrumento de comunicação², dessa forma, é contrastada com uma visão de língua como “um instrumento de reflexão e de

² Uma definição de língua como um sistema simbólico que serve como instrumento de comunicação não é propriamente o que serve aos propósitos da Linguística, uma vez que “hoje em dia existem

exploração, com o qual o falante constrói mensagens hipotéticas antes de escolher uma para enunciar. [...]” (BRONOWSKY, 1967, p. 383 *apud* ROSA, 2013, p. 137), ressaltando características como a expressividade do sistema linguístico e a criatividade facultada ao usuário de uma língua natural. Como bem resumido por Negrão, Scher & Viotti (2017, p. 113): “é particularmente interessante ver que falantes nativos de português sabem de tudo o que sabem sem que tenham aprendido isso na escola ou mediante instrução formal”.

É nesse contexto que surgem os conceitos de **língua-I** (internalizada) e de **língua-E** (externa) e as noções de **competência** e **desempenho** (performance) linguísticos.

Língua-I refere-se à dimensão psicológica e cognitiva da linguagem, é a dimensão subjetiva do conhecimento linguístico, independente de questões exteriores à mente/cérebro do indivíduo. Língua-E, por outro lado, diz respeito ao que está fora da mente/cérebro em relação à língua, é o conhecimento compartilhado, é a dimensão social, histórica e política da linguagem (cf. KENEDY, 2013).

A esses conceitos se relacionam as ideias de competência e desempenho linguísticos: a **competência**, relacionada com a língua-I, é a gramática internalizada, a capacidade de adquirir (e não aprender) uma língua-E, oportunizando a compreensão e a “manipulação” dos elementos linguísticos; já o **desempenho** é o uso efetivo da língua nativa nas diversas situações concretas na produção e compreensão de enunciados (cf. ROSA, 2013). Já podemos antecipar que, ao tratarmos da questão do ensino adiante, é no alheamento (intencional ou não) das noções de competência e desempenho, principalmente de que é a essa última que o ensino de uma língua materna se dedica, que encontramos a gênese de muitas inconsistências no trato de questões relativas à linguagem no ensino básico.

Outra noção relevante em nosso estudo é a de que esse módulo específico chamado faculdade da linguagem é composto de submódulos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (cf. KENEDY, 2013). A competência que enfocamos neste trabalho é a competência semântica.

Estabelecidas as bases sobre as quais compreendemos o fenômeno que é a língua/linguagem, podemos avançar a discussão, agora tratando de um conceito por vezes contraditório, mas caro ao presente estudo: a gramática. Uma das premissas

dezenas de linguagens de programação, que, poderíamos dizer, servem também para comunicar instruções de um humano a uma máquina” (MORTARI, 2016, p. 53).

sobre as quais o presente estudo se fundamenta é o conceito de gramática, cuja amplitude e uso rotineiro podem gerar certo desarranjo quanto ao que, de fato, estamos denominando gramática.

A construção de gramáticas é uma tarefa cuja origem remonta aos filósofos gregos que buscavam apresentar a lógica subjacente à linguagem.

embora tivessem outros objetivos, as gramáticas da antiguidade basearam-se fortemente na teoria linguística construída pelos lógicos. Creio que posso fazer, nesta altura, outra afirmação forte: *a gramática greco-latina é subproduto da lógica aristotélica*. (BORGES NETO, 2016, p. 126, grifos do autor).

A gramática é um subproduto da lógica porque “(...) em suas raízes mais fundas, a lógica alimenta-se muito mais primariamente e essencialmente da língua do que da técnica ou da linguagem matemática” (MACHADO & CUNHA, 2017, p. 25).

Com o passar do tempo, o termo ‘gramática’ foi ganhando novas acepções e, ao chegar ao âmbito escolar, acabou sendo alvo de críticas diversas, que requerem nossa cautela antes de qualquer conclusão precipitada. As reflexões de Franchi (2006) e de Perini (2016) resumem precisamente as visões de gramáticas existentes, além de delinear aquela que enfocamos neste trabalho.

A primeira maneira de conceber o que venha a ser gramática, provavelmente o mais usual, é o de **gramática normativa**, referindo-se ao “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16, grifo do autor). A gramática normativa tem, pois, por objetivo uma teórica padronização de uma dada língua, a despeito de suas idiossincrasias regionais, históricas, socioculturais etc. (chamadas variações linguísticas).

Saber gramática, nessa perspectiva, é conhecer e dominar as normas que regem uma língua idealizada, um padrão “culto”, geralmente associado aos considerados grandes conhecedores do idioma, como é o caso dos escritores. Chegando à escola, essa visão acaba criando um dilema: como ensinar uma língua que está ali no compêndio gramatical se ela pouco reflete o dado linguístico factual, aquele que é realizado pelos próprios alunos e professores, mesmo no ambiente escolar e mesmo em situações “cultas” de uso da língua?

Além disso, uma visão meramente normativa da língua desconsidera características da linguagem como as que já esboçamos na seção anterior, como é a

criatividade e, principalmente, a noção de competência linguística. Desprezando essas noções e insistindo numa metalinguagem fraca, numa etiquetagem dos fatos linguísticos sob uma óptica prescritiva, ocorre o que alerta Perini (2016, p. 37), quanto aos termos e aos conceitos dessa visão:

[...] grande parte desses termos, ou seja, da teoria gramatical que encontramos na gramática tradicional, é inadequada por razões diversas. Alguns são maldefinidos, ou comportam incoerências; outros não se adequam aos fatos da língua (mesmo da língua padrão). O resultado é que a teoria gramatical tradicional é incorreta em muitíssimos pontos, e precisa ser em grande parte reformulada.

Assim, gramática numa perspectiva apenas normativa deve ser refletida com bastante cuidado, ao mesmo tempo que atacada com bastante cautela (PERINI, 2010).

A segunda acepção em que se utiliza o termo gramática é o de **gramática descritiva**. Segundo Franchi (2006, p. 22), nessa acepção, gramática é

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Essa perspectiva, patrocinada prementemente pela Linguística, tem como foco a análise científica das línguas naturais, originada sobretudo dentro do programa Gerativista de investigação do que comumente denominamos universais linguísticos.³

Saber gramática, nessa perspectiva, tem muito mais a ver com dominar os recursos de análise da estrutura própria da língua, da caracterização de suas categorias, funções e relações (FRANCHI, 2006).

Contrastando as perspectivas normativa e descritiva, podemos sustentar que

Todos os lingüistas estariam, hoje, de acordo em considerar que uma perspectiva normativa ou puramente descritiva está longe de dar conta da natureza da gramática, das regras gramaticais e do modo pelo qual as crianças as dominam. (Ibid., p. 24).

³ Não estamos defendendo que apenas uma Linguística de cunho naturalista ou formalista contenha em si todos os estudos descritivos da gramática de uma língua. No âmbito dos funcionalismos linguísticos, há descrições acuradas e extremamente relevantes para a compreensão da(s) gramática(s) de uma língua. É precisamente na união de estudos formais e funcionais que encontramos a descrição da linguagem. Um exemplo disso é a Gramática do Português Culto Falado no Brasil (projeto coordenado pelo notável professor Ataliba Teixeira de Castilho), uma série de descrições ora formais ora funcionais da nossa língua.

Finalmente, há o conceito de **gramática interna/internalizada**, apreciado por Franchi (2006, p. 25) como o “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

O processo de escolarização, ao considerarmos a noção de gramática internalizada, não é visto como processo pelo qual o aluno recebe a capacidade de utilizar uma gramática, uma vez que o aluno já apresenta uma gramática internalizada de sua própria língua.

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006, p. 25).

Foi considerando a noção de gramática internalizada que autores como Travaglia (2009) propuseram a abordagem reflexiva da gramática, denominado **gramática reflexiva**. Esse último conceito, no entanto, refere-se mais a uma abordagem de ensino de gramática do que a um conceito de gramática propriamente dito, tal como os outros três anteriormente apresentados, suficientes para nossa discussão.

Apresentados os conceitos de língua, linguagem e gramática, podemos partir para questões voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e no modo como o conteúdo gramatical aparece didaticamente. É a isso que nos dedicamos na próxima seção.

2.2 Ensino de gramática e análise linguística

Iniciamos nossa discussão sobre o ensino de gramática considerando que já é superada, ao menos no âmbito da Linguística, a anacrônica questão: devemos realmente ensinar gramática? A resposta a essa questão é incontestavelmente positiva, e há muitos exemplares de relativo consenso disponíveis. Não obstante, mencionamos essa discussão nesta seção, mesmo apenas perifericamente.

Além de tratar a questão sobre estar vencida a questão de ensinar ou não gramática exaustivamente na literatura em Linguística, a dúvida sobre a qual

refletimos aqui não é senão a de **como** ensinar essa gramática. Nosso ponto de vista sobre essa questão adere, essencialmente, ao panorama delineado em dois vigorosos trabalhos sobre o tema: Borges Neto (2013) e Oliveira e Quarezemin (2016). Complementarmente, fazemos alguns apontamentos de Franchi (2006), Travaglia (2011), Negrão (2013), Perini (2016) e Görski & Siqueira (2017).

2.2.1 O lugar da gramática no ensino: a iniciação científica escolar

Nesta seção, recorreremos basicamente a Borges Neto (2013). Esse trabalho apresenta uma proposta convergente com as bases sobre gramática que discutimos na seção anterior. Embora inicie sua demanda com o apenas aparentemente ingênuo título “Ensinar gramática na escola?”, o texto trata de questões bastante profundas quanto ao ensino de gramática.

Uma das premissas das quais Borges Neto (2013) lança mão é a tipificação dos conteúdos que concorrem na educação básica. Segundo o linguista — e no texto há uma referência digna de nota ao professor Mário Alberto Perini na elaboração desse agrupamento —, há três tipos de conteúdos que a escola ensina: conteúdos essenciais, conteúdos culturais e conteúdos de iniciação científica. Essa tipificação importa na medida em que nos permite compreender em qual classe o estudo da gramática deve ser alocado.

No primeiro grupo, dos conteúdos essenciais, encontram-se os conteúdos que apresentam, grosso modo, “utilidade prática” na vida do aluno. São os conhecimentos ligados ao letramento e à aritmética, sem os quais o indivíduo, de fato, enfrenta grandes problemas na vida contemporânea. A qualificação nesses conteúdos é, decerto, papel da escola prioritariamente, embora não exclusivamente.

O segundo grupo de conteúdos, os culturais, é formado por aqueles saberes cujo desconhecimento é, por assim dizer, escusável. Saber, por exemplo, quem descobriu o Brasil ou qual o nome dos satélites de Saturno exemplificam esse tipo de conhecimento. Sua relevância é puramente social e identitária. São saberes secundários, mas que, pelo valor social deles, a escola também deve oportunizar aos seus alunos. O exemplo dado por Borges Neto (2013) desse tipo de conteúdo no estudo da Língua Portuguesa é o sistema ortográfico.

Por fim, há os conteúdos de iniciação científica. Aqui estão os saberes que “oferecem aos alunos condições para entender o mundo que os rodeia (e

eventualmente nele interferir)” (BORGES NETO, 2013, p. 69). De acordo com o autor, o ensino de gramática deve ser colocado nesse último grupo. Para antecipar nossa justificativa de assumir essa mesma proposta, desenvolvemos com maior detalhe esse ponto da argumentação do autor.

Borges Neto (2013) reconhece que há divergência quanto à possibilidade de considerar a gramática o modo pelo qual a iniciação científica deve se dar no ensino de Língua Portuguesa. Para defender sua posição, ele relembra que não há divergência quanto: i) a enxergar atividades típicas da iniciação científica nos estudos gramaticais, haja vista as técnicas de observação e levantamento de dados e de testagem e reformulação de hipóteses que podem ser realizadas nesse estudo; e ii) ao custo de iniciar cientificamente os alunos por meio do estudo dos fenômenos linguísticos ser inferior ao de outras disciplinas que requerem laboratórios e materiais dispendiosos (Física, Química, Biologia, Informática etc.).

Nas próprias palavras do autor, a ideia é a de que:

A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados.* (Ibid., p. 70, grifo do autor).

O grande desafio da escola parece ser exatamente o de ensinar algo que desperte a curiosidade do aluno e que o estimule a portar-se ativamente diante do conteúdo a ser estudado. Pelo que estamos apontando, a gramática é um saber com essas características, daí o anacronismo da pergunta “devemos ensinar gramática na escola?”. Sim, devemos. Saber quais são o devido lugar e os fins adequados para esse ensino é a questão realmente relevante.

O próprio autor coloca que

a discussão sobre se devemos ou não ensinar gramática na escola é uma questão mal colocada: queiramos ou não, nossos alunos já estudam gramática na escola. E pior. Estudam a gramática tradicional numa perspectiva extremamente perniciosa: estudam a gramática tradicional *naturalizada.* (BORGES NETO, 2013, p. 72, grifo do autor).

A discussão para a naturalização será posposta, por enquanto. Voltaremos a ela no momento oportuno. Por ora, queremos tratar por definitivo a questão do ensino da gramática: os alunos já estudam gramática — basta ver um livro didático de alguma

série dos anos iniciais do Ensino Fundamental —, porém longe de um estudo científico.

Esse trabalho científico com a gramática surge exatamente do fato de que

O conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos. Concluindo: a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real. (PERINI, 2016, p. 54).

A aula de gramática, longe de ser aquele momento de memorização de regras, do "isso não existe" ou "isso não é português", deve se converter em oportunidade de fazer ciência, utilizando como dados passíveis de análise aquilo que mais é próprio da espécie humana: a sua língua. É essa a bandeira levantada em Oliveira e Quarezemin (2016), de que tratamos posteriormente.

O ponto essencial é que o estudo da gramática (ou das gramáticas) da língua se constitui como uma iniciação científica aos alunos. Se há outros meios pelos quais os alunos sejam iniciados cientificamente (a internet, talvez?), não nos parece uma premissa para que a escola abra mão desse trabalho. Se o momento certo não é o Ensino Fundamental, então as outras disciplinas estão "ensinando errado", pois, ao menos informalmente, conforme Borges Neto (2013), preparam seus alunos para noções científicas: já nessa etapa escolar o aluno discute o sistema solar — uma nítida preparação para conteúdos da Física, como a teoria da gravitação; ou o estudo dos sistemas que compõem o corpo humano — iniciação a conteúdos de Biologia, como fisiologia animal; e, como esses, outros tantos exemplos.

Outrossim, se há uma disseminação de que refletir sobre a própria língua não demanda habilidades científicas, também não nos parece ser esse um bom argumento para que a Linguística, ciência da linguagem, não se apresente aos alunos a partir de seu trabalho de mais de um século de existência. Na verdade, o que há de fato, e de modo generalizado, é um desconhecimento do *modus operandi* desse "fazer científico" na aula de Língua Portuguesa, especificamente com os conteúdos gramaticais. Trata-se de mero desconhecimento porque existem bons referenciais teóricos e talvez até boas propostas, ainda engatinhamos é na sua popularização.

Voltando ao núcleo da discussão de Borges Neto (2013), a questão da **naturalização** da gramática tradicional é enfrentada severamente. Segundo o autor,

A gramática tradicional é apresentada aos alunos não como uma teoria da língua, mas como uma descrição objetiva da própria língua. Há, na língua portuguesa, *adjetivos, preposições e partículas apassivadoras*, e isso não se discute. As propostas teóricas dos gramáticos gregos, com mais de dois mil anos de existência, são tomadas dogmaticamente e, em consequência, fora de qualquer disputa. Resta ao aluno aprender o que lhe é apresentado, mesmo quando o que lhe é apresentado não tem qualquer coerência e consistência. (BORGES NETO, 2013, p. 74, grifos do autor).

Naturalizar a gramática tradicional é o movimento que materiais didáticos, documentos oficiais, professores e até mesmo linguistas fazem ao tomar como objetos de existência própria na natureza conceitos que foram criados há séculos. Essa naturalização se manifesta no uso dos rótulos — substantivo, adjetivo, pronome etc. —, sem que haja uma reflexão sobre esses termos, os quais respondem a um único modelo teórico: a gramática tradicional.

Talvez seja exatamente esse problema que tenha engendrado os ataques ao ensino de gramática contemporaneamente. Ao não considerar a gramática tradicional como um modelo teórico de fragmentos da língua portuguesa e sim como a própria língua portuguesa, chegamos ao momento atual de expulsão da reflexão sobre as estruturas da língua da escola.

Nesse sentido, Oliveira e Quarezemin (2016) argumentam que uma voz foi apagada da escola: a voz da Linguística de cunho naturalista. Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Orientações Curriculares Nacionais etc. não levam em conta trabalhos como os da Linguística inspirada pelos trabalhos de Noam Chomsky, por exemplo. O legado do linguista responsável por uma das maiores revoluções do pensamento sobre linguagem é simplesmente “esquecido” por esses dispositivos e por muitos materiais de referência para professores da educação básica, em favor de uma análise de língua centrada no estudo dos gêneros textuais. Essa análise, como discutimos na seção a seguir, acaba utilizando as noções da gramática tradicional de modo naturalizado. Houve, podemos dizer, uma substituição do “seis” pelo “meia-dúzia”.

Se o tratamento uniforme de “uma gramática” em sala de aula acabou nos levando a uma quase rejeição total ao ensino de gramática hoje, devemos assumir a postura sugerida por Görski & Siqueira (2017, p. 38): “não se deve submeter o tratamento gramatical a um modelo teórico específico, sob pena de deixar

transparecer uma visão fragmentada e/ou enviesada do funcionamento da língua”. E a gramática tradicional é apenas um entre tantos modelos teóricos disponíveis.

Há um alerta importante a ser feito ainda em relação aos modelos teóricos. Uma vez que a sala de aula não é um local que serve à verificação de hipóteses de uma teoria linguística específica, mas de toda tese cujo objetivo seja o de elucidar questões da linguagem, urge que querelas do tipo “teoria x é melhor do que teoria y” sejam suprimidas das práticas pedagógicas. Agindo assim, nós, professores, de posse dos conhecimentos oriundos das diversas ramificações da ciência da linguagem, poderemos ter fundamentos robustos para encarar cada problema com o qual nos deparamos no universo que é a sala de aula.

Como mencionamos, o problema, para além do que ensinar, encontra-se no que consideramos gramática e no método que devemos utilizar. Adestrar o aluno a identificar classes criadas para responder ao modelo teórico da gramática tradicional é considerá-la, como alerta Borges Neto (2013), um dogma e termos como ‘substantivo’, ‘adjetivo’ etc. como entidades que existem realmente no mundo. Uma criança pode reconhecer **intuitivamente**, pelo formato e pela matéria de que é feita, que uma bola serve para ser jogada. Mas não faz sentido algum esperar que uma criança utilize **intuitivamente** o termo ‘substantivo’ para designar uma hipotética classe de palavras a que o item ‘bola’ pertença. Essa classificação não é um conhecimento tácito, como o modelo da gramática tradicional faz parecer.

Vencemos, assim, duas questões: o lugar da gramática no ensino e a naturalização do ensino da gramática tradicional. Daqui para frente, tentamos direcionar nossa reflexão à estruturação de um possível método fundamentado nas premissas até aqui levantadas.

O trabalho que estamos utilizando como referência traz uma, por assim dizer, instigante recomendação que devemos tomar para iniciar uma formulação metodológica para o ensino de gramática:

[...] o ensino de gramática (como iniciação científica) pode ser entendido como uma investigação que, por um lado, parte da gramática tradicional e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos, tornando-se um lugar ótimo para o exercício da crítica sistemática essencial à atividade científica. (BORGES NETO, 2013, p. 76).

Tendo já sido orientada pelo autor a crítica ao que chamou de naturalização da gramática tradicional, o próximo passo é sugerido nesse momento. Não se trata, de acordo com o próprio linguista, de substituir o ensino da gramática tradicional pelo ensino de outro modelo teórico, isto é, utilizar na sala de aula alguma das teorias linguísticas que estudamos na academia. Pode-se realizar esse trabalho tendo como pontapé a própria gramática tradicional.

Partir da gramática tradicional não é de todo um problema, afinal os conceitos e procedimentos desse modelo teórico estão arraigados na cultura escolar. Mudar todos os materiais de referência para o Ensino Fundamental existentes hoje para uma postura de não naturalização da gramática tradicional colocaria todos nós num estado de espera *ad aeternum*. O que não podemos, seguindo esse pensamento, é assumir a gramática tradicional como um “dogma”, mas sim como uma teoria, passível de refutações e reformulações como qualquer outra. Assim, por focar os anos finais do Ensino Fundamental, partir da gramática tradicional é uma sugestão a ser considerada.

Esse mesmo conselho, de que o trabalho com a gramática tradicional não pode ser preterido, aparece em Franchi (2006, p. 125):

Não precisamos, logo de início, abandonar o que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada ‘gramática tradicional’ algumas coisas parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outras, terão de ser corrigidas, estendidas ou melhor delimitadas.

A mudança de postura, para que o “partir da gramática” não acabe sendo um fim em si, reside inicialmente no abandono da prática normativa presente nas gramáticas escolares, adverte Borges Neto (2013). Ao desprestigiar variantes de língua não padrão, iniciar cientificamente os alunos por meio exclusivamente da gramática tradicional seria impossível, uma vez que ela exclui a prática de **descrição** dos fenômenos, fundamento de qualquer ciência. Dessa forma, julgar que, quando algo não está conforme previsto pela gramática tradicional, está “errado” demonstra que o objetivo desse modelo é “sempre estar certo”, e não ser científico.

Eis, então, uma premissa de um método de iniciação científica por meio da gramática: descrever os fatos linguísticos e não prescrever normas. Essa descrição se realiza a partir do respeito aos dados empíricos: se um dado empírico contradiz o que esperava a teoria, então a hipótese precisa ser reformulada. Isso é exatamente o

oposto do que se tem na gramática tradicional, segundo a qual o dado empírico que vai de encontro à teoria é julgado como erro.

Um passo importante seria, de acordo com Borges Neto (2013, p. 81-82), colocar

os estudantes diante das noções classificatórias e das análises efetuadas pelos gramáticos numa posição essencialmente crítica, exigindo deles não só a compreensão da natureza hipotética das formulações teóricas como exigiríamos deles, também, a observação dos fenômenos (uma observação profunda, que busca generalizações, por um lado, e que não ignora as diferenças, por outro).

Configura-se, dessa forma, o que deve ser o trabalho do professor de Língua Portuguesa no eixo de análise linguística. Levar o aluno a refletir sobre a sua língua é oportunizar práticas de observação dos fatos linguísticos e submeter tais fatos a um trabalho de descrição, ainda que informalmente, como propõe a iniciação científica escolar. Quanto ao modelo ao qual o nosso aluno já foi iniciado, o da gramática tradicional, nossa ação será no sentido de que a categorização por ela realizada seja vista como um modelo teórico disponível e não como entidades do mundo natural.

Provavelmente o professor de Língua Portuguesa, ante essa proposta, depare-se com um dilema: como levarei meu aluno à crítica dos conceitos que são deles cobrados em avaliações externas e que são socialmente prestigiados? A resposta a esse dilema já foi oferecida quando situamos o estudo da gramática, nos moldes como propomos, como uma disciplina de iniciação científica e não como uma disciplina do segundo tipo levantado por Borges Neto (2013), dos conteúdos culturais.

Existe uma norma considerada culta (por quem mesmo?), existe um sistema ortográfico, existem regras de acentuação e de colocação pronominal que são exemplos de conhecimentos culturais com os quais nós, professores, devemos trabalhar. Mas também existe uma iniciação científica que nós, os mesmos professores, também devemos empreender com os alunos. Se há a dúvida de qual caminho seguir, é porque não sabemos que a ressignificação das aprendizagens dos anos iniciais e o fortalecimento da autonomia são as bases dos anos finais do Ensino Fundamental (cf. BRASIL, 2018). Por essa razão, partir — e apenas partir — da gramática tradicional é a união entre o que está arraigado na cultura escolar e o que devemos fazer como professores atualizados e dispostos ao trabalho de iniciação científica de nossos alunos.

Para não permanecer no território nebuloso da pura especulação e discussão de nossa conceituação de gramática, o que já realizamos na seção anterior, expomos um exemplo prático. Borges Neto (2013) alerta que a gramática tradicional assume definições que, mesmo sendo contrariadas por dados do mundo real, continuam sendo mantidas. O exemplo trazido pelo autor é a definição de pronomes: “a palavra que substitui ou acompanha um substantivo, indicando pessoa gramatical”, ou alguma paráfrase disso” (BORGES NETO, 2013, p. 80). Ao listarmos exemplos corriqueiros, segundo o linguista, constatamos a ineficácia de tal definição:

- (2) **O menino** viu a viúva. **Ele** estava na janela.
- (3) **O menino que viu a viúva** estava na janela. **Ele** esperava um amigo.
- (4) **O menino de camisa vermelha** é filho do Pedro. **Ele** gosta de futebol.
- (5) **O menino de camisa vermelha que estava na janela e que viu a viúva** é filho do Pedro. **Ele** estuda no Colégio Internacional.⁴

Em nenhuma dessas sentenças o ‘ele’ substitui um substantivo. Em todos os casos há sempre outro(s) termos ligados ao substantivo sendo retomado por ‘ele’: em (2) há o artigo ‘o’; em (3) há o artigo e uma oração relativa; em (4) há o artigo ‘o’ e a expressão ‘de camisa vermelha’; e em (5) há o artigo ‘o’ e toda uma expressão complexa formada por diversas classes de palavras.

Poderíamos desenvolver mais essa questão se tratássemos dos pronomes ‘eu’ e ‘tu’: qual é o substantivo substituído por esses dois pronomes em qualquer sentença em que ocorram? Seria o emissor e o receptor? Emissor e receptor são substantivos ou são pessoas no mundo?

A conclusão a que Borges Neto (2013) chega é a de que a definição da gramática tradicional é parcial. Ela não encontra respaldo nos dados do mundo real e apresenta incoerências internas, como a que vimos nos exemplos de (2)-(5). Tratar definições parciais de modo naturalizado e submeter os alunos ao empenho forçado de lidar com tais definições, ao nosso ver, não é o objetivo da escola, especialmente no que diz respeito à empreitada científica.

Há, portanto, uma possibilidade de trabalho delineada: partir dos conceitos da gramática tradicional. No caso de um trabalho para os anos finais do Ensino

⁴ Exemplos transcritos integralmente de Borges Neto (2013).

Fundamental, como é esta nossa proposta, esse trabalho tem ainda mais razão de ser, pois se trata de um trabalho robusto de oportunizar ao aluno ressignificar conceitos e agir autonomamente diante de fatos do mundo natural.

Um último argumento ainda é levantado por Borges Neto (2013): o de que problemas de compreensão e produção de textos são dirimidos nas séries iniciais pelo estudo das estruturas gramaticais. Isso também é o que alega Franchi (2006, p. 31), para quem,

[...] além de um trabalho gramatical que ofereça à criança as condições de domínio da modalidade culta, existe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que ela amplie o conjunto de recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão dos textos.

Sem pretender um absolutismo, parece-nos adequado defender finalmente que o ensino de gramática, se balizar-se por estudos que investigam a competência linguística, pode ser mais bem-sucedido na tarefa a que visa, qual seja: o aprimoramento do desempenho linguístico dos alunos. No escopo de nosso trabalho, os primeiros argumentos já são suficientes, porém esse último poderá ser avaliado a partir das atividades que sugerimos em nossa proposta de ensino.

A seguir, trazemos outro trabalho com reflexões compatíveis com o que estamos trazendo até aqui. A intenção, doravante, é a de continuar a esboçar um método de ensino de gramática, com base nos subsídios teóricos a que temos recorrido.

2.2.2 Fazer ciência por meio da gramática: esboçando um método

Na tentativa de delinear um método para um empreendimento de iniciação científica em sala de aula utilizando a gramática, trouxemos a discussão de Borges Neto (2013), o qual inaugurou as sugestões que podemos incorporar nessa tarefa. Outra proposta, bastante coerente e bem fundamentada, na qual podemos investir é a de Oliveira e Quarezemin (2016). Esse texto, cujo título é “Gramáticas na escola”, já nos encaminha para uma discussão sobre o tema de que estamos tratando.

Oliveira e Quarezemin (2016) iniciam apresentando uma perspectiva naturalista de gramática. Especificamente sobre o universo escolar, a ideia defendida por elas é a de que, uma vez que busca compreender as línguas naturais, o lugar da gramática na escola transcende a aula de Língua Portuguesa, e mais, ultrapassa os

limites da própria sala de aula. O convite das autoras é, então, o de reconhecer o estudo da gramática sob um ponto de vista emancipador, pois permite ao aluno movimentar-se pelas diversas línguas (e variedades de uma mesma língua) com as quais mantém contato, além de um trabalho multidisciplinar, pois, sendo científico, possibilita espontaneamente o contato com outras áreas, por exemplo Matemática, Ciências, Filosofia, História etc.

O estudo da gramática como uma disciplina de iniciação científica na escola também é assumido pelas autoras a partir do que elas denominam “construção de gramáticas”:

Construir gramáticas é um exercício intelectual intenso, difícil e extremamente importante para entendermos uma teoria sobre fenômeno no mundo, as línguas naturais. É bem verdade que se traça, nos PCNs, uma diferença entre conhecimento epilinguístico e metalinguístico, mas sem levar adiante as consequências nem da distinção, nem desses conhecimentos, sem que eles de fato tenham um papel na sala de aula. (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 35-36).

Um segundo passo importante é abordar a distinção que devemos fazer entre conhecimento epilinguístico e conhecimento metalinguístico. Ao sugerir a construção de gramáticas, isto é, que o professor conclame os alunos a observar os fatos linguísticos que os rodeiam, mais do que estabelecer os rótulos, a tarefa é a de se perguntar: por que é esse o rótulo e não outro? Há algum outro modo de observar esse mesmo fato? Para tentar fazer jus à ideia das autoras, vale compreender a exposição trazida por elas.

Para Oliveira e Quarezemin (2016, p. 112, grifo das autoras), “uma definição muito comum de **sujeito**⁵ nas gramáticas e livros didáticos é a seguinte: ‘sujeito é aquele que pratica a ação expressa pelo verbo’”. Como já podemos esperar, pelo que já vimos em Borges Neto (2013), trata-se de uma definição parcial. Ela funciona se considerarmos dados como (6) e (7):

(6) O João viajou com a mãe.

(7) O João entregou os anéis pra Maria.⁶

⁵ Uma análise ainda mais profunda sobre os problemas da definição tradicional de sujeito pode ser apreciada em Franchi (2006).

⁶ Exemplos transcritos integralmente de Oliveira e Quarezemin (2016).

De fato, tanto em (6) como em (7) o termo que corresponde ao sujeito da oração, ‘O João’, refere-se a algo no mundo que pratica alguma ação (vamos assumir que viajar é uma ação, como o fazem as autoras). Contudo, qual deve ser nosso julgamento quanto aos dados (8) e (9): o sujeito pratica alguma ação nestas sentenças?

(8) O João caiu.

(9) O João morreu.

Realizando uma análise semântica superficial dessas sentenças, verificamos que o constituinte ‘O João’ não recebe o papel temático de agente dessas orações. Então qual deve ser a nossa postura? Dizer que ‘O João’ não é o sujeito das orações? Não parece ser esse o caso. O objetivo das autoras de demonstrar que a metalinguagem da gramática tradicional é frágil foi alcançado rapidamente. Mas então, o que fazer? As próprias autoras são as mais indicadas para responder isso:

Como proceder em sala de aula? Sendo criativo, se divertindo analisando uma língua ou um fragmento de língua, refletindo com os alunos sobre as diferentes maneiras de descrevermos os fenômenos linguísticos, alguns dos quais já são bastante conhecidos — por exemplo, a distinção sujeito e agente —, mas que ainda não estão na escola. Nos tempos de hoje não é possível que um professor atualizado ensine a noção de sujeito como aquele que pratica a ação. Na verdade, na nossa proposta, o professor deve refletir sobre a língua e não aceitar passivamente uma definição já dada. (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 119).

Trabalhar o conhecimento epilinguístico dos alunos é levá-los a manipular os dados de que dispõem e formular hipóteses sobre sua própria língua. O simples tratamento da questão dos sujeitos abre espaço, advertem as autoras, para a questão dos verbos que a gramática tradicional denomina “intransitivos”. Para compreender mais essa questão, vale apresentar a exemplificação das autoras.

São agrupados da mesma forma verbos como ‘falir’, ‘viajar’, ‘pular’ e ‘chegar’, mas refletindo despreziosamente podemos captar suas diferenças:

(10) A empresa faliu.

(11) A Maria viajou.

(12) O gato pulou.

(13) A encomenda chegou.⁷

Uma sugestão dada pelas autoras é a de montarmos com os dados de (10) a (13) duas listas: de um lado as sentenças em que o sujeito “age” e de outro lado as sentenças em que o sujeito não é agente. Não gera espanto algum a uniformidade das respostas que essa atividade deve trazer, pois trata-se de um conhecimento (esse sim) intuitivo: em (11) e (12) temos sentenças em que o sujeito realmente age; em (10) e (13) o sujeito não age.

Há nessa acessível atividade o movimento de análise crítica dos conceitos da gramática tradicional e de reflexão sobre o funcionamento da língua. Vale lembrar que os dados em (10)-(13) são dados “comportados”, pois são sentenças criadas para discutirmos o problema inicial. Esse ainda é o momento de compreender o problema que buscamos investigar. Trata-se também da hora que inserimos o que chamamos de dado negativo – outro possível passo desse método que esboçamos.

Oliveira e Quarezemin (2016, p. 105) alegam que

O dado negativo não é errado, ele simplesmente não é gerado pela gramática. Não é possível encontrar dados negativos rastreando banco de dados, porque eles não ocorrem, mas o falante pode fornecer esse tipo de dado, porque ele reconhece se uma certa combinação é ou não parte da sua língua.

O dado negativo, como vemos, é uma proposição pensada pelo linguista para que seja evidenciado o modo como o sistema linguístico se comporta, é compreender, digamos, a ordem existente no “caos”. Vamos tomar os exemplos que já discutimos e tentar construir um dado negativo.

Se utilizássemos os verbos ‘viajar’ e ‘pular’, que selecionavam um sujeito agente, constatamos a impossibilidade de encontrarmos estes dados no mundo real:

(14) ?A empresa viajou.

(15) ?A encomenda pulou.

Certamente o grau de aceitabilidade de sentenças como (14) e (15) é restrito a contextos tão específicos que a competência linguística do aluno o alerta de que há aí algo estranho. Outro dado negativo é presente em sentenças agramaticais. Por

⁷ Exemplos adaptados de Oliveira e Quarezemin (2016).

exemplo, uma sentença em que os constituintes estejam ordenados de um modo que nós não realizamos:

(16) O na pulou cama gato meu.

A emissão de (16) em situações espontâneas é impossível, pois essa composição simplesmente não faz parte da gramática da Língua Portuguesa. Trata-se, pois, de uma sentença agramatical. Não estamos falando de exemplos como “Os menino chegaram” — esse é produzido empiricamente e não fere regras do sistema linguístico, pois a marcação de número está feita no determinante, só contradiz as normas prescritas quanto à concordância nominal. O dado negativo é, enfim, um exemplo criado para que observemos a gramática da língua em ação, com suas restrições tácitas.

Retornando à questão crucial, que é a primazia do exercício do conhecimento epilinguístico, recorremos mais uma vez a Franchi (2006, p. 94):

Nesse nível de trabalho, não se está ainda necessitando de uma gramática enquanto sistema de noções, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo o falante da sintaxe de sua língua, das regras pelas quais constrói e transforma as expressões em operações conscientes. Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica.

Um modelo de atividade epilinguística foi o que Oliveira e Quarezemin (2016) apresentaram. Ao agrupar os termos que agem nas sentenças (10)-(13) e ao questionar o grau de aceitabilidade das sentenças (14) e (15), estamos exercitando um conhecimento que o aluno pode intuitivamente acessar. Segundo as autoras, os alunos, como usuários da língua que são, não precisam saber descrever a sua própria língua — isso é para linguistas, quem sabe um deles algum dia —, mas sabem fornecer

[...] julgamentos sobre estruturas que eles sabem que fazem parte da sua gramática e outras que eles não consideram como parte da sua língua, ou porque não podem ser geradas por sua gramática ou porque a interpretação não é permitida. (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 103).

É exatamente disso que se trata o conhecimento epilinguístico. E esse conhecimento é exercitado quando, desprendidos de qualquer noção ou rótulo

estabelecido por algum modelo teórico, levamos ao nosso aluno atividades que lhe oportunize a seguinte reflexão: “por que as expressões significam aquilo que significam?” (FRANCHI, 2006, p. 80).

O movimento sugerido por Oliveira e Quarezemin (2016) parte exatamente do princípio de despertar a curiosidade para o problema. A sugestão das autoras é a de que o aluno se coloque numa posição distante de sua própria língua para que possa observá-la. Esse distanciamento pode acontecer idealizando um cenário em que os alunos não são falantes de sua língua, mas desejam dominar aquele sistema que os falantes nativos entendem tão facilmente. Agindo assim, o professor proporcionará a seus alunos o reconhecimento de que uma língua humana não é produto do sobrenatural, mas faz parte do mundo natural, como as estrelas do universo ou como as células do corpo humano. Investigá-la é, então, uma tarefa fascinante!

Essa postura de distanciamento faz parte de um método em que o aluno é centro do processo:

O espírito de descoberta, tão característico da empreitada científica é sem dúvida um motor potente para o conhecimento. O professor deve estar preparado para o novo, para hipóteses que ele mesmo não considerou. O estilo socrático, a maiêutica, são metodologias em que a **autoria do conhecimento** é do aprendiz. (Ibid., p. 166, grifo nosso).

A busca, legítima, diga-se de passagem, de metodologias ativas tem sido uma exigência contemporânea. O trabalho com a gramática, estamos tentando demonstrar, pode se converter num expediente dinâmico. Do professor a exigência é de abertura ao que a ciência da linguagem tem legado sobre o funcionamento de seu objeto de estudo e às hipóteses que seus alunos possam vir a levantar. É verossímil que, dessa conduta docente, a curiosidade, a espontaneidade e o entusiasmo dos alunos sejam uma realidade na aula de Língua Portuguesa.

Para Oliveira e Quarezemin (2016, p. 173), “as aulas de português terão um ganho acentuado quando a gramática não for compreendida como um rótulo que não serve para nada”. Mas isso só é exequível quando consideramos que, por meio da gramática, estamos iniciando cientificamente nossos alunos. É dessa forma que, ao construir gramáticas, o aluno, de posse do *modus operandi* de uma ciência, torna-se consciente das diferenças entre as línguas e do seu próprio modo de usar as gramáticas com as quais lida.

Podemos, finalmente, sugerir a metodologia de ensino de gramática que utilizaremos em nossa proposta posteriormente. Com base, principalmente, mas não exclusivamente, em Borges Neto (2013) e em Oliveira e Quarezemin (2016), balizaremos a nossa proposta a partir de quatro etapas: i) apresentação do fato linguístico; ii) estímulo dos conhecimentos epilinguísticos; iii) exposição do parecer da gramática tradicional sobre o fato linguístico em estudo; e iv) a construção de novas hipóteses (construção de gramáticas). O detalhamento dessa proposta reservamos para o capítulo de nossa proposta de ensino. Aproveitamos esse momento apenas para apresentar os quatro itens que julgamos essenciais de todas as sugestões teóricas que trouxemos aqui.

No tópico a seguir, apresentamos uma breve discussão sobre o eixo de análise linguística, um pouco de sua origem e o modo como ela aparece nos documentos oficiais, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa intenção será a de contrastar, ainda que não exaustivamente, o atual conceito de análise linguística com o levantamento que fizemos sobre o ensino de gramática.

2.2.3 A análise linguística e a BNCC

O conceito de análise linguística, conforme estudado por Reinaldo (2013), evoluiu ao longo das três últimas décadas do século XX, chegando ao status de eixo graças aos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] o conceito de *análise linguística* enquanto eixo procedimental do ensino de língua portuguesa se altera segundo a filiação teórica do pesquisador: trata-se de uma reflexão epilinguística sobre fatos de língua em uso, para desenvolvimento da leitura e da escrita; ou de uma reflexão metalinguística, que leva o aluno ora a (re)conhecer o sistema e as normas da língua, por meio de uma classificação e nomenclatura, ora a questionar essa classificação e nomenclatura, que não estejam suficientes para descrever fatos da língua. (REINALDO, 2013, p. 240)

Bezerra e Reinaldo (2013) mostram claramente que houve uma mudança no modo como a “análise linguística” passou a ser concebida no âmbito acadêmico. Segundo elas, essa mudança foi orientada “por perspectivas teóricas diversas (gramática tradicional, linguística textual, análise do discurso, teorias do gênero)” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 38-39).

Podemos questionar, a partir do texto das autoras isto: as linhas teóricas por elas mencionadas — as vertentes mais próximas do estruturalismo e do gerativismo, que costumamos denominar linguística formal — não contribuíram mais com o debate sobre “análise linguística”? Essa ausência de contribuição equivale à falta de produção científica dessas áreas sobre esse tema ou à desconsideração dos trabalhos produzidos dentro dessas perspectivas teóricas? É provável que, com a exposição do terceiro capítulo, essa resposta seja respondida apropriadamente.

Voltando ao ponto, as propostas do que seja análise linguística partem, então, da ideia de apropriação de um gênero textual, da ampliação do repertório textual do aluno e, na parte específica de estudo das categorias gramaticais, “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1984, p. 63 *apud* BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 40). A análise linguística visa, nesse viés, o “domínio da variedade linguística de prestígio” (Op. cit.) e não a reflexão sobre a língua.

Entendemos que essa dinâmica é exatamente a repetição do que vimos argumentando, em consonância com Borges Neto (2013): trata-se a naturalização da gramática tradicional.

A análise linguística, segundo Geraldi (1984, p. 74), “inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto”, daí a utilização de análise linguística num plano também discursivo, como vemos na maioria das propostas curriculares oficiais.

No documento de referência mais recente para a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), nos eixos da leitura, da escrita e da análise linguística/semiótica, em praticamente todas as séries, há algum tipo de orientação quanto à necessidade de que, partindo do texto, os alunos do Ensino Fundamental sejam levados à reflexão sobre a natureza de sua língua e ao uso eficaz das estruturas disponíveis no sistema linguístico.

De modo efetivo, uma das habilidades de leitura requisitada para os quatro anos finais do Ensino Fundamental no campo de atuação na vida pública, a BNCC apresenta a nossa categoria textualmente:

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial [...], blocos de artigos [...], artigos [...] e parte final [...] e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras

que indicam generalidade, como alguns **pronomes indefinidos**, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação (BRASIL, 2018, p. 144, grifo nosso).

Apesar de estar no eixo da leitura, vemos explícito o reconhecimento pelo próprio documento da importância de uma das características dos pronomes indefinidos, a generalidade operada sobre o substantivo ao qual se relaciona. O que essa habilidade gera, conforme veremos na nossa análise do material didático, é uma ânsia por trazer no livro algum instrumento legal que contenha esses pronomes indefinidos utilizados genericamente, como característica própria das leis e de regulamentações (como se ele não estivesse presente em qualquer texto, a depender do significado realizado).

Se considerarmos o eixo de análise linguística/semiótica, podemos reafirmar a importância que o estudo dos pronomes indefinidos apresenta, do ponto de vista de suas propriedades semânticas, uma vez que o aluno durante todo o ensino fundamental, segundo o documento, é convidado a

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). (BRASIL, 2018, p. 81).

Na busca por uma análise linguística, envolvemos todos os níveis de análise já conhecidos, uma vez que se trata de uma reflexão feita com consciência dos fenômenos gramaticais no momento de refletir sobre a língua (MENDONÇA, 2006; WACHOWICZ, 2010). O que vamos acabar encontrando é que alguns dos níveis de análise são privilegiados em detrimento de outros. Quase sempre, o nível preterido é o semântico. Verificaremos, enfim, que, não obstante a imprescindibilidade da análise dos pronomes indefinidos como recursos linguísticos disponibilizados pela língua, o seu estudo tradicional restringe-se à morfologia, à sintaxe (e apenas superficialmente nesses dois níveis) e ao nível discursivo, sem aprofundamentos no nível semântico, não havendo discussão alguma sobre o agrupamento desses termos como pronomes nem sobre as operações semânticas (lógicas) que eles realizam nas sentenças da qual participam, conforme esboçamos na seção 3.2.

Na próxima seção, apresentamos a Semântica e o modo como julgamos possível e necessária a sua aplicação no estudo da Língua Portuguesa, já no Ensino Fundamental.

2.3 A semântica na sala de aula

A Semântica, área da Linguística que lida com o significado das palavras e das sentenças, apresenta diversas subdivisões, na medida em que a definição de significado não é unívoca: quando pensamos na natureza referencial do significado, estamos falando de Semântica Formal; quando entendemos o significado como uma representação mental, estamos no âmbito da Semântica Cognitiva; quando nos interessamos pelas relações enunciativas que o significado estabelece, trabalhamos com a Semântica Enunciativa; e assim por diante, de modo que, para cada definição de significado, há uma semântica diferente (cf. FERRAREZI JR. & BASSO, 2013).

Essa heterogeneidade se deve ao fato de que os significados não são entidades físicas, não podemos observar nem medir sua constituição material. São objetos teóricos, “construções dos linguistas” para explicar um componente básico da linguagem humana, conforme nos apresenta Borges Neto (1999). Por isso, a delimitação do significado deriva da concepção de linguagem que assumimos.

Borges Neto (1999) admite que duas grandes tendências sobre a linguagem podem ser assumidas: a linguagem como **meio universal** e a linguagem como **cálculo**. No primeiro grupo, estão as teorias que rechaçam as considerações metalinguísticas acerca do significado, uma vez que não poderíamos sair da linguagem para observá-la de fora. No segundo grupo, encontram-se as teorias que versam sobre uma relação entre linguagem e algo que não é linguagem (o mundo sobre o qual a língua fala). Para o autor, uma análise semântica das línguas naturais seria impossível se considerássemos a linguagem como meio universal:

Se, por outro lado, assumirmos a postura "linguagem como cálculo", a semântica é possível e devemos admitir a possibilidade de diferentes sistemas de relações semânticas. A teoria de modelos e a noção de mundos possíveis passam a ser inteligíveis e o relativismo lingüístico pode ser rejeitado. A metalinguagem é possível e legítima, e a idéia de verdade como correspondência é inteligível. (Ibid., p. 172-173).

Adiamos a discussão sobre metalinguagem. Por enquanto, deve ficar clara nossa opção por reivindicar que a linguagem, tal como um cálculo, é um sistema que pode ser livremente reinterpretado, rejeitando a ideia de “(...) substituir a semântica pela pragmática e a teoria do significado por uma teoria da ação” (Ibid., p. 173).

O modo como estamos considerando o significado, conforme a Semântica Formal, diz respeito ao significado produzido pelas próprias expressões linguísticas,

não aquele produzido pelo falante. De acordo com Chierchia (2003, p. 298, grifo do autor),

Dizer que há um significado gramatical e um significado em sentido mais amplo, equivale, com efeito, a dizer que a gramática **subdetermina** aquilo que é efetivamente dito. O significado tomado em toda sua complexidade brota da interação entre a gramática e outras capacidades.

O autor chama a nossa atenção para o fato de que o primeiro significado a que temos acesso é aquele que as expressões linguísticas denotam. Pensar assim, contudo, não significa que não existam significados de outra ordem, como é o caso das metáforas. O que estamos considerando aqui é que existe, a priori, um significado denotacional, um significado literal do qual derivam os demais significados dos quais um indivíduo faz uso.

Há, portanto, relações lógicas que regem a competência semântica de um indivíduo. Tomando as sentenças (17) e (18)⁸, percebemos uma importante relação lógica entre elas:

(17) A explosão do motor do Batmóvel o destruiu.

(18) A explosão do motor do Batmóvel causou a sua destruição.

Por haver um significado gramatical é que podemos captar e descrever uma relação de semelhança de significados entre (17) e (18): embora as palavras não sejam as mesmas, as condições de verdade das duas sentenças são equivalentes, há entre elas uma relação de sinonímia, pois a verdade de uma acarreta a verdade da outra. Constatamos, assim que:

Compreender uma sentença do português é determinar sua **estrutura lógica**. Da mesma forma que o falante domina implicitamente regras sintáticas que lhe permitem construir sentenças, ele também domina uma lógica que lhe permite compreendê-las. É preciso supor que a Gramática Universal especifica a estrutura lógica de cada língua possível. A tarefa da semântica configura-se, portanto, como a de identificar essa estrutura. (CHIERCHIA, 2003, p. 49, grifo do autor).

Vemos claramente aqui a referência a algumas noções da teoria chomskyana: Gramática Universal (GU) e língua como conhecimento internalizado. Desse modo, a

⁸ Exemplos transcritos integralmente de Chierchia (2003).

concepção de língua que devemos assumir é mesmo aquela que admite que a espécie humana possui uma competência inata para a linguagem, e, por isso, há um conhecimento tácito em cada indivíduo sobre a língua que usa.

Outra questão crucial que precisamos levar em conta quando desenvolvemos um estudo em Semântica Formal é o princípio da composicionalidade, que podemos definir da seguinte forma:

O significado de uma sentença depende do significado de suas partes e de sua estrutura sintática, ou seja, de como as suas partes estão organizadas. Assim, a SF [Semântica Formal] procura investigar de que modo o significado de cada parte de uma sentença contribui para as suas condições de verdade. (SANCHEZ-MENDES, 2014, p. 280).

O princípio da composicionalidade nos coloca diante de uma noção bastante eficaz na análise semântica: a de que o significado da sentença não depende do significado das palavras isoladamente, mas da interação que se dá entre elas. O que o semanticista precisa descrever é como um indivíduo consegue “calcular” o significado de uma sentença como (19):

(19) Ana é a filha de Maria.

O que (19) nos diz não é resultado do significado isolado das palavras, mas da contribuição de cada palavra e do modo como elas estão organizadas. Evidência disso é que a sentença em (20) não diz a mesma coisa que (19):

(20) Maria é a filha de Ana.

Ainda que as palavras que compõem (19) sejam as mesmas que compõem (20), a maneira como as palavras estão organizadas nas sentenças conferem-las significado distinto. Se a composicionalidade não se aplicasse, teríamos duas sentenças sinônimas, uma vez que as palavras não mudam de uma para a outra sentença. Mudamos apenas a composição da sentença, dito de outra forma, o modo como as palavras estão organizadas, e isso é extremamente significativo.

Outro indício desse princípio é o fato de que retirar um elemento, como o determinante ‘a’, na sentença (20) gera considerável mudança nas condições de verdade da sentença:

(21) Maria é filha de Ana.

Enquanto (20) é verdadeira para o caso de Ana ter apenas uma filha e de essa filha ser Maria, (21) pode ser verdadeira se Ana tem mais de uma filha.

Utilizar a Semântica na educação básica é, portanto, exercitar a competência semântica dos estudantes possibilitando o juízo de relações presentes na própria língua. Para Chierchia (2003, p. 172), “a capacidade de emitir tais juízos só pode ser a manifestação daquilo que sabemos implicitamente sobre o significado das expressões de nossa língua, ou seja, de nossa competência semântica”.

Um dos problemas que podemos encontrar no estudo do significado no ensino básico é o fato de que significado, pelo menos na tradição escolar, é quase um sinônimo de estudo de vocabulário, sob um ponto de vista puramente lexical. O estudo do significado baseado apenas no significado de palavras isoladas ou na busca de sinônimos e antônimos para palavras tomadas de um texto não encontra respaldo nas teorias semânticas modernas.

Em nosso mapeamento, evidenciamos a presença de alguns fenômenos semânticos, como sinonímia, antonímia, polissemia, denotação e conotação, homonímia, figuras de linguagem, sob uma estrutura “formulário-receituária”. Aspectos semânticos como ambigüidade, tempo, aspecto, anáfora, dêixis, implícitos, entre outros, não são explorados. Há, pelo que observamos, um descompasso muito grande entre o tempo dedicado com as questões gramaticais e com as questões da significação. (MOKVA, 2001, p. 160).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já rechaçam esse tipo de estudo:

Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos. (BRASIL, 1997, p. 83).

No entanto, os próprios PCN não fazem, em momento algum, qualquer menção que seja à análise semântica no contexto do Ensino Fundamental.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por sua vez, trazem uma pequena referência à análise semântica num quadro que contém os “eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio”. Uma

das estratégias textualizadoras, segundo esse quadro, é: “[...] organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticos)” (BRASIL, 2006, p. 28). O que fica evidente é que o documento já advoga um estudo do significado baseado nas relações semânticas estabelecidas no nível das sentenças dentro do texto. Obviamente, aqui é a referência às relações lógicas presentes na tessitura do texto, o que muitos autores chamam de coesão textual. Não estamos negando a possibilidade desse estudo, mas apenas demonstrando que, pelo menos no âmbito do Ensino Médio, as orientações oficiais já expectam uma análise semântica em sala de aula.

No mais recente documento de referência da educação brasileira, a BNCC, a referência que se faz a um estudo em semântica é absolutamente nada além de um estudo quanto à sinonímia, antonímia, ambiguidade e às relações de ligação presentes na superfície textual (anáforas, catáforas – ou encapsulamentos – etc.)

Mesmo que se defenda que o texto é o foco de qualquer análise linguística, é preciso considerar que o significado gramatical, conforme vimos em Chierchia (2003), é um dos significados que devem ser alvo de nossa análise nas aulas de Língua Portuguesa. Aliás, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio admitem que na construção de sentido “há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto” (BRASIL, 2006, p. 25). Assim, analisar o significado referencial, aquele que é alvo da Semântica Formal, é tão importante quanto compreender as semioses que conferem sentido às nossas interações.

O que verificamos, pois, é que existe a necessidade e o interesse de se trazer para o âmbito da aula de Língua Portuguesa reflexões semânticas mais robustas. Contudo, tanto documentos oficiais, quanto materiais didáticos acabam entendendo como abordagem semântica, quase que exclusivamente, o tratamento dos mecanismos de textualização (anáfora, catáfora/encapsulamento etc.) e questões restritas ao uso do diminutivo/aumentativo, às relações lexicais de sinonímia/antonímia e à ambiguidade (tratada por vezes como vício de linguagem). Provavelmente isso se deve à didatização bastante eficiente de propostas no âmbito de teorias ligadas ao texto, enquanto teorias voltadas para o sistema linguístico não tenham sido popularizadas na mesma proporção daquelas.

Borges Neto, Müller e Oliveira (2012) apresentam um apanhado histórico extremamente interessante sobre a Semântica Formal, iniciada na década de 1970 e amadurecida no Brasil uma década depois. É corolário da exposição dos autores que essa área, pela recente chegada aos currículos das grandes universidades do país, ainda não conta com a mesma divulgação de outras áreas da Linguística mais conhecidas pela maioria dos professores. Esse, sem dúvida, é o motivo pelo qual as contribuições da Semântica Formal ainda não foram didatizadas.

Um trabalho como o nosso tenta atuar precisamente nessa ausência. O desconhecimento do que uma semântica referencial, assim como outras áreas da Linguística Formal, pode oferecer ao ensino deve ser atacado com a apresentação de suas constantes descobertas. Isso porque entendemos, conforme Borges Neto, Müller e Oliveira (2012, p. 139) que “qualquer pessoa, ao estudar o significado, deve se sentir participante do amplo projeto que é compreendermos a capacidade humana de interpretar qualquer sentença de sua língua”.

Por essa razão, como Ferrarezi Jr (2008), entendemos que essa deficiência reside na “parte viva” da língua. A análise do significado, que nos põe diante da beleza e da complexidade que é a nossa língua, acaba sendo esquecida ou realizada de modo ineficaz. É a uma proposta de análise semântica que direcionamos este estudo, tentando demonstrar as excelentes oportunidades de trabalho com o significado já no Ensino Fundamental.

No próximo capítulo, contrastamos a abordagem dos pronomes indefinidos como é realizada tradicionalmente e apresentamos os fundamentos semânticos que nos permitirão realizar uma proposta de ensino voltada para a análise e reflexão desses itens linguísticos.

2.4 Resumo do capítulo

Ao longo deste capítulo trouxemos para a nossa discussão diversas ideias a fim de tornar evidente os pontos de onde partimos na construção deste estudo. Se fomos felizes nesse intuito, deixamos claro que a visão de língua, linguagem e gramática a que nos filiamos é uma visão naturalista e formal. Essa visão, preterida nos documentos oficiais e em materiais didáticas, tem sido a responsável por grandes descobertas nas pesquisas sobre a linguagem humana.

Quanto ao ensino de análise linguística, esperamos ter demonstrado que é possível, com base nessa visão formalista de linguagem, esboçar um método de ensino. Reiteramos que, pelo que levantamos, não há ainda aproveitamento do que essas teorias, especificamente a Semântica Formal, têm a oferecer para o ensino básico, mesmo que a sua utilização seja possível.

3 PRONOMES INDEFINIDOS: DO ENSINO TRADICIONAL À ANÁLISE SEMÂNTICA

Neste capítulo, traçamos um percurso que inicia com a abordagem tradicional dos pronomes indefinidos e passa pelas noções da Semântica Formal que subsidiarão nossa proposta de análise semântica dos pronomes indefinidos. A partir desse percurso, poderemos compreender por que e como nossa proposta pode ajudar o ensino da análise linguística no Ensino Fundamental.

Iniciamos trazendo uma análise das coleções didáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação para a escolha dos professores das redes públicas a fim de atender aos seus alunos para os anos 2020-2023 por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

Em seguida discutimos os fundamentos semânticos da quantificação nominal, da vagueza e da comparação implícita de quantidades. Nesse momento, voltamos nossa atenção para a pesquisa em Semântica Formal e para o que podemos transpor didaticamente para o ensino básico.

3.1 Abordagem tradicional no ensino dos pronomes indefinidos

Nesta seção, apresentamos o modo como os pronomes indefinidos são abordados tradicionalmente. Consideramos como exemplares dessa abordagem tradicional os livros didáticos que servem de referência a professores do Ensino Fundamental⁹. Uma análise dos procedimentos adotados concretamente pelos professores em sala de aula, por óbvio inexecutável, não nos parece relevante na medida em que revelaria, possivelmente, aplicações dos procedimentos propostos por esses materiais didáticos.

Nosso objetivo com este levantamento, importa ressaltar, não é o de descreditar, censurar ou reprovar, tampouco o de promover quaisquer autores de materiais didáticos. Almejamos, tão somente, demonstrar que há relativa homogeneidade na definição e na abordagem dos pronomes indefinidos nesses

⁹ Caberia uma exposição do modo como a gramática normativa aborda os pronomes indefinidos, mas optamos por não realizar esta exposição nesta dissertação. Deve-se essa opção ao fato de que nosso trabalho se volta diretamente para o que é didatizado sobre o tema. Mesmo reconhecendo que muito do que aparece nos livros didáticos fundamenta-se numa gramática normativa, buscamos inventariar as análises que aparecem de fato na gramática escolar, percebidas por meio dos materiais didáticos.

materiais. Há em todos, em menor ou maior grau, ponderações de natureza morfológica, sintática ou discursiva, com escassas reflexões no nível semântico, as quais aparecem quase excepcionalmente.

A fim de evitar uma descrição aleatória, optamos por comentar a abordagem dos pronomes indefinidos nos livros didáticos sugeridos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o quadriênio 2020-2023, selecionados pelo Ministério da Educação. São, ao todo, seis coleções para os anos finais do Ensino Fundamental, dentre as quais as escolas e redes de educação públicas de todo o país escolheram aquelas a serem distribuídas gratuitamente aos seus alunos durante o quadriênio 2020-2023. Pelo alcance dessas obras e, na maioria dos casos, por ser o único subsídio didático que terão alunos e professores é que uma análise desses materiais nos interessa neste estudo.

Como a escolha não é uniformizada, optamos por analisar todas as coleções disponibilizadas pelo MEC. Assim, independentemente de qual tenha sido a escolha da escola ou da rede de qualquer professor, terá sido contemplado neste nosso trabalho o material didático utilizado por sua escola.

Outro esclarecimento pertinente é o do motivo de analisarmos a coleção inteira e não apenas o volume em que apareça um capítulo específico para os pronomes indefinidos. Ocorre que nem todas as coleções reservam um capítulo ou seção que aborde especificamente os pronomes indefinidos. Além disso, mesmo nas coleções que fazem essa especificação, o conteúdo dos pronomes indefinidos acaba sendo referenciado em mais de um dos volumes, quer em atividades que enfoquem outros aspectos gramaticais, quer em atividades que exercitem habilidades de leitura.

Julgamos ainda que analisar o modo como a coleção foi idealizada nos ajuda a compreender as concepções dos autores do material. Uma vez que nosso foco é o eixo de análise linguística, é importante explicitar o entendimento subjacente à disposição dos conteúdos desse eixo no material didático e à exposição, quando for o caso, do conteúdo específico de pronomes indefinidos.

Por essa razão, observamos em cada coleção, qual era a seção reservada pelos autores para o trato dos aspectos gramaticais. Sumarizamos essa seção e discorreremos a respeito do livro com base em três pontos: i) o índice dos conteúdos de gramática da coleção; ii) a abordagem específica dos pronomes indefinidos, quando for o caso; iii) a ocorrência de questões que, de alguma forma, se relacionam com a compreensão dos pronomes indefinidos.

Segmentamos esta seção de análise dos livros didática em seis subseções, uma para cada coleção investigada. Ao final, apresentamos nossas conclusões sobre essa análise.

3.1.1 Apoema Português

A primeira coleção que apresentamos é intitulada “Apoema Português”. Os aspectos gramaticais são tratados na seção “Língua em Foco”, a qual, segundo o Manual do Professor, tem “o objetivo principal de possibilitar aos alunos a realização de atividades variadas que envolvem observação, análise, comparação, reflexão e emprego de recursos e conhecimentos gramaticais.” (TEIXEIRA *et al.*, 2018a, p. 23).

Para promover a observação, a análise, a comparação, a reflexão e o emprego dos recursos da língua, as autoras optam por distribuir os conteúdos da maneira como replicamos no quadro 01, a seguir. É evidente que, para verificar o cumprimento desse objetivo das autoras, precisaríamos nos dispor a uma análise na íntegra do material. Como nosso objetivo não é esse, mas sim o de captar o modo como os pronomes indefinidos são tratados, mencionamos o objetivo geral da seção e a distribuição dos conteúdos ao longo dos volumes apenas para verificar se as autoras entendem que os pronomes indefinidos são um desses recursos e conhecimentos gramaticais que os alunos devem exercitar por meio das atividades que elas propõem.

QUADRO 01 – Conteúdos da seção Língua em Foco – Apoema Português

SÉRIE	UNIDADE	CONTEÚDO
6º ANO	1	✓ Linguagem verbal e linguagem não verbal. ✓ Língua falada e língua escrita. ✓ Entonação e pontuação.
	2	✓ Oração: sujeito e predicado. ✓ Sintagma nominal e sintagma verbal. ✓ Substantivo.
	3	✓ Processos de formação de palavras. ✓ Derivação e composição. ✓ Verbos – emprego dos tempos e modos.
	4	✓ Substantivos e adjetivos em uso – ordem e função.
	5	✓ Substantivos, seus determinantes e modificadores – coesão textual e concordância nominal.
	6	✓ Coesão textual: nomes e pronomes.
	7	✓ Emprego dos tempos verbais do indicativo: passado, presente e futuro.
	8	✓ Oração e período. ✓ Período composto por coordenação.
7º ANO	1	✓ Revisão: oração, sujeito e predicado. ✓ Formação de palavras: derivação.
	2	✓ Flexão verbal: modo subjuntivo. ✓ Períodos com verbos nos três modos.
	3	✓ Verbos intransitivos e transitivos – complementos verbais.
	4	✓ Pronomes e coesão textual.
	5	✓ Adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais.
	6	✓ Concordância nominal e verbal; variação linguística.
	7	✓ Período composto por coordenação, orações assindéticas, orações aditivas.
	8	✓ Período composto por coordenação, orações assindéticas, orações adversativas.
8º ANO	1	✓ Revisão: Sujeito e predicado, sintagmas nominais e verbais, verbos e complementos. ✓ Mecanismos de coesão: sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	2	✓ Processos de formação de palavras.
	3	✓ Adjuntos adnominais e seus efeitos de sentido.
	4	✓ Adjuntos adverbiais e seus efeitos de sentido.
	5	✓ Transitividade verbal: regência verbal.
	6	✓ Vozes verbais e efeitos de sentido.
	7	✓ Período composto por coordenação e por subordinação.
	8	✓ Pronomes relativos. ✓ Discurso direto e indireto e efeitos de sentido.
9º ANO	1	✓ Predicado nominal e verbos de ligação.
	2	✓ Regência verbal e regência nominal.
	3	✓ Relações estabelecidas por conjunções e locuções coordenativas em períodos – coesão.
	4	✓ Oração subordinada adjetiva.
	5	✓ Conjunções e locuções subordinativas; orações subordinadas adverbiais.
	6	✓ Orações subordinadas substantivas: emprego e efeitos de sentido.
	7	✓ Articuladores textuais e organização de períodos.
	8	✓ Organização de períodos, coesão e coerência.

Fonte: TEIXEIRA *et al.* (2018).

Pela leitura do quadro, percebemos que não há um trabalho específico com os pronomes indefinidos. Há, contudo, seções em que poderíamos encontrar alguma referência aos pronomes indefinidos, como é o caso da seção “Substantivo e adjetivos em uso – ordem e função” (livro do 6º ano, unidade 4). As atividades dessa seção concentram-se na classe dos substantivos e na ação de modificação realizada pelos adjetivos. A expectativa pelos pronomes indefinidos ocorre porque nesse momento o livro anuncia o conceito de sintagma nominal, que é retomado em outros momentos, distinguindo os conceitos de núcleo e de modificadores.

No Manual do Professor, um item de rodapé chamado “Saiba Mais”, que traz curiosidades, informações adicionais e referenciais teóricos acerca dos assuntos tratados em cada capítulo, apresenta o conceito de sintagma nominal transcrito de Batista (2011, p. 83 *apud* TEIXEIRA et al., 2018a, p. 123, grifos nossos):

SINTAGMA NOMINAL (SN): organizado a partir de um nome (substantivo) como núcleo, que pode ser acompanhado de determinantes (artigo, determinados **pronomes em função adjetiva**), **quantificadores** (numerais e palavras como **todos, ambos**) e de modificadores (adjetivos, locuções adjetivas e preposicionais).

Trata-se, é claro, de um referencial teórico endereçado apenas ao professor, mas que nos prepara para uma discussão sobre o sintagma nominal, que aparece em outros momentos no livro, e da qual esperaríamos alguma referência aos pronomes indefinidos. A discussão desse capítulo, no entanto, restringe-se de fato aos substantivos e aos adjetivos (e locuções adjetivas) como núcleo e modificador do sintagma nominal, respectivamente.

No livro do 8º ano (unidade 3), a seção Língua em Foco trata dos “Adjuntos adnominais e seus efeitos de sentido”. São apresentadas as palavras que podem desempenhar a função sintática de adjuntos adnominais:

Podem funcionar como adjuntos adnominais

- artigos definidos (**o, a, os, as**) e indefinidos (**um, uma, uns, umas**);
- pronomes adjetivos (aqueles que acompanham o substantivo, tais como **meu, nosso, este, aquela, algum, todos** etc.);
- numerais (**dois, três, dez, décima** etc.);
- adjetivos ou locuções adjetivas (**feio, bonito, grande, de madeira, de vidro** etc.). (TEIXEIRA et al., 2018b, p. 76, grifos dos autores)

Mais uma vez, a exemplificação traz palavras que pertencem a diferentes subclasses de pronomes, incluindo os indefinidos. Essa distinção não foi abordada prévia ou posteriormente.

No que tange à seção Língua em Foco, esses são os únicos momentos de toda a coleção em que se tem alguma referência, mesmo que fronteira, aos pronomes indefinidos. Para exemplificar somente, apresentamos a seguir um exemplo de questão fora da seção Língua em Foco que tematiza os pronomes indefinidos.

No livro do 9º ano (unidade 6, capítulo 1), encontramos, na seção “Linguagem, texto e sentidos”, que aborda a lei do Estatuto da Igualdade Racial, as duas questões a seguir:

2. Releia os incisos I e II do parágrafo único do artigo 1º observando as palavras destacadas:
 - I – discriminação racial ou étnico-racial: **toda** distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica [...];
 - II – desigualdade racial: **toda** situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades [...].
 - a) Consulte o dicionário e verifique os diferentes sentidos da palavra **todo**.
 - b) Em qual dos sentidos identificados por você no dicionário a palavra **toda** foi empregada no estatuto?
 - c) Que efeito de sentido o emprego de **toda** tem nesses trechos do estatuto? Por que isso é aceitável em um documento com os objetivos do Estatuto da Igualdade Racial?
3. No artigo 2º, o mesmo pronome indefinido é empregado novamente.
 - a) Identifique e copie o trecho no caderno.
 - b) O que isso revela sobre os compromissos que o Estado declara ter com seus cidadãos? (TEIXEIRA et al., 2018c, p. 172, grifos dos autores).

Fica clara aqui a iniciativa dos autores de atender o que a BNCC sugere na habilidade EF69LP20, como vemos também em outras coleções. O Estatuto da Igualdade Racial é um exemplar de texto legal, no qual encontramos caráter generalista, atualizado linguisticamente por meio, por exemplo, dos pronomes indefinidos.

Em momento algum da coleção é feita uma abordagem dos pronomes indefinidos especificamente, embora seu reconhecimento seja cobrado. Esse é o caso da questão 3 do trecho transcrito, a qual solicita que o aluno identifique e transcreva no caderno o trecho em que aparece “o mesmo pronome indefinido”. As autoras presumem, dessa forma, que o aluno saiba que aquele é um exemplar de pronome indefinido e, mais ainda, que ele saiba o que é um pronome indefinido.

Reiteramos que em nenhum dos volumes da coleção, nem mesmo nas notas que aparecem no Manual dos Professores, ou seja, sequer como sugestão para que o professor se aprofunde no conteúdo, os pronomes indefinidos são contemplados numa dimensão conceitual ou numa reflexão epilinguística.

Não é nossa intenção cobrar uma rigorosa abordagem metalinguística, mas a própria maneira como os pronomes indefinidos foram citados na coleção, quando foram, demonstra algum interesse sobre esse tema por parte das autoras. O mínimo que esperaríamos, dessa forma, seria uma abordagem mais sistemática e menos fortuita dos pronomes indefinidos.

Entendemos que o conhecimento do conceito e do agrupamento proposto para os pronomes indefinidos, como parte de uma das classes de palavras, parece ser presumido pelo material. Assim, tanto professor como alunos dos anos finais do Ensino Fundamental devem saber de modo intuitivo que existe uma subclasse dos pronomes, chamada pronomes indefinidos — que também podem receber o rótulo de pronomes adjetivos —, cujas funções seriam as de: compor adjuntos adnominais, acompanhando o núcleo de sintagmas nominais, como aparece no volume destinado ao 8º ano; e generalizar, especialmente em leis, como apresentado no volume destinado ao 9º ano.

Passamos agora à análise da segunda coleção que integra o PNLD 2020-2023.

3.1.2 Geração Alpha Língua Portuguesa

A coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa” é a segunda coleção que trazemos para exame. A seção em que encontramos os aspectos gramaticais nessa coleção é a seção “Língua em Estudo”.

A proposta das autoras nessa seção aponta a seguinte dinâmica:

Observa-se, assim, um percurso teórico-metodológico que se inicia no texto, caminha para a análise, a discussão e o levantamento de hipóteses sobre os aspectos discursivos, textuais, gramaticais (lexicais, morfológicos e sintáticos), notacionais (grafofônicos e ortográficos), sociolinguísticos e semióticos e, por fim, retorna ao todo de sentido da instância textual, a fim de observar como cada um desses elementos contribui para a significação da língua em uso. (COSTA & MARCHETTI, 2018a, p. 17).

Assim como verificamos na breve análise da BNCC, percebemos a aspiração de uma análise e reflexão da língua, que se efetiva por meio de discussões dos

aspectos gramaticais, dando primazia ao nível semântico. Vemos ainda o levantamento de hipóteses como um caminho metodológico a ser utilizado com os alunos. Tais iniciativas ajudam a corroborar nossa iniciativa de buscar a análise semântica como caminho para a análise e reflexão da língua.

Apresentamos a seguir o quadro com os conteúdos da seção “Língua em Estudo”:

QUADRO 02 – Conteúdos da seção Língua em Estudo – Geração Alpha

SÉRIE	UNIDADE	CONTEÚDO
6º ANO	1	✓ Língua e linguagem ✓ Fatores de textualidade e gêneros textuais.
	2	✓ Variação linguística: variedades regionais. ✓ Variação linguística: variedades situacionais e sociais
	3	✓ Substantivo. ✓ O substantivo e suas flexões.
	4	✓ Adjetivo. ✓ O adjetivo e suas flexões.
	5	✓ Artigo e numeral. ✓ Interjeição.
	6	✓ Pronomes pessoais e pronomes de tratamento. ✓ Pronomes demonstrativos.
	7	✓ Verbo. ✓ Verbo: modo indicativo.
	8	✓ Verbo: modo subjuntivo e modo imperativo. ✓ Período composto por coordenação.
7º ANO	1	✓ Palavras que acompanham o substantivo e palavras substantivadas. ✓ Preposição.
	2	✓ Revisão: pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos. ✓ Pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos.
	3	✓ Revisão: Verbo. ✓ Advérbio.
	4	✓ O verbo e a sua estrutura. ✓ Palavras primitivas e palavras derivadas.
	5	✓ Frase, oração e período. ✓ Morfologia e sintaxe; sujeito e predicado.
	6	✓ Sujeito simples, composto e desinencial. ✓ Sujeito indeterminado e oração sem sujeito.
	7	✓ Transitividade verbal. ✓ Objeto direto e objeto indireto.
	8	✓ Predicado verbal e predicado nominal. ✓ Verbo de ligação e predicativo do sujeito.
8º ANO	1	✓ Revisão: Sujeito e índice de indeterminação do sujeito. ✓ Revisão: O verbo e seus complementos.
	2	✓ Adjunto adverbial. ✓ Adjunto adnominal.
	3	✓ Predicativo do objeto. ✓ Predicado nominal, predicado verbal e predicado verbo-nominal.
	4	✓ O complemento nominal. ✓ Complemento nominal, objeto indireto e adjunto adnominal.
	5	✓ Vozes verbais. ✓ Agente da passiva.

	6	✓ Aposto. ✓ Vocativo.
	7	✓ Conjunção. ✓ Período simples e período composto.
	8	✓ Orações coordenadas assindéticas e sindéticas aditivas, adversativas e alternativas. ✓ Orações coordenadas sindéticas explicativas e conclusivas.
9º ANO	1	✓ Revisão: período composto por coordenação. ✓ Período composto por subordinação.
	2	✓ Orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e objetivas indiretas. ✓ Orações subordinadas substantivas completivas nominais, predicativas e apositivas.
	3	✓ Pronomes relativos. ✓ Orações subordinadas adjetivas.
	4	✓ Orações subordinadas adverbiais temporais, condicionais, causais e consecutivas. ✓ Orações subordinadas adverbiais concessivas, finais, conformativas, proporcionais e comparativas.
	5	✓ Concordância verbal. ✓ Concordância nominal.
	6	✓ Regência verbal e regência nominal. ✓ Colocação pronominal.
	7	✓ Estrutura das palavras: radical e afixos. ✓ Estrutura das palavras: desinência, vogal temática, consoante e vogal de ligação.
	8	✓ Processos de formação de palavras: derivação e composição. ✓ Processos de formação de palavras: onomatopéia, abreviação e sigla.

Fonte: Costa & Marchetti (2018)

No volume do 6º ano, a unidade 6 é a primeira que faz alguma referência ao estudo dos pronomes. Um dos objetivos apresentados no início da unidade é “identificar e classificar os pronomes; reconhecer as três pessoas do discurso; distinguir os pronomes pessoais do caso reto de pronomes pessoais do caso oblíquo; reconhecer os pronomes de tratamento” (COSTA & MARCHETTI, 2018a, p. 170).

Nessa mesma unidade, a seção “Língua em estudo” do capítulo 1 apresenta uma definição para pronomes: “Pronomes são palavras que substituem, fazem referência ou acompanham substantivos e outras formas nominais (nomes).” (Ibid., p. 178). Como apresentado no objetivo da parte introdutória da unidade, percebemos que o foco, por enquanto, são os pronomes pessoais e os pronomes de tratamento. Para chegar ao tratamento específico dessas duas subclasses de pronomes, as autoras apresentam um conceito geral, satisfazendo o primeiro ponto de nossa investigação.

Tanto a discussão teórica, quanto as atividades propostas pela unidade 6 desse volume procedem à identificação e ao estudo dos pronomes pessoais, pronomes de tratamento e dos pronomes demonstrativos. Uma nota presente no Manual do

Professor, item “Orientações Didáticas”, nessa unidade, esclarece sobre a segmentação do estudo dos pronomes:

O assunto estudado na seção Língua em estudo dos capítulos 1 e 2 desta unidade aprofunda o trabalho com pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos começado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Os pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos serão apresentados no 7º ano.** (Ibid., p. 178, grifo nosso).

Embora não apresentem a razão pela qual essa opção foi realizada, as autoras alertam os professores de que o estudo dos pronomes não se esgota no que é feito no volume dedicado ao 6º ano. Cumpre-se, enfim, o objetivo de estudar nesse volume apenas as três primeiras subclasses de pronomes apresentadas.

No volume dedicado ao 7º ano, no capítulo 2, ainda na unidade 1, a seção “A língua na real” discute a posição dos determinantes e dos modificadores. Essa seção apresenta a seguinte questão:

2. Leia o texto a seguir e responda às questões:

Arqueologia do cotidiano

Arqueólogo é quem traz à tona o que está enterrado [...]

No cotidiano, a repetição infundável de certos atos e fatos afasta a nossa atenção e nos torna insensíveis a eles. [...]

a) No segundo parágrafo do texto, se escrevêssemos “a repetição infundável de atos e fatos certos”, haveria alteração de sentido? Justifique.

b) Há diferença na classificação gramatical da palavra *certos* se a colocarmos antes ou depois das palavras *atos* e *fatos*? Explique. [...] (COSTA & MARCHETTI, 2018b, p. 33, grifos das autoras).

A expectativa de resposta do item b da questão 2 indica que “no caso de ‘certos atos e fatos’, *certos* é um pronome indefinido; no caso de ‘atos e fatos certos’, *certos* é um adjetivo” (Ibid., p. 33, grifos das autoras).

Já há nesse momento a presunção de que o aluno conheça a classe dos pronomes indefinidos, pois só assim ele responderia corretamente o item b da questão 2. Ao trazer o estudo dos determinantes antes que se esgote o estudo das classes morfológicas que podem desempenhar essa função, as autoras deslizam na proposta de apresentação progressiva dos conteúdos. É um problema que verificamos não apenas nessa coleção: o fato de antecipar funções sintáticas e adiar classes morfológicas aparece na própria BNCC. O documento realiza esse mesmo movimento de antecipação de conteúdos de Sintaxe, como é a identificação dos “sintagmas

nominais e verbais como constituintes imediatos da oração” (BRASIL, 2018, p. 171) já no 6º ano.

A unidade 2 traz, no capítulo 1, uma revisão dos pronomes estudados no volume dedicado ao 6º ano – os pronomes pessoais, os pronomes de tratamento e os pronomes demonstrativos. No capítulo 2 dessa unidade, na seção “Língua em estudo”, cujo título é “Pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos”, cada subclasse dos pronomes é tratada separadamente, com uma questão introdutória para identificação do tipo de pronome, seguindo com a respectiva conceituação.

Os pronomes indefinidos são os segundos a aparecerem, depois dos pronomes possessivos, sendo introduzido pela seguinte questão:

3. Releia o primeiro parágrafo de “A lenda do Xingu e do Amazonas” e, depois, responda às questões a seguir.
 “Antigamente, tudo era seco.”
 a) A que se refere a palavra *tudo*? É possível definir a quantidade a que refere a palavra *tudo*? Explique.
 b) Que efeito de sentido essa palavra promove no início do texto? (COSTA & MARCHETTI, 2018b, p. 66, grifos das autoras).

As expectativas de resposta são:

3. a) À totalidade dos lugares e às coisas que existiam. Não. A palavra *tudo* refere-se à totalidade de lugares e coisas, não informando o número exato deles.
 b) A palavra *tudo* reforça a inexistência total da água. (Ibid., p. 66, grifos das autoras).

Ao se referir à “totalidade dos lugares e das coisas”, temos uma ligação com a ideia de quantificação universal realizada por palavras como ‘tudo’, conforme discutiremos na seção 3.2.1.

Depois dessa questão introdutória, as autoras trazem um quadro com o conceito dos pronomes indefinidos na mesma página:

Os **pronomes indefinidos**, de efeito de sentido **vago** e **indeterminado**, são usados nas situações em que o falante **não quer** ou **não pode** fornecer informação precisa. Eles podem variar, concordando em gênero e número com a palavra com a qual possuem vínculo, ou não variar, não mudando nem de gênero nem de número. Por exemplo, o pronome *algum* varia em gênero e número (*alguns, alguma, algumas*): “O Brasil tem *alguns* rios”. O pronome *algo*, por sua vez, é invariável. (Ibid, p. 66, grifos das autoras).

A seguir, sem mais questões de exercício, o material já apresenta os pronomes interrogativos e os pronomes relativos.

No bloco de atividades ao final da seção, uma questão tem como tema os pronomes indefinidos. A questão traz a seguinte tirinha:

IMAGEM 01 – Tirinha utilizada em questão sobre pronomes indefinidos no livro Geração Alpha, 7º ano



Fonte: Costa & Marchetti (2018b, p. 68).

Há duas questões sobre a tirinha. A primeira delas, que exercita habilidades de leitura, questiona: “a) Qual é a utilidade do objeto encontrado por Filipe? De que forma os sentimentos das personagens estão expressos nos quadrinhos?” (Ibid., p. 68).

O outro item exercita, agora sim, a análise linguística dos pronomes indefinidos: “b) Qual das frases traduz o sentido da fala de Filipe no segundo quadrinho? Depois, reescreva a fala de Filipe, sem empregar um pronome indefinido.” (Ibid., p. 68). As frases apresentadas, para que o aluno escolha a que traduz a fala do segundo quadrinho, são: “Todas as coisas têm alguma serventia” e “Qualquer coisa serve para tudo”. A expectativa de resposta é: “A frase ‘Todas as coisas têm alguma serventia’. Resposta pessoal. Possibilidades de resposta: ‘Não existe uma coisa no mundo que não tenha utilidade’; ‘O que quer que seja pode ter serventia’.” (Ibid., p. 68).

A iniciativa das autoras, pelo que percebemos com a expectativa de respostas, é a de que o aluno perceba que o pronome indefinido ‘tudo’ estabelece relação de equivalência semântica com a expressão ‘todas as coisas’ e com as outras expressões utilizadas, todas com a ideia de totalidade. Outros pronomes indefinidos não aparecem contemplados pelas questões de análise linguística do material.

A seção “A Língua na Real”, nesse mesmo capítulo, tematiza “Os pronomes e a ambiguidade”. Nessa seção, as autoras apresentam a ambiguidade causada pelo

pronome possessivo ‘seu’, como em “O diretor discutiu com o executivo e estragou **seu** dia”. O material traz inicialmente duas questões de apresentação do problema e, em seguida, discute a ambiguidade no quadro “Anote aí”:

Algumas vezes não fica claro a qual termo mencionado anteriormente um pronome se refere, o que faz com que a frase seja compreendida de várias maneiras. Quando há duplicidade de leitura ocorre **ambiguidade**, o que acarreta duas ou mais interpretações (e sentidos) para um mesmo texto. A ambiguidade pode ser produzida **intencionalmente** pelo autor, com o propósito de gerar determinado efeito de sentido (por exemplo, o humor). No entanto, há ocasiões em que a ambiguidade ocorre **de forma involuntária**, comprometendo a compreensão do texto. Para que haja clareza na comunicação, não pode haver ambiguidade textual. (Ibid., p. 70, grifos das autoras).

Depois desse trecho, o material apresenta duas questões em que os alunos são levados a julgar a presença de ambiguidade provocada pelo uso do pronome ‘seu’ em textos jornalísticos e a desambiguar as sentenças, reescrevendo-as. A discussão é restrita a essa ambiguidade anafórica. Deixamos apenas para o próximo capítulo desta dissertação, mas há a possibilidade de trabalho da ambiguidade com pronomes indefinidos (em especial do quantificador ‘todo’).

Outra breve referência aos pronomes indefinidos aparece na Unidade 5, capítulo 2, quando as autoras fazem uma introdução do estudo da sintaxe na seção “Língua em estudo”, cujo título é “Morfologia e Sintaxe; Sujeito e Predicado”. Nesse momento, as autoras apresentam o pronome indefinido ‘alguns’ como o responsável pela concordância verbal em: “Enquanto alguns desperdiçam milhares de litros de água potável todos os dias, outros nem sequer têm acesso a ela”. O foco dessa seção é a relação entre o estudo das classes de palavras (Morfologia) com o estudo das combinações e funções dos termos na oração (Sintaxe).

No volume destinado ao 9º ano, encontramos na seção “Língua em estudo”, capítulo 2, unidade 5, o estudo da “Concordância nominal”. As autoras apresentam a seguinte regra de concordância: “2. **As palavras *bastante, meio, muito e mesmo***. Quando empregadas como adjetivo, concordam com o substantivo a que se referem.” (COSTA & MARCHETTI, 2018c, p. 177, grifos das autoras)

Os exemplos utilizados pelas autoras são: “Pagará **meia** mensalidade” e “Os divulgadores **mesmos** cuidaram da arrumação do local”.

Outro pronome indefinido aparece em: “**A palavra menos**. Essa palavra nunca varia. ‘Os adoçantes dietéticos prometem **menos** calorias’. (Ibid., p. 177, grifos das autoras).

Nessas ocorrências, vemos as autoras classificando ‘bastante’, ‘meio’, ‘muito’ e ‘mesmo’ como adjetivos e ‘menos’ sem uma classificação específica, preocupando-se unicamente com sua morfossintaxe, já que o tema da seção é exatamente a concordância nominal.

A unidade 6 do volume destinado ao 9º ano, em cumprimento da expectativa da BNCC de tratar a generalidade do texto jurídico, realizada por meio dos pronomes indefinidos, traz a seguinte questão na seção “A linguagem do texto”:

13. A linguagem jurídica é marcada por generalizações e pela impessoalidade.
- a) Localize no texto o uso de um pronome indefinido que indique generalização.
 - b) Por que esse pronome é empregado nesse contexto?
 - c) Qual é o único trecho da lei em que aparece o uso da primeira pessoa? (Ibid., p. 210).

Concentrando nossa observação nas alternativas A e B, que tratam dos pronomes indefinidos, temos as seguintes expectativas de resposta:

- a) O pronome *todos*.
- b) Porque o direito de acesso à internet se estende à população como um todo, sem exceção. Ou seja, o uso desse pronome ressalta o caráter abrangente da lei. (Ibid., p. 210, grifo das autoras).

Por fim, no capítulo 2 da unidade 6, a seção “Língua em estudo” discute a colocação pronominal. Ao tratar da próclise, as autoras apresentam as palavras atrativas do pronome. Nesse grupo, vemos apenas “palavras de sentido negativo (não, nunca, jamais, etc.) não seguidas de vírgula; advérbios; pronomes interrogativos; pronomes relativos; e conjunções subordinativas” (Ibid., p. 213), sem referência a pronomes indefinidos, mesmo tendo sido apresentadas duas subclassificações: os interrogativos e os relativos. Nem nos exemplos de palavras de sentido negativo encontramos pronomes indefinidos, o que poderia ser o caso de palavras como “nada” ou “ninguém”.

Nessa segunda coleção, Geração Alpha, percebemos uma abordagem geral dos pronomes; abordagem específica dos pronomes indefinidos; e os pronomes

indefinidos tratados em seções destinadas a outras categorias gramaticais ou a habilidades de leitura.

As autoras realizam um projeto de segmentação do estudo dos pronomes entre os volumes do 6º e do 7º ano. Esse projeto é esclarecido no volume do 6º ano, precavendo o professor do momento em que será realizado o estudo de cada uma das subclasses de pronomes.

No volume destinado ao 7º ano, uma questão que tratava dos determinantes já exigia o conhecimento dos pronomes indefinidos para que o aluno satisfizesse a expectativa de resposta. No momento oportuno, fizemos a observação de que a antecipação de conteúdos mais ligados à Sintaxe antes que o estudo da Morfologia tenha sido integralmente realizado parece ser o responsável por essa, conforme nosso julgamento, distorção, presente inclusive na BNCC. Julgamos isso um problema por transparecer que há a presunção do conhecimento de uma classe ainda não apresentada ao aluno, pelo menos não dentro do projeto apresentado pela coleção. O que representa uma naturalização de um conceito de um modelo teórico, como vimos em Borges Neto (2013).

Especificamente no estudo dos pronomes indefinidos, também nesse volume do 7º ano, as autoras apresentam uma definição que considera a referência vaga/indeterminada que fazem os pronomes indefinidos. Também refletem sobre a postura do usuário da língua, evidenciando que os pronomes indefinidos são uma opção disponível no sistema linguístico quando o usuário não quer ou quando não pode dar informações precisas.

Notamos uma quantidade bastante reduzida de questões que exercitem a análise linguística dos pronomes indefinidos. São apenas dois itens: um na seção específica dos pronomes indefinidos; e um no conjunto de atividades ao final do capítulo, tendo sido realizada, em ambas, a reflexão apenas dos pronomes 'tudo' e 'todas', apresentando a semântica de totalidade que esses itens conferem à sentença.

Há ainda pronomes indefinidos mencionados em conteúdos mais ligados à Morfologia e à Sintaxe, como é o caso do Núcleo do Sujeito e da Concordância Nominal. Em nenhum desses momentos, contudo, as autoras, mesmo em notas de rodapé, realizam ponderações sobre a participação da classe dos pronomes indefinidos nesses aspectos gramaticais, mesmo utilizando itens dessa subclasse nos exemplos dos dois conteúdos.

No caso do estudo dos Adjuntos Adnominais e no estudo da Colocação Pronominal, os pronomes indefinidos não são contemplados, nem na etapa de conceituação, nem de exemplificação, embora haja a expectativa de encontrarmos essa subclasse nesses estudos, já que outras subclasses de pronomes foram mencionadas.

Mesmo que acanhadamente, encontramos nessa coleção algum tipo de consideração semântica. Ao levantar a discussão sobre a ideia de totalidade causada na sentença pela presença de palavras como ‘tudo’ e ‘todos’, as autoras favorecem uma reflexão sobre a contribuição do item lexical na interpretação da sentença. Apesar das inúmeras perspectivas que vemos num trabalho dessa natureza, vemos exaurida a discussão apenas nessa característica desses pronomes.

Verificamos dessa forma que, embora busquem a análise e reflexão da língua, as autoras esbarram na falta de fundamentos semânticos para o trato dessas palavras. Depreender a razão a que se deve essa ausência, que pode ter origem na fraca publicidade dos estudos em Semântica ou no desinteresse por esses estudos, não está no escopo de nosso trabalho. Mesmo assim, chamamos a atenção para esse que é um problema não exclusivo dessa coleção.

Passamos à análise da terceira coleção do PNLD 2020-2023.

3.1.3 Português: Conexão e Uso

Na terceira coleção, Conexão e Uso, as autoras reservam a seção “Reflexão sobre a língua” para o estudo dos aspectos gramaticais. Há um trecho bastante expressivo no Manual do Professor dessa coleção:

É valorizada a dimensão semântica (valores semânticos da preposição, por exemplo), estilística e discursiva (a intencionalidade no uso de determinado recurso linguístico) ou pragmática (importância da situação de produção na construção dos sentidos de um enunciado) no emprego de determinadas categorias gramaticais. [...] Com ênfase nesses aspectos, **o aluno tem mais oportunidade de refletir sobre o funcionamento da língua** e apropriar-se desses recursos em sua própria produção textual. (DELMANTO; CARVALHO, 2018a, p. 26, grifos nossos).

O anúncio de valorização da dimensão semântica gera algum tipo de ansiedade em quem, como nós, anseia por essa valorização. Antecipamos que é exatamente nessa dimensão que há, mesmo nessa coleção, certa negligência não intencional.

Percebemos também uma defesa de que um trabalho nos moldes como propostos aqui possibilita aprimoramento do desempenho linguístico dos alunos. A reflexão sobre o funcionamento da língua possibilita, segundo as autoras, a apropriação dos recursos disponibilizados pelo sistema linguístico e, por conseguinte, uma melhor produção textual. O eixo de análise linguística, dessa forma, aparece como subsídio ao trabalho dos demais eixos do ensino de Língua Portuguesa. Apropriar-se dos recursos linguísticos pode gerar não apenas melhoria na produção textual, mas nos eixos de leitura e de oralidade, certamente.

Apresentamos no quadro 03 a seguir a seção “Reflexão sobre a língua”, espaço destinado aos conteúdos gramaticais na coleção de Delmanto e Carvalho (2018).

QUADRO 03 – Conteúdos da seção Reflexão sobre a língua – Conexão e Uso

SÉRIE	UNIDADE	CONTEÚDO
6º ANO	1	✓ Língua e linguagem. ✓ Fala e escrita.
	2	✓ A significação as palavras (campos de sentidos, polissemia e homonímia, sinonímia e antonímia). ✓ Derivação e composição.
	3	✓ Substantivos: funções e flexão. ✓ Substantivos: contextos e sentidos.
	4	✓ Adjetivos: função e flexão. ✓ Adjetivos: contextos e sentidos.
	5	✓ O verbo na construção do texto (função e flexão dos verbos, os modos verbais). ✓ Uso dos modos verbais no texto.
	6	✓ Concordância nominal. ✓ Concordância verbal.
	7	✓ Frase, oração e período. ✓ Frase: contexto e sentidos (pontuação e intenção, coesão na frase).
	8	✓ Oração e período. ✓ Orações: estrutura e conexão.
7º ANO	1	✓ Formação de palavras: derivação. ✓ Outros tipos de derivação.
	2	✓ Verbo: características gramaticais e semânticas. ✓ Outros tempos do modo indicativo.
	3	✓ Uso dos tempos verbais do modo subjuntivo. ✓ Uso do modo imperativo.
	4	✓ A norma-padrão e as variedades urbanas de prestígio. ✓ Variação linguística no tempo e no espaço.
	5	✓ Sujeito e predicado: contexto e funções. ✓ Sujeito e seus modificadores.
	6	✓ Predicado: contexto e estrutura. ✓ Modificadores do verbo: os advérbios e as locuções adverbiais.
	7	✓ Conjunções e preposições. ✓ Período composto por coordenação.
	8	✓ Concordância nominal. ✓ Concordância verbal.
8º ANO	1	✓ A composição de palavras na língua portuguesa.

		✓ Uso do hífen em palavras compostas.
	2	✓ A posição do sujeito na oração / Sujeito indeterminado: contextos e sentidos na oração. ✓ Oração sem sujeito: contextos e sentidos.
	3	✓ Regência: relações e sentidos. ✓ Regência verbal.
	4	✓ Vozes verbais. ✓ Vozes verbais: contextos e sentidos.
	5	✓ Adjunto adnominal: contextos e sentidos. ✓ Complemento nominal.
	6	✓ Adjunto adverbial: contextos e sentidos. ✓ Aposto: sentidos e contexto.
	7	✓ Coordenação: contexto e sentidos. ✓ Coordenação e subordinação.
	8	✓ Oração subordinada: contextos e sentidos. ✓ Outras orações adverbiais.
9º ANO	1	✓ Empréstimos: os estrangeirismos. ✓ Outros processos de enriquecimento da língua.
	2	✓ Os verbos ser, estar e outros verbos de ligação. ✓ Predicativo: caracterização, opinião, avaliação, julgamento.
	3	✓ Coordenação: contextos e sentidos. ✓ Subordinação: contextos e sentidos.
	4	✓ Oração subordinada substantiva: modalização. ✓ Oração subordinada adverbial: contextos e sentidos.
	5	✓ A função do pronome relativo em textos de diferentes gêneros. ✓ Oração adjetiva: contextos e sentidos.
	6	✓ Oração reduzida: contextos e sentidos. ✓ As orações reduzidas na construção do texto.
	7	✓ Colocação pronominal. ✓ Colocação pronominal no português coloquial.
	8	✓ Regência verbal e regência nominal. ✓ Crase: alguns casos.

Fonte: Delmanto & Carvalho (2018)

No material destinado ao 6º ano, não há um capítulo específico para o tratamento dos pronomes. Encontramos apenas uma seção na unidade 7, cujo foco é a coesão instaurada pelos pronomes no texto. Mesmo não havendo um capítulo específico, chamamos atenção para dois momentos em que o livro trata indiretamente de pronomes indefinidos, com sugestões, pelo menos algumas delas, interessantes.

Na Unidade 3, na seção intitulada “Questão investigativa”, Delmanto & Carvalho (2018a) discutem o uso do diminutivo pelos falantes atualmente. O objetivo dessa seção é, segundo o Manual do Professor,

despertar a curiosidade intelectual dos alunos em relação a procedimentos de investigação e pesquisa, reflexão crítica e levantamento de hipóteses na busca de respostas que possam tematizar determinada questão, com apresentação de relato de campo. (DELMANTO & CARVALHO, 2018a, p. 105).

Trata-se de uma sugestão de atividade complementar, mas que se mostra como interessante possibilidade de trabalho de reflexão linguística com os alunos. Dentre as expectativas de discussão levantadas pelas autoras está a seguinte constatação, feita no material exclusivo do professor:

O acréscimo de sufixos para formar diminutivos, em especial na modalidade oral da língua, não se restringe aos substantivos, estendendo-se também aos adjetivos e advérbios [...]; pronomes indefinidos, como **todinha, tudinho, pouquinho, nadinha**; e até artigos, como **unzinho**. Caso os alunos não tragam os resultados da pesquisa proposta, apresente-lhes algumas possibilidades, como as expressões **dar uma passadinha, quer um pedacinho?, posso dar uma mordidinha?, comi tudinho, vou fazer um lanchinho, fiz uma visitinha**, etc. [...]. (Ibid., p. 105, grifos das autoras).

As próprias autoras levantam a possibilidade de inclusão dos pronomes indefinidos na discussão sobre a, por assim dizer, pragmática dos diminutivos. No entanto, o uso do rótulo “pronome indefinido”, pelo menos em parte, indica a expectativa de que o professor já tenha realizado algum trabalho sobre esse grupo de palavras, o que não verificamos em todo o restante do material. O propósito dessa discussão acaba se revelando parcialmente inalcançável, pois as autoras não incluem os pronomes indefinidos:

Espera-se que os alunos possam opinar sobre a questão, informando se é raro, razoável ou muito frequente o uso desses diminutivos; se ocorrem mais com **adjetivos ou substantivos**; se exprimem, em geral, mais familiaridade, mais intensidade ou somente desprezo [...]. (Ibid., p. 105, grifo nosso).

As autoras levantam dados sobre o uso do diminutivo, classificam as palavras nas quais esse recurso se apresenta disponível — incluindo os pronomes indefinidos —, mas na oportunidade de apresentar a reflexão sobre o assunto, acaba enfocando apenas os adjetivos e os substantivos. A parcialidade da definição, como vemos, mostra-se também como parcialidade da discussão que os materiais didáticos tentam suscitar: não se discute o recurso linguístico em todas as classes de palavras em que ocorre — a fim de se construir gramática —, apenas a ocorrência de tal mecanismo nas classes de palavras sobre as quais o livro, digamos, fechou questão.

Como antecipado, o volume do 6º, na unidade 7, ano traz o conteúdo “Coesão na frase”. Nessa seção, as autoras propõem três questões de análise da coesão realizada por meio dos pronomes. A primeira questão trata dos pronomes ‘essas’, ‘aquilo’, ‘elas’ e ‘isso’, sem rotular a classe, chamando-os todos apenas de pronomes.

A segunda questão da seção sobre coesão apresenta a seguinte tirinha:

IMAGEM 02 – Tirinha utilizada em questão sobre pronomes indefinidos no livro Conexão e Uso, 6º ano



Fonte: DELMANTO & CARVALHO, 2018a, p. 246

Depois de três itens sobre a compreensão do texto, o item 'd' dessa questão demanda isto: “No terceiro quadrinho, o personagem usa o pronome **outra** (coisa). O que, para ele, seria essa *outra coisa* e não **a coisa** em que ele havia pensado?” (DELMANTO & CARVALHO, 2018a, p. 246). A expectativa de resposta é: “Pensou que eram receitas escritas para gatos executarem/cozinharem e degustarem” (Ibid., p. 246).

O tratamento do ‘outra’ como elemento coesivo parece-nos de algum modo prejudicado. A expressão ‘outra coisa’ é claramente a responsável pela interpretação de que o gato ficou de alguma forma decepcionado, quiçá amedrontado, com o que leu no livro. A elisão do nome ‘coisa’, explicitado por meio da colocação dos parênteses na questão, parece corroborar com nossa análise de que não é somente ‘outra’ que estabelece algum tipo de coesão. Dessa forma, ‘outra’ isoladamente, segundo nosso julgamento, não é responsável pela interpretação do último quadrinho, como pretendido pelas autoras.

Finalizando a discussão sobre os pronomes no livro do 6º ano, a seção “Fique atento... ao uso dos pronomes”, também da unidade 7, traz questões sobre pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Dessa vez, o material apresenta os rótulos de cada tipo de pronome dentro das questões propostas, contudo sem uma definição prévia.

No livro do 7º ano, Delmanto & Carvalho (2018b) também não trazem um capítulo específico para o trato dos pronomes. Apesar disso, em alguns trechos,

especialmente em atividades que exercitam o eixo leitura, vemos considerações como a seguinte:

Você já sabe que é possível retomar ideias já apresentadas por meio de sinônimos e também por pronomes que garantem a coesão e a progressão do texto. Reconheça nos fragmentos a seguir que palavras são retomadas por cada um dos termos destacados. (Ibid., p. 276).

Ao longo de toda a coleção, não foi difícil notar que as autoras julgam importante a abordagem dos pronomes, enquanto classe de palavras. Sob a óptica promovida pelas autoras, os pronomes são uma classe homogênea cuja (única?) função é funcionar como elemento coesivo.

Verificamos, ainda, a mesma observância à BNCC quanto ao tratamento dos pronomes indefinidos em textos jurídicos. Essa discussão aparece em duas questões no livro destinado ao 8º ano, no estudo do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

2. Releia o artigo 4º, Capítulo II, e observe as palavras destacadas.
Art. 4º **Toda** pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá **nenhuma** espécie de discriminação.
 - a) Nesse contexto, essas palavras podem ser consideradas sinônimas ou antônimas?
 - b) Associe cada uma das palavras a seu sentido.
 - I. Indicação de um conjunto geral, global.
 - II. Indicação de um conjunto vazio; ausência.
3. Releia.
 - I. [...] A pessoa com deficiência será protegida de **toda** forma de negligência [...].
 - II. [...] Considera-se discriminação em razão da deficiência **toda** forma de distinção, restrição ou exclusão [...].
 Qual é o sentido do pronome **toda** no contexto dessas frases? (DELMANTO; CARVALHO, 2018c, p. 105, grifos das autoras).

Ambas as questões tratam da interpretação dos termos ‘toda’ e ‘nenhuma’ no texto jurídico. As questões trazem uma discussão oportuna e engloba a semântica dos itens. O que não se depreende dessa discussão é que esses termos têm denotação semelhante, ou ao menos previsível, em qualquer gênero textual. E é aqui que reside a pura observância da BNCC: trata-se a força coercitiva e generalista das leis como a responsável pela interpretação das palavras nas sentenças, quando, na verdade, o caminho é inverso.

Os itens ‘toda’ e ‘nenhuma’ são disponibilizados pelo sistema linguístico para denotar universalização. Elas não generalizam porque estão no gênero textual tal, elas generalizam porque se comportam assim nas sentenças de que participam. Para

uma reflexão ampla sobre isso, o aluno deve ser levado a perceber o significado gramatical, não a entender que, em virtude de um contexto específico, a interpretação é aquela descrita.

Não se trata, alertamos, de uma busca desnecessária pelo que veio primeiro — o ovo ou a galinha. Trata-se de analisar a língua e não analisar contextos específicos. Se somos convidados a promover a análise e a reflexão da língua com nossos alunos, precisamos esclarecer ao aluno que os significados contextuais advêm de um significado disponibilizado pelo sistema linguístico. Por isso, atividades como essas que estão, por força da BNCC, em todos as coleções didáticas, não devem esgotar as possibilidades de trabalho com os itens que selecionam objetos de um conjunto, que indicam vagueza ou que indicam comparação de quantidade, conforme veremos em nossa proposta de análise semântica. Se assim o for, o que realizaremos com os alunos não será uma análise e reflexão linguística, mas a transmissão de um conhecimento fechado, nos moldes engessados que tanto se tem rechaçado, sem que se favoreça levantamento de hipóteses, como almejamos.

Há, enfim, na coleção *Conexão e Uso* a presunção de muitos conhecimentos, sem que se tenha alertado ao professor da necessidade de complementar a proposta didática. A quantidade de questões do tipo “você já sabe que [...]” demonstra que as autoras vislumbram um contexto em que os alunos tenham, de modo naturalizado (como antagonizado pela visão que defendemos aqui), que os pronomes são uma classe de palavras homogênea, tratando essa conceituação como objeto físico do mundo real.

A seguir iniciamos as análises da quarta coleção disponibilizada pelo MEC por meio do PNLD 2020-2023.

3.1.4 Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem

Na coleção “Se liga na língua”, Siniscalchi & Ormundo (2018) reservam vários momentos para a discussão de aspectos gramaticais. Consideramos, no entanto, somente a seção intitulada “Mais da língua”, pois é a seção reservada pelas autoras, em todas as seções dos livros, para o tratamento dos tópicos gramaticais.

O quadro 04 a seguir sumariza os conteúdos gramaticais elencados por Siniscalchi & Ormundo (2018) em sua coleção:

QUADRO 04 – Conteúdos da seção Mais da língua – Se liga na língua

SÉRIE	UNIDADE	CONTEÚDO
6º ANO	1	✓ Como nos comunicamos? ✓ A linguagem é diversa. ✓ A língua: seleção e combinação.
	2	✓ A língua varia. / Preconceito linguístico.
	3	✓ Escrever não é o mesmo que falar. ✓ O planejamento da fala e da escrita.
	4	✓ Substantivo: flexão de gênero; flexão de número; variação de grau.
	5	✓ Termos que acompanham o substantivo: adjetivo; numeral; artigo.
	6	✓ Verbo.
	7	✓ Frase, oração e período.
	8	✓ Sujeito determinado.
7º ANO	1	✓ A construção do sentido. ✓ A significação das palavras.
	2	✓ Pronome pessoal, pronome de tratamento.
	3	✓ Pronome possessivo, demonstrativo e indefinido.
	4	✓ Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo.
	5	✓ Advérbio.
	6	✓ Predicado verbal. ✓ Verbo transitivo e intransitivo. ✓ Objeto direto e objeto indireto. ✓ Adjunto adverbial.
	7	✓ Adjunto adnominal e complemento nominal.
	8	✓ Derivação e composição.
8º ANO	1	✓ Figuras de linguagem (I): metáfora e comparação; metonímia; sinestesia; gradação.
	2	✓ Figuras de linguagem (II): personificação ou prosopopeia; hipérbole; eufemismo; antítese; ironia.
	3	✓ Regência verbal e regência nominal.
	4	✓ Preposição. ✓ A crase.
	5	✓ Sujeito indeterminado. ✓ Vozes verbais.
	6	✓ Sujeito inexistente.
	7	✓ Orações coordenadas e subordinadas.
	8	✓ A formação das palavras: composição.
9º ANO	1	✓ Variedades linguísticas. ✓ O português brasileiro. ✓ Por que a língua sofre variações.
	2	✓ Adequação e preconceito linguístico.
	3	✓ Predicado nominal.
	4	✓ Predicado verbo-nominal.
	5	✓ Pronome relativo.
	6	✓ Orações que caracterizam (subordinadas adjetivas).
	7	✓ Orações que expressam circunstâncias (subordinadas adverbiais).
	8	✓ Orações desenvolvidas ou reduzidas.

Fonte: Siniscalchi & Ormundo (2018)

A alocação dos conteúdos gramaticais nessa seção aparece justificada pelas autoras de um modo bastante curioso:

Sabemos que o estudo dos gêneros favorece a exploração de variados aspectos linguísticos/semióticos que se entrelaçam para a construção do sentido; entretanto, **os textos analisados impõem um limite de fenômenos que podem ser estudados**. Essa contingência fez que optássemos pela exploração da análise linguística/semiótica em uma seção específica, na qual um mesmo fenômeno é apresentado em textos de variados gêneros, em um movimento em que estes não perdem espaço, mas ganha destaque o estudo da forma como determinados aspectos linguísticos são mobilizados nas várias construções. (Ibid., p. 16, grifos nossos)

O entendimento dos autores é o de que o trabalho de análise dos aspectos gramaticais voltados para o texto utilizado na unidade é desfavorecido. A ideia de focalizar tópicos gramaticais apenas no que é permitido pelo texto em discussão é, então, problematizada pelos autores. De fato, a progressão dos conhecimentos dos recursos linguísticos com base em textos específicos pode não ser uma tarefa tão simples. Basta lembrar a crítica levantada quanto ao uso do texto jurídico que realizamos anteriormente.

Não negamos a possibilidade de que o trabalho com os quatro eixos se dê de forma integrada. Todavia, entendemos que o problema enfrentado por Siniscalchi & Ormundo (2018), provavelmente comum a outros autores, é de que o trabalho com a língua portuguesa inclui, pelo menos, os três grupos de conteúdos listados por Borges Neto (2013): essenciais, culturais e de iniciação científica. Harmonizar os três num único trabalho é possível apenas quando temos em mente que nem todo trabalho com o texto deve ser um trabalho que vai da apropriação do seu gênero até a sua produção. Na verdade, o trabalho que fazemos em sala de aula deveria ser com a língua e não com um construto teórico, como é o caso do gênero textual.

Essa discussão, impossível de ser superada neste nosso trabalho, fica aqui apenas como registro de nosso entendimento da situação como um todo. A solução para esse problema não parece próxima de encontrarmos, muito embora alguns trabalhos desenvolvidos com base na separação absoluta do eixo de análise linguística, como vemos em Siniscalchi & Ormundo (2018), sejam proveitosos.

Retomando a análise da coleção, podemos ir diretamente ao livro do 7º ano, onde as autoras trazem, no capítulo 3, uma seção específica para o trabalho com os pronomes pessoais, demonstrativos e indefinidos. O conteúdo geral é apresentado pelo seguinte texto:

IMAGEM 03 – Anúncio utilizado no livro *Se Liga na Língua*, 7º ano

EU NÃO DEIXO A DENGUE ENTRAR AQUI!

” Furo ou guardo os pneus em local coberto.

” Limpo sempre a piscina e elimino a água parada de meu jardim.

” Retiro a água acumulada em vasos de plantas.

” Guardo garrafas, vasos e baldes vazios com a boca para baixo.

” Mantenho a caixa d'água sempre bem tampada e limpa.

Fonte: Siniscalchi & Ormundo (2018, p. 97)

Após a leitura do texto, os autores levantam a seguinte questão: “d) Leia esta regra: ‘Todas as piscinas devem ser mantidas limpas’. Qual palavra obriga a dona da piscina a cuidar dela? Por quê?” (Ibid., p. 98). A expectativa de resposta é que o aluno perceba a palavra ‘todas’ como indicando universalidade/totalidade: “[...] Já a formulação da regra sobre a limpeza da piscina emprega um pronome que acompanha o substantivo para expressar a ideia de totalidade” (Ibid., p. 98).

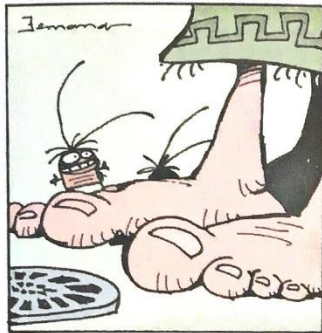
O material continua com a abordagem específica dos pronomes indefinidos. Trazemos a figura 04 a seguir a fim de explicitar o modo como os autores fazem essa abordagem:

IMAGEM 04 – Abordagem dos pronomes indefinidos no livro *Se Liga na Língua*, 7º ano

Pronome indefinido

Leia esta tirinha.

Niquel Náusea



Fernando Gonsales

© FERNANDO GONSALES

- 1 Que característica você atribuiria à barata, considerando a declaração feita no segundo quadrinho: medrosa, destemida ou tola? Por quê?
Destemida, porque ela afirma não ter medo de se aproximar de um humano descalço.
- 2 Que motivo leva a barata a fazer essa declaração?
O fato de o homem próximo dela estar descalço.
- 3 Observe a expressão do homem no último quadrinho. Ela confirma ou nega a declaração da barata? Por quê?
Confirma, porque ele fica estático diante da barata.
- 4 *Generalizar* é o contrário de *particularizar*, *individualizar*. Por que a última fala pode ser considerada uma generalização?

4. Porque a barata usa a palavra *ninguém* em uma declaração que vale para todos os seres humanos, sem considerar as particularidades de cada um.

Fonte: Siniscalchi & Ormundo (2018b, p. 101)

Atentando apenas à questão 4, percebemos uma distinção de natureza semântica estabelecida pelos autores, ainda sem recorrer à definição dos pronomes indefinidos. As noções de generalização e de particularização/individualização são bons substitutos da distinção utilizada academicamente de quantificação universal e de quantificação existencial.

Depois dessa apresentação, os autores definem pronomes indefinidos como um tipo específico de pronome que se refere “à 3ª pessoa (aquilo ou aquele de que[m] se fala) de maneira vaga, indeterminada. [...] Também é indefinido o pronome que acompanha o substantivo para tornar seu sentido menos exato.” (Op. cit.).

Nas questões que aparecem no fim da unidade sobre as três classes de pronomes, os autores dedicam duas para a análise dos pronomes indefinidos. A primeira delas aparece na figura 05 a seguir.

IMAGEM 05 – Primeira questão sobre os pronomes indefinidos no livro Se Liga na Língua, 7º ano

- d) Em “ninguém viu o Cascão no chuveiro”, o pronome indefinido expressa totalidade ou quantidade indeterminada? *Totalidade.*
- e) Releia o período a seguir.
 “Só 20 anos depois o mundo viu o Cascão dentro d’água pela primeira vez.”
 A expressão *só 20 anos depois* sugere que o produtor do texto considerou o intervalo de tempo curto ou longo? *Longo.*
- f) Que pronome indefinido ele poderia empregar no lugar de *20* para sugerir essa mesma noção de tempo? *Vários; muitos.*
- g) Qual seria o efeito dessa substituição em termos de informação?
O texto se tornaria menos preciso.

Fonte: Siniscalchi & Ormundo (2018b, p. 106)

Suprimimos as letras de ‘a’ a ‘c’ dessa questão porque eram questões próprias do eixo leitura. O suporte da questão era um texto que trazia perguntas sobre o personagem Cascão, da Turma da Mônica.

Além da noção de totalidade (ou quantificação universal, como veremos), a noção de vagueza aparece nas letras ‘e’, ‘f’ e ‘g’. Esses três itens são exemplos perfeitos de questão epilinguística, pois levam o aluno a manipular o sistema linguístico e a analisar a semântica da sentença utilizada de fato, bem como de sentenças virtuais, exercitando sua competência semântica.

IMAGEM 06 – Segunda questão sobre os pronomes indefinidos no livro Se Liga na Língua, 7º ano

- 7** “A Fortuna a alguns dá muito, mas a ninguém dá o bastante.” (provérbio)
- a) Explique o sentido desse provérbio.
- b) Que característica humana ele critica? *A ganância.*
- c) O provérbio afirma que a Fortuna favorece a *alguns*. Esse pronome sugere a ideia de grande ou de pequena quantidade? *Pequena.*
- d) E o pronome *ninguém*, nesse contexto, sugere uma quantidade grande ou pequena? Por quê? *Grande, porque se refere a todos.*

Fonte: Siniscalchi & Ormundo (2018b, p. 106)

A outra questão apresentada no fim da unidade trata de um provérbio. Volta à discussão proposta pelos autores os pronomes indefinidos que quantificam. Nesse caso, a ideia foi refletir sobre o significado de ‘alguns’ em relação a ‘ninguém’.

Vemos que há nessa coleção um trabalho mais próximo do que almejamos: de valorização, de fato, do nível semântico. A apresentação do quadro contendo os pronomes indefinidos parece ser o ponto em que a abordagem tradicional acaba vencendo a proposta de análise e reflexão da língua. Apesar disso, a proposta de apresentação do conteúdo com base na reflexão dos recursos linguísticos ocorreu realmente no modo como os autores dispuseram os apontamentos e os questionamentos.

Além disso, em pelo menos quatro ocasiões, as questões utilizadas para reflexão são de natureza epilinguística. Percebemos a reflexão sobre a quantificação (universal e existencial) e sobre a vagueza. Veremos na próxima seção que essas são duas das três noções do âmbito da Semântica Formal que podemos utilizar como subsídio para um trabalho de análise semântica desses itens.

Passamos agora à penúltima coleção do PNLD que analisamos.

3.1.5 Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem

A penúltima coleção, intitulada Singular & Plural (BALTHASAR; GOULART, 2018), traz em cada um de seus volumes uma organização em quatro unidades — e não em oito, como é o caso das demais coleções. As autoras dividem cada uma das quatro unidades em três capítulos. Sempre no terceiro capítulo de cada unidade aparecem os aspectos gramaticais, enquanto os dois primeiros capítulos versam sobre os eixos leitura e produção de textos.

QUADRO 05 – Conteúdos dos capítulos de análise linguística – Singular & Plural

SÉRIE	UNIDADE	CONTEÚDO
6º ANO	1	Tópico 1: Linguagem, língua e produção de sentidos. Tópico 2: Enunciado, discurso, intencionalidade e sentido. Tópico 3: Língua e mudança, língua e variação, o uso da língua e as situações de comunicação.
	2	Tópico 1: Polissemia e contextos / Denotação e conotação / Sinônimos e antônimos. Tópico 2: Processos de formação de palavras e novos sentidos: derivação e composição.
	3	Tópico 1: Gramaticalidade da língua / Seleção e combinação: os dois eixos da língua. Tópico 2: Frase e oração. Tópico 3: Classes de palavras.
	4	Tópico 1: Substantivos — função, variação e classificação. Tópico 2: As classes de palavras que especificam os substantivos no texto.
7º ANO	1	Verbos: Emprego e sentido dos tempos e modos verbais – Conceito de verbo; Modo verbal; Tempos verbais; Formas nominais.
	2	A construção da oração I: foco no sujeito – Sujeito e predicado; O verbo e a concordância com o núcleo do sujeito; Tipos de sujeito; Oração sem sujeito; A posição do sujeito na frase; Concordância verbal em orações na ordem direta (invertidas).
	3	A construção da oração II: Foco no predicado – Predicado; Verbos transitivos e intransitivos; Complementos verbais: objetos direto e indireto; Predicativo do objeto; Verbo seguido por se e concordância.
	4	Figuras de linguagem – Metáfora; Metonímia; Personificação; Hipérbole; Sinestesia; Ironia.
8º ANO	1	Tópico 1 – Período simples e período composto. Tópico 2 – Período composto por coordenação I.
	2	Períodos compostos por coordenação – Orações coordenadas sindéticas explicativas, alternativas e conclusivas.
	3	As classes de palavras na construção da coesão textual – Pronome: antecipação ou retomada no texto; Substantivo: recurso para substituição lexical; Numeral: estratégia para a organização textual; Conjunção: articulação entre ideias.
	4	Figuras de linguagem – Gradação, repetição, eufemismo e antítese.
9º ANO	1	Tópico 1: Período composto por coordenação e por subordinação Tópico 2: Orações subordinadas substantivas Tópico 3: Oração subordinada substantiva subjetiva Tópico 4: Oração subordinada substantiva predicativa Tópico 5: Oração subordinada substantiva apositiva Tópico 6: Oração subordinada substantiva objetiva direta Tópico 7: Oração subordinada substantiva objetiva indireta Tópico 8: Oração subordinada substantiva completiva nominal Tópico 9: Oração subordinada substantiva reduzida
	2	Tópico 1: Orações subordinadas adjetivas Tópico 2: Oração subordinada adverbial
	3	Períodos compostos por subordinação III Tópico 1: Orações subordinadas adverbiais Tópico 2: Orações subordinadas adverbiais reduzidas
	4	Figuras de linguagem Tópico 1: Aliteração e seus efeitos de sentido Tópico 2: Assonância e seus efeitos de sentido Tópico 3: Paronomásia e seus efeitos de sentido

Fonte: BALTHASAR & GOULART (2018)

Pelo quadro 05, percebemos que não há uma seção específica destinada ao estudo dos pronomes. A classe dos pronomes aparece enfocada no livro destinado ao 6º ano, na unidade 4, tópico 2: “As classes de palavras que especificam os substantivos no texto”.

A discussão das autoras nessa seção, como antevemos pelo título (embora não seja bem “especificação” o que todas essas palavras realizam nos sintagmas de que participam), destaca as palavras que gravitam o substantivo. A introdução indica isso:

Apesar de os substantivos formarem uma classe de palavras muito importante – porque nomeia as coisas do mundo e também é fundamental na construção dos textos – para produzir os nossos textos, nas diferentes situações de interação, usamos outras classes de palavras, muitas delas ligadas diretamente ao substantivo.

Pensando nisso, faça a seguinte reflexão:

Que classes de palavras estão ligadas diretamente ao substantivo?

Qual é o papel delas em relação a eles?

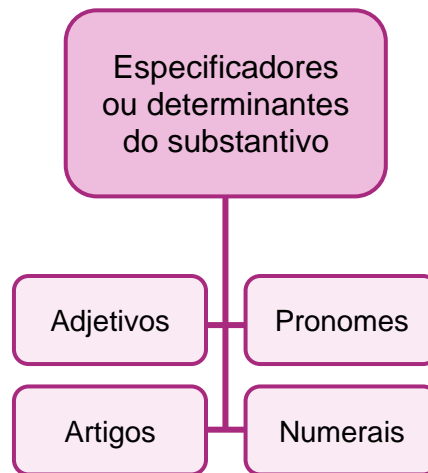
Essas palavras que acompanham os substantivos influenciam na construção de sentidos da frase? (BALTHASAR; GOULART, 2018a, p. 256).

Pelo excerto, podemos levantar, pelo menos, três questionamentos: i) o aluno usa classes de palavras na produção de textos ou ele usa simplesmente palavras que são classificadas, sob certa óptica, por uma tradição gramatical que naturaliza objetos que não estão no mundo natural?; ii) o aluno será realmente capaz de refletir acerca do primeiro dos questionamentos propostos se ele ainda não se apropriou do conhecimento de todas essas tais classes de palavras?; e iii) as duas últimas questões demonstram uma visão composicional de língua, isso significa que podemos esperar um trabalho que inclua os pronomes indefinidos?

As respostas aos dois primeiros questionamentos, se estivermos sendo felizes em nossos objetivos, poderão já ser dadas pelo próprio leitor. Ao último, porém, uma reflexão com base no que aparece no seguimento da seção do livro precisa ser feita.

Uma atividade inicial com uma tirinha é apresentada, resultando na identificação das palavras ‘os’, ‘bons’, ‘meus’ e ‘seus’ como essas palavras que acompanham os substantivos. Depois o seguinte esquema é apresentado no livro:

IMAGEM 07 – Palavras que podem determinar o substantivo, no livro Singular & Plural, 6º ano



Fonte: Fonte: BALTHASAR & GOULART (2018a, p. 258)

Não aparece na explicação do material uma distinção entre especificação e determinação. O que se diz é que as “palavras que se ligam ao substantivo são conhecidas como especificadores ou determinantes” (Ibid, p. 258) e que podem pertencer às quatro classes gramaticais apresentadas no esquema.

Depois do esquema, questões sobre cada uma das classes são apresentadas para que os alunos resolvam. A terceira questão trata exclusivamente do pronome ‘meu’. Então é apresentada a seguinte definição para pronomes:

Pronomes são palavras que acompanham ou substituem o substantivo. A palavra *meu* é um pronome possessivo, pois indica relação de posse com aquilo a que se refere. Existem vários tipos de pronomes: pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos. (BALTHASAR; GOULART, 2018a, p. 259).

Os pronomes indefinidos, mencionados no conceito transcrito, não são discutidos nas questões nem em qualquer outro momento da coleção inteira. Mesmo no livro destinado ao 7º ano, que traz um capítulo (o de número 4) sobre a leitura do texto legal, a análise da ideia de generalidade, requerida pela BNCC, não é levantada.

O que temos, então, na coleção Singular & Plural é a desconsideração total dos chamados pronomes indefinidos, tanto no eixo de análise linguística quanto no eixo de leitura. Há a preocupação com diversos aspectos gramaticais com o intuito de, segundo o Manual do Professor, “[...] destacar mais os efeitos de sentido que esses fenômenos possibilitam que criemos em nossos textos, tendo em vista as

intencionalidades” (BALTHASAR; GOULART, 2018a, p. 16). O que tentamos demonstrar com este estudo é que pelo menos três importantes desses chamados efeitos de sentido acabam igualmente desprezados, quando não temos uma análise semântica dos pronomes indefinidos: a quantificação (universal e existencial), a vagueza e a comparação implícita de quantidades.

Apresentamos a seguir a análise da última coleção do PNLD 2020-2023.

3.1.6 Tecendo linguagens

A última coleção do PNLD 2020-2023 que analisamos é “Tecendo Linguagens”, de Oliveira e Araújo (2018). Nessa coleção também encontramos uma seção específica para o trato dos aspectos gramaticais. É a seção “Reflexão sobre o uso da língua”, a qual sumarizamos no quadro 06, a seguir.

QUADRO 06 – Conteúdos da seção “Reflexão sobre o uso da língua” – Tecendo Linguagens

SÉRIE	UNIDADE	CONTEÚDO
6º ANO	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Substantivo – Substantivos comum e próprio; Substantivos concreto e abstrato; Processos de formação de substantivos; Substantivos simples e composto; Substantivos primitivo e derivado; Substantivo coletivo. ✓ Flexão do substantivo (gênero, número e grau). ✓ Adjetivo e locução adjetiva. Flexão do adjetivo (gênero, número e grau).
	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Artigo e numeral. ✓ Variedade linguística. ✓ Pronomes. Discurso direto e discurso indireto.
	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verbo, definição, tempos e modos verbais. ✓ Frase, oração e período. ✓ Verbos – Indicativo – tempos verbais (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito). ✓ Sujeito e tipos de sujeito.
	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verbos – Indicativo – presente, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e imperfeito (distinção entre os tempos). ✓ Concordância verbal. ✓ Verbos – Indicativo – futuro do presente e futuro do pretérito. ✓ Período simples e composto. ✓ Período composto por coordenação.
7º ANO	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Código, língua e linguagem; Discurso, situação de comunicação e interlocutores. ✓ Formas nominais do verbo: infinitivo, particípio e gerúndio. ✓ Sujeito e predicado. ✓ Tipos de sujeito. ✓ Tipos de predicado. ✓ Concordância verbal.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preposição. ✓ Verbos transitivos e intransitivos.

	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrutura das palavras. ✓ Advérbio e locução adverbial. ✓ Coesão e coerência. ✓ Termos essenciais e integrantes da oração. ✓ Figuras de linguagem I.
	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Período composto e oração coordenada. ✓ Conjunções coordenativas. ✓ Figuras de linguagem II.
8º ANO	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrutura das palavras / Formação de palavras: composição por aglutinação e por justaposição. ✓ Tipos de sujeito (revisão) – Oração sem sujeito. ✓ Adjunto adnominal e complemento nominal. ✓ Tipos de predicado. ✓ Verbos e perífrases verbais.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sinais de pontuação. ✓ Advérbio e adjunto adverbial. ✓ Regência verbal. ✓ Concordância verbal.
	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vozes do verbo. ✓ Concordância nominal. ✓ Transitividade verbal. ✓ Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração.
	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Período composto: coordenação e subordinação. ✓ Coesão textual. ✓ Pronome relativo. ✓ Coesão sequencial.
9º ANO	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos de predicado (I). ✓ Tipos de predicado (II). ✓ Predicativo do sujeito e predicativo do objeto. ✓ Pontuação: uso da vírgula para separar termos da oração. ✓ Predicado verbo-nominal.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de linguagem (I). ✓ Figuras de linguagem (II). ✓ Regência nominal. ✓ Regência verbal.
	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Período composto por coordenação (revisão). ✓ Período composto por subordinação (revisão). ✓ Oração subordinada adverbial; Pontuação da oração subordinada adverbial. ✓ Oração subordinada adjetiva; Pontuação – uso da vírgula em orações adjetivas.
	4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oração subordinada substantiva: subjetiva, objetiva direta e objetiva indireta. ✓ Oração subordinada substantiva: completiva nominal, predicativa e apositiva. ✓ Colocação pronominal. ✓ Estrangeirismos.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018)

No livro do 6º ano, Capítulo 4, Unidade 2, a seção “Reflexão sobre o uso da língua” trata dos pronomes. A definição dada à classe dos pronomes é a seguinte: “**Pronomes** são palavras que substituem ou acompanham um nome” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 108, grifo das autoras). Em seguida, os tipos de pronomes considerados por elas são apresentados em três subseções: pronome pessoal e de

tratamento; pronome possessivo; e pronome demonstrativo. Os pronomes indefinidos não são apresentados.

Apesar de não aparecerem no momento que os pronomes foram apresentados, no livro destinado ao 9º ano, no capítulo 8, unidade 4, verificamos a presunção de que os alunos já saibam o que sejam os pronomes indefinidos. O conteúdo dessa seção é “Colocação pronominal”. A discussão das autoras trata da posição dos pronomes pessoais oblíquos átonos em relação ao verbo: a próclise, a ênclise e a mesóclise.

Entre os casos em que deve ocorrer a próclise, o terceiro deles é quando há: “Pronomes indefinidos (tudo, nada, alguém, cada, todos, muitos...)” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 225). O exemplo dado é: “De todas as opções apresentadas, nada as impressionou”. Nas questões propostas no fim da unidade, no entanto, não aparecem enunciados ou sentenças com pronomes indefinidos. Vale ressaltar que, nem em notas de rodapé no livro do aluno nem nos comentários do manual do professor, é realizado algum tipo de comentário sobre os pronomes indefinidos, resumindo-se apenas a essa exemplificação que mencionamos.

Verificamos dois problemas nesse tipo de abordagem. O primeiro deles é o fato de que o conteúdo dos pronomes indefinidos, sequer mencionado no livro em que a classe dos pronomes é apresentada, é presumido pelas autoras em outro momento da coleção. Sem que o professor tenha sido precavido da necessidade de complementar esse conhecimento, as autoras preterem os pronomes indefinidos, mas requerem seu reconhecimento no fim do 9º ano, no assunto colocação pronominal. A coleção, portanto, influenciaria o professor a se deparar com uma situação controversa: cobrar do aluno um conhecimento não discutido anteriormente.

O segundo problema é que o objetivo das autoras, no eixo análise linguística, acaba descumprido dessa forma. Segundo o Manual do Professor da coleção,

[...] a análise linguística privilegia o domínio, pelo estudante, de recursos da língua que permitam a ele produzir enunciados coerentes nas situações de comunicação em que está inserido e ser capaz de refletir sobre como suas escolhas e estratégias discursivas podem produzir os significados desejados. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 23)

Se as autoras tentam promover uma análise linguística, esperaríamos coerência entre as questões discutidas no eixo leitura com os aspectos gramaticais. O livro destinado ao 8º ano traz a análise do texto legal, como proposto pela BNCC, ressaltando o caráter generalista das leis. A diferença dessa análise é que não há

referência direta à classe dos pronomes indefinidos nas questões, apenas nas notas do Manual do Professor. Os pronomes indefinidos aparecem no eixo leitura, mas não no eixo análise linguística, exceto no que listamos acerca da colocação pronominal. Há aí, no mínimo, uma ausência significativa de harmonia entre as partes do material.

A seguir apresentamos nossas conclusões sobre as análises dos materiais didáticos do PNLD 2020-2023.

3.1.7 Conclusões da análise dos materiais didáticos

Para que um material didático fosse escolhido pelo MEC para compor o PNLD 2020-2023, vários critérios precisam ser satisfeitos. Entre esses critérios está a observância à “resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017)” (BRASIL, 2019, p. 8).

O Guia Digital do PNLD 2020 traz um capítulo com resenhas que analisam cada uma das obras escolhidas. No que diz respeito à análise linguística, aparece expresso textualmente o reconhecimento de que as obras conseguem em certa medida contextualizar os conteúdos gramaticais com a abordagem de texto. Junto com isso, verificamos em todas as resenhas uma valoração negativa quanto a uma abordagem tradicional presente nas coleções. Essa abordagem se manifesta na utilização de “textos como pretexto” para o ensino de um aspecto gramatical. Vemos isso explicitamente em:

Ressalte-se que as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC. (BRASIL, 2019, p. 19).

O Guia, portanto, entende que os eixos de leitura e de escrita estão contemplados dentro do considerado desejado em todas as coleções, enquanto o eixo que investigamos, análise linguística, ainda apresenta problemas. O que podemos concluir, com base nessa observação do próprio Guia, é que o referencial teórico utilizado pelos autores de livro didáticos não tem sido suficiente para que o seu produto definitivo seja um material preciso também no eixo de análise linguística.

Parece-nos evidente que o trabalho multifacetado com a língua portuguesa no ensino requer a conciliação entre diversas perspectivas teóricas. Se há, para o trabalho com o ensino, a preferência a uma ou a outra perspectiva, o que ocorrerá na prática é a insuficiência em relação a algum dos eixos de ensino. A nossa defesa é a de que, se há fragilidade nas propostas de análise linguística empreendidas até então, podemos supor que o referencial teórico — já consolidado e utilizado inequivocamente inclusive nos documentos oficiais — não ofereceu ainda a solução para o problema. E provavelmente, continuará sem encontrar, tendo em vista que, como temos defendido, a análise e reflexão da língua se dá quando compreendemos que esse é um conhecimento de iniciação científica.

No que concerne especificamente aos pronomes indefinidos, temos em duas das coleções — Geração Alpha e Se Liga na Língua — uma abordagem que se refere à generalização (como veremos, um dos modos de quantificação nominal) efetuada pelos pronomes indefinidos. Nas demais coleções, encontramos: i) a presunção de que os alunos já se apropriaram do conhecimento ou de que o professor anteveria a necessidade de um trabalho complementar para os pronomes indefinidos com eventual trato desses itens em questões que enfocam outros aspectos gramaticais ou em questões do eixo de leitura (Apoema, Conexão e Uso e Tecendo Linguagens,); e iii) a desconsideração total dos pronomes indefinidos, mesmo no eixo de leitura (Singular & Plural).

É importante ressaltar que não estamos defendendo a inserção de teorias como a da Semântica Formal puramente nos livros didáticos. Isso já é rejeitado também pelo Guia:

As concepções de língua/linguagem que embasam as abordagens pedagógicas presentes nas coleções são coerentes com os avanços da Linguística. No entanto, há de se observar, com cuidado, se algumas das teorias – que são próprias dos cursos superiores de Letras e, portanto, de interesse para a formação de professores – estão presentes em páginas do Livro do Aluno, como conteúdo a ser aprendido por eles. Se isso ocorrer, o(a) professor(a) terá de agir de modo a evitar que tais conceitos teóricos (necessários para o(a) professor(a), mas não para o(a) estudante) transformem-se em conteúdos de ensino. (BRASIL, 2019, p. 20).

Não julgamos a existência de uma seção específica para esse trabalho o suficiente para uma análise e reflexão linguística eficaz. O que estamos examinando é, pelo sumário da seção específica dos aspectos gramaticais, quais conteúdos cada um desses materiais didáticos seleciona para levar aos alunos. Se o conteúdo não

aparece na lista, significa, no mínimo, que há o entendimento de que o tópico é dispensável, no sentido de levar o aluno à análise linguística.

Por toda a exposição dos materiais didáticos, verificamos que, embora anseiem por atividades de cunho reflexivo com a língua, há certa naturalização dos conteúdos gramaticais a partir de conceitos da tradição gramatical. Chegamos a essa constatação a partir da compreensão de cada coleção sobre o que vem a ser análise linguística e quais conteúdos devem ser recortados para tal análise.

Estamos defendendo que os autores de material didático e, muito provavelmente, também os professores não estão aptos a transformar os conceitos teóricos em conteúdos de ensino, pelo menos no tocante à análise linguística. Se isso já parece ocorrer de modo satisfatório nos eixos de leitura e de escrita, que sejam convidadas as teorias ainda pouco difundidas para oferecer sua contribuição no eixo de análise linguística. Entre essas teorias a que nos referimos estão as que encontramos no âmbito da Semântica Formal, as quais apresentamos na seção a seguir como fundamento para a reflexão linguística com os pronomes indefinidos.

Não foi nosso objetivo, renovamos, promover uma ou outra coleção, tampouco buscamos desvalorizar o trabalho de quaisquer autores na árdua tarefa de didatização dos conhecimentos em língua portuguesa. Tivemos como foco o modo como os autores escolhidos pelo PNLD 2020-2023 compreendem o eixo análise linguística e como os pronomes indefinidos aparecem, quando aparecem, nessas coleções.

3.2 Fundamentos para uma análise semântica dos Pronomes Indefinidos

Para estender aos pronomes indefinidos uma análise linguística de fato, escolhemos a Semântica para demonstrar que uma teoria da linguística formal traz resultados bastante relevantes quando aplicada ao ensino de língua materna. Apresentamos a seguir a noção de quantificação nominal como subsídio inicial para o tratamento dos pronomes indefinidos e o fazemos por meio de reflexões que envolvem a linguagem e a lógica.

3.2.1 A semântica da quantificação nominal

O interesse pelas estruturas lógicas próprias do sistema linguístico são, provavelmente, o ponto de encontro mais significativo entre algumas áreas do

conhecimento, como é o caso da Filosofia da Linguagem, da Lógica, da Matemática e, é claro, da Linguística. Apresentamos nesta seção algumas dessas ideias e seus desdobramentos.

No âmbito da Filosofia da Linguagem, que influencia sobremaneira o *modus operandi* da Semântica Formal, importa conhecermos as contribuições do filósofo alemão Gottlob Frege (século XIX) sobre o tema da quantificação, já refletida por Aristóteles (séc. IV a. C.).

Frege (2009)¹⁰, na tentativa de distinguir **conceito** e **objeto** — o que lhe rendeu as bases para a distinção entre sentido e referência — demonstra a diferença linguística marcada para essas duas noções. Enquanto os objetos, referidos linguisticamente pelos nomes próprios, podem receber um artigo definido, o artigo indefinido, e palavras como ‘todos’, ‘alguns’, ‘muitos’ etc. se apresentam como termos conceituais. Uma assunção aparentemente trivial, mas que capta, por exemplo, o fato de que nomes próprios, por serem expressões saturadas, do ponto de vista de sua denotação, não se submetem à ação de quantificadores. Esses são entendidos aqui como expressões insaturadas que precedem termos conceituais (e não objetos), no sentido fregeano, para realizarem uma operação de quantificação.

Analisemos as sentenças em (22) para esclarecer esse posicionamento:

- (22) a. **O João** gosta de futebol.
 b. **Todo João** gosta de futebol.

‘Todo’ é uma expressão insaturada, isto é, não poderia aparecer ocupando a posição de argumento externo de (22) se não tivesse sua referência saturada por outra expressão, no caso de (22b), o nome ‘João’. Seguindo o raciocínio de Frege, se temos em (22a) uma referência a um objeto, a um ente no mundo — estamos assumindo que existe um sujeito tal cujo nome é João e predicamos sobre esse nome o fato de que ele gosta de futebol —, (22b), por outro lado, toma ‘João’ não como um objeto, mas como um termo conceitual, e a isso se deve a leitura de generalidade que fazemos dessa última sentença — verificaríamos a mesma distinção semântica se substituíssemos ‘todo’ em (22b) por qualquer outro quantificador:

¹⁰ Frege não utiliza os termos ‘quantificação’ ou ‘quantificadores’. O que chamamos de quantificadores aparece nos trabalhos desse filósofo contidos na noção de generalidade. A introdução desses termos foi feita por Peirce (1885).

- (23) a. **Algum João** gosta de futebol.
 b. **Nenhum João** gosta de futebol.
 c. **Qualquer João** gosta de futebol.
 d. **#Esse João** gosta de futebol.

Das sentenças em (23), apenas (23d) rejeita uma leitura genérica e licencia uma leitura de ‘João’ como um objeto e não como termo conceitual. Temos aqui, portanto, estabelecidas as diferenças entre expressões que denotam entidades — nomes próprios e descrições definidas — e expressões que denotam relações entre termos conceituais e uma operação semântica. Isso nos permitirá, inclusive, explicar a diferença semântica entre (24a) e (24b), em que temos um termo conceitual posterior a ‘toda’ na primeira sentença e uma entidade, na segunda:

- (24) a. **Toda biblioteca** precisa de cuidados especiais.
 b. **Toda a biblioteca** precisa de cuidados especiais.

Essa distinção deve-se à natureza dos termos que aparecem após o quantificador. Em (24a), o quantificador age perante o conjunto das bibliotecas, uma vez que o termo ‘biblioteca’ é conceitual, isto é, trata-se de um predicado, cuja extensão é a de todos os locais do mundo que servem para guardar livros (definição simplificada de ‘biblioteca’). Já em (24b), a ação do quantificador não recai sobre um conjunto, mas sobre uma entidade específica no mundo. O determinante ‘a’ realiza uma operação de individuação¹¹ no conjunto das bibliotecas: de todo o conjunto, uma entidade foi instanciada e é a essa entidade que recai a universalização do quantificador ‘toda’.

Voltando para a discussão sobre o papel dos quantificadores, precisamos sublinhar que a ação dessas palavras não se restringe ao nível sintagmático, mas é sentencial, como argumenta Frege (2009, p. 118):

Deve-se aqui observar que as palavras "todo", "cada", "nenhum", "algum" são antepostas a termos conceituais (*Begriffswortern*). Em sentenças universais

¹¹ Uma excelente análise da semântica do determinante ‘o/a’, que aparece no sintagma ‘toda a biblioteca’, pode ser encontrada em Bertucci & Müller (2012). A unicidade é uma das propriedades do determinante ‘o/a’, segundo essa análise.

e particulares, afirmativas e negativas, expressamos relações entre conceitos e indicamos, por essas palavras, a peculiaridade desta relação. Da perspectiva da lógica, tais palavras se relacionam mais à sentença como um todo do que aos termos conceituais que as seguem.

Disso advém nossa opção por um referencial ligado à Semântica Formal, que toma como objeto de estudo a sentença e que, se não conhecemos as suas condições de verdade, então não conhecemos o seu significado (MÜLLER & VIOTTI, 2017).

Ainda no âmbito da Lógica, os quantificadores, com interesse inicial para os quantificadores do tipo existencial e universal, são os elementos responsáveis por iniciar uma fórmula geral, contrastando com as fórmulas do tipo atômica e com as fórmulas do tipo molecular (MORTARI, 2016). Quando a Lógica utiliza a ideia de quantificadores para demonstrar que a linguagem se vale desses elementos para distinguir significações, estamos diante de um argumento importante para investigar sua semântica e ver, com efeito, como esses elementos influenciam a denotação das sentenças da língua. O nosso foco, por enquanto, é a atuação desses itens dentro do sintagma nominal.

De acordo com Mortari (2016), há dois tipos de quantificadores: o existencial — tudo aquilo cujo correspondente em português é “existe pelo menos um”; e o universal — que corresponde às expressões “para todo” ou “qualquer que seja”. Assumiremos que os pronomes indefinidos que realizam algum desses dois tipos de operação são: ‘algum’, ‘nenhum’, ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’, apoiando-se também em Legroski (2015), trabalho que retomaremos em breve.

No âmbito da Linguística Funcional, Camacho, Dall’Aglio-Hattner & Gonçalves (2014, p. 15, grifo nosso), apresentando um estatuto dos substantivos, inserem os quantificadores entre as estruturas que podem ser determinantes do substantivo: “funcionam como determinantes do substantivo os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos, **os quantificadores definidos e indefinidos** [...]”. Os autores entendem por quantificadores definidos os numerais e por quantificadores indefinidos os pronomes indefinidos. Passaremos, desse modo, a investigar referenciais sobre a quantificação, mas na quantificação realizada especialmente por itens que recebem, na gramática tradicional, o rótulo de pronomes indefinidos.

Oliveira *et al.* (2012) e Basso (2013) apresentam descrições bastante pertinentes sobre essas estruturas linguísticas, do ponto de vista semântico, inspirados pela tradição lógica que enfoca a língua.

Oliveira *et al.* (2012) apresentam a quantificação como um recurso disponível em todas as línguas humanas em dois tipos: uma no domínio nominal, exemplos (25)-(26), e outra no domínio verbal (27)-(28)¹².

- (25) O João comprou **pelo menos dois** livros.
- (26) **Toda** criança chora.
- (27) **Sempre** que o João sai, a Maria chora.
- (28) Maria correu **várias vezes**.

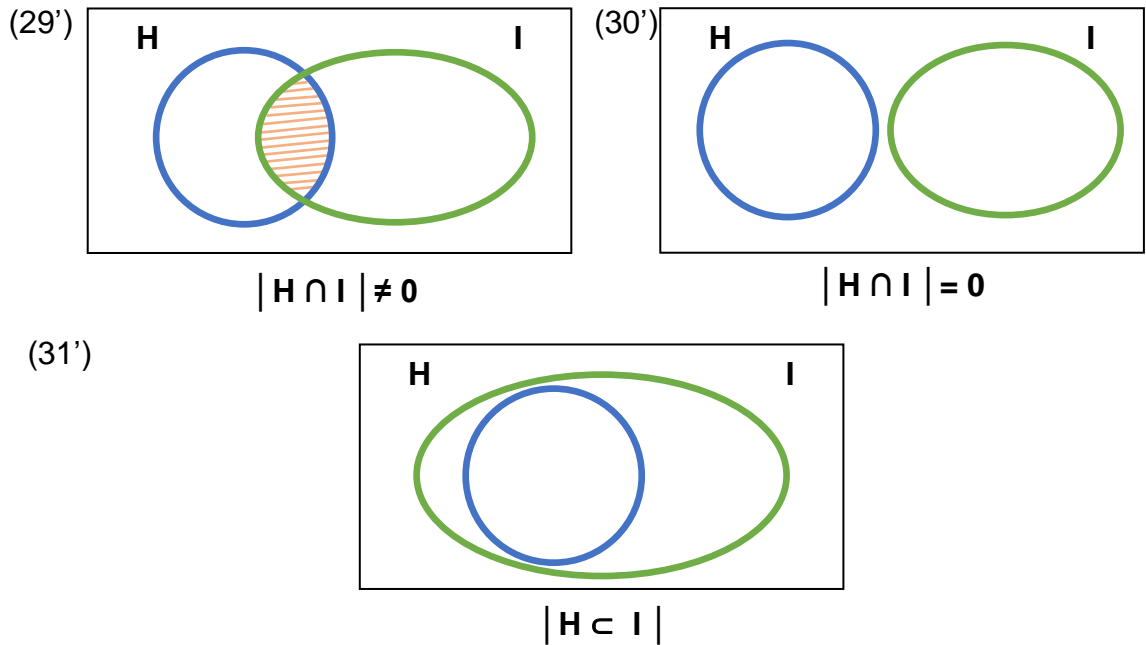
Estão no escopo deste estudo apenas as expressões linguísticas que quantificam sobre entidades, isto é, sobre nomes, como nas sentenças (25)-(26), excluindo expressões que operam sobre o tempo, caso da sentença (27), ou sobre eventos, como em (28).

Basso (2013) também apresenta uma descrição dos quantificadores, explicitando, por meio da teoria de conjuntos, a operação semântica que essas estruturas realizam nas sentenças de que participam. O autor utiliza os seguintes exemplos:

- (29) **Algum homem** é inteligente.
- (30) **Nenhum homem** é inteligente.
- (31) **Todo homem** é inteligente.

Uma possível representação gráfica da intuição humana quanto a essas sentenças é a seguinte:

¹² Exemplos de Oliveira *et al.* (2012) com adaptações.



A teoria dos conjuntos é a metalinguagem utilizada por Basso (2013) para captar a diferença de significado entre as sentenças (29)-(31). Vemos que a quantificação se trata, então, de uma “operação de enumeração ou de seleção de objetos de um conjunto” (MÜLLER, 2003, p. 67).

A quantificação nominal realiza-se por meio de um grupo específico de determinantes, os quantificadores indefinidos. Esses itens, a maioria deles tratados pela tradição gramatical como pronomes indefinidos, considerando exclusivamente sua morfossintaxe, são expressões que realizam operações lógicas fundamentais nas sentenças de nossa língua.

Tentando identificar as propriedades gerais dos determinantes, Chierchia (2003), discute o seguinte exemplo:

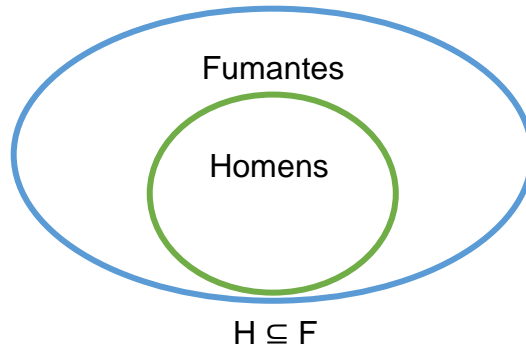
(32) Todo homem fuma

O nome comum ‘homem’ denota uma classe dos homens, enquanto o verbo ‘fuma’ denota a classe das pessoas que fumam. A denotação de ‘todo’, no entanto, não parece tão perceptível, pelo menos não tão diretamente como nas outras palavras de (32). Para Chierchia (2003, p. 91), “conhecer o significado de um determinante é saber que relação entre conjuntos ele denota, da mesma forma que conhecer o significado de um verbo transitivo é saber a que relação entre indivíduos ela se refere”.

‘Todo’, segundo o autor, denota a relação de ‘ser subconjunto de’, isto é, o conjunto dos homens está contido no conjunto dos fumantes, desta forma:

(32') a. $\{x: x \text{ é um homem em } t\} \subseteq \{x: x \text{ fuma em } t\}$

b. Todo homem fuma



Assim, toda sentença da nossa língua que tenha a forma *Todo N V* será verdadeira quando a classe denotada por N for um subconjunto da classe denotada por V.

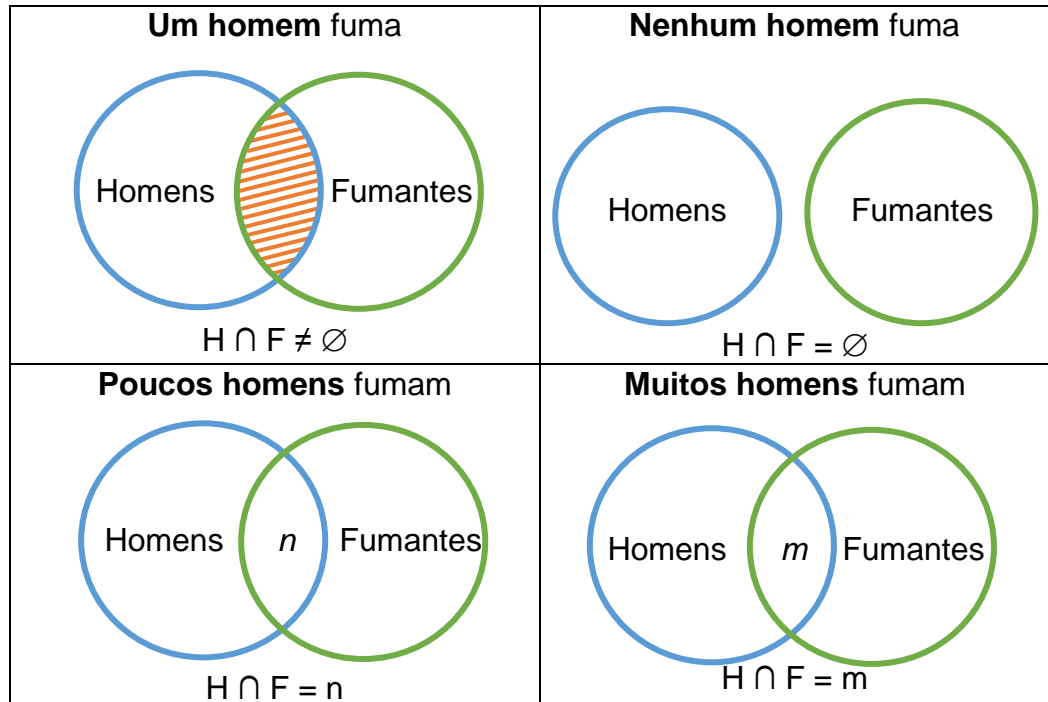
Outros determinantes são estudados por Chierchia (2003) também a partir da relação de conjuntos que exprimem. Outros exemplos são:

- (33) a. **Um** homem fuma.¹³
 b. **Nenhum** homem fuma.
 c. **Poucos** homens fumam.
 d. **Muitos** homens fumam.

A relação entre o conjunto dos homens e o conjunto das pessoas que fumam, nos casos de (33), altera-se conforme muda o determinante e ocorre conforme esquematizamos a seguir:

¹³ Essa análise capta, por exemplo, a dificuldade de classificação do ‘um’. A tradição gramatical, inspirada pela Norma Gramatical Brasileira, coloca esse termo como artigo, numeral ou pronome indefinido. Prescindiremos dessa discussão neste trabalho por tentar uma análise do que é consensualmente — considerando o que aparece na gramática escolar — rotulado de pronome indefinido.

(33')



Outros determinantes também são analisados sob essa mesma óptica — aos quais não nos dedicaremos aqui — e a conclusão a que Chierchia (2003) chega é a de que os determinantes são estruturas linguísticas que estabelecem relações entre conjuntos. Até mesmo o determinante ‘o’, nessa visão, estabelece uma relação entre um conjunto unitário A e outro conjunto B, no qual A está incluído:

(34) O menino dorme.

O determinante ‘o’ estabelece uma relação que é válida entre o conjunto dos meninos (A), o qual é unitário no instante t , e o conjunto dos seres que dormem em t (B), sendo A um subconjunto de B.

Interessa-nos, no entanto, para os propósitos deste trabalho, os determinantes que, segundo as discussões que viemos empreendendo até aqui, são classificados tradicional como pronomes indefinidos.

Resumindo a denotação dos determinantes, conforme Chierchia (2003), temos:

QUADRO 07 – A denotação dos determinantes

DETERMINANTE	DENOTAÇÃO	NOTAÇÃO
Todo (todos os)	A é subconjunto de B	$A \subseteq B$
Um	há uma interseção não vazia entre A e B	$A \cap B \neq \emptyset$
Nenhum	há uma interseção vazia entre A e B	$A \cap B = \emptyset$
Poucos	há não mais do que n membros em comum entre A e B	$A \cap B \leq n$
Muitos	há pelo menos m membros em comum entre A e B	$A \cap B \geq m$
O	A é subconjunto de B, sendo A um conjunto unitário	$\exists!x \wedge x \in A \wedge A \subseteq B$

Fonte: Elaboração própria com base em Chierchia (2003)

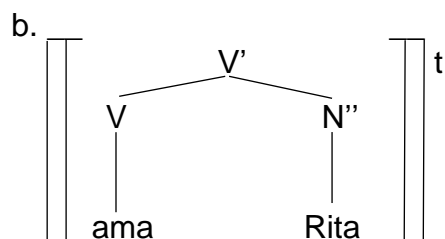
A proposta de Chierchia (2003) pode, enfim, ser sintetizada desta forma:

- (35) a. Det N V
 R A B

b. R é a relação entre conjuntos / A e B são os conjuntos denotados pelo nome e pelo verbo, respectivamente.

A semântica proposta pelo autor diz respeito a sentenças com verbos intransitivos. Vale lembrar, contudo, que, dentro dessa proposta, um verbo transitivo, conforme Chierchia (2003), denota uma relação entre dois indivíduos. Sintaticamente, um verbo transitivo é um predicador que toma dois argumentos. O argumento subcategorizado, isto é, o argumento interno, junto com o verbo, forma um predicado, esse sempre denota uma classe. Exemplificando:

- (36) a. Lucas ama Rita



= a classe dos indivíduos que amam Eva em t

- c. $\{x: \text{AMAR}_t(x, \text{Rita})\}$ [leia-se: a classe daqueles x tais que x está na relação AMAR_t com Rita]¹⁴

¹⁴ Descrição conforme o modelo de Chierchia (2003).

O verbo transitivo *amar* toma o argumento Rita formando o predicado cuja denotação é a da classe que expusemos em (36).

Os quantificadores, interesse do nosso estudo, nada mais são que um tipo particular de determinantes, conforme a proposta de Chierchia (2003). E quantificação nada mais é que um recurso do qual as línguas naturais lançam mão, para “relacionar, comparar, contar etc. as classes de objetos que em nossa experiência se articula” (CHIERCHIA, 2003, p. 371).

Os quantificadores tratados amplamente nas pesquisas em Semântica Formal, como é o caso de ‘todo’¹⁵, ‘qualquer’, ‘cada’, ‘algum’, ‘nenhum’, entre outros, municiamos de descrições extremamente relevantes para a compreensão dessas estruturas e que estão apenas à espera de um uso direto no ensino básico.

Um exemplo disso é Legroski (2015) e sua proposta de análise semântica dos quantificadores ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’. A autora faz um apanhado minucioso sobre o modo como os gramáticos trataram ao longo do tempo esses três itens. O que a linguista demonstra, ao final, é que as sentenças em (37) não são sinônimas:

- (37) a. **Todo** estudante de linguística é curioso.
 b. **Cada** estudante de linguística é curioso.
 c. **Qualquer** estudante de linguística é curioso.

Embora as três sentenças realizem aparentemente quantificação universal, há detalhes na denotação de ‘todo’, ‘cada’ e ‘qualquer’ que os fazem ter usos diversos nas sentenças. Essas distinções são, resumidamente: leitura ambígua entre coletiva e distributiva, permissão e exceções em sentenças com ‘todo’; escolha aleatória, leitura hipotética, permissão de exceções, seleção de apenas um elemento do conjunto e valor pejorativo do ‘qualquer’; e leitura distributiva, valor pejorativo e rejeição de exceções em sentenças com ‘cada’.

Segundo Legroski (2015, p. 20),

Utilizar definições semânticas não é completamente estranho às gramáticas tradicionais, que procuram entender o significado das palavras bem como sua ordem de aparecimento na sentença, ainda que de forma rápida e apressada. O problema reside no fato de que a maioria das definições não problematiza a significação dos termos: dá uma definição abrangente e para por ali.

¹⁵ Uma discussão bastante interessante encontramos em Müller, Negrão e Gomes (2007), sobre o quantificador ‘todo’ em contextos coletivos e distributivos.

Tentaremos, na seção 5, em alguma medida, pegar as ideias da autora e transformá-las em conteúdo utilizável em sala de aula do ensino básico. As questões tentam propor ao aluno uma atividade de análise do significado linguístico problematizando e testando a sua intuição enquanto usuário da língua, em vez de parar na definição abrangente da abordagem tradicional.

Com toda essa exposição, podemos concluir que o modo como a tradição gramatical trata os pronomes indefinidos pode ser, nos estudos linguísticos, sobretudo em Semântica Formal, associado intimamente à noção de quantificação. Dos fundamentos semânticos para uma análise dos pronomes indefinidos como quantificadores, que congregam estudos de várias áreas do conhecimento humano, como é o caso da Lógica, da Filosofia e da Linguística, percebemos que há muito o que se construir de elos entre conhecimentos teóricos e práticos, os quais devem ser igualmente convertidos em ações didáticas acerca da análise e reflexão de estruturas da língua.

Essa demanda respalda um entendimento com o qual concordamos:

Não surpreende que a quantificação tenha sido um dos primeiros tópicos explorados conjuntamente por linguistas, lógicos e filósofos. Surpresa mesmo é que, mesmo após a Semântica Formal ter expandido seu alcance por vastos territórios da linguagem, a pesquisa sobre a quantificação ainda continuar a ser um tópico ativo e inovador. (PARTEE, 2012, p. 127 apud GOMES & MENDES, 2018, p. 99)

A essa altura parece claro que alargar a definição de pronomes indefinidos como estruturas que fazem “uma referência vaga/imprecisa/indefinida à terceira pessoa do discurso” para uma definição que capte a semântica da quantificação nos possibilita um trabalho menos limitado, do ponto de vista do ensino da língua. Esse tratamento licencia também um trabalho interdisciplinar acerca de um assunto cujas descobertas científicas já avançaram bastante, mas ainda sem reflexo expressivo no ensino básico.

Numa visão descritiva da língua, Perini (2016, p. 432) sustenta que “esses itens, aqui englobados sob o rótulo de quantificadores, têm propriedades gramaticais distintas, e estão à espera de um estudo detalhado”. Segundo o autor, é possível que estejamos diante de um caso em que parece haver, nos itens em estudo, heterogeneidade tal que fica prejudicado o seu agrupamento em uma ou mais classes, o que leva à hipótese de que o indivíduo os adquire individualmente, e não enquanto

classe. Fica mais inevitável, com essa observação, um trabalho que considere a semântica desses itens.

Por fim, trabalhar os pronomes indefinidos como expressões que servem para quantificar, mais do que simplesmente se referir vagamente, é reconhecer mais um dos tantos meios que a língua se vale para contabilizar. Ferrarezi Júnior (2008, p. 128), ao se referir aos numerais e aos elementos que quantificam na língua portuguesa, entende que é

É importante que os alunos se deem conta de que essa visão não corresponde à totalidade dos recursos da língua para a representação das quantidades. É igualmente importante que eles sejam capazes de utilizar com precisão e estilo todos os recursos disponíveis da língua para tais representações, tornando sua expressão mais eficaz.

É por isso que a reflexão sobre a quantificação é imprescindível para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Tal ensino é, por enquanto, carente de considerações acerca do significado dos termos que são agrupados como pronomes indefinidos. Na prática, esse tipo de ensino ignora a riqueza e a expressividade dos mecanismos de quantificação de que a língua dispõe.

Analisando criteriosamente a teoria da Semântica Formal e os pronomes indefinidos com os quais temos lidado, percebemos que há alguns itens rotulados de pronomes indefinidos que não se submetem a uma análise com base somente na quantificação. Por isso trazemos mais uma noção dentro dos estudos semânticos que nos ajuda a captar a semântica desses termos: a noção de vagueza.

3.2.2 Uma concepção semântica de vagueza

Da discussão apresentada na seção anterior, fica em nós a sensação de que nem todos os chamados pronomes indefinidos são quantificadores. Para verificarmos que esses determinantes se comportam de modo diferente dos quantificadores, vamos tomar um exemplo com ‘muitos’.

Não parece ser o caso que (38') ou (38'') sejam paráfrases eficazes da sentença em (38):

- (38) **Muitos** alunos gostam de Linguística.
 (38') *Existe pelo menos um aluno que gosta de Linguística.*
 (38'') *Todo aluno gosta de Linguística.*

Na verdade, (38) estabelece uma quantidade mínima, desconhecida por nós no caso específico dessa sentença, que deve ser satisfeita para que consideremos algo como 'muito'. O inverso ocorre com 'pouco': uma quantidade máxima é contextualmente revelada para que interpretemos esse termo.

A vagueza, de acordo com Chierchia (2003, p. 65), “concerne, ao contrário, a expressões que denotam classes ou quantidade definida apenas de maneira aproximada”. O exemplo que o linguista italiano utiliza é o adjetivo ‘alto’. Uma pessoa adulta que meça 1,30m de altura, certamente não é considerada alta, ao tempo em que uma criança de 5 anos de idade com essa mesma altura seria alta em demasia.

Assim, chamamos de vagueza o fenômeno pelo qual não temos certeza quanto aos limites de uma classe ou da quantidade associada a uma expressão. Esse sim é o caso de (38), que traz o item ‘muito’, “cujos limites não são, contudo, especificados de maneira clara, e mudam segundo o contexto de uso” (CHIERCHIA, 2003, p. 68).

Vejamos outro exemplo dado pelo autor: se estamos num jantar prestigiado por dez homens e, desses, dois ou três estão fumando, nossa intuição nos diz que “poucos homens” estão fumando. Mas se a quantidade de fumantes for oito ou nove, certamente diremos que há “muitos homens” fumando. Ainda há, contudo, um terceiro caso: se são quatro ou cinco fumantes no jantar, nossa intuição fica bem incerta do que julgar, se “pouco” ou “muito”.

A interpretação de *poucos* ou de *muitos* [...] varia de contexto para contexto (ou seja, varia de um instante *t* para um outro instante *t*). Essa variabilidade está, porém, sujeita a algumas restrições sistemáticas. Se, por exemplo, em uma determinada ocasião de uso *t*, estivermos dispostos a considerar *Poucos homens fumam* verdadeira, certamente naquela mesma ocasião de uso *t*, consideraremos *Muitos homens fumam* falsa. [...] (CHIERCHIA, 2003, p. 110, grifos do autor).

A variação nas condições de verdade, como vimos, será um importante critério a ser utilizado para uma análise semântica desses termos, conforme apontaremos em nossa proposta de ensino.

Além de ‘poucos’ e ‘muitos’, seguindo as anotações do próprio autor, consideramos ‘vários’, ‘tantos’, ‘numerosos’, ‘diversos’ como determinantes vagos. A

propósito, seguindo o raciocínio da tradição gramatical, ‘numerosos’ e ‘diversos’ deveriam ser tratados como pronomes indefinidos, da mesma maneira que ‘certo’. De algum modo, esses itens indicam vagueza quando determinantes, e funcionam como adjetivos quando modificadores:

- (39) [...] Com eles foram encontrados **diversos** tipos de drogas, arma de fogo de uso restrito, munição e valores **diversos**.¹⁶

Na primeira ocorrência, ‘diversos’ tem o mesmo comportamento de ‘muitos’, enquanto na segunda, ‘diversos’ é sinônimo de ‘diferentes’. A substituição de ‘diversos’ por ‘muitos’ na segunda ocorrência não é bem-sucedida.

A solução desse problema parece ser a de considerar ‘certo’ como adjetivo do tipo não predicativo (no sentido proposto por Chierchia), isto é, trata-se de um operador: a palavra ‘certo’ se junta a um nome para originar um novo sintagma nominal. Isso nos ajudaria a entender expressões como ‘certo dia’ e ‘certa vez’ que têm características adverbiais e não parecem ser casos de pronomes indefinidos.

À guisa de conclusão, o que temos é mais uma noção que nos auxiliará na empreitada de uma análise semântica dos pronomes indefinidos: a noção de vagueza. Essa, antes de ser vista como um problema linguístico ou um vício de linguagem, é, segundo Chierchia (2003, p. 65), “muito útil do ponto de vista comunicativo. Ela permite que nos expressemos de maneira econômica e, paradoxalmente, exata, sem precisar decidir muitas coisas que seriam difíceis de decidir”.

A seguir apresentamos a última noção que nos ajudará na tarefa de analisar semanticamente os pronomes indefinidos: a comparação implícita de quantidades.

3.2.3 Comparação implícita em alguns pronomes indefinidos

Há dois termos rotulados tradicionalmente de pronomes indefinidos que nem se harmonizam com a ideia de quantificadores, nem com a de determinantes vagos:

¹⁶ Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/cidades/policia-civil-prende-suspeitos-de-traffic-de-drogas-no-bairro-arapoanga/>> Acesso em 07 jan. 2020.

- (40) **Mais** pessoas participaram da festa hoje.
 (41) Ana tem **menos** livros do que Rita.

‘Mais’ e ‘menos’ são tradicionalmente chamados de pronomes indefinidos. Mas nenhuma das duas noções anteriores servem para explicá-los. Não são quantificadores, pois não significam que “existe pelo menos um” (existencial) nem “qualquer que seja” (universal). Também não estamos diante de um caso em que a quantidade esteja sendo referida de modo vago. A análise que podemos estender a esses itens nos parece ser a mesma que Chierchia (2003) utiliza para o adjetivo ‘alto’. Vejamos.

Para Chierchia (2003), um adjetivo como ‘alto’ não é simplesmente vago em relação ao que tem ou não estatura tal que seja considerado alto. Isso porque uma sentença como (42) tem como forma lógica algo próximo de (42’).

- (42) Léo é alto.
 (42’) Léo é alto enquanto x.

Retomemos a ideia de Chierchia (2003), já apresentada quando da vagueza. Dizer de Léo que ele é alto não é muito significativo isoladamente porque, como dissemos, se Léo for uma criança e tiver 1,30m, será considerado alto. Mas a mesma altura para um adulto levaria à falsidade a sentença (42). Isso quer dizer que há uma classe de comparação implícita numa sentença como (42), a qual se mostra, de alguma forma, no contexto em que a sentença é proferida.

Digamos que Léo seja adulto, precisaremos de um parâmetro para atestar que ele é alto. Se Léo tiver 1,80m, ele é alto? Bem, se ele for um jogador de basquete, certamente não será considerado alto.

O que fica dessa análise é que há uma classe de comparação implícita no adjetivo ‘alto’. Para Oliveira *et al.* (2012, p. 116), [...] “além dos adjetivos, outras classes de palavras e constituintes sentenciais podem participar de comparações”. Entre essas outras classes de palavras que participam de comparações, podemos ter os itens rotulados de pronomes indefinidos, nas formas de ‘mais’ e ‘menos’: comparam implicitamente quantidades entre dois parâmetros. Segundo Chierchia (2003, p. 314), “sempre que não é mencionada explicitamente, esta classe precisa ser inferida do contexto, a fim de que a sentença possa ser avaliada”.

Voltando às sentenças (40)-(41), podemos explicitar as classes comparadas implicitamente em ambas. Em (40), repetida a seguir, temos o ‘mais’ comparando a quantidade de pessoas que participou da festa ‘hoje’ com a quantidade de pessoas que participou da festa noutro dia, saliente no contexto.

(40) **Mais** pessoas participaram da festa hoje.

(40') *Mais pessoas no dia x em relação a um dia y.*

Já a sentença em (41) nem requer essa explicitação, pois as quantidades comparadas já estão visíveis na sentença: a quantidade de livros de Ana com a quantidade de livros de Rita.

(40) Ana tem **menos** livros do que Rita.

Assim, inserindo essa terceira noção semântica, temos o seguinte quadro de pronomes indefinidos e suas respectivas noções semânticas:

QUADRO 08 – Pronomes indefinidos e noções semânticas

REALIZAM QUANTIFICAÇÃO	INDICAM VAGUEZA	COMPARAM QUANTIDADES IMPLICITAMENTE
Algum Nenhum Todo Qualquer Cada	Muito Pouco Vários Tantos Bastante Quanto	Mais Menos Outro ¹⁷

Fonte: Elaboração própria.

Uma última observação, antes de finalizarmos este referencial teórico, é quanto aos pronomes que não estão aparecendo nesse quadro, como ‘algo’, ‘nada’, ‘tudo’ etc. Estamos assumindo que esses pronomes invariáveis têm significado derivado de ‘algum’, ‘nenhum’ e ‘todo’, da seguinte forma:

¹⁷ O pronome indefinido ‘outro’ será, por ora, inserido nos itens que comparam quantidades implicitamente, devido a uma pressuposição sempre disparada quando utilizamos o ‘outro’: “Comprei outro livro”. Há a pressuposição de que havia um livro, provavelmente estejamos diante de uma comparação de entidades realizada implicitamente. Todavia, optamos por não realizar neste trabalho a análise desse item, por entender que há ainda questões teóricas em aberto imbrincadas na investigação de sua dentoação.

- (43) Algo = alguma coisa / Alguém = alguma pessoa
- (44) Nada = nenhuma coisa / Ninguém = nenhuma pessoa
- (45) Tudo = Todas as coisas

Similarmente ao que ocorre no inglês com ‘*some*’ (*something, somebody, someone*), ‘*any*’ (*anything, anybody, anyone*), ‘*no*’ (*nothing, nobody, no one*) e ‘*every*’ (*everything, everybody, everyone*), as formas ‘algo’, ‘alguém’, ‘nada’, ‘ninguém’ e ‘tudo’ são palavras que têm significado derivado dos termos ‘algum’, ‘nenhum’ e ‘todo’. Vislumbramos, inclusive, uma possibilidade de trabalho interdisciplinar com a disciplina de Língua Inglesa nesse contexto.

Encerradas as nossas considerações teóricas, na seção a seguir apresentamos a metodologia de nossa pesquisa e as análises dos dados levantados sobre a análise semântica dos pronomes indefinidos. Antes, realizamos um breve resumo do que foi tratado neste capítulo.

3.3 Resumo do capítulo

Neste capítulo, fizemos um percurso iniciado na abordagem tradicional dos pronomes indefinidos e finalizado com a discussão sobre três noções semânticas que podem subsidiar a análise semântica desses itens.

Na primeira parte, tentamos demonstrar que apenas duas coleções, entre as seis disponibilizadas pelo MEC por meio do PNLD 2020-2023, trazem uma abordagem dos pronomes indefinidos próxima de uma análise e reflexão linguística com base no significado. O próprio MEC, por meio do Guia Virtual do PNLD, emite a opinião de que os materiais didáticos ainda apresentam problemas no eixo análise linguística, diferente dos eixos de leitura e de produção de texto. Esses problemas podem estar associados ao pouco conhecimento de contribuições no âmbito da Linguística Formal, no nosso caso específico, da Semântica Formal. Por isso resenhamos e discutimos as noções de quantificação, de vagueza e de comparação implícita de quantidades como fundamentos para uma análise semântica dos pronomes indefinidos.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos inicialmente a caracterização e os procedimentos metodológicos de nosso estudo. Em seguida, passamos para a análise e discussão dos dados levantados com base em questionário diagnóstico com alunos do 7º ano.

4.1 Métodos e procedimentos

Nesta seção apresentamos as caracterizações da pesquisa, seus respectivos participantes e o campo investigado, além do instrumento de coleta de dados que utilizamos.

4.1.1 Caracterizações da pesquisa

Do ponto de vista dos objetivos, nossa pesquisa se constitui como uma pesquisa exploratória, uma vez que

[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 51-52).

A finalidade da pesquisa é, pois, apresentar as teorias e aplicações encontradas na literatura em Semântica Formal que servem como subsídio para o ensino dos pronomes indefinidos em língua portuguesa.

Nossa pesquisa está construída com base em artigos, dissertações, teses e livros que se debruçam sobre a quantificação nominal, vagueza e comparação implícita de quantidades. Por essa razão, quanto ao procedimento técnico utilizado, temos uma pesquisa bibliográfica, pois foi toda elaborada a partir de material já publicado sobre o assunto aqui investigado (cf. PRODANOV & FREITAS, 2013). Apresentamos, no capítulo anterior, esses materiais a fim de sustentarmos as análises que fazemos neste capítulo.

Por fim, quanto à abordagem, constitui-se como uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 70), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Levando em conta a qualidade dos dados de que dispomos é que podemos sustentar a necessidade de considerar a aplicação no ensino dos pronomes indefinidos de noções oriundas das pesquisas em Semântica Formal.

Os dados produzidos pelos alunos foram o resultado de uma atividade diagnóstica com questões epilinguísticas, enfocando as relações semânticas de quantificação estabelecidas a partir dos pronomes indefinidos. O objetivo do questionário era, sem recorrer a conhecimentos que requeiram uma explicação prévia ou à metalinguagem, utilizando apenas a competência semântica, captar a intuição dos estudantes em questões que envolvem alguns dos pronomes indefinidos. Os pronomes indefinidos que não foram incluídos no questionário diagnóstico (aqueles que indicam vagueza e os que comparam quantidades implicitamente), bem como o trato do assunto mediante uma metalinguagem lógico-matemática, serão alvos de nossa proposta pedagógica, apresentada no último capítulo desta dissertação.

Por utilizar um questionário diagnóstico em uma turma do Ensino Fundamental, a presente pesquisa também se caracteriza como uma pesquisa de campo, ressaltando que os dados levantados foram selecionados e analisados qualitativamente.

4.1.2 Campo e participantes da pesquisa

O campo da pesquisa é uma escola pública da rede municipal de ensino de Teresina – PI, localizada na Zona Norte da capital, que conta com turmas de todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), divididas em dois turnos, manhã e tarde. A escolha desse campo se deve ao fato de que era exatamente o nosso campo de atuação profissional. A razão disso é a natureza do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS de convidar o pesquisador, já professor da educação básica, a observar a realidade e oferecer sugestões didáticas com base na reflexão entre o referencial teórico discutido e a própria prática docente.

Inicialmente, projetamos a aplicação do instrumento de coleta de dados a duas turmas de 7º ano, pois eram as duas turmas nas quais estávamos lotados. A outra turma em que estávamos à frente do trabalho era de 9º ano, uma etapa além da ideal para recolher os dados que esperávamos. A nossa iniciativa era de demonstrar que as discussões sobre a quantificação nominal, sobre a vagueza e sobre a comparação

de quantidades subsidiam a análise e reflexão dos pronomes indefinidos, classe de palavras que costuma figurar como conteúdo programático no 6º ou no 7º ano dessa etapa de ensino.

No momento de execução do trabalho, restringimos a análise a apenas uma das turmas em virtude da não adesão de quase totalidade dos alunos da outra. Essa baixa adesão inviabilizaria a aplicação do questionário diagnóstico, pois um trabalho paralelo deveria ser realizado com os alunos não participantes da pesquisa (conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí). Esse trabalho paralelo acabaria sendo o foco do momento de aplicação do questionário. Optamos, portanto, por ficar apenas com uma turma do 7º ano.

Todos os alunos da turma (38 alunos, ao todo) foram convidados para a etapa de aplicação do questionário diagnóstico. Contudo, para efeitos de análise, apenas os dados dos alunos cuja permissão dos responsáveis (via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o assentimento do próprio menor (via Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) tenham sido efetivados e corretamente preenchidos foram considerados.

A abordagem dos participantes foi feita em comunicação oral em sala de aula, uma vez que o pesquisador é o professor titular da turma, oportunidade em que os alunos foram esclarecidos de que a sua participação era voluntária. Dessa forma, a não participação na pesquisa era uma opção a que o aluno tinha direito, sem que isso não lhe causasse quaisquer prejuízos.

Os alunos participantes também foram convidados a respeitar o direito que o aluno não participante teve de não se voluntariar ao desenvolvimento da pesquisa, sob pena de ser automaticamente desligada a sua atuação na pesquisa. Fizemos ainda o alerta de que seriam encaminhadas à ocorrência escolar eventuais atitudes contrárias ao respeito do direito de qualquer aluno.

Observamos como critério igualmente relevante para a utilização dos dados levantados a legibilidade das respostas do aluno no questionário diagnóstico e a realização de todo o questionário, sem que tenham ficado em branco qualquer questão. Caso o aluno tenha deixado alguma questão em branco, entendemos não engajamento à proposta e a análise de sua resposta prejudicaria o teor qualitativo da discussão que almejamos. Essa seleção resultou num total de nove testes julgados aptos para análise. Os demais testes foram arquivados.

4.1.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados constou de realização de atividade diagnóstica (ver apêndice B), elaborada pelo pesquisador e aplicada aos alunos, tendo em vista que a escola campo da pesquisa não dispunha de livro de didático.

Os dados produzidos pelos alunos foram o resultado de uma atividade diagnóstica com questões epilinguísticas com o objetivo de captar a competência semântica dos participantes. Esses dados foram analisados qualitativamente, de modo a corroborar ou refutar as predições teóricas apresentadas no estudo.

Os alunos que não participaram da pesquisa — por livre recusa ou por não autorização do responsável —, mas se fizeram presentes durante a aplicação do questionário diagnóstico, realizaram individualmente uma atividade complementar previamente elaborada como reforço ao conteúdo ministrado ordinariamente na disciplina. Esses alunos foram acompanhados pelo professor, tanto na realização dessa atividade complementar, como no esclarecimento de que a opção por não participar, sob quaisquer circunstâncias, implicaria algum prejuízo.

Toda a pesquisa ora apresentada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) — ver anexo A.

4.2 Análise e discussão dos dados

Na presente seção realizamos a análise e discussão dos dados obtidos por meio do questionário diagnóstico aplicado com uma turma de 7º ano da rede pública municipal de Teresina – PI. A aplicação, que se deu conforme exposto na seção anterior, teve como resultado alguns dados extremamente significativos que funcionam como amostra da fruição dos alunos em atividades de análise e reflexão linguística considerando o nível semântico.

Como predito nos esclarecimentos metodológicos, nossa análise é de natureza qualitativa. Isso implica numa postura em nenhum momento voltada para valores numéricos, mas sim para as particularidades dos dados e das nossas interpretações acerca deles. Por se tratar de um teste diagnóstico dirigido para a verificação da competência semântica dos alunos, uma postura quantitativa não recobriria nosso objetivo, uma vez que tal competência não é numericamente mensurável.

Nossa análise é apresentada de questão por questão, indicando os objetivos a partir da proposição de cada uma delas e duas ou três respostas de alunos, dependendo do que desejamos enfatizar.

Ressaltamos novamente que nossa opção pela não quantificação dos dados se justifica porque uma avaliação percentual dessas respostas provavelmente teria algo a dizer apenas em relação ao restrito campo de pesquisa que utilizamos como parâmetro. Além disso, quase todas as questões são de análise e reflexão, o que presume uma heterogeneidade tal das respostas que a sumarização quantitativa estaria totalmente em desacordo com a natureza das questões.

4.2.1 Questão 1

A primeira questão do questionário diagnóstico traz o texto “Todo mundo, alguém, qualquer um e ninguém”. Um texto de autoria desconhecida, cujo objetivo é apresentar uma crítica à negligência e à ausência de proatividade entre as pessoas na hora de realizar uma tarefa.

QUADRO 09 – Texto da questão 1 do teste diagnóstico

Todo mundo, alguém, qualquer um e ninguém

Esta é uma história de quatro pessoas: TODO MUNDO, ALGUÉM, QUALQUER UM e NINGUÉM.

Havia um trabalho importante a ser feito e TODO MUNDO tinha certeza de que ALGUÉM o faria.

QUALQUER UM poderia tê-lo feito, mas NINGUÉM o fez.

ALGUÉM zangou-se porque era um trabalho de TODO MUNDO.

TODO MUNDO pensou que QUALQUER UM poderia fazê-lo, mas NINGUÉM imaginou que TODO MUNDO deixasse de fazê-lo.

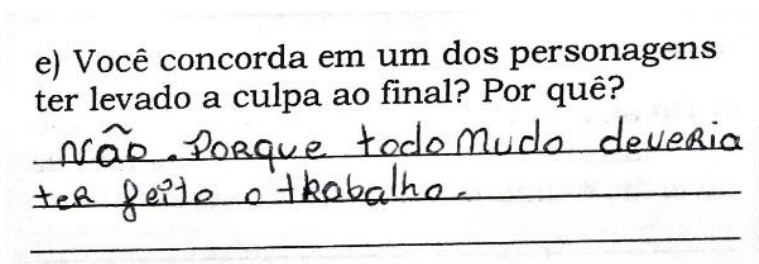
Ao final, TODO MUNDO culpou ALGUÉM quando NINGUÉM fez o que QUALQUER UM poderia ter feito.

(Autor desconhecido)

O objetivo dessa questão era inserir o aluno na dinâmica de análise dos itens 'todo', 'algum', 'qualquer' e 'ninguém' (esse último tendo significado derivado de 'nenhum'). A expectativa era a de que os alunos percebessem que no texto essas palavras, todas escritas em caixa-alta, representam pessoas do mundo real. Compreendendo a crítica presente no texto, o aluno passaria, então, a nosso ver, a se perguntar sobre a referência de cada um desses itens.

Os quatro primeiros itens dessa questão buscavam localizar explicitamente informações, no caso o nome dos personagens do texto. Já o item E exigia do aluno uma opinião sobre a culpa do trabalho não ter sido realizado. Como, propositadamente, o problema que o aluno deve resolver é se os itens em questão são nomes próprios ou são funções, há respostas distintas, dentre elas, as que apresentamos a seguir:

IMAGEM 08 – Amostra 1

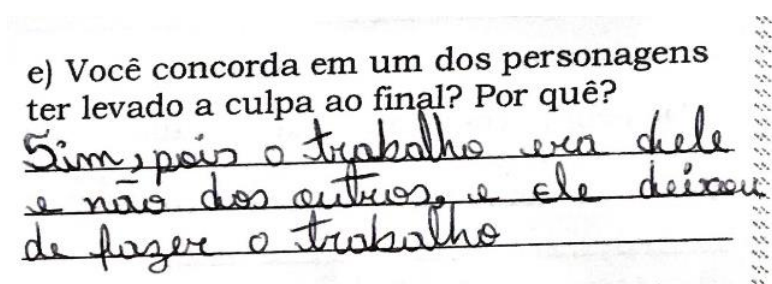


Fonte: Pesquisa direta.

A amostra 1 demonstra que o aluno não compreende 'TODO MUNDO' como um nome próprio. O trabalho, segundo essa amostra, deveria ser realizado pelo grupo, por todos os personagens da história.

Outro entendimento é encontrado nesta resposta:

IMAGEM 09 – Amostra 2



Fonte: Pesquisa direta.

Aqui fica evidente que o personagem que leva a culpa no fim da história, no caso o 'ALGUÉM', é visto pelo aluno como um nome próprio, por isso indica anaforicamente, por meio de 'ele', o personagem da história.

4.2.2 Questão 2

A questão 2 exercita o nível discursivo, inquerindo do aluno qual a crítica presente no texto quanto à sua realidade cotidiana. A inclusão dessa questão, apenas tangente ao propósito de nossa dissertação, visava não mais que ocultar o objeto a ser investigado, ao menos inicialmente, de modo a não explicitar ao aluno que os itens rotulados de pronomes indefinidos eram o alvo do questionário. Por se tratar de uma questão meramente metodológica, prescindimos de sua análise.

4.2.3 Questão 3

Tendo como foco a análise da palavra 'nada', a questão 3 trazia uma tirinha e dois itens de discussão sobre esse pronome indefinido.

A tirinha contida na questão trazia o uso da palavra 'nada', cujo significado estamos tratando como sendo derivado do quantificador 'nenhum', numa estrutura comumente abordado na literatura em linguística como dupla negação. Não será, contudo, esse o alvo de nosso trabalho. A discussão da questão se dá em torno da generalização que o termo 'nada' realiza sobre as coisas que as crianças farão para brincar de governo, conforme vemos a seguir:

IMAGEM 10 – Tirinha utilizada na questão 03 do teste diagnóstico

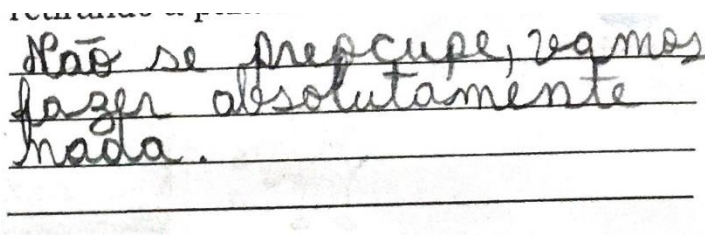


Disponível em: <<https://descomplica.com.br/artigo/aprenda-com-as-tirinhas-da-mafalda-sobre-politica-e-cidadania/453/>> Acesso em: 21 mar. 2019.

O que a questão buscava, de fato, era examinar se os alunos percebem alguma mudança de significado com a ausência do 'não', e se entendem 'nada' como sendo uma palavra que generaliza com valor negativo.

Para o item A, que pedia a reescrita da sentença 'Não vamos fazer absolutamente nada' retirando o 'não', foi fácil encontrar a resposta conforme a nossa expectativa:

IMAGEM 11 – Amostra 3



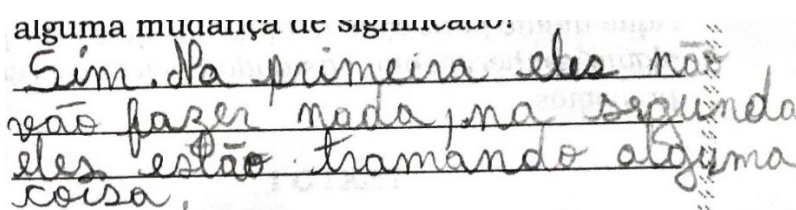
Não se preocupe, vamos fazer absolutamente nada.

Fonte: Pesquisa direta.

Isso indica que a quantificação universal se dá pelo próprio item 'nada'. A interseção entre os conjuntos instanciados é vazia e temos a negação presente no próprio quantificador e não no operador negativo 'não'.

Encontramos comédia discrepância em algumas respostas do item B, que textualmente requeria: "Entre a fala do último quadrinho e o que você reescreveu no item anterior houve alguma mudança de significado?". Trazemos uma diferença de interpretação a seguir para breve análise:

IMAGEM 12 – Amostra 4



alguma mudança de significado.
Sim. Na primeira eles não vão fazer nada, na segunda eles estão tramando alguma coisa.

Fonte: Pesquisa direta.

As amostras 3 e 4 são oriundas do mesmo aluno. O entendimento dele foi o de que a sentença 'Vamos fazer absolutamente nada' significa que eles farão sim alguma coisa. Embora fira a expectativa de resposta, a amostra 4 é um alerta para o fato de que o 'não' pode ser visto como responsável pela quantificação, o que evidentemente não é o caso.

Passamos a seguir à análise da questão 4.

4.2.4 Questão 4

Inspirada numa situação de sala de aula real, trazemos nesta questão uma discussão sobre o significado de ‘todos’ e de ‘cada um’. A situação era:

QUADRO 10 – Texto da questão 4 do teste diagnóstico

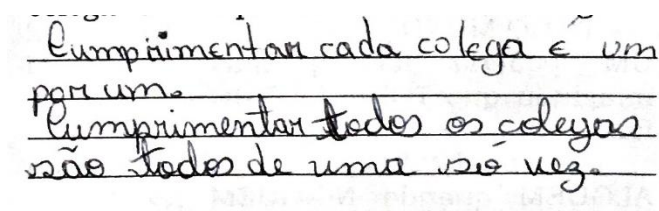
Uma aluna entra na sala de aula, cumprimenta o professor e se dirige para a sua carteira. No caminho, foi cumprimentando os alunos e isso acabou irritando o professor, que disse:

— Aninha, pare de cumprimentar cada colega! Cumprimente todos e vá para o seu lugar!

Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão solicitava dos alunos a diferença entre “cumprimentar cada colega” e “cumprimentar todos os colegas”. Algumas das respostas foram:

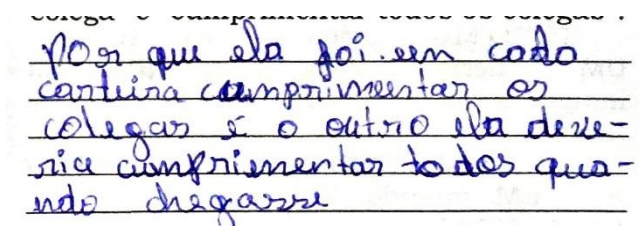
IMAGEM 13 – Amostra 5



Cumprimentar cada colega é um por um.
Cumprimentar todos os colegas são todos de uma só vez.

Fonte: Pesquisa direta.

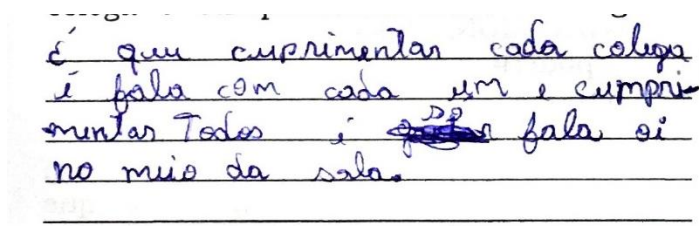
IMAGEM 14 – Amostra 6



Por que ela foi em cada carteira cumprimentar os colegas e o outro ela deveria cumprimentar todos quando chegasse.

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 15 – Amostra 7



Fonte: Pesquisa direta.

A amostra 5 equivale perfeitamente à expectativa de resposta. Na verdade, é a resposta mais usual para esse tipo de questionamento. A amostra 6, por seu turno, demonstra certa dificuldade para explicar, afinal o aluno não consegue contrastar os significados sem recorrer à próprias palavras da sentença. E, finalmente, a amostra 7 explicita bem algo verificado inclusive na amostra anterior: a explicação da diferença de significado se apoia no local onde o cumprimento deveria ser realizado para que se fizesse isso com cada colega — “fala com cada um” — ou com todos os colegas — “é só fala(r) ‘oi’ no meio da sala”.

O que fica patente com a análise dessa questão é que, independentemente do modo utilizado para explicar, os alunos captam que tanto ‘todos’ como ‘cada’ selecionam o conjunto integralmente (quem quer que seja aluno há de ser cumprimentado), embora façam essa seleção de modos diferentes.

4.2.5 Questão 5

A questão 5 traz uma imagem bastante interessante encontrada na internet capaz de demonstrar que há interações entre quantificadores que são rejeitadas de modo imanente pela língua. Vejamos a imagem em discussão:

IMAGEM 16 – Texto da questão 5



Disponível em: <https://twitter.com/marlondelima_/status/601186057921650688> Acesso em: 15 fev. 2019.

Não é difícil supor o que pode ter acontecido com esse anúncio: o anúncio da promoção incluía originalmente todas as peças da loja, no entanto, *a posteriori*, a loja decidiu esclarecer que nem todos os produtos custavam aquele preço.

O aluno, por meio dessa questão, era convidado a apresentar o que há de estranho nesse anúncio (item A) e o que deveria ser feito para resolver esse problema (item B). As respostas de dois alunos são exibidas a seguir.

IMAGEM 17 – Amostra 8

a) O que pode causar estranhamento em quem lê esse anúncio?

É que ele fala "qualquer peça" primeiro e depois ele lista "exceto algumas peças".

b) O que deve ser feito para que o anúncio não apresente algo de estranho?

Ele falar "algumas peças em promoção".

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 18 – Amostra 9

- a) O que pode causar estranhamento em quem lê esse anúncio?
- O fato dele ter escrito "Qualquer peça ~~de~~ 20,00 ~~custa~~ exato algumas peças"
- b) O que deve ser feito para que o anúncio não apresente algo de estranho?
- Colocar a seguinte frase no cartaz: "Quase todas as peças de roupa por 20,00 reais."

Fonte: Pesquisa direta.

Ao tentar oferecer uma solução para o estranhamento do anúncio, estamos diante de um exercício aparentemente simples, mas que nem todos os alunos conseguem realizar. Na etapa de levantamento dos dados, a propósito, essa foi a questão em que a maioria dos alunos que responderam o diagnóstico deixaram em branco.

A amostra 8 apresenta como solução para o problema o uso de 'alguns', já que, diferentemente de 'qualquer', não quantifica universalmente. Já a amostra 9 traz a aproximação da quantificação universal por meio da expressão 'quase todas as peças'. Por dois caminhos diferentes, os alunos ofereceram uma solução plausível para o problema levantado utilizando sua competência semântica. Novamente, trata-se de uma habilidade aparentemente prosaica, mas que corrobora fortemente as descrições realizadas por Chierchia (2003), Müller (2003) e Basso (2013).

A seguir nossas análises da sexta questão do teste diagnóstico.

4.2.6 Questão 6

O objeto investigado na questão 6 era a semântica de 'todo' quando sucedido de 'o'. Como vimos na seção 3, 'todo' é um quantificador universal e 'o' é um quantificador existencial que indica unicidade. Ao interagirem, os dois geram um tipo muito específico de leitura: uma interpretação que podemos chamar de leitura de integralidade. Dentro do instrumental que estamos utilizando, é exatamente essa interação que explica a diferença entre as leituras de 'todo o' e 'todo', como voltaremos a investigar na questão 11. Exatamente por isso os três alunos analisados nesta

questão serão os mesmos analisados na questão 11, a fim de sondar a coerência de suas análises.

A sentença problematizada pela questão é:

(1) Os alunos conheceram todo o museu da cidade.

Os dois itens questionavam, respectivamente: a) qual a quantidade de museus da cidade?; e b) como é possível ter certeza dessa quantidade?

O item A avalia, de fato, a semântica da sentença, enquanto B leva o aluno a refletir sobre a ausência de contexto, mas não a ausência de significado nessa sentença. Para responder à segunda questão o aluno não mobilizará apenas o seu conhecimento semântico, como veremos, mas também algum tipo de metalinguagem.

Algumas repostas oferecidas foram:

IMAGEM 19 – Amostra 10

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?
 Só 1 museu

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?
 Por que tem o artigo "o"

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 20 – Amostra 11

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?
 Um.

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?
 Tem "o museu da cidade" no singular

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 21 – Amostra 12

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?
 Um museu

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?
 Porque se fosse mais de um seria Todos.

Fonte: Pesquisa direta.

As explicações, distintas umas das outras, sustentam corretamente a quantidade de museus. Na amostra 10, o aluno se vale de um conhecimento metalinguístico previamente estabelecido: de que ‘o’ é tradicionalmente classificado como um artigo. Para ele, o fato de ter esse artigo é o que garante a existência de um único museu na cidade.

A amostra 11, por sua vez, apresenta uma explicação da quantidade unitária pela ausência de número plural. Segundo esse aluno, ‘o museu da cidade’ está no singular, portanto só há um museu. Vemos que tanto 10 como 11 não consideram em sua explicação o pronome ‘todo’, diferente do que faz o próximo aluno.

Finalmente, na amostra 12 temos uma referência ao quantificador universal. Para esse aluno o fato de ‘todo’ estar no singular é o que assegura a existência de apenas um museu na cidade. Se, em vez de ‘todo’, a sentença trouxesse ‘todos’, então não haveria apenas um museu na cidade.

Vemos que há diferentes caminhos percorridos pelos alunos. Em um deles, a reflexão parte de um conhecimento metalinguístico pré-estabelecido no âmbito da gramática escolar, pelo uso da classificação morfológica em artigo.

Esses dados já são o suficiente para sustentarmos que há diversos conhecimentos mobilizados na análise linguística, mas que o semântico está na base, afinal a ele se submete até mesmo o metalinguístico já estabelecido. Mesmo já julgando suficiente, trazemos mais um dado pela peculiaridade verificada:

IMAGEM 22 – Amostra 13

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?

1

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?

Não tenho mais e o mundo que eu vivo.

Fonte: Pesquisa direta.

Temos defendido que, embora seja um conhecimento tácito, a competência semântica nem sempre é exercitada no aluno eficazmente. Trazemos a amostra 13 para corroborar com essa nossa defesa.

Como dissemos, o item A é o que cobra uma resposta sobre a semântica da sentença. O item B vai além e pede que o aluno descreva essa semântica. A descrição apresentada por esse aluno demonstra que a passagem da habilidade tácita para o seu emprego consciente não é tarefa simples. No item A, ele diz que há um museu (até aqui, podemos pensar em uma análise semântica), mas a resposta do item B desfaz a expectativa de que o aluno estivesse, de fato, olhando sua própria língua de fora, caminho pelo qual, ao nosso ver, ocorre realmente a análise e reflexão da língua.

O que temos nessa amostra é a ausência total de uma descrição semântica, pois o aluno não conseguiu desatrelar o seu julgamento analítico da sua experiência com o mundo. Poderia um crítico de um estudo referencial alegar que essa é a prova de que nossa cognição funciona com base em caminhos mentais alargados com a vivência. O que se desprezaria, com tal análise, é que há um significado gramatical e que esse significado pode ser descrito sem que se verifique no mundo de fato a sua verdade.

Estamos diante de um dado que legitima o exame do significado de uma sentença com base em suas condições de verdade, e não com base em nossa experiência, tão pueril e fragmentada. Afinal de contas, sendo o aluno habitante de Teresina ou de qualquer outra cidade, o fato de conhecer apenas um museu jamais serviria de justificativa nesse caso.

Vale ressaltar aqui que julgamos a experiência com o mundo algo extremamente relevante em diversos aspectos, até mesmo científicos. Estamos simplesmente chamando a atenção para o fato de que, para uma análise e reflexão linguística no nível semântico se realizar de maneira eficaz, o aluno precisa ser exposto a esse tipo de dado e a tratá-lo de modo verifuncional, conforme nos legam os estudos de Frege e da Semântica Formal.

4.2.7 Questão 7

Inicialmente com o propósito de quantificar o resultado, inserimos a questão 7, de múltipla-escolha, a fim de analisar a interação entre três conjuntos e dois quantificadores. Renunciamos à quantificação desses dados por achar que essa questão, na realidade, trazia ao aluno apenas um modelo de questão dos testes clássicos de lógica. Não nos interessa o levantamento da quantidade de acertos (consequentemente, a de erros também), mas apenas trazer à baila um item de um modelo com o qual os alunos venham eventualmente a se deparar.

A questão instanciava um mundo em que (2) e (3) são sentenças verdadeiras:

- (2) Todos os advogados são ricos.
- (3) Nenhum policial é rico.

Da verdade dessas duas sentenças, os alunos deveriam indicar qual destas sentenças também é, necessariamente, verdadeira:

- (4) a. Alguns policiais são advogados.
- b. Todos os advogados são policiais.
- c. Nenhum advogado é policial.
- d. Alguns advogados são policiais.
- e. Todos os policiais são advogados.

A expectativa era a de que a alternativa (4c) fosse indicada como correta. Como nossa análise não é quantitativa, não apresentamos as respostas dos alunos, pois não requeria mais que a marcação de uma das alternativas.

Passamos a seguir à análise das questões 8 e 9.

4.2.8 Questões 8 e 9

Por serem complementares, trazemos as duas questões num mesmo tópico, a fim de compreendermos melhor o que foi cobrado. Nessas duas questões, tentamos investigar a leitura distributiva de ‘cada’ e o seu uso em desambiguação.

Os textos utilizados nas questões 8 e 9, respectivamente, foram os seguintes títulos de notícia:

IMAGEM 23 – Texto da questão 8 do teste diagnóstico



Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/brumadinho-vale-doara-r-100-mil-para-familias-de-vitimas>> Acesso em 18 mar. 2019.

IMAGEM 24 – Texto da questão 9 do teste diagnóstico



Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/01/28/interna_gerais,1025461/vale-vai-doar-r-100-mil-a-cada-familia-de-vitima-de-brumadinho.shtml> Acesso em 18 mar. 2019.

A questão solicitava que o aluno considerasse que só 100 famílias tinham alguma vítima no rompimento da barragem. Realizamos esse condicionamento para que a distinção semântica, em relação à questão seguinte, ficasse mais facilmente explicitada. A seguir, o aluno era convidado a indicar qual o valor da indenização de cada família nas duas questões. Vejamos primeiro algumas respostas à questão 8:

IMAGEM 25 – Amostra 14

A quantidade tá indefinida,
 mais sabemos que os 300
 mil vai ser repartido para todos os
 famílias

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 26 – Amostra 15

Cada família receberá ~~1000~~
 1.000 mil reais eu acho

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 27 – Amostra 16

100 mil reais

Fonte: Pesquisa direta.

A amostra 14 apresenta uma explicação bem desenvolvida, apesar de indicar que a quantidade é indefinida inicialmente e concluir, ao final, que se sabe a quantidade. Talvez o aluno tenha captado as duas leituras possíveis, mas no momento de explicar não construiu bem o contraste entre as duas leituras.

A amostra 15, que revela textualmente sua incerteza por meio do “eu acho”, escolhe também uma das leituras possíveis, a de que cada família receberia mil reais.

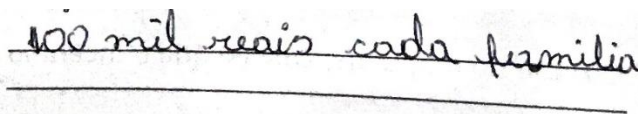
Por fim, a amostra 16 capta apenas a leitura distributiva, deixando de lado a coletiva.

Comparemos agora a resposta desses mesmos alunos quanto ao título da questão 9 (vide imagem 24):

IMAGEM 28 – Amostra 17

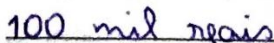
Cada uma deveria receber
 300 mil.

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 29 – Amostra 18


100 mil reais cada familia

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 30 – Amostra 19


100 mil reais

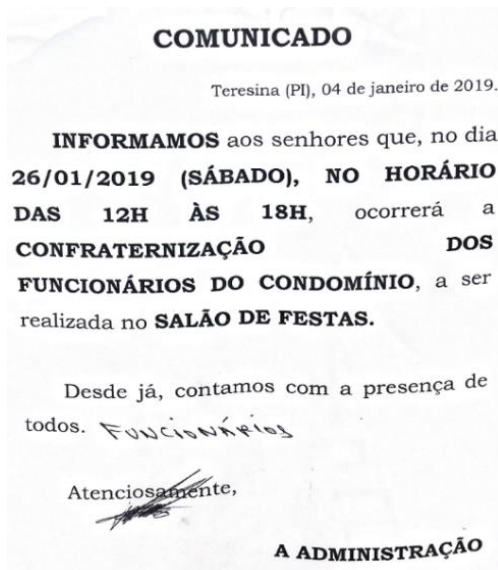
Fonte: Pesquisa direta.

A resposta à questão 9 é unânime: cem mil reais para cada família. O que isso indica é que, em nome da clareza, própria do gênero notícia, a utilização de ‘cada’ é muito mais adequada, pois retira a ambiguidade da sentença em que não aparece esse quantificador distributivo.

Vamos agora à análise da questão 10.

4.2.9 Questão 10

A questão 10 traz um convite para uma confraternização fotografado no mural de um condomínio:

IMAGEM 31 – Texto da questão 10 do teste diagnóstico

Fonte: Pesquisa direta.

Observando cuidadosamente o comunicado, percebemos que ele foi impresso inicialmente sem a palavra 'funcionários'. Provavelmente uma dúvida tenha sido suscitada: de que todos do condomínio pudessem participar da confraternização. Para não haver esse infortúnio, alguém, utilizando uma caneta, explicitou o conjunto sobre o qual recairia a quantificação universal: o conjunto dos funcionários.

A questão 10 foi dividida em dois itens: a) No final do comunicado, foi escrita a mão a palavra "FUNCIONÁRIOS", que não estava no anúncio impresso originalmente, devido a uma dúvida que algumas pessoas tiveram ao ler o comunicado. Que dúvida foi essa?; e b) Qual palavra foi a responsável por essa dúvida?.

Vejamos primeiro as respostas ao item A:

IMAGEM 32 – Amostra 20

ao ler o comunicado. Que dúvida foi essa?
 Tem "aos senhores" e
 no final tem "contamos
 com a presença de todos".

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 33 – Amostra 21

ao ler o comunicado. Que dúvida foi essa?
 Porque avia "todos" e ~~as~~ ~~acres-~~
~~centaram~~ "funcionarios" e não sabiam
 se era para ia os funcionarios e os
 moradores

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 34 – Amostra 22

ao ler o comunicado. Que dúvida foi essa?
 De pensar que qualquer
 um do condomínio pode-
 ria ir.

Fonte: Pesquisa direta.

No item A, à exceção da amostra 20, os alunos conseguiram explicar de maneira razoável a dúvida que motivou a escrita da palavra 'funcionários' posteriormente. O aluno da amostra 20 compreendeu que "a presença de todos" incluiria outros conjuntos, não apenas o dos funcionários, ele só não conseguiu escrever uma explicação bem-sucedida.

Agora vejamos as respostas ao item B, na mesma ordem dos alunos de A:

IMAGEM 35 – Amostra 23

b) Qual palavra foi a responsável por essa dúvida?

Todos

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 36 – Amostra 24

b) Qual palavra foi a responsável por essa dúvida?

"funcionários"

Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 37 – Amostra 25

b) Qual palavra foi a responsável por essa dúvida?

Todos

Fonte: Pesquisa direta.

Dessa vez, apenas a amostra 24 apresenta resposta distinta. Essa resposta diferente, no entanto, não presume erro. Isso porque, em certa medida, o aluno tem razão ao dizer que ‘funcionários’ causou a dúvida que ele havia descrito no item A. Caberia, na resposta dada por ele, apenas complementar que era a ausência da palavra ‘funcionários’ que causava a dúvida. Considerando, porém, o que aparece no material que está impresso (e não escrito a mão), é a palavra ‘todos’ que sugere a presença de quem quer que tenha acesso àquele comunicado.

Analisamos a seguir a última questão do teste diagnóstico.

4.2.10 Questão 11

A questão 11, como já mencionado, é uma investigação complementar ao que fora realizado na questão 6. Trazendo um mapa de um bairro, a questão solicitava que os alunos circulassem a(s) casa(s) atingida por um incêndio, de acordo com o comunicado oficial, redigido conforme a sentença (5):

(5) O incêndio atingiu toda casa da Rua da Amizade.

Diferentemente da questão 6, agora o quantificador ‘toda’ aparece sem outro determinante, que nesse caso seria o ‘a’. Ao circular as casas no mapa, o aluno está apresentando o seu raciocínio sobre a expressão ‘toda casa’, servindo de contraste com o ‘todo o museu’, da questão 6.

Vejamos as respostas dos mesmos alunos que analisamos na questão 6:

IMAGEM 38 – Amostra 26



Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 39 – Amostra 27



Fonte: Pesquisa direta.

IMAGEM 40 – Amostra 28

Fonte: Pesquisa direta.

As amostras 26 e 27 são as respostas dos alunos que responderam o item 6 do questionário com base na presença do “artigo ‘o’” e na questão do número singular, respectivamente. A amostra 28 pertence ao mesmo aluno que respondeu, quanto ao museu, que era um só porque não havia o item ‘todos’.

Encontramos aqui uma relação inesperada: os alunos que olharam para a presença do determinante ‘o’ ou para ausência de morfologia de plural, não circularam todas as casas da Rua da Amizade, conforme nossa expectativa de resposta. Já o aluno que, na questão 6, observou o quantificador ‘todo’, agora circulou corretamente as casas vítimas do incêndio.

Obviamente, demandaria uma análise mais minuciosa desse aspecto isoladamente para ratificar a existência dessa relação. Nesses casos específicos, essa relação se estabeleceu e ela é muito significativa: ao raciocinar com base no quantificador universal, o qual estava presente nas duas questões, o aluno da amostra 28 realiza a análise da composicionalidade da sentença com base em todos os itens, o que, conforme vimos no nosso capítulo sobre a Semântica Formal, é uma das bases sobre as quais essa perspectiva se lança.

4.2.11 Conclusões das análises dos dados

Mesmo não realizando uma análise exaustiva e quantitativa item a item, podemos refletir minimamente sobre os mecanismos utilizados pelos alunos nas interpretações dos casos apresentados. É bastante provável que tenha ficado clara a

nossa intenção de demonstrar que a análise e reflexão linguística, especialmente no nível semântico, dá-se a partir de noções como a observação das condições de verdade, da composicionalidade e da lógica interna das sentenças, noções latentes (às vezes patentes) nas explicações ofertadas pelos alunos.

Percebemos que em muitas respostas os alunos compreendem a semântica das sentenças, mas não alcançam uma descrição exitosa do próprio raciocínio. Esse problema, vale anotar, é uma falha de performance e não de competência. A competência semântica (à exceção de um dos casos, conforme apresentamos) permanece intacta, a explicação, isto é, o desempenho na explicitação da análise, é que se encontra prejudicada.

Esse prejuízo, a nosso julgamento, ocorre pela exercitação deficitária do nível semântico dos tópicos gramaticais no momento exato em que ela deveria ocorrer produtivamente, que é o Ensino Fundamental, como demonstramos na análise dos materiais didáticos. Em outras palavras, em vez de propiciar, o que se tem feito tradicionalmente no contexto escolar em relação aos tópicos gramaticais acaba, de algum modo, obstaculizando a análise e a reflexão linguística.

De posse desses dados, mesmo que apenas sobre um dos aspectos que tratamos aqui, no caso a quantificação, podemos lançar mão de uma proposta de ensino fundamentada na análise semântica dos itens rotulados de pronomes indefinidos. É precisamente a isso que nos dedicamos no próximo capítulo.

4.3 Resumo do capítulo

Apresentamos neste capítulo os esclarecimentos metodológicos da pesquisa e as análises dos dados levantados por meio de questionário diagnóstico aplicado a alunos de uma turma de 7º ano. O objetivo da análise qualitativa foi o de descrever as habilidades mobilizadas pelos alunos para responder questões de natureza epilinguística enfocando os quantificadores. Vimos que a competência semântica do aluno, saber tácito de que dispõe, não é explicitado a contento nas explicações ofertadas por eles. Ainda assim, verificamos que noções como as condições de verdade, a composicionalidade e lógica interna das sentenças aparece no raciocínio empreendido pelo aluno.

5 PROPOSTA DE ANÁLISE SEMÂNTICA DOS PRONOMES INDEFINIDOS

O presente capítulo, que constitui a meta de todo o trabalho delineado pelos apontamentos anteriores, traz a nossa proposta de ensino dos pronomes indefinidos sob uma perspectiva semântica de análise linguística. Pormenorizamos ao longo desta dissertação a questão do ensino de gramática e do ensino de análise linguística. Exatamente pela eventual dissonância que o uso de um ou outro termo causaria, optamos por balizar essa proposta pelo panorama de uma análise semântica.

De saída, esclarecemos que a nossa proposta não consiste senão na apresentação de questões epilinguísticas para o ensino dos pronomes indefinidos. Não incluímos questões metalinguísticas por considerar que essas já estão à disposição do professor por meio dos seus livros didáticos e demais materiais de apoio para o ensino de língua portuguesa.

Outra base sobre a qual se lança a nossa proposta é a de que o professor do Ensino Fundamental Anos Finais, na condição de facilitador do processo de ensino aprendizagem de análise e reflexão linguística, não necessita de receituários ou de manuais de instruções sobre como deve ministrar suas aulas. A elaboração de materiais didáticos que partam por esse caminho, de uma quase coerção metodológica, acaba por invadir uma tarefa primordialmente docente e da qual o momento oportuno para a apropriação é sempre o curso de graduação. Em vez disso, o professor encontrará aqui um caderno de questões dividido em quatro etapas, descritas em detalhes, cuja implementação respeitará o diagnóstico do próprio professor diante do que ele almeja alcançar junto com seus alunos.

A fim de proporcionar melhor entendimento dos porquês e para quês da presente proposta, segmentamos a discussão em quatro seções: na primeira, apresentamos as bases de nossa proposta, os princípios sobre os quais a elaboramos; na segunda, explicamos a disposição das atividades e os títulos dados a cada etapa da proposta; na terceira, expomos e comentamos as questões de toda a proposta de ensino; e finalizamos com a conclusão e arremates da proposta.

5.1 Princípios norteadores da proposta de ensino

Os princípios norteadores de nossa proposta de ensino, influenciados especialmente por Franchi (2006), Borges Neto (2013) e Oliveira e Quarezemin

(2016), são três: i) a gramática deve ser uma disciplina de iniciação científica; ii) partir da gramática tradicional é uma opção didática pertinente; e iii) o estudo da gramática é um fundamento para a análise linguística e, conseqüentemente, análise semântica.

A argumentação quanto ao ensino de gramática como disciplina científica já foi devidamente levantada na seção 2.2. De qualquer forma, relembramos a ideia de que, entre os três tipos de disciplinas escolares expostos por Borges Neto (2013), não vislumbramos um estudo da gramática quer como conhecimento essencial, quer como conhecimento cultural. Se, como tanto ouvimos dizer, necessitamos proporcionar ao aluno a curiosa atividade de analisar e refletir sobre sua própria língua, será por meio da dinâmica científica que essa bipartida atividade será efetivada.

Quanto ao ponto de partir da gramática tradicional, ao assumir essa postura, reconhecemos que a gramática tradicional tem sua contribuição. Por fazer parte da vida escolar dos alunos desde cedo, rejeitar esse conhecimento nos parece inoportuno e infrutífero. Trata-se, pois, de um modelo teórico que versa sobre um recorte específico da língua portuguesa, por sinal, a modalidade considerada culta, cujo conhecimento é eventualmente requerido do aluno. Partir da gramática tradicional para realizar reflexões mais amplas pode ser uma prática coerente e afortunada.

Sobre os objetos a serem analisados e refletidos em sala de aula, não rejeitamos a exemplificação por meio de sentenças possíveis na língua, afinal não é incomum nas salas de aulas a ocorrência de contingências tais que não possibilitam o uso de outras ferramentas didáticas. A produção de sentenças da língua a ser analisada serve aos propósitos didáticos que advogamos, pois lida diretamente com a intuição e com a criatividade dos usuários da língua, no caso o professor e os alunos.

Alertamos ainda para a possibilidade de uso de textos verbais e não verbais. A utilização de textos não verbais é extremamente bem-vinda, desde que, ao escolher o dado, o professor esteja atento para que a linguagem não verbal não prejudique a análise do sistema linguístico. Esclarecemos essa posição com um exemplo hipotético.

Digamos que escolhamos um texto não verbal para lidar com um assunto como a referência espacial do pronome 'esse'. Poderíamos encontrar um diálogo em que a esposa, segurando em cada mão uma peça de roupa, pergunta ao marido:

(1) Amor, qual vestido uso? Esse ou esse?

Vejamos que, nesse caso, o texto não verbal — a imagem ou o vídeo — é que definirá a referência de 'esse'. Temos aqui uma excelente oportunidade de reflexão sobre a natureza variável da referência dessa palavra, além da reflexão sobre quais demonstrativos utilizamos e mesmo de uma possível definição de pronome como uma palavra que aponta para coisas no mundo. É preciso que o dado favoreça a análise das expressões linguísticas, para que analisemos realmente a língua e não os outros sistemas semióticos com os quais a língua estabelece contato.

Se, aditivamente, estivéssemos estudando a negação na nossa língua e nos deparássemos com um diálogo em que a esposa se apresenta ao marido e pergunta se está bem vestida, ao que o marido responde:

(2) Você está linda, meu amor.

O texto verbal também não nos assegurará uma ou outra interpretação, haja vista que, para uma resposta como essa, podemos pensar em diversos cenários possíveis: i) o marido sequer olhou para o visual da esposa e, por já estar cansado de esperar, respondeu (2); ou ii) o visual da mulher não estava tão bom e o homem respondeu ironicamente, demonstrando (ou não) isso na expressão facial ou por meio de algum gesto; etc. Qualquer interpretação de (2) dependeria de alguma informação não verbal, portanto não poderíamos dizer qual a referência de (2), que é um enunciado e não uma sentença. Vale lembrar que a informação não verbal nos ajudaria até a decidir qual sinal de pontuação utilizar em (2).

Esses dois possíveis cenários nos fariam deixar a informação verbal em segundo plano. Não estaríamos analisando mais o sistema linguístico, mas outros sistemas que, embora interajam com a língua, não podem ser submetidos a uma análise gramatical, ao menos da forma como estamos propondo. Lembramos aqui Chierchia (2003), segundo o qual há um significado gramatical que possibilita os outros significados contextuais. É a esse significado linguístico que nossas análises se voltam no método que estamos advogando. A análise de outros sistemas de linguagem, embora possível, a nosso ver, fica reservada para momentos de leitura ou de oralidade, mas não para análise e reflexão do sistema linguístico, que é o terceiro princípio norteador de nossa proposta.

Esclarecidas as premissas, podemos discutir a disposição metodológica das atividades que sugerimos. É a isso que nos dedicamos na próxima seção.

5.2 Disposição metodológica das atividades

Com base nos fundamentos listados na seção anterior, apresentamos nesta o modo como dispomos as atividades. Nossa exposição se dá de modo direcionado para o assunto de nosso estudo, os pronomes indefinidos, mas pode, é claro, ser adaptada para qualquer outro assunto que envolva a análise e a reflexão do sistema linguístico.

Esboçamos a seguir um modelo, livremente inspirado e organizado com base principalmente nas considerações de Franchi (2006), Borges Neto (2013) e Oliveira e Quarezemin (2016). Deixamos claro que não se trata de um modelo hermético, do qual a escolha tornará obrigatória a realização de todas as questões ou de todos os procedimentos.

O modelo que esboçamos visa justificar a utilização de cada agrupamento de questões. Se a opção for pelo seguimento da proposta integralmente, há grandes chances de trabalhos excepcionais. Se a opção for pela utilização isolada de uma questão, também julgamos possível um resultado favorável. O certo é que essa disposição metodológica que detalhamos é uma dica ao professor que deseja, partindo de um trabalho de apresentação do fato linguístico à construção de gramáticas com os alunos, chegar realmente à análise e à reflexão da língua.

Vislumbramos um modelo dividido em quatro etapas, assim denominadas: i) “Apresentação do fato linguístico”; ii) “Reflexão sobre a língua”; iii) “A voz da gramática tradicional”; e iv) “Construção de gramáticas”. Apresentamos a seguir cada uma detalhadamente.

A primeira etapa – “Apresentação do fato linguístico” – é o momento em que o professor apresenta, a partir de algum dado linguístico, o fenômeno que deseja observar junto com os alunos. Tendo já sido escolhido o assunto a ser focado, aos alunos é dado um exemplo em que fique evidente a ocorrência do fenômeno que se deseja tratar.

O ideal é que esse primeiro contato com o fato linguístico se dê por meio de algum dado empírico — um diálogo, um texto jornalístico, um anúncio publicitário etc. —, na impossibilidade desse, que ocorra por meio de sentença possível na língua. Caso o dado se demonstre demasiadamente extenso, sugerimos o recorte para que o aspecto central não seja transportado para a periferia da discussão.

Após apresentado o dado, o professor deve solicitar que o aluno tente um exercício de distanciamento de sua própria língua, como se fosse um estrangeiro, segundo a proposta de Oliveira e Quarezemin (2016). Esse é o momento em que o aluno tenta avaliar como o aspecto linguístico em foco contribui para o significado do dado apresentado.

A segunda etapa – “Reflexão sobre a língua” – nada mais é que o estímulo dos conhecimentos epilinguísticos do aluno. O professor, após a discussão do exemplo dado, parte para uma discussão mais geral sobre o comportamento do fato linguístico em questão. Outros exemplos são bem-vindos, afinal a ideia é que o aluno consiga manufaturar a sua própria língua. As atividades devem, de alguma forma, levar o aluno a “brincar” com a língua, testando o que é e o que não é possível dentro do sistema.

Atividades epilinguísticas são o componente dessa proposta que acolhe os saberes prévios dos alunos, tão necessários para que haja interesse e curiosidade de sua parte. O mote dessas atividades é o teste da intuição dos alunos, com questões que permitam o julgamento da aceitabilidade e/ou da gramaticalidade das sentenças. O dado negativo também é inserido nessa etapa, a fim de que o estudante saia realmente da posição de mero usuário para a de alguém que apresenta algum nível de sensibilidade acerca da língua que utiliza.

A terceira etapa — “A voz da gramática tradicional” — é a exposição do parecer da gramática tradicional sobre o fato linguístico em estudo. Vimos que, segundo Borges Neto (2013), partir da gramática tradicional é uma opção disponível para o ensino de gramática como disciplina de iniciação científica. O aluno passa nessa fase a conhecer e a questionar um primeiro modelo teórico de análise do fato em estudo. Nesse momento, os alunos são iniciados na nomenclatura utilizada tradicionalmente, em geral, como abordada nos livros didáticos, e passam a, como diz Franchi (2006), “dar nome aos bois”.

É importante, para que não haja naturalização dos conceitos e noções da gramática tradicional, que o aluno seja convidado a refletir sobre os termos empregados. Os rótulos, como alerta Perini (2016), são carregados de teoria e de uma posição estabelecida frente aos fatos da língua. Compreender os motivos para sua escolha é um passo importante para a descoberta de, como é o caso muitas vezes, em se tratando de gramática tradicional, incoerências internas no modelo teórico apreciado.

A quarta e última etapa — “Construção de gramáticas” — é o momento em que o aluno compara os dados empíricos com os conceitos tradicionais e pode, a partir disso, construir novas hipóteses. Tal e qual alertam Oliveira e Quarezemin (2016), o próprio professor deve estar aberto a hipóteses que ele não tenha considerado, mas que, no percurso da investigação, foram levantadas por um ou outro aluno.

Aqui também é a ocasião em que novos modelos teóricos são apresentados, de modo que a descrição linguística subsidie a compreensão do aspecto focado. Efetivamente, é esse o ponto em que o aluno se torna, por assim dizer, o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, nesse caso específico, da reflexão sobre sua própria língua.

A construção de gramáticas não exige que, ao final das atividades, o aluno construa um “livro”. Isso seria cair no engodo de acreditar que a gramática é um livro a ser lido e memorizado. O aluno constrói gramáticas quando ele desenvolve as habilidades científicas que tentamos sutilmente aguçar: observação, avaliação e refutação de hipóteses, compreensão e aplicação de metalinguagens, sugestão de novas hipóteses etc.

QUADRO 11 – Etapas da proposta de ensino de gramática

ETAPA	TÍTULO	DESCRIÇÃO
1	Apresentação do fato linguístico	Por meio de um exemplo de sentença ou texto — verbal e/ou não verbal —, o fato linguístico a ser estudado é apresentado. A escolha e o modo de apresentação do exemplo devem evidenciar objetivamente o aspecto que será focado.
2	Reflexão sobre a língua	O aspecto gramatical delimitado na primeira etapa é exercitado (sem metalinguagem) em atividades cujo fim é o de estimular os conhecimentos epilinguísticos dos alunos. As questões dessa etapa abordam o modo como o conteúdo em estudo influencia no significado das expressões de que participa. Nesta etapa a intuição dos alunos é testada, por meio do julgamento de aceitabilidade ou agramaticalidade e com a inserção do dado negativo.
3	A voz da gramática tradicional	As considerações oriundas da gramática tradicional sobre o assunto são apresentadas, incluindo questões de nomenclatura. Nesta etapa há a introdução da análise crítica da metalinguagem utilizada pela gramática tradicional, a ser finalizada na etapa seguinte.
4	Construção de gramáticas	Etapa em que novos modelos teóricos que auxiliem o estudo do conteúdo em foco são apresentados. O objetivo é que, de posse de outros modos de analisar o fato linguístico e utilizando metalinguagens aperfeiçoadas cientificamente, o aluno avalie e construa hipóteses sobre o fato linguístico em questão.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Franchi (2006), Borges Neto (2013) e Oliveira e Quarezemin (2016).

Essas são as etapas que sugerimos a qualquer aspecto gramatical que se deseje abordar. Optamos pela explanação dessas etapas gerais inicialmente, sem exemplificação com pronomes indefinidos, para que pudéssemos, só após os esclarecimentos mais genéricos, partir para nosso assunto específico.

Agora sim podemos apresentar nossa proposta de ensino dos pronomes indefinidos.

5.3 Atividades de análise semântica com pronomes indefinidos

Depois de apresentar nossa sugestão de ensino, plausível para qualquer aspecto gramatical, trazemos nesta seção a aplicação de nossa proposta utilizando o conteúdo dos pronomes indefinidos. As quatro etapas da proposta aparecem em tópicos separados para que a progressão seja mais bem apreciada.

Reforçamos que o material trazido aqui é um caderno de questões comentado. O leitor pressuposto é, portanto, o professor do Ensino Fundamental Anos Finais. O caderno de questões para o aluno encontra-se nos apêndices desta dissertação (ver apêndice A). Relembramos ainda que a utilização integral da proposta ou a seleção parcial de algumas das questões fica submetida ao arbítrio do professor, ao nosso ver, a pessoa mais indicada para diagnosticar e elencar as estratégias de ensino que deverão ser efetivamente utilizadas.

Em cada uma das etapas as questões encontram-se separadas de acordo com o fundamento semântico que utilizamos: primeiro, a quantificação; segundo, a indicação de vagueza; e terceiro, a comparação implícita de quantidades. Assim, caso o professor opte por usar apenas uma questão para cada fundamento, poderá encontrar mais rapidamente, de acordo com o aspecto que deseja discutir.

A utilização de dados empíricos aparece mesclada com o julgamento de sentenças na etapa de reflexão sobre a língua. O objetivo é sempre o de aguçar as habilidades epilinguísticas do aluno, independentemente da natureza do dado em questão. A etapa de construção de gramáticas, por seu turno, discute dados empíricos para que busquemos uma explicação, dentro ou fora das hipóteses apontadas, para o comportamento dos pronomes indefinidos.

Na fase de estudo com base na gramática tradicional, trazemos algumas questões transcritas ou adaptadas de alguns dos livros didáticos que analisamos. Nessa fase, pode ser utilizado integralmente o livro didático ou o manual de gramática adotado pelos alunos, afinal é essa a hora de estudar e avaliar o procedimento tradicional. Em praticamente todos os livros os pronomes indefinidos aparecem como uma subclasse uniforme e com uma definição parcial, necessitando da condução do professor para uma análise e reflexão propriamente dita.

Na etapa de construção de gramáticas, trazemos pelo menos uma questão de cada fundamento semântico. O objetivo é o de conduzir o aluno à conclusão de que o conceito de “pronomes indefinidos”, conforme a gramática tradicional, coloca num

mesmo grupo palavras que agem de modo diferente nas sentenças de que fazem parte. O reagrupamento dos pronomes indefinidos em três subclasses será realizado nessa última fase. A ideia é que os alunos cheguem a essa conclusão a partir do modo como as atividades são orientadas. O surgimento de outras hipóteses, contudo, não invalidará a proposta. Ao contrário, tornará o trabalho ainda mais frutífero (OLIVEIRA e QUAREZEMIN, 2016).

Na última seção, tentamos legar ao professor sugestões de trabalhos interdisciplinares. Trouxemos apenas três propostas, mas sempre considerando que nossas sugestões podem ser naturalmente aprimoradas pelo professor, conforme sua experiência e seu diagnóstico com os alunos.

Escolhemos seguir o caminho de apresentar diversas questões para cada etapa. Ao professor caberá o julgamento do que é exequível ou não, dentro de suas possibilidades e com base, por óbvio, no que ele desejar de fato discutir com sua turma. Acreditamos que todas as atividades tragam algum benefício para a análise e reflexão da língua, mas as atividades presentes na segunda e na quarta etapa, sem dúvida, são o coração de nossa proposta.

5.3.1 Questões de apresentação do fato linguístico

A fim de facilitar a compreensão de cada seção, optamos por dividi-la em três momentos: a primeira destinada à apresentação dos pronomes que quantificam; a segunda, aos pronomes que indicam vagueza; e a terceira, aos pronomes que comparam quantidades. Por enquanto, as atividades visam a apresentação do fato linguístico, por isso elas não têm a finalidade de introduzir conceitos, mas apenas de chamar a atenção para o modo como o sistema linguístico gera significados.

A ideia para essa primeira etapa é que o professor apresente as questões aos alunos coletivamente. Isso pode ser realizado por meio de projeção de slides em *datashow* ou impresso em tamanho propício para que todos vejam. As questões, por sua vez, podem ser respondidas oralmente, afinal o essencial é perceber os três tipos de significação gerados pelos pronomes. Inicialmente, essa distinção deve ficar apenas latente aos alunos, afinal não estamos trabalhando ainda com os pronomes indefinidos como uma classe homogênea. Agruparemos as palavras não de acordo com sua morfossintaxe, mas pela sua semântica: itens que realizam quantificação; itens que indicam vagueza; itens que comparam quantidades implicitamente.

A seguir apresentamos as três questões de apresentação do fato linguístico, uma para cada noção semântica discutida, com as respectivas expectativas de resposta. Depois de apresentada cada questão, tecemos comentários breves.

5.3.1.1 Apresentando os pronomes que quantificam

Uma loja de roupas tinha em sua porta de entrada o seguinte anúncio para divulgar uma promoção de fim de ano:



Disponível em: <https://twitter.com/marlondelima_/status/601186057921650688>

a) O que pode causar estranhamento em quem lê esse anúncio?

Expectativa de resposta: Ao dizer que “qualquer peça” custa R\$20,00 soa estranho dizer que “algumas peças” não vão custar esse mesmo valor.

b) O que deve ser feito para que o anúncio não apresente algo de estranho?

Expectativa de resposta: Ou se diz somente “Algumas peças – R\$20,00” ou vendem-se todas as peças pelo valor de R\$20,00 com o anúncio “Qualquer peça – R\$20,00”.

Esse é o momento para demonstrar que os itens ‘alguns’ e ‘qualquer’ interagem com conjuntos, selecionando elementos deles. A reflexão aqui deve ser a de que, se escolhermos ‘qualquer’, que seleciona todos os objetos do conjunto, não podemos utilizar ‘algumas’, pois seleciona de modo diferente os elementos do mesmo conjunto.

Como é quase certo que não seja um trabalho frutífero levar aos alunos a notação da lógica nessa etapa de sua escolarização, importa-nos apenas que eles percebam cada uma dessas palavras são semelhantes apenas porque selecionam

objetos de um conjunto, mas diferem no modo como realizam essa seleção. E é disso que deriva a estranheza do anúncio apresentado.

5.3.1.2 Apresentando os pronomes que indicam vagueza

A tirinha a seguir mostra Armandinho ouvindo dicas sobre a diferença entre os colegas e os amigos. Leia-a atentamente e depois responda o que se pede:



Disponível em: < <https://riclan.com.br/9-tirinhas-para-rir-e-refletir/> >

a) Segundo a tirinha, existe um limite exato para a quantidade de colegas que nós podemos ter?

Não, pois só é dito que colegas há muitos, ou seja, não há um limite máximo e sim mínimo.

b) E quanto aos amigos, existe uma limitação para a sua quantidade?

A quantidade de amigos corresponde à quantidade de dedos.

c) Uma palavra é a responsável por deixar vaga a limitação da quantidade de colegas. Que palavra é essa?

A palavra 'muitos'.

d) Armandinho diz que tem “vários dedos”. A quantidade que ‘vários’ representa é a mesma quantidade sugerida pela palavra ‘muitos’?

Não. O modo como a tirinha foi construída tenta indicar que ‘muitos’ representa uma quantidade maior do que ‘vários’.

De modo diverso aos itens que quantificam, indicar vagueza não é uma seleção de objetos de um conjunto da mesma forma que aqueles primeiros itens. Aqui as palavras ‘muitos’ e ‘vários’ servem para que o texto não se comprometa com uma quantidade. A diferença entre esses dois itens é também alvo dessa apresentação,

mas o que deve ser focado é a relação estabelecida pelas duas: de que há, propositadamente, a omissão da quantidade exata tanto de colegas quanto de dedos.

5.3.1.3 Apresentando os pronomes que comparam quantidades

Leia o trecho da notícia a seguir:

Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão

[...] Na pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos, 91,5% delas estavam matriculadas em 2016. Em 2014, quando o PNE começou a vigorar, a porcentagem de atendimento era 89,1% e havia 604 mil crianças fora da escola. Em 2016, esse número caiu para 450 mil. Os dados de 2017 ainda não estão disponíveis neste segmento de ensino. [...]



Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/contra-falta-de-merenda-estudantes-ocupacao-mais-escolas-tecnicas-em-sao>>

a) Observando apenas o título da notícia, podemos entender que houve um aumento ou uma diminuição no número de crianças na escola?

Houve um aumento, pois, segundo o texto, há mais crianças na escola.

b) Considerando ainda apenas o título, podemos indicar o valor exato da variação da quantidade de crianças na escola?

Não. É dito apenas que o número atual é superior, mas não o valor exato.

c) Com a leitura do trecho da notícia, vemos que a quantidade de crianças foi comparada entre dois períodos. Quais foram os dois períodos comparados?

A comparação entre as quantidades de crianças na escola ocorreu entre 2014 e 2016.

Por fim, a apresentação dos itens que comparam quantidades implicitamente traz uma discussão sobre o 'mais'. Os alunos devem ser expostos à relação estabelecida pelo 'mais', de que a quantidade de um período foi comparada com a de outro.

O professor deve ficar atento para o fato de que todos esses itens que foram apresentados até aqui são, tradicionalmente, incluídos no mesmo grupo, devido à sua morfossintaxe. Pela nossa proposta, as noções semânticas é que devem ficar mais salientadas.

5.3.2 Questões de reflexão sobre o fato linguístico

Seguindo a dinâmica instaurada nos itens de apresentação do fato linguístico, as questões de reflexão sobre o fato estão divididas em três partes: primeiro, as questões de reflexão sobre pronomes que quantificam; segundo, os pronomes que indicam vagueza; e, por fim, analisamos os pronomes que comparam quantidades.

Como antecipado pela discussão teórica que levantamos, a primeira parte, a que diz respeito aos pronomes indefinidos que realizam operação de quantificação na sentença, será a maior. Nela apresentamos 8 questões, seus respectivos comentários e expectativas de resposta. No segundo momento, apresentamos 4 questões sobre os pronomes que indicam vagueza. Finalizamos com mais 3 questões sobre os pronomes que comparam quantidades. Ao todo, trazemos 15 questões de análise e reflexão linguística que, se não servirão integralmente ao trabalho docente com esse conteúdo, certamente servirão como norte de questões de natureza epilinguística.

5.3.2.1 Refletindo sobre os pronomes que quantificam

Como vimos, existem algumas palavras de nossa língua que nos ajudam a realizar pelo menos três operações nas sentenças que produzimos e com as quais nos deparamos: i) selecionar objetos de um conjunto; ii) indicar vagueza; e iii) comparar quantidades. Vamos refletir mais sobre várias palavras que realizam alguma dessas três ações nas sentenças de nossa língua:

QUESTÃO 1

Leia a situação a seguir e responda o que se pede:



Uma aluna entra na sala de aula, cumprimenta o professor e se dirige para a sua carteira. No caminho, foi cumprimentando os alunos e isso acabou irritando o professor, que disse:

— Aninha, pare de cumprimentar cada colega! Cumprimente todos e vá para o seu lugar!

a) Assim como ‘algum’ e ‘qualquer’, usamos ‘cada’ e ‘todos’ para selecionar elementos de um conjunto. Qual é o conjunto em questão na situação apresentada?

É o conjunto dos alunos, dos colegas de classe da Aninha.

b) Imagine que na turma havia 35 alunos. Coloque na lacuna a seguir o número de alunos de acordo com a expressão utilizada:

I) A sentença “Aninha cumprimentou **cada colega**” quer dizer que Aninha cumprimentou 35 aluno(s).

I) A sentença “Aninha cumprimentou **todos os colegas**” quer dizer que Aninha cumprimentou 35 aluno(s).

c) Qual é, portanto, a diferença entre “cumprimentar cada colega” e “cumprimentar todos os colegas”?

A diferença é que “cumprimentar cada colega” indica que ela cumprimentou de um a um. “Cumprimentar todos os colegas” significa que ela cumprimentou todos de uma só vez.

d) Agora pense um pouco e discuta oralmente com seus colegas: se a sentença fosse “Aninha cumprimentou **todo colega** da turma”, o significado seria mais próximo da sentença:

(A) Aninha cumprimentou cada colega da turma.

(B) Aninha cumprimentou todos os colegas da turma.

A questão 1 discute a diferença entre ‘cada’ e ‘todos’. Os itens B e C demonstram que, em relação à quantidade, ambas as palavras têm a mesma referência, o modo como selecionam essa quantidade é que difere.

QUESTÃO 2



Nesse bairro houve um incêndio, e as autoridades fizeram o anúncio da tragédia:

“O incêndio atingiu toda casa da Rua da Amizade”.

- a) Circule no mapa a(s) casa(s) que o incêndio atingiu.
- b) Esse anúncio poderia ser reescrito de outra forma. Marque um X naquela(s) alternativa(s) cujo significado você considera semelhante ao do anúncio:
- (X) O incêndio atingiu todas as casas da Rua da Amizade.
- () O incêndio atingiu toda a casa da Rua da Amizade.
- (X) O incêndio atingiu cada casa da Rua da Amizade.
- (X) O incêndio atingiu qualquer casa da Rua da Amizade.
- () O incêndio atingiu algumas casas da Rua da Amizade.
- c) Observe as sentenças nas quais você não marcou X. Explique por que você não considerou o significado delas equivalente ao do anúncio do incêndio.

Explicação de cunho pessoal. Espera-se, no entanto, que o aluno perceba que ‘toda a casa’ e ‘algumas casas’ não recobrem o mesmo significado, pois não selecionam o conjunto das casas integralmente.

O problema trazido pela questão 2, complementando o item D da questão 1, é a distinção semântica entre ‘todo’ e ‘todo o’. Os itens B e C dessa segunda questão são um teste de intuição, por isso não se pode esperar que as respostas entre os alunos sejam uniformes, embora apresentem algum tipo padrão — principalmente em relação à segunda e à última sentença.

Você já deve ter notado que a palavra ‘qualquer’ estabelece uma relação bem parecida com as outras duas palavras que estudamos, ‘todo’ e ‘cada’. Será que as três significam a mesma coisa? Vamos verificar no exercício a seguir se utilizamos ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’ para indicar a mesma interpretação.

QUESTÃO 3

Convidamos você agora para um pequeno teste de aceitabilidade de sentenças. Em cada item há três sentenças, escolha um dos itens de acordo com o seu julgamento. A ideia é discutirmos as respostas que encontrarmos.

- a) A sentença que indica aleatoriedade, isto é, que não fazemos escolha minuciosa entre os chocolates é:

- () Eu gosto de todo chocolate dessa marca.
- (X) Eu gosto de qualquer chocolate dessa marca.
- () Eu gosto de cada chocolate dessa marca.



b) Há uma leitura hipotética (que a sentença vale até para vídeos que o Whindersson Nunes ainda não fez) em:

- () Gosto de ver todo vídeo do Whindersson Nunes.
- () Gosto de ver cada vídeo do Whindersson Nunes.
- (X) Gosto de ver qualquer vídeo do Whindersson Nunes.



c) Uma destas sentenças parece estranha quando colocamos a exceção “menos os doentes”, enquanto as outras duas são totalmente possíveis:

- () Qualquer tigre caça, menos os doentes.
- () Todo tigre caça, menos os doentes.
- (X) Cada tigre caça, menos os doentes.



d) Uma destas sentenças soa estranha se queremos dizer que há um carro para cada um dos convidados (leitura distributiva). Essa sentença é:

- () Todo convidado chegou num carro.
- () Cada convidado chegou num carro.
- (X) Qualquer convidado chegou num carro.



e) A única sentença cuja interpretação é a de que todos os convidados chegaram no mesmo carro (leitura coletiva) é:

- (X) Todo convidado chegou num carro.
- () Cada convidado chegou num carro.
- () Qualquer convidado chegou num carro.



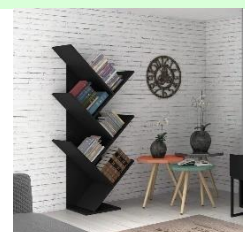
f) A sentença que você usaria para dizer que as crianças já estão bem acostumadas a usar os aparelhos eletrônicos seria:

- () As crianças de hoje já sabem usar todo aparelho eletrônico.
- (X) As crianças de hoje já sabem usar qualquer aparelho eletrônico.
- () As crianças de hoje já sabem usar cada aparelho eletrônico.



g) Há 50 livros numa estante e você quer dizer que, mesmo que apenas um deles seja lido, está tudo bem para você. A sentença que você usaria seria:

- (X) Nas próximas férias, quero ler qualquer livro dessa estante.
- () Nas próximas férias, quero ler cada livro dessa estante.
- () Nas próximas férias, quero ler todo livro dessa estante.



h) A única sentença em que não há um sentido pejorativo, isto é, uma apreciação negativa dos filmes de super-herói é:

- (X) Os adolescentes gostam de todo filme de super-herói.
 () Os adolescentes gostam de qualquer filme de super-herói.
 () Os adolescentes gostam de cada filme de super-herói.



A questão 3 não é uma questão de múltipla-escolha, como se poderia imaginar. Na verdade, se trata de um teste de intuição, cuja finalidade é estimular a competência semântica dos alunos a perceber quais sentenças servem aos propósitos do que se quer dizer. Algumas das sentenças nós, enquanto usuários da língua, sequer produzimos, por isso esse exercício, apesar de não ter “uma resposta correta”, pressupõe um tipo de controle no que se espera como resposta. Mesmo assim, elencamos uma expectativa de resposta com o objetivo de indicar ao professor o caminho a seguir, pelo menos com base na intuição de Legroski (2015), como foi indicado na seção 3 deste nosso estudo.

Depois desse exercício, podemos selecionar algumas diferenças entre os itens ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’. Marque X na tabela a seguir com base nessas diferenças (para cada linha, pode haver mais do que um item marcado):

	‘TODO’	‘QUALQUER’	‘CADA’
<i>Indica escolha aleatória</i>		X	
<i>Tem leitura hipotética (serve para coisas futuras)</i>		X	
<i>Pode admitir exceções</i>	X	X	
<i>Tem leitura distributiva</i>	X		X
<i>Tem leitura coletiva</i>	X		
<i>Num conjunto de vários elementos, é usado quando selecionamos apenas um.</i>		X	
<i>Tem uso pejorativo</i>		X	X

O resultado do quadro sobre ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’ pode sofrer algum tipo de alteração de acordo com a discussão levantada em sala de aula. A questão central é a demonstração de que essas três palavras não são iguais e que têm usos diferentes, embora possam selecionar a mesma quantidade de objetos de um dado conjunto.

A possibilidade de encontrar na prática respostas diferentes não pode, de modo algum, intimidar o professor a um trabalho dessa natureza. A construção dessas respostas em comunhão com os alunos deve certamente acarretar empolgante atividade na aula de Língua Portuguesa.

Outro tipo de seleção de objetos de um conjunto que podemos fazer se dá por meio da palavra ‘nenhum’.

QUESTÃO 4

Leia a anedota a seguir e depois responda o que se pede:

O que é o Casamento?

A situação em que nenhuma mulher tem o que esperava e nenhum homem espera o que tem.

Matematicamente é:

- a soma de afetos;
- a subtração da liberdade;
- a multiplicação das responsabilidades;
- a divisão dos bens.

Um catalizador da engorda.

A única guerra em que se dorme com o inimigo.

A única sentença de prisão perpétua que pode ser cancelada por mau comportamento.

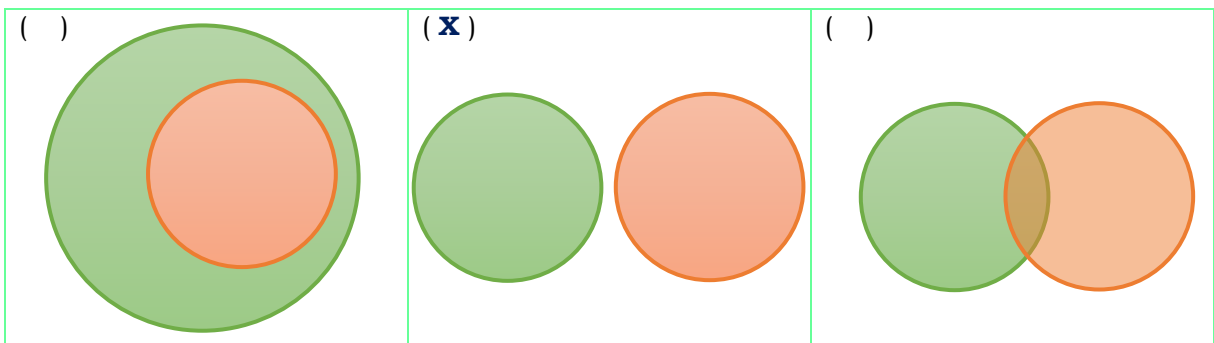
Disponível em: << <https://www.leme.pt/humor/> >>



a) Preste atenção nesta sentença presente no início da anedota:

“Nenhuma mulher tem o que espera”

É evidente que a palavra ‘nenhum’ se relaciona com o conjunto das mulheres e com o conjunto das pessoas que têm o que esperam. Essa relação está melhor representada por meio de qual das imagens a seguir?



Legenda: ● = conjunto das pessoas que têm o que esperam
● = conjunto das mulheres.

b) Explique a escolha que você fez no item a:

Como a sentença diz que nenhuma mulher tem o que espera, então o conjunto de todas as mulheres deve estar totalmente fora de contato com o conjunto das pessoas que têm o que esperam.

c) Experimente agora trocar de posição as palavras ‘nenhuma’ e ‘mulher’. Escreva como a sentença ficaria e diga se a representação de conjuntos se alteraria.

“Mulher nenhuma tem o que espera”. A representação de conjuntos seria a mesma.

d) Das sentenças a seguir, marque aquela(s) cujo significado é o mesmo de ‘Nenhuma mulher tem o que espera’:

- () Ninguém tem o que espera.
- () Alguma mulher tem o que espera.
- (X) Mulher alguma tem o que espera.
- (X) As mulheres não têm o que esperam.

e) ‘Ninguém’ e ‘nada’ são palavras com significados próximos de ‘nenhum(a)’. Para demonstrar a diferença entre elas, substitua-as nas sentenças a seguir pela palavra ‘nenhum(a)’, fazendo as alterações que julgar necessárias:

I. **Nada** me faz perder a paciência.

Nenhuma coisa/Coisa nenhuma me faz perder a paciência

II. **Ninguém** me faz perder a paciência.

Nenhuma pessoa/Pessoa nenhuma me faz perder a paciência

Nessa questão, o convite à reflexão semântica se dá sob quatro frentes: primeiro, em relação à denotação de nenhum, como um item que também seleciona, de algum modo, um conjunto inteiro (quantificação universal); segundo, a reflexão é sobre a posição que ‘nenhum’ pode ocupar na sentença; depois, ainda no tocante à posição das palavras, à inequívoca mudança de significado gerada pela transposição de ‘algum’ para uma posição posterior ao nome; e, por fim, o tema são as palavras ‘nada’ e ‘ninguém’, cujo significado é derivado de ‘nenhum’.

Como tem sido sempre ressaltado, é bom estar aberto a respostas não previstas aqui. Por exemplo, no item E, em vez ‘Nenhuma coisa’ ou de ‘Coisa nenhuma’, podem surgir respostas como ‘Nenhum problema’, ‘Nenhuma dificuldade’ etc. Apesar de possibilidades diferentes, a referência de ‘nada’ sempre vai ser a coisas e de ‘ninguém’ sempre vai ser a pessoas, que é o foco da questão.

A palavra ‘nada’, como você percebeu, é utilizada para se referir a coisas, enquanto ‘ninguém’ faz referência a pessoas. Observe que em todos os casos em que aparecem, podemos substituir esses dois termos por ‘nenhum(a)’ mais o conjunto com o qual se relaciona (coisas ou pessoas). Vamos responder mais uma questão sobre o ‘nada’:

QUESTÃO 5

Leia a tirinha a seguir e responda:



Disponível em: <<https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-mafalda/>>

a) Reescreva a fala do último quadrinho retirando a segunda palavra ‘não’.
 “Não se preocupe, vamos fazer absolutamente nada”.

b) Entre a fala do último quadrinho e o que você reescreveu no item anterior houve alguma mudança de significado? Explique.

Não, pois “não fazer nada” e “fazer nada” têm a mesma ideia de que as crianças ficarão ociosas, sem fazer coisa alguma.

c) Das sentenças a seguir, marque aquela(s) que você utilizaria para reescrever a sentença ‘Não vamos fazer nada’:

(X) Não vamos fazer nenhuma coisa.

() Não vamos fazer alguma coisa.

(X) Não vamos fazer coisa nenhuma.

(X) Não vamos fazer coisa alguma.

A questão 5 volta a tratar da quantificação universal realizada pelo ‘nenhum’ e derivados. A posposição de ‘algum’ passando a ter o mesmo valor de ‘nenhum’ também é tema dessa questão. Trata-se de mais um exercício em que o aluno testa esses itens, sendo chamado a atenção para a trama de sentenças, como aparece no item C.

Você deve ter percebido que a mudança de posição de ‘algum(a)’ gera um significado diferente. Vamos explorar essa distinção uma vez mais.

QUESTÃO 6

Observe o trecho da canção a seguir:

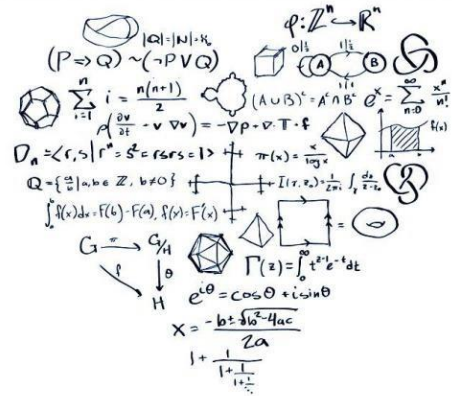
Algum Algoritmo*
(Humberto Gessinger)

[...]

Somos muito diferentes,
Improvável par,
Algoritmo algum ousaria nos ligar

Tudo isso eu sei
Mas não vejo a hora de te ver

[...]



Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/humberto-gessinger/algum-algoritmo/>>

*Algoritmo: são sequências de procedimentos lógicos utilizados para um determinado fim. No caso da Internet, sites utilizam algoritmos para mapear os interesses dos usuários e encaminhar a eles apenas informações que sejam próximas do seu gosto pessoal.

Considerando que o tema da música é a ligação entre o eu lírico a pessoa amada, explique a diferença de significado entre o título “Algum algoritmo” – como aparece no título – e “Algoritmo algum” – como aparece no terceiro verso.

‘Algum algoritmo’ tem valor afirmativo, de que existe pelo menos um algoritmo. Já ‘algoritmo algum’ apresenta valor negativo, de que não há algoritmo capaz de ligar o eu lírico à pessoa amada.

A questão 6 é mais uma a abordar os diferentes valores de ‘algum’, a depender de sua posição na sentença. Alertamos para o fato de que a letra da canção utilizada nessa questão apresenta a noção de algoritmo, conceito aparentemente complexo para a faixa-etária do Ensino Fundamental. Refuta esse pensamento a prática corriqueira que crianças e adolescentes já ostentam com as redes sociais e com a Internet. Desse modo, julgamos que os alunos, bem provável que em sua totalidade, já sejam iniciados em conceitos como o de algoritmo e de amizades ou quaisquer relacionamentos virtuais.

O estudo das palavras que fazem algum tipo de quantificação, nos ajuda a compreender relações lógicas como as que aparecem em muitos testes de raciocínio. Vamos tentar usar as habilidades que estivemos utilizando até aqui para responder uma questão desse tipo?

QUESTÃO 7

Em uma cidade, sabe-se que:

- (1) Todos os advogados são ricos.**
(2) Nenhum policial é rico.

Conhecendo essas informações, você pode afirmar com certeza que nessa cidade:

- a) Alguns policiais são advogados.
- b) Todos os advogados são policiais.
- c) Nenhum advogado é policial.
- d) Alguns advogados são policiais.
- e) Todos os policiais são advogados.

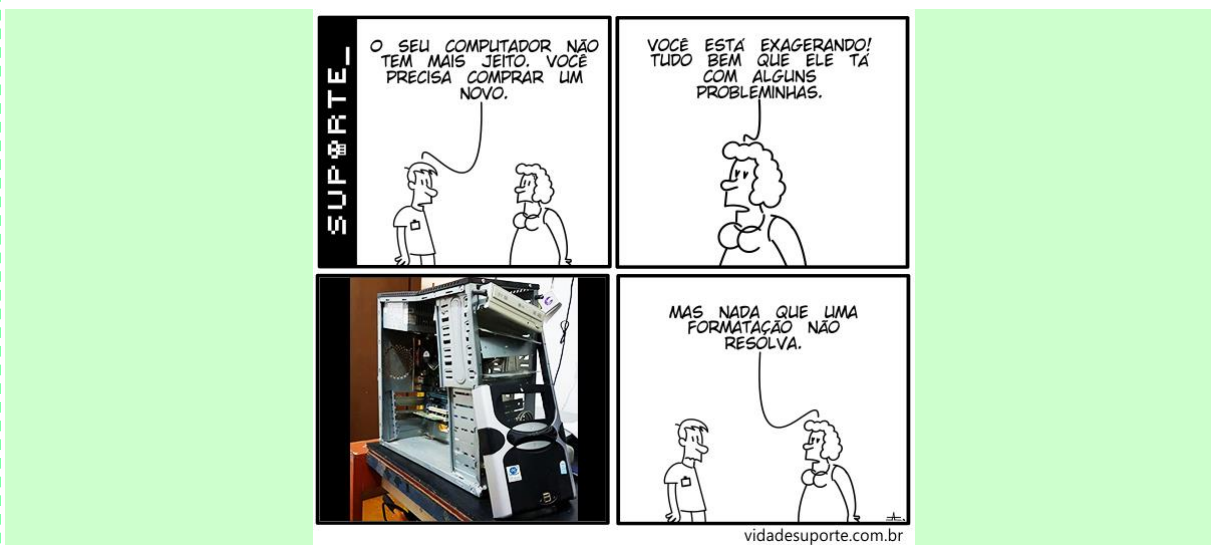
Embora não seja nosso intuito trazer questões de respostas fechadas, parecemos uma excelente oportunidade de discutir com os alunos questões de raciocínio lógico envolvendo esses quantificadores. A questão 7 traz essa possibilidade de discussão, incitando os alunos a uma reflexão mais acurada acerca da lógica interna de sua língua.

Esse também é o momento de salientar aos alunos que a aula de Língua Portuguesa tem contato direto com outras áreas do conhecimento, se é que isso já não tenha ficado evidente em outros momentos dessa proposta. A Lógica e a Matemática, por enquanto, são esse primeiro ponto de contato.

A palavra 'algum', que também seleciona elementos de um conjunto, pode aparecer nas sentenças de nossa língua de modo bastante curioso. Vejamos o caso a seguir.

QUESTÃO 8

Leia a tirinha e depois responda:



Disponível em: <<https://vidadesuporte.com.br/suporte-a-serie/formatacao-3/>>

Explique a influência do uso de ‘alguns’ no segundo quadrinho para a construção do humor da tirinha.

Ao dizer que o computador tinha ‘alguns’ probleminhas, esperamos que sejam poucos. O terceiro quadrinho mostra que o computador quase todo está com problema, tornando irônico o uso de ‘alguns’ naquela situação.

A questão 8 solicita que o aluno reflita sobre a influência da palavra em vez de perguntar o que causa ou qual a origem do humor na tirinha. Entendemos que ‘humor’ é um termo bastante marcado e, algumas vezes, incompreendido pelo aluno, que acaba associando humor a algo que seja engraçado. Como ser engraçado é atributo subjetivo ao extremo, optamos por evitar questões desse tipo, muitas vezes reprovadas pelos próprios alunos.

A seguir apresentamos as questões de reflexão sobre os pronomes que indicam vagueza, a segunda noção da semântica que viemos trabalhando até aqui. A natureza das questões ainda continua sendo a epilinguística, com foco na análise do significado produzido pelo sistema linguístico.

5.3.2.2 Refletindo sobre os pronomes que indicam vagueza

QUESTÃO 1

Leia atentamente as informações dos dois quadros a seguir e depois responda o que se pede.

Seleção Brasileira de Basquetebol Masculino			Seleção Brasileira de Futebol Masculino		
	Rafael Luz	1,88		Alisson	1,91
	Anderson Varejão	2,11		Thiago Silva	1,83
	Augusto Lima	2,08		Casemiro	1,85
	Bruno Caboclo	2,06		Philippe Coutinho	1,72
	Leandro Barbosa	1,92		Neymar	1,75

Julgue as proposições a seguir em V (verdadeira) ou F (falsa):

- (V) Alisson tem muita estatura para um jogador de futebol.
- (V) Rafael Luz tem pouca estatura para um jogador de basquete.
- (F) Thiago Silva tem pouca estatura para um jogador de futebol.
- (F) Neymar tem pouca estatura para um jogador de futebol.
- (F) Se Leandro Barbosa fosse um jogador de futebol, ele teria pouca estatura.

Assinalamos no nosso capítulo teórico que existe algo em comum entre os pronomes indefinidos que indicam vagueza e palavras de outras classes. Não à toa, palavras como ‘pouco’, ‘muito’, ‘bastante’ e ‘tanto’ têm um uso nominal e um uso adverbial. Nosso foco aqui será a ação dessas palavras perante os núcleos nominais, por isso não consideramos essas palavras se relacionando com verbos ou adjetivos.

Refletir sobre a vagueza no quesito ter pouca ou muita estatura é uma condição para que os alunos entendam a relativização e possamos, aí sim, falar em vagueza.

Perceba que para o seu julgamento você precisou relacionar o “pouca/muita estatura” com um dos dois esportes. Isso significa que ‘pouco’ e ‘muito’ são duas palavras vagas, pois sua referência depende de nossa percepção do mundo.

Vamos discutir um pouco mais sobre isso...

QUESTÃO 2

O texto a seguir é o trecho de uma notícia. Depois da leitura dele, responda as questões:

Franceses leem 21 livros por ano, cinco vezes mais que brasileiros

A situação é paradoxal: a venda de livros na França registra uma forte queda, mas ao mesmo tempo nunca se leu tanto no país! O estudo “Os franceses e a leitura” é realizado a cada dois anos e neste ano foi publicado dois dias antes da abertura do Salão do Livro de Paris, o maior da França. O resultado indica que o número de leitores frequentes está em alta, subiu 4% em relação a 2017, e os entrevistados afirmam que se tivessem mais tempo leriam mais. Uma a cada dez pessoas leu pelo menos um livro no último ano. Isso significa que apenas 8% da população não tem o hábito de ler.

A pesquisa indica que o número de livros lidos por ano está estável e que o mercado editorial tradicional. Dos 21 volumes lidos em média por ano na França, 17 são em versão impressa e 4 em versão digital. “A leitura de livros digitais evolui de maneira marginal e não canibaliza os formatos impressos”, explicam os autores do estudo. No Brasil, essa média cai de 21 para 4 livros por ano.

Mulheres e idosos são os campeões de leitura na França. A atividade é normalmente relacionada com o lazer e o conhecimento, mas 73% dos entrevistados afirmam que o hábito contribui para “ser feliz e realizado”. E o que franceses leem tanto? Romances, manuais e Histórias em quadrinhos, principalmente mangás, são as três grandes categorias de obras mais lidas no país.

Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2019/03/13/franceses-leem-21-livros-por-ano-cinco-vezes-mais-que-brasileiros.htm>>

a) Responda com base no texto: um francês de 65 anos de idade leu 10 livros ao longo do ano passado. Podemos dizer que ele leu poucos livros? Justifique sua resposta.

Sim, ele leu poucos livros, afinal a média anual de leitura dos franceses idosos é de 21 livros.

b) Ainda de acordo com o texto, se um brasileiro ler os mesmos 10 volumes, podemos dizer que ele leu poucos livros? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal, pois depende da lógica utilizada pelo aluno. Se ele considerar que a média de leitura do Brasil é 4 volumes por anos, ele dirá que não são poucos. Mas se ele entender que um brasileiro, em relação a um francês lê pouco, então a resposta também será válida.

A ideia da questão 2 é que os itens 'pouco' e 'muito' sejam relativizados. Conforme Chierchia (2003) essas palavras são a chance dada pelo sistema linguístico para sermos imprecisos propositadamente. É, portanto, importante saber que essa vagueza é um recurso disponível, mas que obedece a alguns parâmetros criados internamente para se julgar algo como pouco ou como muito.

Em relação à média de leitura dos franceses, você construiu um parâmetro para julgar o que pode ser chamado de pouco e o que pode ser chamado de muito. Agora vamos pensar especificamente no Brasil, cuja média de leitura é de 4 livros por anos.

QUESTÃO 3

A notícia a seguir trata da quantidade de livros lidos por uma aluna em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Leia-a atentamente e, em seguida, responda:

Estudante de escola pública que tirou 980 na redação do Enem leu 90 livros em um ano

A estudante Ana Luísa Monteiro, 17 anos da escola pública, Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Didácio Silva, no bairro Dirceu Arcoverde, Zona Sudeste de Teresina, conseguiu 980 pontos na redação do Enem após fazer a leitura de 90 livros o ano de ano 2019. Segundo a estudante, suas primeiras leituras tiveram início aos sete anos através do incentivo da mãe que inseriu a leitura na vida da jovem por meio dos gibis da Turma da Mônica.

[...]

Ana Luísa contou que ao término de cada livro costumava fazer resenhas e assim ter controle da quantidade de livros. A maioria dos livros foram lidos pelo celular, outros foram emprestados de amigos e biblioteca da escola. "A

leitura pra mim sempre foi algo muito importante, umas das minhas maiores paixões são os livros, é como se eu sempre pudesse viajar o mundo todo sem ter que sair de casa", ressaltou.

Disponível em: < <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/01/24/estudante-de-escola-publica-que-tirou-980-na-redacao-do-enem-leu-90-livros-em-um-ano.ghtml> >

Considerando apenas a média de leitura nacional de 4 livros por ano no Brasil, marque um X na(s) sentença(s) que você utilizaria em relação à façanha de Ana Luísa:

- () Ana Luísa leu poucos livros.
- (X) Ana Luísa leu muitos livros.
- (X) Ana Luísa leu vários livros.
- (X) Ana Luísa leu bastantes livros.
- (X) Ana Luísa leu tantos livros.

Agora considere as sentenças que você não marcou. Explique por que você não as julgou adequadas para indicar a informação trazida pela notícia.

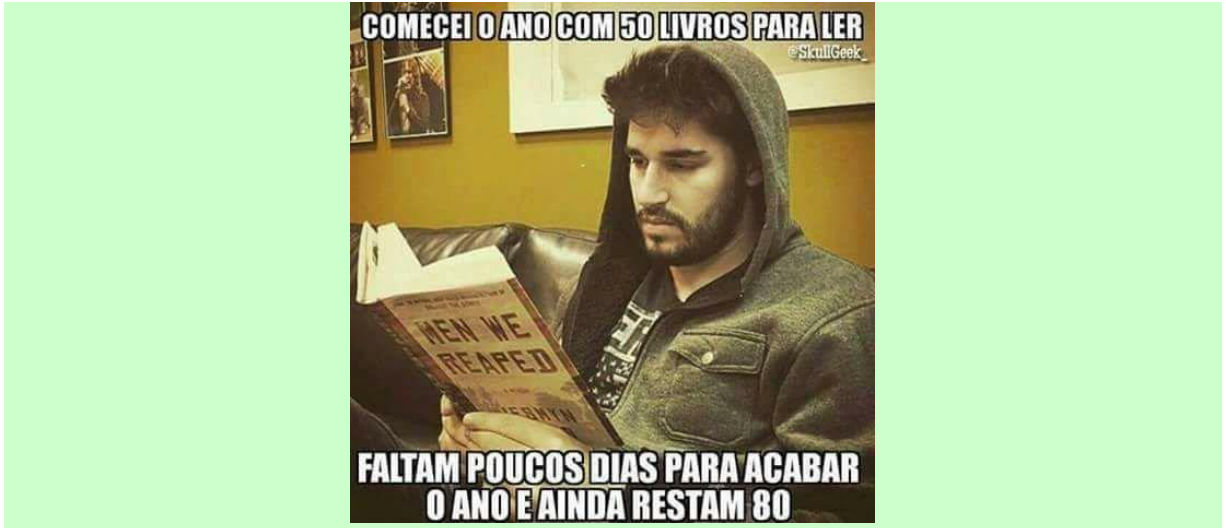
A explicação dependerá de quais sentenças o aluno não marcou. O certo é que essa justificativa possibilitará um trabalho de utilização desses pronomes indefinidos.

À exceção da sentença ‘Ana Luísa leu poucos livros’, todas as outras podem ser marcadas pelos alunos. Essa, certamente, será a mais simples de justificar porque não foi marcada, afinal ler 90 livros num país cuja média é 4 jamais será considerado pouco. As demais sentenças não marcadas demandarão esforço maior, afinal o aluno precisará demonstrar a diferença de significado entre ‘muitos’, ‘vários’, ‘bastantes’ e ‘tantos’. Provavelmente a escolha entre um e outro se dará por questões de performance, isto é, o aluno deixará de marcar uma das sentenças com esses quatro itens por julgá-la distante de sua variedade linguística, mas não por não ter o significado almejado.

Outra observação pertinente é a de que, embora possam figurar no cenário proposto pela questão 3, ‘muitos’, ‘vários’, ‘bastantes’ e ‘tantos’ não significam exatamente a mesma coisa. Do ponto de vista comunicativo, há uma tensão entre a escolha de um ou outro desses quatro termos, como discutimos a seguir. Isso não implica que os pronomes não possam ser analisados sob uma perspectiva puramente gramatical. A conclusão que podemos chegar, conforme Chierchia (2003), é a de que o sistema linguístico disponibilizar itens para expressar a vagueza, o uso efetivo deles, no entanto, não se submetem a princípios puramente linguísticos.

QUESTÃO 4

Leia o meme a seguir e depois responda o que se pede.



a) Nesse meme, o número 80 se refere a ‘livros’ ou a ‘dias’?

80 é o número de livros que ainda não foram lidos.

b) A presença da palavra ‘poucos’ no meme ajudou você a responder o item A? Explique.

Sim, pois ao dizer que restavam “poucos dias para acabar o ano”, não poderíamos entender 80 como se referindo a dias, afinal 80 dias não seriam “poucos dias”.

É característica dos memes romper com a lógica a fim de produzir humor. A questão 4 traz esse aspecto: há uma aparente falta de lógica em ter cinquenta livros para ler e, com o passar do tempo, esse número, ao invés de diminuir, aumentar para oitenta. Na verdade, somente quando entendemos essa “falta de lógica” é que, de fato, nos apropriamos do humor do texto. Comentar esse efeito dos itens linguísticos no texto verbo-imagético, caso do meme, é importante.

O debate dessa questão também pode se instaurar sobre qual a quantidade de dias para que se considere pouco ou muito, isso em relação aos 365 dias do ano.

QUESTÃO 5

Leia o poema a seguir e responda:

O Mapa

(Mário Quintana)

Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...

(E nem que fosse o meu corpo!)

Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso

Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...

Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar,
Suave mistério amoroso,
Cidade de meu andar

Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)

(Deste já tão longo andar!

E talvez de meu repouso...

Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/7954/o-mapa>>

a) No verso “**Há tanta moça bonita**/ nas ruas que eu não andei”, há um número exato para quantidade de moças bonitas?

Não há um número exato. A referência à quantidade é vaga.

b) Esse trecho destacado no item A está no singular no plural? Justifique sua resposta.

‘Há tanta moça bonita’ tem significado plural, embora não tenha marca de plural. ‘Tanta moça bonita’ só pode significar uma quantidade plural, mesmo que não seja possível atestar essa quantidade.

c) Das sentenças a seguir, marque aquela(s) cujo significado não se aproxima de “Há tanta moça bonita nas ruas”.

- () Há muita moça bonita nas ruas.
(X) Há pouca moça bonita nas ruas.
() Há várias moças bonitas nas ruas.
(X) Há algumas moças bonitas nas ruas.

d) Explique as suas marcações no item C.

‘Pouca moça’ indica escassez. É vago em relação à quantidade, mas é inferior a um limite contextual. ‘Algumas moças’ indica que há pelo menos uma, o que não é o caso da sentença original.

A questão 5 enfoca o pronome indefinido ‘tanto’. Deve ficar claro, a partir da discussão levantada pela questão, que ‘tanto’ indica a existência de uma quantidade mínima para que se julgue algo como ‘tanto’. O contrário acontece com ‘pouco’ que tem uma quantidade máxima.

Outra reflexão suscitada por essa questão é o conceito de número, estudado geralmente sob o viés morfológico, mas desconsiderando nível semântico. A expressão ‘tanta menina’, sem marca alguma de morfologia plural, é semanticamente plural, assim como vimos em ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’, que selecionam mais de um elemento, mesmo não tendo morfema de plural.¹⁸

Finalmente, uma discussão que pode ser levantada pelos próprios alunos é a sentença “Há algumas moças bonitas nas ruas”. É possível que alguns alunos entendam que “tantas moças” pressupõe a existência de “pelo menos uma” — isso evidencia que há uma quantificação existencial nesse sintagma, oriunda da semântica do verbo haver (e não do item ‘tantas’). A partir daí, podemos demonstrar aos alunos que ‘alguns’ e ‘tantos’ diferem quanto à sua denotação porque não são termos intercambiáveis.

QUESTÃO 6

PF encontra vários carregadores e nenhum celular na casa de operador ligado ao PSDB

A Polícia Federal (PF) encontrou vários cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento de Paulo Vieira de Souza, operador financeiro ligado ao PSDB, ao cumprir um dos mandados de busca e apreensão da 60ª fase da Operação Lava Jato, na terça-feira (19).

É o que diz o relato do delegado da PF Alessandro Netto Vieira em documento anexado ao processo que apura a participação de Paulo Vieira de Souza em um esquema de pagamento de propinas e lavagem de dinheiro da Odebrecht.

No documento, o delegado afirma que há indícios de ocultação de provas. [...]

Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/02/22/pf-encontrou-varios-carregadores-e-nenhum-celular-na-casa-de-operador-ligado-ao-psdb.ghtml>>



¹⁸ Nos estudos acerca dos nominais nus no português brasileiro, a essa tensão entre singular e plural é inserida a ideia de neutralidade numérica (cf. MÜLLER, 2003). De fato, a noção de singular e plural deve sempre ser refletida com o auxílio do professor, seja em relação a estruturas como as que estamos analisando, seja em casos de concordância nominal própria de variantes não prestigiadas da língua.

Concentrando nossa atenção apenas na sentença “A Polícia Federal (PF) encontrou vários cabos e carregadores, mas nenhum celular”, responda:

a) O que o item ‘vários’, utilizado no título, indica sobre a quantidade de carregadores encontradas no apartamento?

Que foi uma quantidade superior a um valor mínimo, que não foram poucos.

b) Considere:

“A Polícia Federal (PF) encontrou vários cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento”

Reescreva essa sentença substituindo ‘vários’ por outra palavra que não altere o seu significado.

“A Polícia Federal (PF) encontrou muitos/inúmeros/diversos cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento”

c) Tente explicar por que o jornalista não optou por escrever “A Polícia Federal (PF) encontrou **muitos** cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento”.

Provavelmente porque ‘vários’ deixe ainda mais aberta a quantidade, livrando-o da necessidade se comprometer com uma quantidade.

d) Para você a reescrita do título poderia ser “A Polícia Federal encontrou **tantos** cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento”?

Não parece ser uma opção disponível. Embora o significado de ‘tantos’ seja bem parecido com o de vários, não soa bem ‘tantos’ nesse contexto.

O foco da questão 6 é o significado de ‘vários’, mas finaliza com uma reflexão sobre os diferentes usos de ‘vários’ e de ‘tantos’. Na tentativa de descrever o significado desses itens, o aluno pode ser levado a considerá-los sinônimos perfeitos. Na verdade, embora semanticamente próximos, sua distribuição nas sentenças ocorre de modo diferente, daí a estranheza de uma sentença como a do item D. O uso de ‘tanto’ em estruturas consecutivas, como em “João tinha tanto dinheiro que não sabia o que fazer com ele”, de algum modo, marca o uso desse item em outros contextos¹⁹.

¹⁹ Não é possível, dentro de nosso escopo, desenvolver uma explicação robusta dessa estrutura consecutiva, mesmo sendo uma distinção digna de nota. A questão que se levanta nesse contexto é: o item ‘tanto’ é realmente um determinante nessa estrutura ou apenas parte do conectivo ‘tanto... que’?

Enfim, percebemos que todos esses itens, disponibilizados pelo sistema linguístico, submetem-se às nossas intenções comunicativas.

Passamos agora às questões de reflexão linguística com os pronomes que comparam quantidades implicitamente.

5.3.2.3 Refletindo sobre os pronomes que comparam quantidades

QUESTÃO 1

Considere a sentença a seguir e depois responda:

João não tem mais dinheiro.

Marque um X na(s) afirmação(ões) que podemos fazer com base nessa sentença (você pode marcar mais de uma alternativa):

- () João não possuía dinheiro algum e agora conseguiu muito dinheiro.
- (X) João possuía algum dinheiro, porém gastou tudo o que tinha.
- (X) João continua possuindo algum dinheiro, porém não possui em maior quantidade.
- () João possuía muito dinheiro e agora possui em maior quantidade do que antes.

A questão 1 apresenta um teste aos moldes das avaliações de lógica, em que a ambiguidade da sentença ‘João não tem mais dinheiro’ é apresentada por meio de diferentes leituras. As duas leituras marcadas são as únicas possíveis. A verificação será se os alunos conseguem captar ambas as interpretações. É importante observar que nas duas leituras há uma comparação entre um instante anterior (t^1) e o atual (t^2): i) a quantia que João possuía em t^1 era maior que zero e a que passou a ter em t^2 era igual a zero; e ii) a quantia que João possuía em t^1 era maior que zero e a que passou a ter em t^2 é igual à que possuía em t^1 . Diferença aparentemente trivial, mas importa observar que a sentença “João não tem mais dinheiro” não está disponível apenas para dizer que João nada tem.

A comparação de quantidades se dá sempre entre um estágio e outro. Na maioria dos casos, basta que utilizemos ‘mais’ ou ‘menos’, sem necessidade de explicitar ambos os estágios comparados. Vejamos isso na prática.

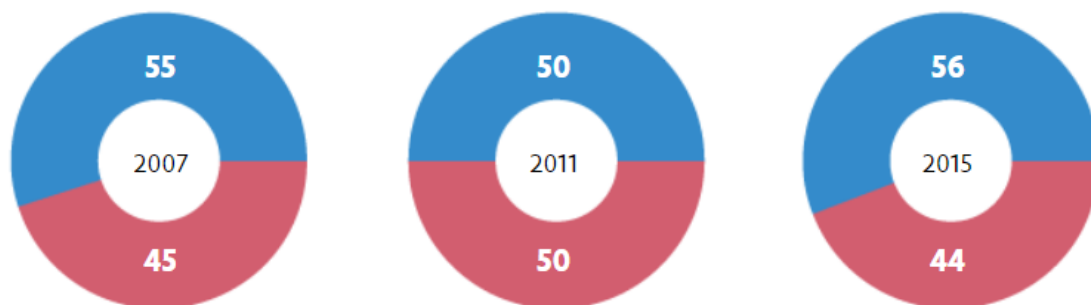
QUESTÃO 2

Leia as informações presentes neste infográfico e depois responda:

Leitores x não leitores no Brasil

Em %

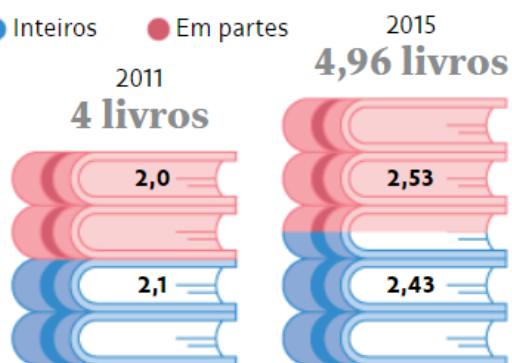
● Leitor ● Não leitor



Número médio de livros lidos por ano

Por habitante/ano

● Inteiros ● Em partes



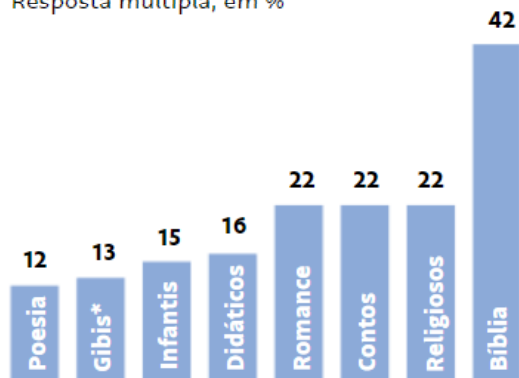
Por que não leu?

Nos 3 meses anteriores à pesquisa, resposta múltipla, em %



Gêneros mais lidos

Resposta múltipla, em %



*Inclui quadrinhos e RPG

Comprou livros nos 3 meses anteriores à pesquisa?



Fonte: Instituto Pró-Livro e Ibope Inteligência, 2016. Leitor: entrevistado que declarou ter lido, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos 3 meses anteriores à pesquisa

Fonte: Instituto Pró-Livro e Ibope Inteligência, 2016. Leitor: entrevistado que declarou ter lido, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos 3 meses anteriores à pesquisa

a) Comparando os números de leitores de 2007 com os de 2015, podemos dizer que percentualmente há menos leitores ou mais leitores no último período? Explique sua resposta.

Em 2015 há percentualmente menos leitores do que em 2007. A porcentagem de leitores em 2007 era 1% maior do que a de 2015.

b) Os brasileiros leram em 2015 mais livros do que em 2007. Ler mais livros significa que os brasileiros leem muitos livros?

Não necessariamente, afinal menos do que 5 livros pode não ser um número se considere muito, dependendo do parâmetro que escolhermos.

c) Marque V para verdadeiro e F para falso:

(V) Há mais pessoas que não leram livros por falta de tempo do que por achar o livro caro.

(V) Há menos pessoas que não leram livros por se sentirem cansadas do que por não saber ler.

(F) Há menos pessoas que não leram livros por não ter biblioteca por perto do que por achar o livro caro.

(V) Há mais pessoas que não leram livros porque preferem outras atividades do que por ter dificuldades.

A questão 2, a partir de três itens diferentes, tenta mostrar que a interpretação de um texto como o infográfico, pelo menos no estilo adotado aqui, diz respeito à comparação de quantidades. Nesse caso, a comparação se dá explicitamente, pois os dados dos períodos estão expostos no texto. Também na questão 2 tentamos levar o aluno à conclusão de que ‘mais’ e ‘menos’ não têm equivalência semântica com ‘muito’ e ‘pouco’, como poder-se-ia supor.

A seguir apresentamos algumas questões de cunho tradicional.

5.3.3 Questões de cunho tradicional sobre os pronomes indefinidos

Na etapa de debate sobre as questões de cunho tradicional, o objetivo é apresentar o conceito — conforme vimos, parcial — da gramática tradicional. Se é o caso de o livro adotado abordar o conteúdo dessa forma tradicional, desconsiderando as noções que apresentamos aqui, as questões do livro podem ser utilizadas nessa etapa. Dependendo de quais questões das etapas anteriores o professor utilize, a distinção semântica entre esses itens rotulados de pronomes indefinidos de modo

homogêneo já será, de cara, criticada pelos alunos, afinal a definição tradicional trata como iguais palavras que denotam de modos distintos.

As questões a seguir servem apenas como modelo de questão que julgamos tradicional. Outras questões podem aparecer de acordo com o material de referência utilizado pelo professor.

Todas estas questões foram transcritas do Portal Acessaber, plataforma gratuita de sugestões de atividades. As questões foram transcritas sem adaptações e podem ser verificadas no link: <<https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-questoes-sobre-pronomes-indefinidos-9o-ano-2/>>.

Leia:

Por que as pessoas ficam doentes?

São _____ doenças...

São vários os motivos! Há pessoas que já nascem com alguma doença; outras que entram em contato com vírus, bactérias, fungos, protozoários ou vermes, que provocam problemas; e existem também casos de doenças adquiridas por maus hábitos, como tomar bebidas alcoólicas, comer muita besteira ou fumar – tudo isso leva ao mau funcionamento de órgãos ou partes do corpo. Algumas doenças têm cura e outras não. O mais importante é, ao se sentir mal, contar para os seus pais e procurar um médico. E nada de tomar remédio por conta própria!

Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/>>.

QUESTÃO 1 – Pela leitura do texto, infere-se que o espaço indicado acima deverá ser preenchido com o pronome indefinido:

- a) quaisquer
- b) poucas
- c) muitas
- d) todas

QUESTÃO 2 – “Algumas doenças têm cura e outras não.”. Identifique os pronomes indefinidos que compõem essa parte do texto:

Os pronomes indefinidos “algumas” e “outras” compõem essa parte do texto.

QUESTÃO 3 – Pode-se afirmar sobre os pronomes indefinidos, identificados na questão anterior:

- a) Os pronomes indefinidos foram empregados no lugar de um substantivo
- b) O primeiro acompanha um substantivo, o segundo ocupa o lugar de um substantivo.
- c) O primeiro ocupa o lugar de um substantivo, o segundo acompanha um substantivo.
- d) Os pronomes indefinidos acompanham os substantivos a que se referem.

QUESTÃO 4 – O termo em destaque desempenha a função de pronome indefinido em:

- a) “São vários os motivos!”
- b) “[...] e existem também casos de doenças adquiridas por maus hábitos [...]”
- c) “[...] contar para os seus pais e procurar um médico.”
- d) “E nada de tomar remédio por conta própria!”

Questão 5 – Sublinhe os pronomes indefinidos presentes nas frases a seguir:

- a) “Há pessoas que já nascem com alguma doença [...]”
- b) “[...] tudo isso leva ao mau funcionamento de órgãos ou partes do corpo.”

Não deve ter sido difícil notar que as questões tradicionais não realizam uma análise semântica. Elas têm como foco a identificação dos pronomes indefinidos nas sentenças e utiliza integralmente a metalinguagem da gramática tradicional. Não poderíamos esperar algo diferente, afinal as noções de que tratamos a seguir não foram divulgadas massivamente, por enquanto, a ponto de chegar a professores, escritores de livros didáticos e consultores de documentos oficiais.

Na próxima seção indicamos algumas questões que podem servir para que o professor, junto com os alunos, construa gramáticas, explicando o funcionamento dos pronomes indefinidos, sem se preocupar com sua classificação somente.

5.3.4 Questões de construção de gramáticas

QUESTÃO 1

Considerando essa diferença entre ‘todo’ e ‘todos’, veja a sentença a seguir e depois responda o que se pede:

Os alunos conheceram todo o museu da cidade.

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade? Explique como você chegou a essa conclusão.

b) Como ficaria essa sentença se substituíssemos ‘todo o museu’ por ‘cada museu’? O significado seria o mesmo?

c) Se a sentença fosse “Os alunos conheceram todos os museus da cidade”, seria possível dizer a quantidade de museus?

d) E agora? Poderíamos substituir “todos os museus” por “cada museu” sem alterar o significado?



REFLITA E DISCUTA:

As sentenças (1) e (2) têm significado semelhante ou distinto?

(1) Os alunos conheceram **todos os museus da cidade.**

(2) Os alunos conheceram **cada museu da cidade.**

E quanto ao significado das sentenças (3) e (4), são semelhantes ou distintos?

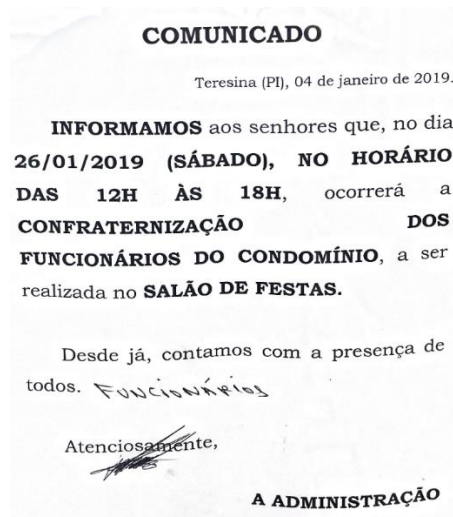
(3) Aninha cumprimentou **todos os colegas da turma.**

(4) Aninha cumprimentou **cada colega da turma.**

A partir da questão 1, o professor pode solicitar, ao final, a descrição da diferença de significados. É por essa razão que não trouxemos expectativas de resposta, uma vez que são questões de construção junto com os alunos. Na seção “Refleta e Discuta”, o movimento de generalizar uma descrição a partir da distinção de significado é uma atividade de construção de gramática, pois o aluno será levado a perceber as diferenças entre todos os usos de ‘todo’, ‘o’ e ‘cada’.

QUESTÃO 2

Em um condomínio, foi afixado no mural de recados para os moradores o seguinte comunicado:



a) No final do comunicado, foi escrita a mão a palavra “FUNCIONÁRIOS”, que não estava no anúncio impresso originalmente, devido a uma dúvida que algumas pessoas tiveram ao ler o comunicado. Que dúvida foi essa?

b) Qual palavra foi a responsável por essa dúvida?



REFLITA E DISCUTA:

Sempre devemos explicitar o conjunto a que palavras como ‘todos’, ‘alguns’, ‘qualquer’ e ‘cada’ se referem? Os significados desses itens permanecem os mesmos quando não explicitamos o conjunto?

Aqui, aos moldes do que propusemos no questionário diagnóstico, tentamos demonstrar que a não explicitação do conjunto quantificado, nesse caso por ‘todos’, pode gerar algum tipo de ruído na comunicação. A reflexão e discussão se dará em torno disso e podem ser cobrados dos alunos exemplos em que apenas o quantificador é utilizado (sem explicitação do conjunto a ser quantificado) como em “João é um qualquer”, “Os alunos fazem cada uma” ou “Estou sem dinheiro. Você tem algum?”. A discussão se dará no modo como, mesmo não explicitados, os conjuntos flutuam no contexto da enunciação.

A próxima questão também esteve presente no questionário diagnóstico utilizado como fonte para nossa análise e discussão. A ideia é discutir sobre a intenção do produtor do texto.

QUESTÃO 3

Leia com atenção o título da notícia a seguir:



CIDADES

Brumadinho: Vale doará R\$ 100 mil para famílias de vítimas

28 JAN 2019 19h49

Considere que, até o momento dessa notícia, aproximadamente 100 (cem) famílias tiveram alguma vítima no rompimento da barragem.

Segundo o título da notícia e considerando a informação dada, quanto em dinheiro cada família deverá receber de doação da empresa Vale?

Agora veja o título desta notícia:



InfoMoney

EM VALE

Vale doará R\$ 100 mil para cada família de vítima em Brumadinho

POR EQUIPE INFOMONEY © 28 JAN, 2019 19H08

Considerando agora apenas esse título e a informação sobre a quantidade de famílias, quanto cada família deverá receber de doação?



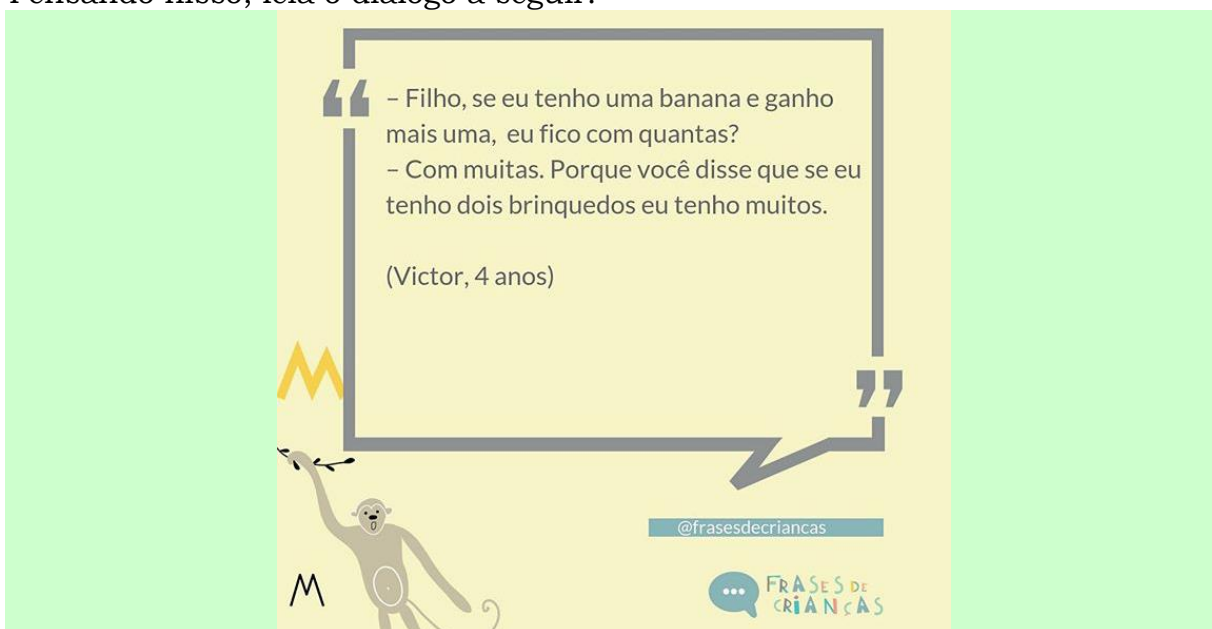
REFLITA E DISCUTA:

É possível que exista alguma intenção por parte do jornalista de deixar o título de sua notícia ambíguo?

Após a discussão epilinguística, a reflexão dessa questão tenta alertar os alunos de que a ambiguidade não é um vício, um problema de linguagem, mas um recurso disponibilizado pelo sistema, muitas vezes utilizado propositalmente. Pode ser que os alunos percebam que há interesses comerciais na leitura de uma notícia, para que a pessoa clique na matéria, por exemplo. A discussão girará em torno da ambiguidade, por isso são bem-vindos outros exemplos de ambiguidade com esses mesmos quantificadores, como “Vou comprar um presente para todos os alunos” (um só presente para toda a turma; ou para cada aluno, um presente?) etc.

QUESTÃO 4

Vimos que a referência de ‘muitos’ é vaga, imprecisa quanto à quantidade. Pensando nisso, leia o diálogo a seguir:



“ - Filho, se eu tenho uma banana e ganho mais uma, eu fico com quantas?
- Com muitas. Porque você disse que se eu tenho dois brinquedos eu tenho muitos.

(Victor, 4 anos)

@frasesdecrianças

FRASES DE CRIANÇAS

A fala do Victor é um exemplo de uso da palavra 'muitos' com sentido vago? Justifique sua resposta.

A questão 4 discute um uso pouco comum de ‘muitos’. Nesse caso a vagueza dá lugar a uma quantidade específica, que é o número de brinquedos da criança. Há aqui a oportunidade de tratar os pronomes que indicam vagueza sobre esse mesmo viés, tentando verificar se existem usos menos “vagos” ou que tentam ocultar a quantidade, mas de modo diferente do que vimos nas questões de reflexão. Nesse caso, a intenção comunicativa, bastante evidente, deve ser discutida com os alunos.

QUESTÃO 5

A imagem a seguir é uma postagem de Facebook em que uma pessoa tece elogios a um restaurante carioca. Leia-a atentamente:



Tente explicar a relação existente entre ‘muitos’ e ‘a maioria’. Reflita sobre os seguinte pontos:

- i) ‘Muitos’ equivale à maioria de um conjunto?
- ii) ‘Poucos’ equivale à minoria de um conjunto?

Por meio de exemplos, apresente uma explicação bem convincente!

A questão 5 traz um tema muito interessante: a ideia de que ‘muitos’ não tem o mesmo significado de ‘a maioria de’, afinal um par de sentenças como ‘Muitos professores são mestres’ e ‘A maioria dos professores são mestres’ não têm as mesmas condições de verdade. O ideal é que se deixe o aluno chegar a essa conclusão e que ele próprio pense em exemplos diversos que sustentem sua conclusão.

Todas as questões dessa fase são abertas. Mais ainda do que a fase de reflexão sobre o fato linguístico, aqui o diálogo deve ser motivado a todo momento, a fim de que hipóteses sejam levantadas e refutadas pelos próprios alunos. Por essa razão, as expectativas de resposta estão suprimidas.

A seção a seguir traz duas sugestões de trabalho com outras disciplinas. Trata-se de duas entre tantas possibilidades, que o professor certamente se valerá na medida em que se apropria do conhecimento que estamos aqui divulgando.

5.3.5 Perspectivas interdisciplinares

A sugestão que trazemos de trabalho interdisciplinar se dá com a disciplina de Matemática. Outras áreas do conhecimento podem ser articuladas para um trabalho com as noções que discutimos aqui, mas, por questões didáticas, apresentamos apenas essas três amostras. Ao que tudo indica, esse trabalho interdisciplinar será corolário de toda a análise linguística que estamos propondo, haja vista que a linguagem é a porta de todos os demais saberes escolares.

Em conjunto com o professor de Matemática, a representação de conjuntos poderia ser o tema da seguinte questão:

QUESTÃO 1

Leia a anedota a seguir e depois faça o que se pede:

Na sala de aula, a professora disse:
 – Agora só quem é burro vai ficar de pé!
 E todos se sentaram. Até que Joãozinho levantou-se e a professora perguntou:
 – Joãozinho, você quer ser um burro?
 E Joãozinho respondeu:
 – Não, professora! É pra não deixar a senhora em pé sozinha.



Como seria a representação por conjuntos do significado de 'todos' nessa anedota?

Nessa atividade, os alunos, por meio de cartazes, podem fazer o desenho dos conjuntos das pessoas que estão em pé e das pessoas que são burras (os dois conjuntos que interagem com o 'todos'). Claro que o interessante será a descoberta desses dois conjuntos e a elaboração dos cartazes. Certamente pode ser apenas o primeiro passo de um trabalho que tende a ser bastante vantajoso para os alunos.

É possível ainda um trabalho com os pronomes indefinidos em inglês e sua distinção entre referência a pessoas (*someone/somebody*, *anyone/anybody*,

everyone/everybody, no one/nobody) e coisas (*something, anything, everything e nothing*) e como isso ocorre na língua portuguesa ('alguém', 'ninguém' e 'todos' de um lado e 'algo', 'nada' e 'tudo' de outro).

Nas Ciências Naturais, podem ser feitos trabalho de agrupamento com base no significado dos pronomes indefinidos como em: I) toda verdura é um vegetal, mas nem todo vegetal é uma verdura; ou II) há poucos ou muitos planetas no Sistema Solar? — para responder a essa questão, o aluno precisará refletir sobre a vagueza dos termos 'poucos' e 'muitos' e sobre a quantidade de planetas de outros sistemas.

Como antecipamos, essa é apenas uma amostra de trabalho interdisciplinar com um fragmento da gramática da língua portuguesa. Na verdade, as perspectivas que se abrem são certamente imprevisíveis com um trabalho de iniciação científica, como o que propomos.

5.4 Conclusão da proposta de ensino

Trouxemos nessa proposta questões que envolveram as três noções que discutimos em nosso capítulo teórico. O objetivo foi demonstrar que, mais do que a morfossintaxe, a semântica dos itens rotulados como pronomes indefinidos contém possibilidades de atividades de análise e reflexão bastante interessantes.

Não tivemos o intuito de elaborar uma proposta com planejamento estanque, de modo que o professor tenha a liberdade de utilizar o que julgar necessário e exequível dentro de sua realidade. A elaboração de um caderno de questões também permite ao professor utilizar o modelo de questão epilinguística, tão raro nos materiais didáticos, para derivar outras, quem sabe até mais eficazes do que as que sugerimos.

Sem apelar para conceitos ou utilização exaustiva de rótulos, a proposta lida com uma metalinguagem de fácil compreensão e manipulação, sem etiquetagem, exercitando exclusivamente a competência semântica dos alunos. Em virtude disso, não estamos diante de uma proposta de ensino absolutista e que, sozinha, soluciona todos os problemas existentes no processo de ensino de análise linguística. O que intentamos é oferecer uma opção a mais para que o professor tenha ao seu dispor cada vez mais pesquisas da Linguística Moderna didatizadas e viáveis em sua sala de aula.

Finalizando nosso trabalho, expomos a seguir as nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, cujo tema foi o ensino de gramática, especificamente dos pronomes indefinidos, tentamos transpor didaticamente o *modus operandi* da Semântica Formal para a tarefa de analisar e refletir sobre a língua no Ensino Fundamental. Demonstramos que a análise semântica dos pronomes indefinidos, ausente tradicionalmente, abre espaço para a discussão dessa classe que não é tão homogênea quanto o conceito faz parecer.

Iniciamos o percurso tratando das concepções assumidas por nós quanto à linguagem, língua, gramática e ensino. Tendo balizado nosso estudo sob o viés da Linguística Formal, a qual encontra em Chomsky o seu maior representante, tratamos os conceitos de gramática e de ensino de gramática com base em autores com a mesma filiação: os professores Carlos Franchi e José Borges Neto, além das grandes linguistas Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin.

Trazer esses nomes para uma discussão aberta em relação ensino serve a dois propósitos: i) respaldar nosso trabalho em reflexões maduras e aperfeiçoadas com nomes consolidados no âmbito acadêmico; e ii) divulgar ideias pouco debatidas em programas de formação continuada para professores e mesmo em documentos oficiais. Desses estudos, trouxemos as discussões da gramática como uma disciplina de iniciação científica e da construção de gramáticas com os alunos como expediente lucrativo no ensino de análise linguística.

Quanto à análise linguística, defendemos ao longo do trabalho que, como eixo de ensino preconizado por instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, trata-se de um substituto do termo 'gramática', tão marcado, por vezes negativamente, ao longo dos anos no Brasil. O eixo de análise linguística propõe atividades de análise e reflexão do modo como a língua produz significados. Não vislumbramos êxito em atividades dessa natureza fora da Linguística, especialmente as correntes que difundimos neste estudo, o que justificou, a propósito, nossa reflexão sobre a semântica na sala de aula.

A fim de apresentar uma parcela da abordagem tradicional dos pronomes indefinidos, analisamos o modo como essa categoria gramatical aparece nos livros didáticos escolhidos pelo Ministério da Educação para compor o Plano Nacional do Livro Didático 2020-2023. A opção pela análise de todas as coleções, conforme alegamos, deu-se a fim de tornar mais concreta a contribuição de nossa análise, tendo

em conta que cada rede de ensino escolhe sua própria coleção. Analisar apenas uma delas, tornaria restrita demais uma análise de material didático tão necessária, já que as ideias que defendemos, quando aparecem, não se verificam organizadamente nesses materiais, apenas de maneira latente.

Os fundamentos para uma análise semântica dos pronomes indefinidos incluíram três noções no âmbito dos estudos em Semântica Formal: a quantificação nominal, a concepção de vagueza e a noção de comparação implícita de quantidades. A quantificação, segundo mostramos, é o ponto mais notório no estudo dos pronomes indefinidos. Vagueza e comparação de quantidades vieram subsidiariamente devido à inviabilidade, pelo menos com as bases teóricas que dispusemos neste estudo, de considerar itens como ‘muito’, ‘pouco’, ‘vários’, ‘mais’ e ‘menos’ como quantificadores.

Nosso trabalho de análise pautou-se por uma metodologia qualitativa. Dessa forma, a pesquisa de campo, realizada em escola pública da rede municipal de Teresina – PI, foi avaliada sem preocupação com a sumarização quantitativa dos dados, observando o valor das respostas dos alunos ante o aspecto que desejamos tratar. Detalhamos no capítulo metodológico o modo como selecionamos os dados e os passos que seguimos até chegar aos dados utilizados efetivamente em nossas análises.

Na fase de análise dos dados, expusemos algumas respostas dos alunos, entre respostas esperadas e não esperadas, trabalhando questão a questão. Analisamos o questionário diagnóstico integralmente, o qual trazia somente pronomes indefinidos que podem ser vistos indubitavelmente como quantificadores. A composicionalidade e a análise do significado a partir das condições de verdade das sentenças, princípios da pesquisa em Semântica Formal, são observadas no modo como os alunos descreveram o significado dos pronomes indefinidos. Os outros dois tipos de pronomes indefinidos ficaram reservados para a proposta de ensino. O resultado que obtivemos com essa análise amparou a nossa proposição de atividades de análise semântica, como apresentado na seção 5.

Nossa proposta de ensino, provida de questões epilinguísticas, não é um plano de aula hermético, ao qual o professor deve se submeter. Na verdade, a função de sugestões didáticas no âmbito acadêmico deve sempre ser a de apontar caminhos, especialmente os desconhecidos. Devemos sempre considerar que o professor é o personagem mais indicado para planejar as estratégias a serem utilizadas para o ensino, facilitando a aprendizagem de seu aluno. Nosso trabalho, portanto, não deve

ser o de prescrever, mas o de aconselhar, deixando a decisão final, inclusive da maneira como nossa proposta será utilizada, para o docente. Por isso mesmo, visamos muito mais inspirar o professor com modelos de questões epilinguísticas do que esperar que elas sejam aplicadas exatamente do modo como propusemos.

Não deve ter passado despercebido ao leitor, a preferência que fizemos, conforme apontado tanto no capítulo teórico como na proposta de ensino, por trazer apenas superficialmente a discussão do item 'outro'. As propostas de trabalho com esse item, rotulado também de pronome indefinido, encaminha-nos para uma proposta futura, bem como a possibilidade de falarmos futuramente de quantificação, vagueza e comparação implícita fora do domínio nominal. Esse trabalho, ao qual não faríamos justiça se houvéssimos empreendido aqui, certamente envolverá outros pontos relevantes no que toca ao ensino, como é o caso dos usos desses mesmos itens em interação com diferentes classes. A semântica dos eventos poderá ser um caminho a seguir. Por enquanto, já há comedido satisfação com o trabalho realizado neste trabalho, não obstante a inquietação para trabalhos futuros dentro das ideias que nos fundamentou aqui.

É premissa de boa parte dos estudos que investigam o ensino no Brasil o malogro de nossos índices relacionados à educação básica, como aqueles apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Apresentar tais índices pareceu-nos prescindível, pelo menos considerando o referencial teórico disposto aqui, o qual, lembramos uma última vez, é ainda desconhecido pela maioria dos atores principais e coadjuvantes da educação básica brasileira. Se pressupomos ser o estudo no nível semântico ainda hesitante na educação básica, não haveria relevância em tratar os dados dessas avaliações a fim de constatar o óbvio.

Ainda mais embaraçosos são os resultados em avaliações da educação básica na disciplina Matemática. Por isso, no fim de nosso estudo, abrimos as portas para o trabalho interdisciplinar também com esse componente curricular. A metalinguagem inspirada na lógica e na matemática utilizada pela Semântica Formal já, naturalmente, desperta a vontade desse trabalho conjunto dessas duas disciplinas. É importante que, enquanto professores de língua, tenhamos sempre presente que o fracasso dos resultados em matemática também são fruto de nossa ação, afinal os alunos tendem a apresentar problemas mais em relação à interpretação de problemas — condição para que se “montem” as equações — do que com a aritmética em si.

Apesar de nosso desprendimento em relação à urgência de resultados a partir de um trabalho desse gênero, não é inverossímil que as sugestões tecidas ao longo deste trabalho venham a prover algum tipo de progresso em avaliações dessa natureza. Nossas atividades agem precisamente na competência semântica dos alunos, módulo linguístico bastante demandado em qualquer avaliação de língua e linguagem. Alertamos, porém, para o que Alfred Tarski (2007, p. 164) já nos advertiu há algum tempo: “a semântica [...] não tem nenhuma pretensão de ser um remédio universal para todos os males e doenças da humanidade, sejam imaginários, sejam reais”.

Esperamos unicamente ter suscitado alguma curiosidade para a observação dos pronomes indefinidos sob a perspectiva da Semântica. Se tivermos cumprido mesmo que uma pequena parcela de nossa intenção, teremos encorajado o leitor a observar a análise linguística como uma atividade frutífera. Quer nos modelos teóricos, quanto na metodologia, passando pela metalinguagem e chegando aos resultados, a reflexão linguística deve ser inspirada na discussão da parte viva da língua: a sua significação.

Aos alunos, o início e o fim de todas as nossas propostas de ensino, poderá ser devolvido um professor aguçado em fatos imperceptíveis para os demais usuários da língua, estimulado a provocar a curiosidade em sala de aula, explorando as operações semânticas realizadas pelos pronomes indefinidos. No fim, satisfeito por fazer de seu horário de aula um evento de discussão e descobertas inspiradas pela ciência da linguagem, o professor terá a possibilidade de verificar inevitáveis implicações positivas no aprimoramento do desempenho linguístico de seus alunos e, por consequência, dos outros componentes curriculares os quais, por meio da linguagem, aos discentes chegam.

REFERÊNCIAS

- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BASSO, Renato. Semântica Formal. In: FERRAREZI JÚNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013, p. 135-151.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- BORGES NETO, José. Semântica Formal. **Revista Letras**, Curitiba, n. 52, p. 167-182. jul./dez, 1999.
- _____. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013.
- _____. Gramática e lógica. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.1, p. 121-138, jan./jun. 2016
- _____.; MÜLLER, Ana; OLIVEIRA, Roberta Pires. A semântica formal das línguas naturais: histórias e desafios. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 119-148, jan./jun. 2012.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.
- _____. **Escolha PNLD 2020**. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>>. Acesso em: 28 out. 2019.
- CAMACHO, Roberto Gomes; DALL'AGLIO-HATTNER, Marize Mattos; GONÇALVES, Sebastião Carlos. O substantivo. In: ILARI, Rodolfo. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-64.
- CHIERCHIA, Genaro. **Semântica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- CHOMSKY, Noam. **O programa minimalista**. MIT PRESS: Cambridge, 1995. Tradução de: Eduardo Paiva Raposo. Editora Caminho: Lisboa, 1999.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental anos finais, 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

_____. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental anos finais, 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

_____. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental anos finais, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO; Laiz Barbosa de. **Português: conexão e uso, 6º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018.

_____. **Português: conexão e uso, 7º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018.

_____. **Português: conexão e uso, 8º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo ‘gramática’?**. São Paulo: Parábola, 2006.

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. 2. ed. amp. e rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, Raimundo Francisco. **O se indeterminador do sujeito, apassivador e reflexivo: uma leitura morfossintático-semântica**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GÖRSKI, Edair Maria; SIQUEIRA, Mara Aparecida. Para além da questão: (não) ensinar gramática?. **Work. Pap. Linguíst.**, 18(2), Florianópolis, ago./dez., 2017, pp. 25-49

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

LEGROSKI, Marina Chiara. **Todo, qualquer e cada: uma proposta de análise semântica**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2015.

MACHADO, Nílson Jose; CUNHA, Marisa Ortegoza da. **Lógica e linguagem cotidiana: verdade, coerência, comunicação, argumentação**. 3. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOKVA, Ana Maria Dal Zott. **A semântica na sala de aula**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001, 198p.

MORTARI, Cezar. **Introdução à lógica**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

MÜLLER, Ana. A semântica do sintagma nominal. In: MÜLLER, Ana; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; FOLTRAN, Maria José. (Orgs.). **Semântica formal**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 61-73.

_____; VIOTTI, Evani. Semântica formal. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 137-160.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana; VIOTTI, Evani. A competência linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 95-119.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa, 6º ano**. 5 ed. Barueri: IBEP, 2018.

_____. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa, 9º ano**. 5 ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Roberta Pires de et al. **Semântica: 6º período**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PETTER, Margarida. Língua, linguagem, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 11-24.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REINALDO, Maria Augusta. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, p. 229-241.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à (bio)linguística**: linguagem e mente. São Paulo: Contexto, 2013.

SANCHEZ-MENDES, Luciana. Trabalho de campo para a análise linguística em Semântica Formal. **Revista Letras**, Curitiba, v. 90, p. 277-293, jul/dez, 2014.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: 7º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

TEIXEIRA, Lucia *et al.* **Apoema**: português 6. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

_____. **Apoema**: português 8. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

_____. **Apoema**: português 9. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise Linguística nos Gêneros Textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DE ENSINO DOS PRONOMES INDEFINIDOS (VERSÃO PARA O ALUNO)

Apresentando os pronomes que quantificam

Uma loja de roupas tinha em sua porta de entrada o seguinte anúncio para divulgar uma promoção de fim de ano:



Disponível em: <https://twitter.com/marlondelima_/status/601186057921650688>

a) O que pode causar estranhamento em quem lê esse anúncio?

b) O que deve ser feito para que o anúncio não apresente algo de estranho?

Apresentando os pronomes que indicam vagueza

A tirinha a seguir mostra Armandinho ouvindo dicas sobre a diferença entre os colegas e os amigos. Leia-a atentamente e depois responda o que se pede:



Disponível em: <<https://riclan.com.br/9-tirinhas-para-rir-e-refletir/>>

a) Segundo a tirinha, existe um limite exato para a quantidade de colegas que nós podemos ter?

b) E quanto aos amigos, existe uma limitação para a sua quantidade?

c) Uma palavra é a responsável por deixar vaga a limitação da quantidade de colegas. Que palavra é essa?

d) Armandinho diz que tem “vários dedos”. A quantidade que ‘vários’ representa é a mesma quantidade sugerida pela palavra ‘muitos’?

Apresentando os pronomes que comparam quantidades

Leia o trecho da notícia a seguir:

Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão

[...] Na pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos, 91,5% delas estavam matriculadas em 2016. Em 2014, quando o PNE começou a vigorar, a porcentagem de atendimento era 89,1% e havia 604 mil crianças fora da escola. Em 2016, esse número caiu para 450 mil. Os dados de 2017 ainda não estão disponíveis neste segmento de ensino. [...]



Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/contra-falta-de-merenda-estudantes-ocupacao-mais-escolas-tecnicas-em-sao>> Acesso em:

a) Observando apenas o título da notícia, podemos entender que houve um aumento ou uma diminuição no número de crianças na escola?

b) Considerando ainda apenas o título, podemos indicar o valor exato da variação da quantidade de crianças na escola?

c) Com a leitura do trecho da notícia, vemos que a quantidade de crianças foi comparada entre dois períodos. Quais foram os dois períodos comparados?

Questões de reflexão sobre os pronomes que quantificam

Como vimos, existem algumas palavras de nossa língua que nos ajudam a realizar pelo menos três operações nas sentenças que produzimos e com as quais nos deparamos: i) selecionar objetos de um conjunto; ii) indicar vagueza; e iii) comparar quantidades. Vamos refletir mais sobre várias palavras que realizam alguma dessas três ações nas sentenças de nossa língua:

QUESTÃO 1

Leia a situação a seguir e responda o que se pede:



Uma aluna entra na sala de aula, cumprimenta o professor e se dirige para a sua carteira. No caminho, foi cumprimentando os alunos e isso acabou irritando o professor, que disse:

— Aninha, pare de cumprimentar cada colega! Cumprimente todos e vá para o seu lugar!

a) Assim como ‘algum’ e ‘qualquer’, usamos ‘cada’ e ‘todos’ para selecionar elementos de um conjunto. Qual é o conjunto em questão na situação apresentada?

b) Imagine que na turma havia 35 alunos. Coloque na lacuna a seguir o número de alunos de acordo com a expressão utilizada:

I) A sentença “Aninha cumprimentou **cada colega**” quer dizer que Aninha cumprimentou ___ aluno(s).

II) A sentença “Aninha cumprimentou **todos os colegas**” quer dizer que Aninha cumprimentou ___ aluno(s).

c) Qual é, portanto, a diferença entre “cumprimentar cada colega” e “cumprimentar todos os colegas”?

d) Agora pense um pouco e discuta oralmente com seus colegas: se a sentença fosse “Aninha cumprimentou **todo colega** da turma”, o significado seria mais próximo da sentença:

(A) Aninha cumprimentou cada colega da turma.

(B) Aninha cumprimentou todos os colegas da turma.

QUESTÃO 2



Nesse bairro houve um incêndio, e as autoridades fizeram o anúncio da tragédia:

“O incêndio atingiu toda casa da Rua da Amizade”.

- a) Circule no mapa a(s) casa(s) que o incêndio atingiu.
- b) Esse anúncio poderia ser reescrito de outra forma. Marque um X naquela(s) alternativa(s) cujo significado você considera semelhante ao do anúncio:
- () O incêndio atingiu todas as casas da Rua da Amizade.
- () O incêndio atingiu toda a casa da Rua da Amizade.
- () O incêndio atingiu cada casa da Rua da Amizade.
- () O incêndio atingiu qualquer casa da Rua da Amizade.
- () O incêndio atingiu algumas casas da Rua da Amizade.
- c) Observe as sentenças nas quais você não marcou X. Explique por que você não considerou o significado delas equivalente ao do anúncio do incêndio.

Você já deve ter notado que a palavra ‘qualquer’ estabelece uma relação bem parecida com as outras duas palavras que estudamos, ‘todo’ e ‘cada’. Será que as três denotam a mesma coisa? Vamos verificar no exercício a seguir se utilizamos ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’ para indicar a mesma interpretação.

QUESTÃO 3

Convidamos você agora para um pequeno teste de aceitabilidade de sentenças. Em cada item há três sentenças, escolha um dos itens de acordo com o seu julgamento. A ideia é discutirmos as respostas que encontrarmos.

a) A sentença que indica aleatoriedade, isto é, que não fazemos escolha minuciosa entre os chocolates é:

- () Eu gosto de todo chocolate dessa marca.
- () Eu gosto de qualquer chocolate dessa marca.
- () Eu gosto de cada chocolate dessa marca.



b) Há uma leitura hipotética (que a sentença vale até para vídeos que o Whindersson Nunes ainda não fez) em:

- () Gosto de ver todo vídeo do Whindersson Nunes.
- () Gosto de ouvir cada vídeo do Whindersson Nunes.
- () Gosto de ouvir qualquer vídeo do Whindersson Nunes.



c) Uma destas sentenças parece estranha quando colocamos a exceção “menos os doentes”, enquanto as outras duas são totalmente possíveis:

- () Qualquer tigre caça, menos os doentes.
- () Todo tigre caça, menos os doentes.
- () Cada tigre caça, menos os doentes.



d) Uma destas sentenças soa estranha se queremos dizer que há um carro para cada um dos convidados (leitura distributiva). Essa sentença é:

- () Todo convidado chegou num carro.
- () Cada convidado chegou num carro.
- () Qualquer convidado chegou num carro.



e) A única sentença cuja interpretação é a de que todos os convidados chegaram no mesmo carro (leitura coletiva) é:

- () Todo convidado chegou num carro.
- () Cada convidado chegou num carro.
- () Qualquer convidado chegou num carro.



f) A sentença que você usaria para dizer que as crianças já estão bem acostumadas a usar os aparelhos eletrônicos seria:

- () As crianças de hoje já sabem usar todo aparelho eletrônico.
 () As crianças de hoje já sabem usar qualquer aparelho eletrônico.
 () As crianças de hoje já sabem usar cada aparelho eletrônico.



g) Há 50 livros numa estante e você quer dizer que, mesmo que apenas um deles seja lido, está tudo bem para você. A sentença que você usaria seria:

- () Nas próximas férias, quero ler qualquer livro dessa estante.
 () Nas próximas férias, quero ler cada livro dessa estante.
 () Nas próximas férias, quero ler todo livro dessa estante.



h) A única sentença em que não há um sentido pejorativo, isto é, uma apreciação negativa dos filmes de super-herói é:

- () Os adolescentes gostam de todo filme de super-herói.
 () Os adolescentes gostam de qualquer filme de super-herói.
 () Os adolescentes gostam de cada filme de super-herói.



Depois desse exercício, podemos selecionar algumas diferenças entre os itens 'todo', 'qualquer' e 'cada'. Marque X na tabela a seguir com base nessas diferenças (para cada linha, pode haver mais do que um item marcado):

	'TODO'	'QUALQUER'	'CADA'
<i>Indica escolha aleatória</i>			
<i>Tem leitura hipotética (serve para coisas futuras)</i>			
<i>Admite exceções</i>			
<i>Tem leitura distributiva</i>			
<i>Tem leitura coletiva</i>			
<i>Num conjunto de vários elementos, é usado quando selecionamos apenas um.</i>			
<i>Tem uso pejorativo</i>			

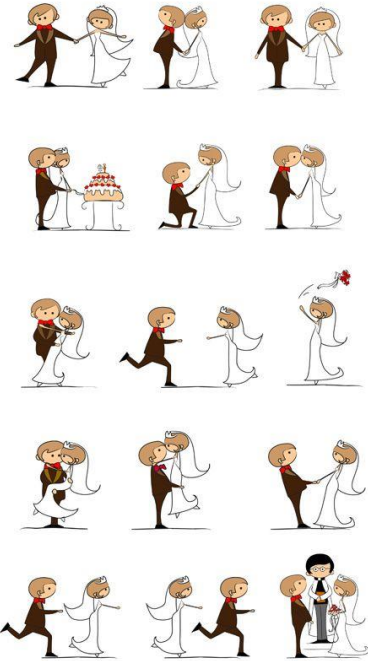
Outro tipo de seleção de objetos de um conjunto que podemos fazer se dá por meio da palavra ‘nenhum’.

QUESTÃO 4

Leia a anedota a seguir e depois responda o que se pede:

O que é o Casamento?
 A situação em que nenhuma mulher tem o que esperava e nenhum homem espera o que tem.
 Matematicamente é:
 a soma de afetos;
 a subtração da liberdade;
 a multiplicação das responsabilidades;
 a divisão dos bens.
 Um catalizador da engorda.
 A única guerra em que se dorme com o inimigo.
 A única sentença de prisão perpétua que pode ser cancelada por mau comportamento.

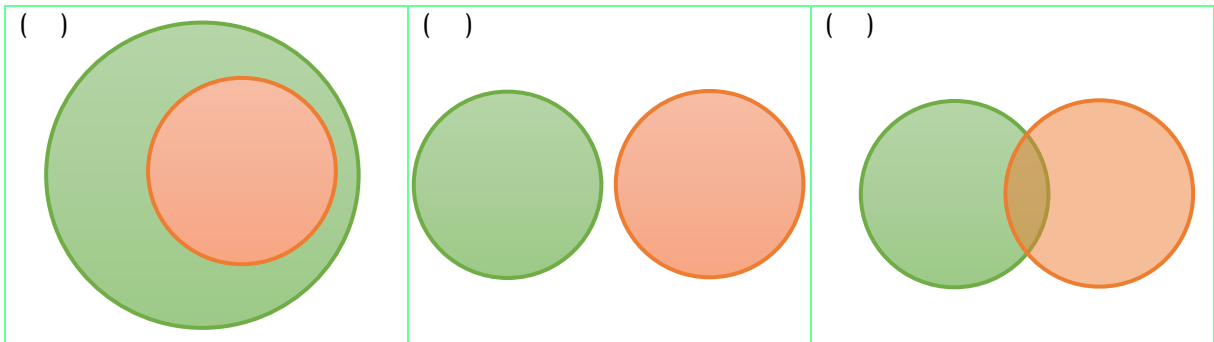
Disponível em: << <https://www.leme.pt/humor/> >>



a) Preste atenção nesta sentença presente no início da anedota:

“Nenhuma mulher tem o que espera”

É evidente que a palavra ‘nenhum’ se relaciona com o conjunto das mulheres e com o conjunto das pessoas que têm o que esperam. Essa relação está melhor representada por meio de qual das imagens a seguir?



Legenda: ● = conjunto das pessoas que têm o que esperam
 ● = conjunto das mulheres.

b) Explique a escolha que você fez no item a:

c) Experimente agora trocar de posição as palavras ‘nenhuma’ e ‘mulher’. Escreva como a sentença ficaria e diga se a representação de conjuntos se alteraria.

d) Das sentenças a seguir, marque aquela(s) cujo significado é o mesmo de ‘Nenhuma mulher tem o que espera’:

- () Ninguém tem o que espera.
 () Alguma mulher tem o que espera.
 () Mulher alguma tem o que espera.
 () As mulheres não têm o que esperam.

e) ‘Ninguém’ e ‘nada’ são palavras com significados próximos de ‘nenhum(a)’. Para demonstrar a diferença entre elas, substitua-as nas sentenças a seguir pela palavra ‘nenhum(a)’, fazendo as alterações que julgar necessárias:

I. Nada me faz perder a paciência.

II. Ninguém me faz perder a paciência.

A palavra ‘nada’, como você percebeu, é utilizada para se referir a coisas, enquanto ‘ninguém’ faz referência a pessoas. Observe que em todos os casos em que aparecem, podemos substituir esses dois termos por ‘nenhum(a)’ mais o conjunto com o qual se relaciona (coisas ou pessoas). Vamos responder mais uma questão sobre o ‘nada’:

QUESTÃO 5

Leia a tirinha a seguir e responda:



Disponível em: <<https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-mafalda/>>

a) Reescreva a fala do último quadrinho retirando a segunda palavra ‘não’.

b) Entre a fala do último quadrinho e o que você reescreveu no item anterior houve alguma mudança de significado? Explique.

c) Das sentenças a seguir, marque aquela(s) que você utilizaria para reescrever a sentença ‘Não vamos fazer nada’:

- () Não vamos fazer nenhuma coisa.
- () Não vamos fazer alguma coisa.
- () Não vamos fazer coisa nenhuma.
- () Não vamos fazer coisa alguma.

Você deve ter percebido que a mudança de posição de ‘algum(a)’ gera um significado diferente. Vamos explorar essa distinção uma vez mais.

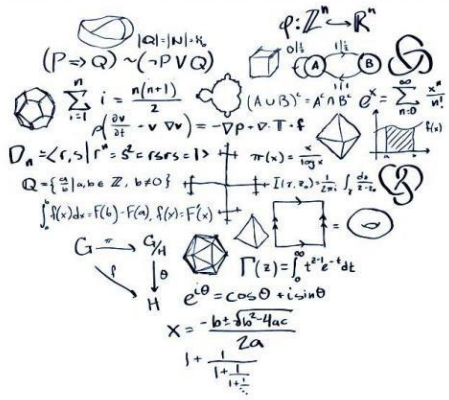
QUESTÃO 6

Observe o trecho da canção a seguir:

Algum Algoritmo*
(Humberto Gessinger)

[...]
Somos muito diferentes,
Improvável par,
Algoritmo algum ousaria nos ligar

Tudo isso eu sei
Mas não vejo a hora de te ver
[...]



Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/humberto-gessinger/algum-algoritmo/>>

**Algoritmo: são sequências de procedimentos lógicos utilizados para um determinado fim. No caso da Internet, sites utilizam algoritmos para mapear os interesses dos usuários e encaminhar a eles apenas informações que sejam próximas do seu gosto pessoal.*

Considerando que o tema da música é a ligação entre o eu lírico a pessoa amada, explique a diferença de significado entre o título “Algum algoritmo” – como aparece no título – e “Algoritmo algum” – como aparece no terceiro verso.

O estudo das palavras que fazem algum tipo de quantificação, nos ajuda a compreender relações lógicas como as que aparecem em muitos testes de raciocínio. Vamos tentar usar as habilidades que estivemos utilizando até aqui para responder uma questão desse tipo?

QUESTÃO 7

Em uma cidade, sabe-se que:

- (1) Todos os advogados são ricos.**
(2) Nenhum policial é rico.

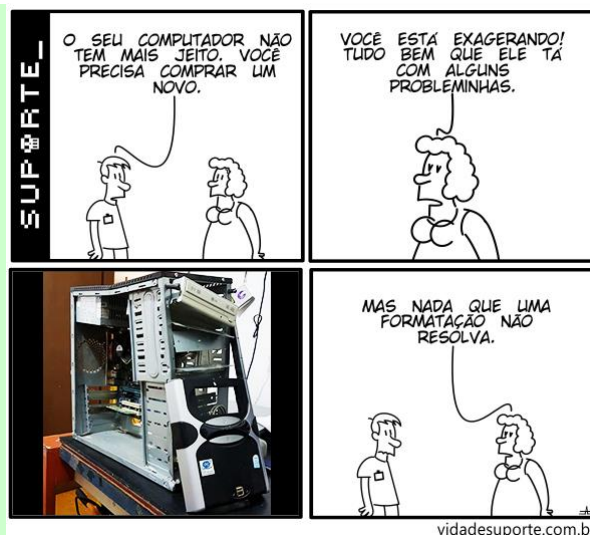
Conhecendo essas informações, você pode afirmar com certeza que nessa cidade:

- a) Alguns policiais são advogados.
- b) Todos os advogados são policiais.
- c) Nenhum advogado é policial.
- d) Alguns advogados são policiais.
- e) Todos os policiais são advogados.

A palavra ‘algum’, que também seleciona elementos de um conjunto, pode aparecer nas sentenças de nossa língua de modo bastante curioso. Vejamos o caso a seguir.

QUESTÃO 8

Leia a tirinha e depois responda:



Explique a influência do uso de 'alguns' no segundo quadrinho para a construção do humor da tirinha.

Questões de reflexão sobre os pronomes que indicam vagueza





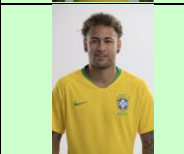
QUESTÃO 1

Leia atentamente as informações dos dois quadros a seguir e depois responda o que se pede.

**Seleção Brasileira de Basquetebol
Masculino**

	Rafael Luz	1,88
	Anderson Varejão	2,11
	Augusto Lima	2,08
	Bruno Caboclo	2,06
	Leandro Barbosa	1,92

**Seleção Brasileira de Futebol
Masculino**

	Alisson	1,91
	Thiago Silva	1,83
	Casemiro	1,85
	Philippe Coutinho	1,72
	Neymar	1,75

Julgue as proposições a seguir em V (verdadeira) ou F (falsa):

- () Alisson tem muita estatura para um jogador de futebol.
- () Rafael Luz tem pouca estatura para um jogador de basquete.
- () Thiago Silva tem pouca estatura para um jogador de futebol.
- () Neymar tem pouca estatura para um jogador de futebol.
- () Se Leandro Barbosa fosse um jogador de futebol, ele teria pouca estatura.

Perceba que para o seu julgamento você precisou relacionar o “pouca/muita estatura” com um dos dois esportes. Isso significa que ‘pouco’ e ‘muito’ são duas palavras vagas, pois sua referência depende de nossa percepção do mundo.

Vamos discutir um pouco mais sobre isso...

QUESTÃO 2

O texto a seguir é o trecho de uma notícia. Depois da leitura dele, responda as questões:

Franceses leem 21 livros por ano, cinco vezes mais que brasileiros

A situação é paradoxal: a venda de livros na França registra uma forte queda, mas ao mesmo tempo nunca se leu tanto no país! O estudo “Os franceses e a leitura” é realizado a cada dois anos e neste ano foi publicado dois dias antes da abertura do Salão do Livro de Paris, o maior da França. O resultado indica que o número de leitores frequentes está em alta, subiu 4% em relação a 2017, e os entrevistados afirmam que se tivessem mais tempo leriam mais. Uma a cada dez pessoas leu pelo menos um livro no último ano. Isso significa que apenas 8% da população não tem o hábito de ler.

A pesquisa indica que o número de livros lidos por ano está estável e que o mercado editorial tradicional. Dos 21 volumes lidos em média por ano na França, 17 são em versão impressa e 4 em versão digital. “A leitura de livros digitais evolui de maneira marginal e não canibaliza os formatos impressos”, explicam os autores do estudo. No Brasil, essa média caiu de 21 para 4 livros por ano.

Mulheres e idosos são os campeões de leitura na França. A atividade é normalmente relacionada com o lazer e o conhecimento, mas 73% dos entrevistados afirmam que o hábito contribui para “ser feliz e realizado”. E o que franceses leem tanto? Romances, manuais e Histórias em quadrinhos, principalmente mangás, são as três grandes categorias de obras mais lidas no país.

Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2019/03/13/franceses-leem-21-livros-por-ano-cinco-vezes-mais-que-brasileiros.htm>>

a) Responda com base no texto: um francês de 65 anos de idade leu 10 livros ao longo do ano passado. Podemos dizer que ele leu poucos livros? Justifique sua resposta.

b) Ainda de acordo com o texto, se um brasileiro ler os mesmos 10 volumes, podemos dizer que ele leu poucos livros? Justifique sua resposta.

Em relação à média de leitura dos franceses, você construiu um parâmetro para julgar o que pode ser chamado de pouco e o que pode ser chamado de muito. Agora vamos pensar especificamente no Brasil, cuja média de leitura é de 4 livros por anos.

QUESTÃO 3

A notícia a seguir trata da quantidade de livros lidos por uma aluna em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Leia-a atentamente e, em seguida, responda:

Estudante de escola pública que tirou 980 na redação do Enem leu 90 livros em um ano

A estudante Ana Luísa Monteiro, 17 anos da escola pública, Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Didácio Silva, no bairro Dirceu Arcoverde, Zona Sudeste de Teresina, conseguiu 980 pontos na redação do Enem após fazer a leitura de 90 livros o ano de ano 2019. Segundo a estudante, suas primeiras leituras tiveram início aos sete anos através do incentivo da mãe que inseriu a leitura na vida da jovem por meio dos gibis da Turma da Mônica.

[...]

Ana Luísa contou que ao término de cada livro costumava fazer resenhas e assim ter controle da quantidade de livros. A maioria dos livros foram lidos pelo celular, outros foram emprestados de amigos e biblioteca da escola. "A leitura pra mim sempre foi algo muito importante, umas das minhas maiores paixões são os livros, é como se eu sempre pudesse viajar o mundo todo sem ter que sair de casa", ressaltou.

Disponível em: < <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/01/24/estudante-de-escola-publica-que-tirou-980-na-redacao-do-enem-leu-90-livros-em-um-ano.ghtml> >

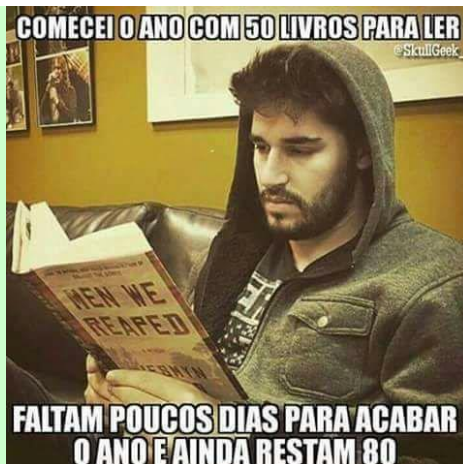
Considerando apenas a média de leitura nacional de 4 livros por ano no Brasil, marque um X na(s) sentença(s) que você utilizaria em relação à façanha de Ana Luísa:

- () Ana Luísa leu poucos livros.
- () Ana Luísa leu muitos livros.
- () Ana Luísa leu vários livros.
- () Ana Luísa leu bastantes livros.
- () Ana Luísa leu tantos livros.

Agora considere as sentenças que você não marcou. Explique por que você não as julgou adequadas para indicar a informação trazida pela notícia.

QUESTÃO 4

Leia o meme a seguir e depois responda o que se pede.



a) Nesse meme, o número 80 se refere a 'livros' ou a 'dias'?

b) A presença da palavra 'poucos' no meme ajudou você a responder o item A? Explique.

QUESTÃO 5

Leia o poema a seguir e responda:

O Mapa

(Mário Quintana)

Olho o mapa da cidade
 Como quem examinasse
 A anatomia de um corpo...
 (E nem que fosse o meu corpo!)

Quando eu for, um dia desses,
 Poeira ou folha levada
 No vento da madrugada,
 Serei um pouco do nada
 Invisível, delicioso

Sinto uma dor infinita
 Das ruas de Porto Alegre
 Onde jamais passarei...

Que faz com que o teu ar
 Pareça mais um olhar,
 Suave mistério amoroso,
 Cidade de meu andar
 (Deste já tão longo andar!)

Há tanta esquina esquisita,
 Tanta nuance de paredes,
 Há tanta moça bonita
 Nas ruas que não andei
 (E há uma rua encantada
 Que nem em sonhos sonhei...)

E talvez de meu repouso...

a) No verso “**Há tanta moça bonita**/ nas ruas que eu não andei”, há um número exato para quantidade de moças bonitas?

b) Esse trecho destacado no item A está no singular no plural? Justifique sua resposta.

c) Das sentenças a seguir, marque aquela(s) cujo significado não se aproxima de “Há tanta moça bonita nas ruas”.

- () Há muita moça bonita nas ruas.
 () Há pouca moça bonita nas ruas.
 () Há várias moças bonitas nas ruas.
 () Há algumas moças bonitas nas ruas.

d) Explique as suas marcações no item C.

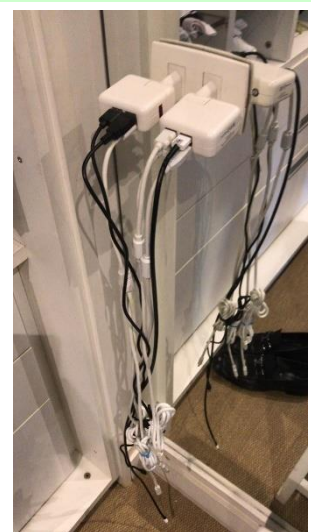
QUESTÃO 6

PF encontra vários carregadores e nenhum celular na casa de operador ligado ao PSDB

A Polícia Federal (PF) encontrou vários cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento de Paulo Vieira de Souza, operador financeiro ligado ao PSDB, ao cumprir um dos mandados de busca e apreensão da 60ª fase da Operação Lava Jato, na terça-feira (19).

É o que diz o relato do delegado da PF Alessandro Netto Vieira em documento anexado ao processo que apura a participação de Paulo Vieira de Souza em um esquema de pagamento de propinas e lavagem de dinheiro da Odebrecht.

No documento, o delegado afirma que há indícios de ocultação de provas. [...]



Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/02/22/pf-encontrou-varios-carregadores-e-nenhum-celular-na-casa-de-operador-ligado-ao-psdb.ghtml>>

Concentrando nossa atenção apenas na sentença “A Polícia Federal (PF) encontrou vários cabos e carregadores, mas nenhum celular”, responda:

a) O que o item ‘vários’, utilizado no título, indica sobre a quantidade de carregadores encontradas no apartamento?

b) Considere:

“A Polícia Federal (PF) encontrou vários cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento”

Reescreva essa sentença substituindo ‘vários’ por outra palavra que não altere o seu significado.

c) Tente explicar por que o jornalista não optou por escrever “A Polícia Federal (PF) encontrou **muitos** cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento”.

d) Para você a reescrita do título poderia ser “A Polícia Federal encontrou **tantos** cabos e carregadores, mas nenhum celular no apartamento”?

Questões de reflexão sobre os pronomes que comparam quantidades

QUESTÃO 1

Considere a sentença a seguir e depois responda:

João não tem mais dinheiro.

Marque um X na(s) afirmação(ões) que podemos fazer com base nessa sentença (você pode marcar mais de uma alternativa):

- () João não possuía dinheiro algum e agora conseguiu muito dinheiro.
 () João possuía algum dinheiro, porém gastou tudo o que tinha.
 () João continua possuindo algum dinheiro, porém não possui em maior quantidade.
 () João possuía muito dinheiro e agora possui em maior quantidade do que antes.

A comparação de quantidades se dá sempre entre um estágio e outro. Na maioria dos casos, basta que utilizemos ‘mais’ ou ‘menos’, sem necessidade de explicitar ambos os estágios comparados. Vejamos isso na prática.

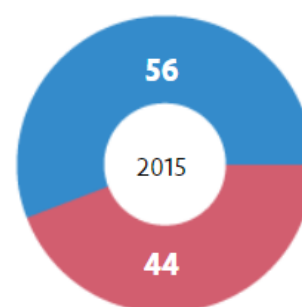
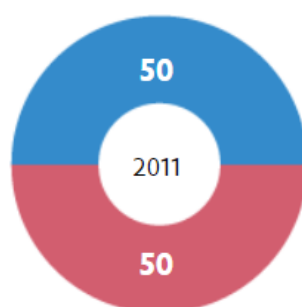
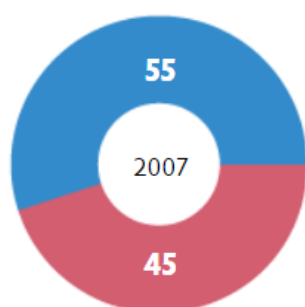
QUESTÃO 2

Leia as informações presentes neste infográfico e depois responda:

Leitores x não leitores no Brasil

Em %

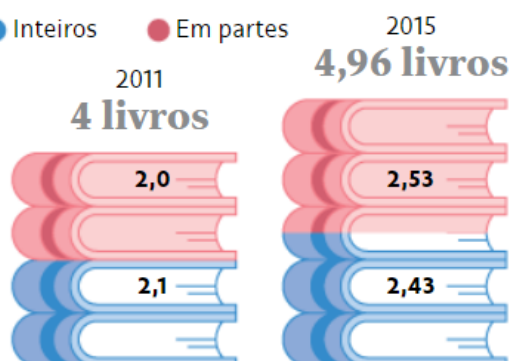
● Leitor ● Não leitor



Número médio de livros lidos por ano

Por habitante/ano

● Inteiros ● Em partes



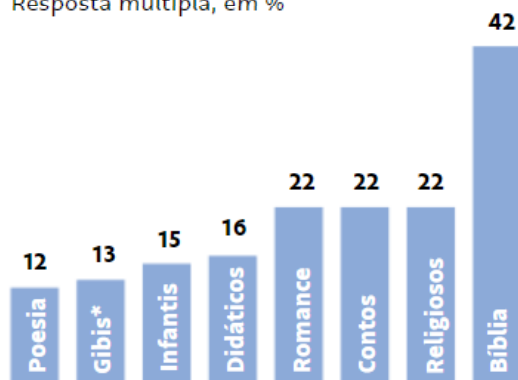
Por que não leu?

Nos 3 meses anteriores à pesquisa, resposta múltipla, em %



Gêneros mais lidos

Resposta múltipla, em %



*Inclui quadrinhos e RPG

Comprou livros nos 3 meses anteriores à pesquisa?



Fonte: Instituto Pró-Livro e Ibope Inteligência, 2016. Leitor: entrevistado que declarou ter lido, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos 3 meses anteriores à pesquisa

Fonte: Instituto Pró-Livro e Ibope Inteligência, 2016. Leitor: entrevistado que declarou ter lido, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos 3 meses anteriores à pesquisa

a) Comparando os números de leitores de 2007 com os de 2015, podemos dizer que percentualmente há menos leitores ou mais leitores no último período? Explique sua resposta.

b) Os brasileiros leram em 2015 mais livros do que em 2007. Ler mais livros significa que os brasileiros leem muitos livros?

c) Marque V para verdadeiro e F para falso:

() Há mais pessoas que não leram livros por falta de tempo do que por achar o livro caro.

() Há menos pessoas que não leram livros por se sentirem cansadas do que por não saber ler.

() Há menos pessoas que não leram livros por não ter biblioteca por perto do que por achar o livro caro.

() Há mais pessoas que não leram livros porque preferem outras atividades do que por ter dificuldades.

Questões de cunho tradicional sobre os pronomes indefinidos

Leia:

Por que as pessoas ficam doentes?

São _____ doenças...

São vários os motivos! Há pessoas que já nascem com alguma doença; outras que entram em contato com vírus, bactérias, fungos, protozoários ou vermes, que provocam problemas; e existem também casos de doenças adquiridas por maus hábitos, como tomar bebidas alcoólicas, comer muita besteira ou fumar – tudo isso leva ao mau funcionamento de órgãos ou partes do corpo. Algumas doenças têm cura e outras não. O mais importante é, ao se sentir mal, contar para os seus pais e procurar um médico. E nada de tomar remédio por conta própria!

Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/>>.

QUESTÃO 1 – Pela leitura do texto, infere-se que o espaço indicado acima deverá ser preenchido com o pronome indefinido:

- a) quaisquer
- b) poucas
- c) muitas
- d) todas

QUESTÃO 2 – “Algumas doenças têm cura e outras não.”. Identifique os pronomes indefinidos que compõem essa parte do texto:

QUESTÃO 3 – Pode-se afirmar sobre os pronomes indefinidos, identificados na questão anterior:

- a) Os pronomes indefinidos foram empregados no lugar de um substantivo
- b) O primeiro acompanha um substantivo, o segundo ocupa o lugar de um substantivo.
- c) O primeiro ocupa o lugar de um substantivo, o segundo acompanha um substantivo.
- d) Os pronomes indefinidos acompanham os substantivos a que se referem.

QUESTÃO 4 – O termo em destaque desempenha a função de pronome indefinido em:

- a) “São vários os motivos!”
- b) “[...] e existem também casos de doenças adquiridas por maus hábitos [...]”
- c) “[...] contar para os seus pais e procurar um médico.”
- d) “E nada de tomar remédio por conta própria!”

QUESTÃO 5 – Sublinhe os pronomes indefinidos presentes nas frases a seguir:

- a) “Há pessoas que já nascem com alguma doença [...]”
- b) “[...] tudo isso leva ao mau funcionamento de órgãos ou partes do corpo.”

Questões de construção de gramáticas

QUESTÃO 1

Considerando essa diferença entre ‘todo’ e ‘todos’, veja a sentença a seguir e depois responda o que se pede:

Os alunos conheceram todo o museu da cidade.

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade? Explique como você chegou a essa conclusão.

b) Como ficaria essa sentença se substituíssemos ‘todo o museu’ por ‘cada museu’? O significado seria o mesmo?

c) Se a sentença fosse “Os alunos conheceram todos os museus da cidade”, seria possível dizer a quantidade de museus?

d) E agora? Poderíamos substituir “todos os museus” por “cada museu” sem alterar o significado?



REFLITA E DISCUTA:

As sentenças (1) e (2) têm significado semelhante ou distinto?

(1) Os alunos conheceram **todos os museus da cidade.**

(2) Os alunos conheceram **cada museu da cidade.**

E quanto ao significado das sentenças (3) e (4), são semelhantes ou distintos?

(3) Aninha cumprimentou **todos os colegas da turma.**

(4) Aninha cumprimentou **cada colega da turma.**

QUESTÃO 2

Em um condomínio, foi afixado no mural de recados para os moradores o seguinte comunicado:

COMUNICADO

Teresina (PI), 04 de janeiro de 2019.

INFORMAMOS aos senhores que, no dia **26/01/2019 (SÁBADO), NO HORÁRIO DAS 12H ÀS 18H,** ocorrerá a **CONFRATERNIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DO CONDOMÍNIO,** a ser realizada no **SALÃO DE FESTAS.**

Desde já, contamos com a presença de todos. *FUNCIONÁRIOS*

Atenciosamente,

[Assinatura]

A ADMINISTRAÇÃO

a) No final do comunicado, foi escrita a mão a palavra “FUNCIONÁRIOS”, que não estava no anúncio impresso originalmente, devido a uma dúvida que algumas pessoas tiveram ao ler o comunicado. Que dúvida foi essa?

b) Qual palavra foi a responsável por essa dúvida?



REFLITA E DISCUTA:

Sempre devemos explicitar o conjunto a que palavras como ‘todos’, ‘alguns’, ‘qualquer’ e ‘cada’ se referem? Os significados desses itens permanecem os mesmos quando não explicitamos o conjunto?

QUESTÃO 3

Leia com atenção o título da notícia a seguir:

terra

CIDADES

Brumadinho: Vale doará R\$ 100 mil para famílias de vítimas

28 JAN 2019 19h49

Considere que, até o momento dessa notícia, aproximadamente 100 (cem) famílias tiveram alguma vítima no rompimento da barragem.

Segundo o título da notícia e considerando a informação dada, quanto em dinheiro cada família deverá receber de doação da empresa Vale?

Agora veja o título desta notícia:



Considerando agora apenas esse título e a informação sobre a quantidade de famílias, quanto cada família deverá receber de doação?



REFLITA E DISCUTA:

É possível que exista alguma intenção por parte do jornalista de deixar o título de sua notícia ambíguo?

QUESTÃO 5

Vimos que a referência de 'muitos' é vaga, imprecisa quanto à quantidade. Pensando nisso, leia o diálogo a seguir:

“ – Filho, se eu tenho uma banana e ganho mais uma, eu fico com quantas?
– Com muitas. Porque você disse que se eu tenho dois brinquedos eu tenho muitos.

(Victor, 4 anos)

“

@frasesdecrianças

FRASES DE CRIANÇAS

A fala do Victor é um exemplo de uso da palavra 'muitos' com sentido vago? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 6

A imagem a seguir é uma postagem de Facebook em que uma pessoa tece elogios a um restaurante carioca. Leia-a atentamente:



Tente explicar a relação existente entre ‘muitos’ e ‘a maioria’. Reflita sobre os seguinte pontos:

- i) ‘Muitos’ equivale à maioria de um conjunto?
- ii) ‘Poucos’ equivale à minoria de um conjunto?

Por meio de exemplos, apresente uma explicação bem convincente!

Questões interdisciplinares

QUESTÃO 1

Leia a anedota a seguir e depois faça o que se pede:

Na sala de aula, a professora disse:
 – Agora só quem é burro vai ficar de pé!
 E todos se sentaram. Até que Joãozinho levantou-se e a professora perguntou:
 – Joãozinho, você quer ser um burro?
 E Joãozinho respondeu:
 – Não, professora! É pra não deixar a senhora em pé sozinha.



Como seria a representação por conjuntos do significado de ‘todos’ nessa anedota?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

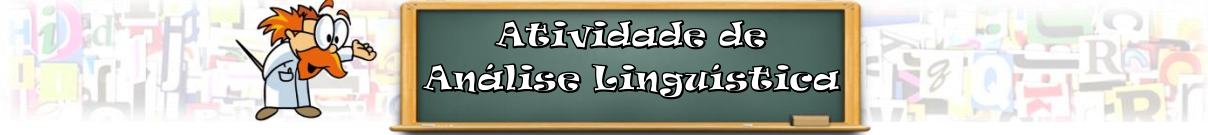


PREFEITURA DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL POETA DA COSTA E SILVA



Língua Portuguesa – Prof. Rivanildo Turma: ____

Aluno: _____ Data: ____ / ____ / ____



O questionário a seguir traz dez questões para que você reflita e responda atenciosamente. Fique atento para cada detalhe das questões, pois elas trazem assuntos sobre os quais você já tem algum conhecimento, bastando apenas concentrar-se o suficiente para realizar bem a tarefa que propomos.

TEXTO I

Todo mundo, alguém, qualquer um e ninguém

Esta é uma história de quatro pessoas: TODO MUNDO, ALGUÉM, QUALQUER UM e NINGUÉM.

Havia um trabalho importante a ser feito e TODO MUNDO tinha certeza de que ALGUÉM o faria.

QUALQUER UM poderia tê-lo feito, mas NINGUÉM o fez.

ALGUÉM zangou-se porque era um trabalho de TODO MUNDO.

TODO MUNDO pensou que QUALQUER UM poderia fazê-lo, mas NINGUÉM imaginou que TODO MUNDO deixasse de fazê-lo.

Ao final, TODO MUNDO culpou ALGUÉM quando NINGUÉM fez o que QUALQUER UM poderia ter feito.

(Autor desconhecido)

1) Sobre o texto I, responda:

a) Quais são os personagens do texto?

b) TODO MUNDO tinha certeza que o trabalho seria feito por qual personagem?

c) Por que ALGUÉM acabou ficando zangado?

d) Segundo o texto, qual personagem deixou de fazer o serviço?

e) Você concorda em um dos personagens ter levado a culpa ao final? Por quê?

2) O texto I apresenta uma crítica a todas as pessoas. Que crítica é essa?

TEXTO II



Disponível em:

<<https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-mafalda/>>

3) Sobre o texto II, responda:
 a) Reescreva a fala do último quadrinho retirando a segunda palavra “não”.

b) Entre a fala do último quadrinho e o que você reescreveu no item anterior houve alguma mudança de significado?

4) Leia a situação a seguir e responda o que se pede:

Uma aluna entra na sala de aula, cumprimenta o professor e se dirige

para a sua carteira. No caminho, foi cumprimentando os alunos e isso acabou irritando o professor, que disse:

— Aninha, pare de cumprimentar cada colega! Cumprimente todos e vá para o seu lugar!

Qual a diferença entre “cumprimentar cada colega” e “cumprimentar todos os colegas”?

5) Uma loja de roupas femininas colocou na sua porta de entrada o seguinte anúncio para divulgar uma promoção de fim de ano:



Disponível em: <https://twitter.com/marlondelima_/status/601186057921650688>

a) O que pode causar estranhamento em quem lê esse anúncio?

b) O que deve ser feito para que o anúncio não apresente algo de estranho?

6) Considere a sentença a seguir e depois responda o que se pede:

Os alunos conheceram todo o museu da cidade.

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?

7) Em uma cidade, sabe-se que:

- (1) Todos os advogados são ricos.**
(2) Nenhum policial é rico.

Conhecendo essas informações, você pode afirmar com certeza que nessa cidade:

- a) Alguns policiais são advogados.
 b) Todos os advogados são policiais.
 c) Nenhum advogado é policial.
 d) Alguns advogados são policiais.
 e) Todos os policiais são advogados.

8) Leia com atenção o título da notícia a seguir:



CIDADES

Brumadinho: Vale doará R\$ 100 mil para famílias de vítimas

28 JAN 2019 19h49

Considere que, até o momento dessa notícia, aproximadamente 100 (cem) famílias tiveram alguma vítima no rompimento da barragem.

Segundo o título da notícia e considerando a informação dada, quanto em dinheiro cada família deverá receber de doação da empresa Vale?

9) Veja o título desta notícia, que aborda o mesmo assunto da questão anterior:



InfoMoney

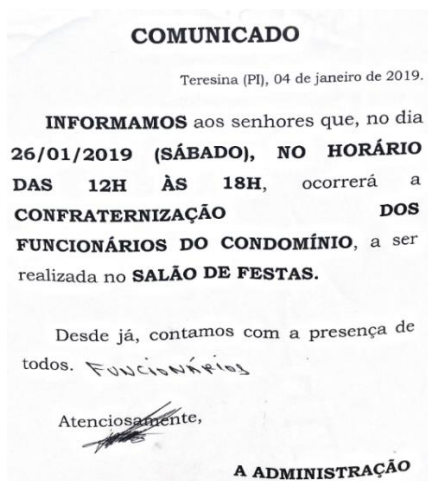
EM VALE

Vale doará R\$ 100 mil para cada família de vítima em Brumadinho

POR EQUIPE INFOMONEY © 28 JAN, 2019 19H08

Considerando agora apenas esse título e a informação sobre a quantidade de famílias, quanto cada família deverá receber de doação?

9) Em um condomínio, foi afixado no mural de recados para os moradores o seguinte comunicado:



b) Qual palavra foi a responsável por essa dúvida?

a) No final do comunicado, foi escrita a mão a palavra “FUNCIONÁRIOS”, que não estava no anúncio impresso originalmente, devido a uma dúvida que algumas pessoas tiveram ao ler o comunicado. Que dúvida foi essa?

10) Observe a seguir o mapa de um bairro:



Nesse bairro houve um incêndio, e as autoridades fizeram o anúncio da tragédia:

“O incêndio atingiu toda casa da Rua da Amizade”.

Circule no mapa a(s) casa(s) que o incêndio atingiu.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SEMÂNTICA DA QUANTIFICAÇÃO NOMINAL E O ENSINO DOS PRONOMES INDEFINIDOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: RIVANILDO DA SILVA BORGES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20830819.0.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.841.488

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo a ser realizada em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Teresina (PI) no período de junho de 2019 a fevereiro de 2020, com amostra de 70 (setenta) alunos de 11 (onze) a 13 (treze) anos de idade de ambos os sexos. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem legivelmente à atividade

diagnóstica e excluídos os que a responderem de forma ilegível. Como instrumento de coleta de dados será aplicada uma atividade diagnóstica para que os alunos respondam no horário de aula. A abordagem dos participantes será inicialmente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis. Em seguida, ocorrerá a aplicação da atividade diagnóstica, para os

participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa. Os alunos que eventualmente não participem da pesquisa – por livre recusa ou por não autorização do responsável –, mas se fizerem presentes durante a aplicação do questionário diagnóstico, realizarão individualmente uma atividade complementar previamente elaborada como reforço ao conteúdo ministrado ordinariamente na disciplina. Esses alunos serão acompanhados pelo professor, tanto na realização dessa atividade complementar, como no esclarecimento de que a opção por não participar, sob quaisquer circunstâncias, implicará em prejuízo ao aluno.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.841.488

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o estudo dos pronomes indefinidos, seus critérios e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Discutir a definição, o agrupamento e a abordagem dos pronomes indefinidos em manuais didáticos e em outros materiais utilizados no ensino básico; contrastar as definições e os procedimentos tradicionais dos pronomes indefinidos adotados em manuais didáticos e em outros materiais utilizados como referência no ensino básico; relacionar as inconsistências da abordagem dos pronomes indefinidos conforme a tradição gramatical

ante o conceito de análise linguística; apresentar a noção de quantificação nominal como fundamento para uma análise semântica dos chamados pronomes indefinidos; e elaborar uma proposta de intervenção que sirva como alternativa de estudo dos pronomes indefinidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica, poderemos

colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas

psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será o questionário diagnóstico elaborado pelo pesquisador, e ainda, em caso de danos, o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

Benefícios:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
	E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.841.488

A revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem da Língua Materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

Recomendações:

Veja este link do Manual interativo 3D da versão 3.0 para submissão de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil.

http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/centralSuporteNova/tutorialVersao3_0/Tutorial_Plataforma_v15.swf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.841.488

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1340239.pdf	31/10/2019 23:43:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	31/10/2019 23:43:18	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	31/10/2019 23:43:09	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	31/10/2019 23:42:59	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	31/10/2019 23:42:43	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/08/2019 11:32:20	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
Outros	Questionario_Diagnostico.pdf	29/04/2019 22:30:01	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	29/04/2019 22:28:29	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_pesquisadores.pdf	29/04/2019 22:28:18	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	29/04/2019 22:27:59	RIVANILDO DA SILVA BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 17 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A semântica da quantificação nominal e o ensino dos pronomes indefinidos nos anos finais do Ensino Fundamental”, conduzida pelo pesquisador Rivanildo da Silva Borges, sob a orientação da professora doutora Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o estudo dos pronomes indefinidos, seus critérios e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, tentamos entender compreender o modo como os pronomes indefinidos são abordados tradicionalmente, apresentando sugestões didáticas que levem os estudantes a uma análise e reflexão linguística desse conteúdo.

Analisando o conteúdo dos materiais didáticos atualmente disponíveis, bem como outros materiais de referência em gramática, percebemos que os pronomes indefinidos sempre são tratados da mesma forma, sem a construção ou demonstração do conceito desses pronomes, muito menos a problematização do agrupamento proposto pelos materiais didáticos. O que verificamos, por exemplo, é que nos materiais didáticos a maioria das atividades que envolvem os pronomes indefinidos solicitam que o aluno faça a mera identificação do pronome indefinido nas sentenças, sem uma reflexão sobre os efeitos de significado que o uso desses pronomes realiza nas sentenças. Isso revela a ausência de uma análise e reflexão linguística, como nos propõem as pesquisas recentes em Linguística e também os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em virtude disso, nosso questionamento é: como uma reflexão semântica, ausente tradicionalmente, na definição e no ensino dos chamados pronomes indefinidos influencia o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

Quanto ao ensino dos pronomes indefinidos, nosso intuito é o de investigar se o modo como os materiais didáticos tratam esse assunto leva os alunos a uma

RUBRICA

reflexão linguística realmente ou se proporcionam a simples identificação de quais palavras pertencem ao grupo dos pronomes indefinidos. Interessa-nos ainda esclarecer se é por causa desse ensino tradicional dos pronomes indefinidos que os alunos tendem a apresentar dificuldade de interpretação quando palavras como ‘todo’, ‘qualquer’, ‘cada’ etc. aparecem nos textos que leem e nas questões a que são submetidos.

Dessa forma, a hipótese que defendemos é a de que somente uma abordagem à luz da denotação dos quantificadores pode captar as operações semânticas (lógicas) básicas que são, de modo intuitivo, efetuadas por todo usuário da língua, incluindo os alunos, em sentenças que apresentam pronomes indefinidos, favorecendo a análise linguística dessa categoria gramatical.

Este estudo visa ainda, a partir dos dados que obtivermos e da discussão teórica do assunto, à elaboração de uma proposta de intervenção, cuja finalidade é atenuar as ocorrências de problemas referentes à análise linguística e à interpretação dos termos que chamamos de pronomes indefinidos. Para isso, propomos a construção de atividades relativas a cada um dos pronomes indefinidos, que servirão de apoio aos professores no trabalho com esse conteúdo.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: uma pesquisa bibliográfica, por conta do levantamento de teoria já escrita sobre a temática, e a coleta de dados junto aos alunos que compõem o campo de observação escolhido. A técnica de pesquisa para a coleta de dados será a aplicação de uma atividade elaborada pelo pesquisador em duas turmas de 7º ano. Esse exercício servirá para obter o nível de entendimento dos alunos com relação à temática trabalhada a fim de se elaborar a proposta de intervenção. Os dados serão coletados após a resposta positiva do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do menor sob sua responsabilidade a qualquer momento.

A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a) pelo pesquisador, que vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

RUBRICA

Os riscos são os mínimos possíveis para o menor. O fato de sentir algum constrangimento ou incômodo, por exemplo, será o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, etc. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Assim, esta pesquisa ocorrerá em uma escola pública municipal localizada na cidade de Teresina – PI e assumimos o compromisso de zelar e preservar a identidade de seus participantes, não revelando nem as iniciais de seus participantes e nem mesmo as iniciais do nome da instituição de ensino, nem do corpo discente.

A pesquisa será aplicada durante as aulas de Língua Portuguesa, sem afetar ou prejudicar a rotina da turma. Além disso, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Portanto, se ocorrer alguma situação adversa à pesquisa, o referido Comitê, previamente, será informado.

Com o intuito de realizar as atividades propostas neste trabalho de maneira satisfatória, o pesquisador buscará acompanhar e auxiliar os alunos. A relevância desse serviço pode ser percebida na medida em que se propõe a investigar um fenômeno comum quanto à análise linguística no contexto escolar que diz respeito à compreensão dos pronomes indefinidos. Entendemos, pois, que este trabalho será importante aos alunos porque ele poderá promover o entendimento da conceituação e agrupamento dos pronomes indefinidos a partir do significado dos termos que compõem essa categoria, num trabalho conjunto entre gramática normativa e uma gramática que leve à análise e reflexão linguística.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor sob sua responsabilidade não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o professor/pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo professor/pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, responsável por _____, autorizo a participação do menor nesta pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

RUBRICA

Teresina, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável

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

EM CASO DE DÚVIDAS COM RESPEITO AOS ASPECTOS DESTE ESTUDO, VOCÊ PODERÁ CONSULTAR:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RIVANILDO DA SILVA BORGES

ENDEREÇO: ***

FONE: ***

E-MAIL: rivanildosilva32@hotmail.com

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A semântica da quantificação nominal e o ensino dos pronomes indefinidos nos anos finais do Ensino Fundamental”, conduzida pelo pesquisador Rivanildo da Silva Borges, sob a orientação da professora doutora Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o estudo de um dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa: os pronomes indefinidos. Por meio deste estudo, vamos tentar entender o modo como os pronomes indefinidos costumam ser ensinados atualmente. Depois dessa análise, vamos apresentar algumas sugestões didáticas que ajudem os estudantes a aprender esse conteúdo com mais eficiência.

Analisando o conteúdo dos livros didáticos e outros materiais que os professores geralmente utilizam para auxiliar o ensino dos pronomes indefinidos, percebemos que esse conteúdo sempre é tratado da mesma forma. Esses materiais apresentam um conceito para os pronomes indefinidos, sem que leve você a refletir sobre como aquele conceito surgiu e qual a influência dessas palavras no significado daquilo que nós queremos dizer. O que verificamos, por exemplo, é que a maioria das atividades que envolvem os pronomes indefinidos pedem que você faça a simples identificação do pronome indefinido nas sentenças, circulando a palavra que recebe essa classificação. Não há reflexão sobre os efeitos de significado que o uso desses pronomes realiza nas sentenças. Isso revela a ausência de uma análise e reflexão sobre a nossa língua, que são propostas pelas pesquisas recentes em Linguística e também pelos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

RUBRICA

e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os documentos que norteiam o trabalho de todos os professores do Ensino Fundamental.

Assim, a questão que tentaremos responder com esta nossa pesquisa é: como uma reflexão sobre o significado, que geralmente não é feita nos estudos dos pronomes indefinidos, pode contribuir com o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

Nosso propósito é o de investigar se o modo como os materiais didáticos tratam esse assunto leva os alunos a uma reflexão linguística realmente ou se proporcionam a simples identificação de quais palavras pertencem ao grupo dos pronomes indefinidos. Buscamos ainda esclarecer se é por causa desse ensino tradicional dos pronomes indefinidos que os alunos tendem a apresentar dificuldade de interpretação quando palavras como ‘todo’, ‘qualquer’, ‘cada’ etc. aparecem nos textos que leem e nas atividades que respondem.

Neste trabalho, defendemos que somente uma abordagem que veja os pronomes indefinidos como termos que servem para quantificar pode levar os alunos do Ensino Fundamental a aprender de verdade o que significam esses pronomes e como eles podem ser interpretados nas frases e textos em que ocorrem.

Este estudo busca ainda, a partir dos dados que obtivermos e da discussão teórica do assunto, à elaboração de uma proposta de intervenção. Ao fim do estudo, apresentaremos um conjunto de atividades escolares que terão o propósito de atenuar ajudar professores e alunos no estudo desse conteúdo gramatical.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: uma pesquisa em livros e outros tipos de materiais já produzidos sobre esse tema e a coleta de dados junto aos alunos do local escolhido pelo pesquisador para a observação. A técnica de pesquisa para a coleta de dados será a aplicação de uma atividade elaborada pelo pesquisador em duas turmas de 7º ano. Esse exercício servirá para analisarmos o nível de entendimento dos alunos com relação aos pronomes indefinidos a fim de elaborarmos a proposta de intervenção.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Se você não se sentir à vontade para participar da pesquisa, isso não lhe causará prejuízo algum, pois você não será penalizado por isso, nem mudará a forma como você é tratado pelo seu professor,

RUBRICA

além de que nos asseguraremos de que os demais alunos respeitem o seu direito de não participar da pesquisa. Durante todo o processo manteremos em segredo o seu nome para que ele não seja exposto em nenhuma das etapas da pesquisa.

Sua participação é inteiramente voluntária e nos ajudará bastante a alcançar os objetivos que mostramos. Os riscos são os mínimos possíveis para você. O fato de sentir algum constrangimento ou incômodo, por exemplo, será o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, etc. Mesmo assim, asseguramos a você o direito de ser ressarcido ou indenizado caso algum problema durante sua participação na pesquisa. Afirmamos novamente o compromisso de zelar e preservar a sua identidade e de todos os outros que participarão da pesquisa, não revelando nem as iniciais do seu nome e nem mesmo as iniciais do nome da sua escola.

A pesquisa será aplicada durante as aulas de Língua Portuguesa, sem afetar ou prejudicar a rotina da turma. Além disso, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, um órgão da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, instituição a que o professor-pesquisador está vinculado. Portanto, se ocorrer alguma situação que prejudique o bom andamento da pesquisa, esse Comitê será informado.

Para realizar as atividades propostas neste trabalho de maneira satisfatória, o pesquisador buscará acompanhar e auxiliar os alunos. A relevância desse serviço pode ser percebida porque se propõe a investigar um fenômeno comum no contexto da escola que diz respeito à compreensão dos pronomes indefinidos. É por isso que entendemos que este trabalho será importante aos alunos, pois poderá promover o entendimento da conceituação e agrupamento dos pronomes indefinidos a partir do significado dos termos que compõem essa categoria.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o professor/pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo, serão destruídos por ele, para que suas informações sejam mantidas em segredo, mesmo depois da pesquisa.

Este termo de consentimento foi impresso em duas vias: uma cópia será guardada pelo professor/pesquisador responsável, e a outra será entregue a você.

RUBRICA

Eu _____,
concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento
e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do pesquisador

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

EM CASO DE DÚVIDAS COM RESPEITO AOS ASPECTOS DESTE ESTUDO, VOCÊ PODERÁ CONSULTAR:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RIVANILDO DA SILVA BORGES

ENDEREÇO: ***

FONE: ***

E-MAIL: rivanildosilva32@hotmail.com