



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Língua Portuguesa Instrumental

Volume 2

Helena Feres Hawad



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE CIÊNCIA,
TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

www.cederj.edu.br

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Marilvia Dansa de Alencar

Coordenação do Curso de Pedagogia

UENF – Shirlena Campos de Souza Amaral

UERJ – Solange Medeiros Pitombeira de Lucena

UNIRIO – Leonardo Villela de Castro

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Helena Feres Hawad

DIRETORIA DE MATERIAL DIDÁTICO

Cristine Costa Barreto

COORDENAÇÃO DE DESIGN INSTRUCIONAL

Bruno José Peixoto

Flávia Busnardo da Cunha

Paulo Vasques de Miranda

DESIGN INSTRUCIONAL

Thaís de Siervi

BIBLIOTECA

Raquel Cristina da Silva Tiellet

Simone da Cruz Correa de Souza

Vera Vani Alves de Pinho

Departamento de Produção

DIRETORIA DE MATERIAL IMPRESSO

Marianna Bernstein

REVISÃO LINGÜÍSTICA E TIPOGRÁFICA

Beatriz Fontes

Mariana Caser

ILUSTRAÇÃO

Renan Alves

CAPA

Renan Alves

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Camille Moraes

Cristina Portella

Larissa Averbug

Maria Fernanda de Novaes

Mario Lima

PRODUÇÃO GRÁFICA

Fábio Rapello Alencar

Ulisses Schnaider

Copyright © 2016, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e/ou gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

W3561

Hawad, Helena Feres.

Língua Portuguesa Instrumental. v.2. / Helena Feres Hawad. – Rio de Janeiro : Fundação Cecierj, 2016.

334 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-458-0090-3

1. Língua portuguesa instrumental. 2. Gêneros textuais. 3. Resenha. 4. Referências bibliográficas. I. Título.

CDD: 469

Referências bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.
Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Luiz Fernando de Souza Pezão

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social

Gabriell Carvalho Neves Franco dos Santos

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

Presidente: Alexandre Sérgio Alves Vieira

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor: Jefferson Manhães de Azevedo

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Reitor: Luis César Passoni

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Ruy Garcia Marques

UFF - Universidade Federal Fluminense

Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor: Roberto Leher

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Reitor: Ricardo Luiz Louro Barbara

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Aula 15 – Ler e escrever na universidade: os gêneros textuais acadêmicos ____ **7**
Helena Feres Hawad

Aula 16 – Grandes perfumes em pequenos frascos: o resumo _____ **33**
Helena Feres Hawad

Aula 17 – A resenha: compartilhando leituras _____ **57**
Helena Feres Hawad

Aula 18 – Ordenando o diálogo: citações e referências bibliográficas ____ **75**
Helena Feres Hawad

Aula 19 – O milagre sem o nome do santo: a impessoalidade
no texto acadêmico _____ **93**
Helena Feres Hawad

Aula 20 – Dize-me com quem andas – e te direi que concordância tens... _ **113**
Helena Feres Hawad

Aula 21 – Manda quem pode: a regência nominal e verbal _____ **135**
Helena Feres Hawad

Aula 22 – Dois em um: os conectivos que também são pronomes _____ **161**
Helena Feres Hawad

Aula 23 – A união faz a força _____ **187**
Helena Feres Hawad

Aula 24 – Marque pontos caprichando na pontuação! _____ **213**
Helena Feres Hawad

Referências _____ **235**

Ler e escrever na universidade: os gêneros textuais acadêmicos

Helena Feres Hawad

AULA

15

Metas da aula

Apresentar o conceito de gênero acadêmico e exemplificar sua organização básica a partir da estrutura da monografia.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o gênero de um texto acadêmico;
2. selecionar palavras-chave para um texto acadêmico;
3. identificar os elementos formais e os conteúdos que integram a monografia.

INTRODUÇÃO

Leia os dois fragmentos de texto a seguir. Você consegue reconhecer o tipo de veículo em que eles foram publicados?

Fragmento 1:

A revista *Pesquisas em discurso pedagógico* deseja publicar artigos inéditos na área de ensino, escritos por professores, alunos e pesquisadores. Os artigos podem tratar de temas como ensino e linguagem, interação em sala de aula, práticas pedagógicas, tecnologias novas, multimodalidade, ensino a distância, formação do professor, gêneros discursivos em sala de aula, ensino de produção de texto, produção oral, leitura, e outros temas pertinentes ao contexto de ensino de línguas estrangeiras e de português como língua materna. Os artigos podem ser escritos em português, espanhol ou inglês. Os trabalhos submetidos podem ser na forma de:

ARTIGO DE PESQUISA – máximo de 7.000 palavras (incluindo notas e referências bibliográficas);

RESENHA – máximo de 7.000 palavras (incluindo notas e referências bibliográficas);

ENSAIO – máximo de 3.000 palavras;

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA – máximo de 3.000 palavras.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo em formato Word 6.0 ou superior, anexados à mensagem de e-mail.

Fonte: NORMAS, 2006-2015 (fragmento adaptado).

Fragmento 2:

A revista *Educação: teoria e prática* é uma publicação do Departamento de Educação – IB – UNESP/Campus de Rio Claro, criada como um instrumento para o diálogo e a discussão entre professores, pesquisadores, especialistas em educação e alunos. Enquanto veículo de difusão científica, tem por objetivo divulgar trabalhos e experiências que contribuam para o conhecimento da Educação.

A revista publica trabalhos inéditos relacionados com a educação na forma de:

ARTIGOS – apresentados em forma de revisão crítica de literatura, síntese de pesquisa original ou resultado de elaboração teórica (de 30.000 a 40.000 caracteres com espaço, incluindo resumo);

TEMAS EM DEBATE – textos com fundamentação teórica de caráter ensaístico sobre temas polêmicos atuais, incluindo relatos de experiência e análise de práticas pedagógicas (de 30.000 a 40.000 caracteres com espaço, incluindo resumo). Cabem aqui réplicas de publicações anteriores que se limitem a

defender determinada posição no meio acadêmico e visem à discussão de novas propostas para as diversas subáreas da Educação;

RESENHAS – resenhas de livros e teses (de 15.000 a 18.000 caracteres com espaço);

DOCUMENTOS – documentos elaborados por instituições governamentais, não governamentais e acadêmico-científicas com conteúdo relevante para o campo educacional.

A revista aceita ainda para publicação DOSSIÊS, compostos por conjuntos de 3 a 5 artigos, e NÚMEROS TEMÁTICOS, propostos pela Comissão Editorial ou demanda externa. O proponente deve elaborar uma ementa, explicitando o tema, a ser submetida à avaliação da Comissão Editorial. Uma vez aprovada a ementa, o conjunto dos artigos será submetido a pareceristas.

Fonte: INSTRUÇÃO..., 2011 (fragmento adaptado).

Esses fragmentos foram extraídos de periódicos acadêmicos (comumente também chamados de revistas). Trata-se de publicações especializadas, produzidas, em geral, por universidades ou outras instituições dedicadas à pesquisa científica.

O primeiro pertence à revista *Pesquisas em discurso pedagógico*, publicada pelo Departamento de Letras da PUC-Rio; o segundo, à revista *Educação: teoria e prática*, do Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro. Publicações desse tipo se destinam a circular dentro da comunidade científica, isto é, seu público-alvo são pesquisadores de determinada área do conhecimento. Os textos veiculados nessas revistas visam, portanto, à difusão de novos conhecimentos na área, obtidos como resultado de pesquisas, bem como à divulgação de experiências, reflexões e discussões relevantes para o trabalho de tais profissionais.

Ambos os fragmentos transcritos nesta Introdução pertencem à seção de “normas para publicação” ou “orientações/instruções aos autores”, que sempre está presente em publicações desse tipo. O título da seção pode variar um pouco (e você pode constatar isso nos exemplos que estamos examinando), mas sua finalidade é sempre a mesma: dar informações aos possíveis interessados em enviar seus trabalhos para serem publicados, a fim de que saibam, primeiro, os gêneros textuais e os temas que a revista aceita para publicação e, além disso, o formato que tais trabalhos devem ter. Esses detalhes são de grande importância para os autores porque, em geral, as

revistas não aceitam trabalhos que não se encaixem em seu padrão, quer temático, quer formal.



Você conhece a Abed?

A Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância) tem uma revista que pode ser acessada *on-line*. Nela se encontram diversos artigos sobre temas relacionados à Educação. Leia algumas edições e fique por dentro dos textos acadêmicos e das novidades sobre a Educação no Brasil. Acesse o *site* em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/.



Figura 15.1

Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.

Observe que as normas das revistas costumam fazer referência aos gêneros textuais aceitos por elas. As revistas mencionadas em nossos exemplos citam artigos, resenhas e ensaios. Esses são alguns dos gêneros acadêmicos, isto é, gêneros textuais que circulam nas universidades e instituições de pesquisa. Nesta aula, estudaremos algumas características desses gêneros.

OS GÊNEROS ACADÊMICOS

Conforme vimos na Aula 12, um gênero textual é uma forma de agir verbalmente em certa situação, dentro de dado contexto cultural. Com os gêneros acadêmicos não seria diferente: eles têm existência dentro do contexto das instituições especializadas na pesquisa científica e seu principal objetivo é permitir a circulação do conhecimento dentro da comunidade que se dedica profissionalmente a produzi-lo. Esse objetivo geral se reflete nas características de composição e linguagem que encontramos nesses textos.

Além do *artigo*, da *resenha* e do *ensaio*, mencionados nas normas para publicação transcritas na introdução desta aula, podemos citar os seguintes gêneros acadêmicos:

- projeto;
- relatório;

- monografia;
- dissertação;
- tese;
- resumo;
- comunicação;
- palestra;
- conferência.

Vimos também na Aula 12 que não é possível fazer uma relação completa dos gêneros que circulam em determinada cultura. Portanto, essa lista deve ser entendida apenas como uma amostra exemplificativa, não como um rol completo dos gêneros acadêmicos.

Cada um desses gêneros tem existência e razão de ser em alguma etapa ou contexto específico da atividade de produção de conhecimento. Assim, por exemplo:

- um *projeto* trata de um trabalho que ainda será realizado – é um plano para um trabalho futuro. Contém, portanto, informações sobre o assunto, os objetivos da pesquisa e um cronograma que prevê como ela se desenvolverá ao longo do tempo. O projeto não apresenta conclusões ou considerações finais, uma vez que a maior parte da pesquisa ainda está por ser feita.
- Um *relatório* apresenta resultados finais ou parciais de um trabalho concluído ou em andamento.
- *Dissertações e teses* são trabalhos desenvolvidos em cursos de pós-graduação – Mestrado e Doutorado, respectivamente – e contêm a apresentação de um processo de pesquisa, incluindo as bases teórico-metodológicas adotadas, os resultados e as conclusões.
- *Comunicação* é um breve relato oral de um trabalho de pesquisa, concluído ou em andamento, que se faz em um evento, como um congresso ou seminário. Frequentemente, depois de encerrado o evento, a comunicação é publicada por escrito em seus anais, sob o formato de um artigo.

Você sabia?

Muitas pessoas confundem os termos *monografia*, *dissertação* e *tese*. Esses erros não se restringem apenas ao significado dos termos e muito menos às pessoas que não estão ligadas à área acadêmica.

Uma dissertação não é uma tese de pior qualidade ou mais superficial. Da mesma forma, uma tese não é uma dissertação com mais páginas ou um conjunto de dissertações em um trabalho só. A diferença fundamental não é o número de páginas. *É a originalidade.* Veja abaixo:



Svilen Milev

Figura 15.2

Fonte: <http://www.freeimages.com/photo/1176923>

Monografia: a monografia é um trabalho acadêmico que tem por objetivo a reflexão sobre um tema ou problema específico e que resulta de processo de investigação sistemática. As monografias tratam de temas circunscritos, com abordagem que implica análise, crítica, reflexão e aprofundamento por parte do autor. Geralmente são utilizadas como trabalhos de conclusão para os cursos de Graduação.

Dissertação: a dissertação é um trabalho acadêmico que se destina à obtenção do grau acadêmico de mestre. Os projetos de dissertação não precisam abordar temas e/ou métodos inéditos. O aluno de Mestrado deve demonstrar a habilidade em realizar estudos científicos e em seguir linhas-mestras na área de formação escolhida.

Tese: a tese é um trabalho acadêmico que importa em contribuição inédita para o conhecimento e visa à obtenção do grau acadêmico de doutor. O doutorando deve defender uma ideia, um método, uma descoberta, uma conclusão obtida a partir de uma exaustiva pesquisa e de trabalho científico.

Nesta aula, estudaremos brevemente a estrutura da monografia e, nas Aulas 16 e 17, trataremos do resumo e da resenha.

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 1**

1. A seguir, você encontra dois sumários de trabalhos acadêmicos. Identifique o gênero – projeto ou monografia – do trabalho ao qual pertence cada um deles.

Sumário 1:

INTRODUÇÃO	3
1 TEMA	4
2 DELIMITAÇÃO DO TEMA	4
3 PROBLEMA DE PESQUISA	5
4 HIPÓTESES	6
5 OBJETIVOS	7
5.1 Objetivos gerais	7
5.2 Objetivos específicos	7
6 JUSTIFICATIVA	8
7 REFERENCIAL TEÓRICO	10
8 METODOLOGIA	13
9 CRONOGRAMA	14
10 REFERÊNCIAS	15

Fonte: Adaptado de FONSECA, 2009.

Sumário 2:

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	14
2.1 Os primeiros passos da Educação Superior no Brasil	14
2.2 Ensino Superior dos anos 60 a 80	22
3 O ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 90	36
4 O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI	48
4.1 Reflexões sobre a tendência do Ensino Superior para o século XXI	48
4.2 A reforma no Ensino Superior	54
5 PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI: AÇÃO AFIRMATIVA DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	70
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	108
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	111
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	148

Fonte: Adaptado de GERALDO, 2007.

Gênero do texto ao qual pertence o sumário 1: _____

Gênero do texto ao qual pertence o sumário 2: _____

RESPOSTA COMENTADA

O sumário 1 pertence a um projeto e o sumário 2 a uma monografia.

Para responder corretamente, é possível que você tenha levado em conta a extensão dos dois trabalhos. É preciso cuidado, porque projetos não são, necessariamente, textos mais curtos que monografias. Ou seja, tamanho não é um critério decisivo para distinguir um gênero do outro.

O conteúdo dos sumários nos oferece indicações sobre os gêneros dos textos aos quais eles pertencem. No primeiro caso, o sumário inclui um cronograma. Como vimos nesta aula, o projeto é um plano para um trabalho que ainda será realizado – daí a necessidade de que contenha um cronograma, que é a previsão de como o trabalho se desenrolará no tempo destinado a ele. No sumário 2, pertencente a uma monografia, não existe um cronograma. Ao mesmo tempo, no entanto, a monografia contém, conforme indica seu sumário, uma seção de considerações finais (em que se encontram as conclusões). Essa seção não está presente no projeto porque, nesse caso, a maior parte do trabalho ainda está por ser feita – e as conclusões, é claro, só podem ser obtidas no fim de todo o processo.

Quando tentamos definir os gêneros acadêmicos em suas linhas gerais, fica logo evidente que não apenas o conteúdo e a estrutura formal, como também o contexto de produção constituem elementos fundamentais em sua identificação. Os gêneros acadêmicos são variados em seus objetivos e modos de funcionamento, o que, sem dúvida, se reflete em diferenças composicionais. Apesar disso, eles têm algumas propriedades comuns, conforme veremos nesta aula.

No que diz respeito à estrutura textual – isto é, às partes que compõem o texto e ao relacionamento entre elas – vários dos gêneros listados aqui têm algumas semelhanças. É comum, por exemplo, que apresentem três partes básicas. Na próxima seção, estudaremos essas

partes, tendo como referência a estrutura de uma monografia, um gênero que os estudantes de Graduação comumente precisam produzir no fim de seu curso. Essa estrutura geral da monografia existe também, com variações, em outros gêneros, como, por exemplo, a dissertação e a tese.



Em sua vida acadêmica é muito importante saber escrever bem. Por isso, recomendamos a leitura de um excelente livro: VOTRE, Sebastião Josué; PEREIRA, Vinícius Carvalho. *Redação de textos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2011. Caso prefira a versão *on-line*, basta acessar o seguinte endereço e clicar no link “Arquivo original” para baixar o livro no formato pdf: <http://teca.cecierj.edu.br/popU-pVisualizar.php?id=50588...=../arquivo/>.

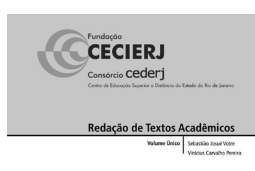


Figura 15.3

A ESTRUTURA DA MONOGRAFIA

A monografia, assim como outros gêneros acadêmicos, tem uma estrutura formada por três partes, que são denominadas:

- elementos pré-textuais;
- elementos textuais;
- elementos pós-textuais.

A parte textual constitui o corpo do trabalho propriamente dito, sua porção principal. Elementos pré e pós-textuais são aqueles posicionados, respectivamente, antes ou depois dessa parte principal.

Elementos pré-textuais

Os elementos pré-textuais da monografia incluem, nesta ordem:

- folha de rosto (elemento obrigatório): contém os dados que identificam o trabalho, como título, nome do autor, nome da instituição, ano da conclusão. Comumente, há duas folhas de rosto:

a primeira, com essas informações básicas, e uma segunda, mais completa, que inclui também o nome do orientador, o do curso e o da habilitação, por exemplo.

- Dedicatória (elemento opcional): a dedicatória representa um oferecimento simbólico, de valor afetivo, do trabalho para alguém especial. Deve ser breve e simples. Fica sozinha em uma página.
- Agradecimentos (elemento opcional): embora esse elemento seja, em princípio, opcional, é muito raro que ele esteja ausente na prática. Aqui, o autor da monografia agradece às pessoas e instituições que contribuíram diretamente com a realização do trabalho. Os agradecimentos devem ser simples, breves e objetivos, e devem se ater a auxílios diretos na realização do trabalho em si – por exemplo, agradece-se a um amigo que emprestou livros importantes, a outro que fez a revisão gramatical do texto, a uma instituição que ofereceu uma bolsa de estudos. Os agradecimentos também ocupam, sozinhos, uma página.
- Resumo e palavras-chave (elementos obrigatórios): o resumo e as palavras-chave são elementos inter-relacionados e ficam, ambos, na mesma página (as palavras-chave, logo abaixo do resumo). O resumo é uma síntese do conteúdo de todo o trabalho. As palavras-chave são palavras ou expressões que representam os temas ou conceitos centrais, mais importantes, abordados no trabalho. Usualmente, empregam-se de três a sete palavras-chave, mas o número delas, assim como a extensão do resumo, pode variar conforme o padrão adotado em cada instituição. As palavras-chave cumprem, juntamente com o resumo, a função de dar ao leitor uma visão geral do trabalho – para que ele possa, inclusive, decidir se tem ou não interesse pela leitura do texto integral. Caso ele resolva ler o texto completo, o resumo e as palavras-chave podem auxiliá-lo na compreensão, na medida em que o preparam para o que irá encontrar no decorrer da leitura. Por isso, na escolha das palavras-chave, devemos evitar termos de sentido genérico demais (como, por exemplo, “educação”, “língua portuguesa” ou “Brasil”). Os termos usados como palavras-chave

devem ser adequadamente especificados – em vez de “educação”, por exemplo, empregamos expressões como “educação de jovens e adultos”, “educação inclusiva” ou “história da educação”, e assim por diante, conforme o caso. É comum que, após a página com o resumo em português, seja necessária outra com a versão do resumo e das palavras-chave em uma língua estrangeira.

- **Sumário (elemento obrigatório):** o sumário é uma lista com os títulos dos capítulos da monografia seguidos do número da página em que cada um deles começa. Cada capítulo se inicia no alto de uma nova página, mesmo que haja espaço livre na última página do capítulo precedente. Na Atividade 1, você viu dois exemplos de sumário, inclusive um de uma monografia.
- **Epígrafe (elemento opcional):** a epígrafe é um fragmento de texto de outro autor (que não o da monografia), que estabelece uma espécie de diálogo com a monografia em si. A epígrafe não é obrigatória; porém, se estiver presente, deve fazer um contraponto interessante com o conjunto do trabalho, contribuindo para provocar a curiosidade do leitor, prepará-lo para o que vai ler e enriquecer suas reflexões.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

2. A parte pré-textual dos artigos é mais simples e breve que a das monografias, mas também contém resumo e palavras-chave. A seguir, você lerá três resumos de artigos publicados no periódico acadêmico *Educação em Revista*, da Universidade Federal de Minas Gerais. Complete a linha após cada resumo com as palavras-chave correspondentes a ele, selecionadas do conjunto fornecido em seguida. Para cada resumo, escolha três palavras-chave. Use ponto e vírgula para separar as palavras-chave transcritas.

Artigo 1

Resumo: Esta pesquisa buscou analisar como professoras da Educação Infantil conduzem o processo de escrita coletiva de textos com seu grupo de crianças. Foi adotada a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (1988), que concebe a produção de textos como uma atividade constituída por dimensões cognitivas e sociais. Participaram da pesquisa duas professoras da Rede Municipal do Recife e seus respectivos grupos de crianças, com idade entre 5 e 6 anos. Três produções coletivas conduzidas por cada professora foram videogravadas e transcritas literalmente. Ao analisar a mediação das professoras, foram identificados 11 tipos de intervenção durante a escrita coletiva dos textos. Tais intervenções variaram em grau de complexidade e se mostraram relacionadas aos gêneros textuais produzidos e à própria situação que gerou a escrita dos textos (GIRÃO; BRANDÃO, 2014).

Palavras-chave:

Artigo 2

Resumo: Neste artigo, analisa-se o ponto de vista dos trabalhadores de escolas públicas, no Rio de Janeiro, a respeito das mudanças necessárias no trabalho em escolas, sob a perspectiva do campo da saúde do trabalhador. Parte-se do pressuposto de que a precarização do trabalho em escolas vem produzindo efeitos sobre a saúde dos profissionais da educação. Adotou-se, como perspectiva metodológica, a pesquisa qualitativa. Participaram da pesquisa 12 trabalhadores da rede pública de educação, com funções diversas em 12 escolas diferentes. Realizamos entrevistas individuais, seguindo um roteiro semiestruturado com perguntas abertas. Quanto à técnica de análise das falas, adotamos a “análise do discurso”, chegando a quatro categorias principais de análise. No ângulo de compreensão dos trabalhadores, constatamos tanto a aspiração à transformação material das condições laborais quanto o sonho de uma mudança no modelo de gestão predominante em escolas para o modo participativo, superando as estruturas verticais e hierarquizadas de organização do trabalho escolar (SOUZA, 2014).

Palavras-chave:

Artigo 3

Resumo: Este artigo busca compreender a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. O objetivo específico é investigar como o vestibulinho do colégio produz uma seleção rigorosa *a priori* de um público altamente suscetível à ação pedagógica da instituição e interpretar como determinadas trajetórias familiares impulsionam os estudantes a constantes superações de si e a um alto investimento nas conquistas escolares. Foram analisadas as motivações e as representações produzidas pelos agentes a respeito do estudo e da própria história familiar, assim como o *ethos* escolar desses jovens, que conforma um estilo de vida e um padrão de masculinidade específico, expresso nas identidades escolares do *nerd* e do prodígio, no qual o esforço escolar é valorizado e reconhecido pelos pares. Para a realização desta pesquisa, foram realizadas entrevistas em profundidade com 21 jovens, selecionados a partir de um questionário aplicado no terceiro ano do ensino médio (total de 257) (BANDERA, 2014).

Palavras-chave:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------|------------------------|
| • trabalho em escolas | • produção coletiva de textos | • saúde do trabalhador |
| • condições de trabalho | • sucesso escolar | • educação Infantil |
| • identidades escolares | • mediação docente | • famílias |

RESPOSTA COMENTADA

Artigo 1

Palavras-chave: produção coletiva de textos; Educação Infantil; mediação docente.

Artigo 2

Palavras-chave: trabalho em escolas; saúde do trabalhador; condições de trabalho.

Artigo 3

Palavras-chave: sucesso escolar; identidades escolares; famílias.

Em sua resposta, a ordem entre as palavras pode ser diferente da apresentada aqui. Observe a relação entre as palavras-chave e o conteúdo de cada resumo. Note, ainda, a especificidade das palavras-chave, que permitem que o leitor forme uma ideia sobre o conteúdo do artigo.

Elementos textuais

A porção textual da monografia – assim como na maioria dos outros gêneros acadêmicos – é a parte principal do trabalho. Nela podemos identificar, de modo geral, três divisões que podem ser reconhecidas como introdução, desenvolvimento e conclusão. Observe que, embora reconheçamos a porção central como o desenvolvimento do trabalho, tal palavra não pode ser usada como título para essa parte. Podemos intitular a primeira e a última seções como *Introdução* e *Conclusão*, respectivamente, mas a parte central precisa ser intitulada em conformidade com seu conteúdo específico. Nas monografias, essa parte central costuma ser subdividida em dois ou mais capítulos, cada um com seu título próprio. O mesmo acontece nos artigos, com a diferença de que neles, em vez de capítulos, existem seções e subseções.

O capítulo de introdução costuma conter informações sobre os seguintes aspectos do trabalho:

- *O objeto de estudo*: o objeto é o fato ou fenômeno que é estudado. No resumo do Artigo 2, na Atividade 2, por exemplo, temos como objeto “as condições de saúde do trabalhador em escolas”. Esse é o foco do interesse da autora, ou seja, é isso que ela quer conhecer e compreender ao fazer o trabalho. Veja se você consegue identificar o objeto de estudo nos outros dois resumos da Atividade 2.
- *O problema/as questões de pesquisa*: a produção científica nasce de perguntas. Para se fazer um trabalho científico interessante e relevante, é fundamental formular boas perguntas sobre o objeto de estudo. São elas que vão orientar os passos seguintes do trabalho, cujo propósito de desenvolvimento é, em termos gerais, responder às questões da pesquisa.
- *A(s) hipótese(s) de estudo*: hipóteses são tentativas preliminares de responder às questões da pesquisa. O pesquisador formula o que acredita poderem ser respostas possíveis para suas perguntas. A pesquisa consiste, então, em verificar se essas respostas são válidas. Os resultados obtidos poderão ou não confirmar as hipóteses.

- *Os objetivos*: os objetivos correspondem ao que se pretende obter com o desenvolvimento da pesquisa. No resumo do terceiro artigo, na Atividade 2, por exemplo, os autores declaram que seu objetivo é “compreender a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo”.
- *A justificativa da escolha do tema*: a justificativa corresponde às razões pelas quais o autor julga necessário ou importante estudar o tema. De preferência, essas razões devem se voltar para o interesse que o assunto possa ter para a comunidade científica da área específica de conhecimento ou para a sociedade em geral, e podem ou não incluir prováveis aplicações práticas do trabalho. Ao elaborar a justificativa, deve-se pensar em convencer o leitor da importância e do valor do trabalho. É comum que estudantes elaborem, em suas monografias, justificativas de cunho pessoal, como “eu sempre gostei muito desse assunto”, ou “eu preciso aprender mais sobre isso”. Esse tipo de justificativa deve ser evitado, pois é fraco em se tratando de fundamentar a importância do trabalho pela perspectiva do interesse do leitor.
- *Trabalhos anteriores que abordam o tema*: nenhum trabalho acadêmico se constrói no vazio, a partir do nada. Ao nos debruçarmos sobre qualquer assunto de pesquisa, uma etapa inicial indispensável é tomar conhecimento do que outros já pensaram e desenvolveram sobre o tema. Incluímos, então, em nosso texto, uma apresentação sintetizada desses estudos, de modo a estabelecer um contexto dentro do qual nosso trabalho se encaixa.
- *O ponto de vista/o referencial teórico*: uma pesquisa científica precisa se basear em um quadro de referenciais teóricos. É ele que fornecerá os alicerces para que o autor saiba o que exatamente está buscando e aonde pretende chegar. É também a partir do referencial teórico que se pode construir uma interpretação coerente e consistente dos resultados obtidos na pesquisa. Uma pesquisa sem um referencial teórico claro seria como uma viagem sem rumo. Como exemplo, observe, neste fragmento do resumo do Artigo 1, na Atividade 2, uma indicação do referencial teórico:

“Foi adotada a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (1988), que concebe a produção de textos como uma atividade constituída por dimensões cognitivas e sociais”.

- *A metodologia*: por metodologia entendemos o conjunto integrado de procedimentos para a obtenção, a análise e a interpretação dos dados. Existe uma ligação estreita entre a metodologia e o referencial teórico, pois o ponto de vista determinado por ele favorece certos procedimentos metodológicos e desfavorece outros. Ou seja, precisa haver coerência entre o referencial teórico e a metodologia.

Como vimos em nossos exemplos, esses conteúdos costumam estar incluídos, na forma de breves referências, nos resumos dos trabalhos acadêmicos, porque o resumo contém uma síntese de *todo* o trabalho.

É na introdução, porém, que eles recebem um desenvolvimento mais completo. Nem sempre encontramos todos eles na introdução das monografias, alguns podem estar ausentes. É possível, também, que eles sejam brevemente mencionados na introdução e, depois, que recebam aprofundamento em capítulos específicos. A relação de conteúdos apresentada aqui pode servir como um esquema de referência para você construir a introdução de sua monografia, estando ciente do que se espera dela, em linhas gerais, mas também atento ao fato de que existe flexibilidade para construir a introdução de formas diferentes.

Vamos praticar o reconhecimento desses conteúdos em um exemplo de introdução na Atividade 3.

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 3**

3. A seguir, se encontra a Introdução de uma monografia produzida por Tiago Alves de Lima, um estudante de Graduação, intitulada *A Educação Inclusiva e suas contribuições para inserção social da pessoa com deficiência*. Após lê-la, identifique os trechos em que há referência aos seguintes conteúdos do trabalho:

- o objeto de estudo;
- o problema/as questões de pesquisa;
- os objetivos;
- a justificativa da escolha do tema;
- o referencial teórico;
- a metodologia.

Considerando a importância do paradigma educacional inclusivo para o desenvolvimento e participação efetiva de pessoas com deficiência na sociedade, como foi salientado por Stainback & Stainback (1999), Mantoan (2006), Sassaki (2003, 2005 e 2006), entre outros, buscou-se neste trabalho refletir sobre as contribuições da Educação Inclusiva acerca da inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

Os seguintes questionamentos foram utilizados como pontos norteadores: O que é e quais os pressupostos da Educação Inclusiva? Qual o conceito de educando com deficiência? Qual a terminologia recomendada para se referir às pessoas com deficiência? Quais são as principais diferenças entre os paradigmas de integração e inclusão? O que diz a legislação vigente sobre a inclusão? Os alunos com deficiência realmente se desenvolvem melhor numa sala de aula inclusiva? E os alunos com deficiências mais severas?

O caminho em busca por respostas para essas e outras perguntas foi percorrido por meio de pesquisa bibliográfica e de análise de dados de uma pesquisa qualitativa dirigida a professores da rede pública e particular do Estado do Rio de Janeiro.

O que nos motivou também a prosseguir neste trabalho é o fato de que, no Brasil, aproximadamente 14,5% da população, cerca de 24,5 milhões de pessoas, possui alguma deficiência, de acordo com o censo realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acreditamos que o número pode ser ainda maior, tendo em vista que a população brasileira teve um considerável aumento na última década.

Muitas dessas pessoas têm pouca esperança de ir à escola, conseguir um emprego, ter sua própria casa e até mesmo constituir uma família. Por isso, estamos convictos de que a sociedade não pode fechar os olhos para essa situação. Não dá para pensarmos que o “problema” está somente com quem possui alguma deficiência ou com sua família, pois, independente da

profissão por que um indivíduo possa optar, em diversas ocasiões ele deverá lidar com pessoas com deficiência: alunos, pacientes, leitores, funcionários, amigos, professores. Por que não se conscientizar quanto a isso?

As pessoas com deficiência sofrem com a exclusão que se manifesta de diferentes formas, nas escolas, nos teatros, nos supermercados, em não poder se locomover com liberdade e dignidade pela cidade, enfim. Para Mantoan (2006), a dificuldade que temos em nos relacionar com pessoas que se desviam um pouco mais da média faz com que elas sejam excluídas.

Acreditamos que, para que haja harmonia e igualdade entre todas as pessoas, a sociedade deverá tornar-se inclusiva, e, para a Declaração de Salamanca* (1994: ix), as escolas inclusivas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e proporcionando uma educação de qualidade para todos.

* Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada de 7 a 10 de outubro de 1994, em Salamanca, Espanha.

Fonte: Adaptado de LIMA, 2011.

RESPOSTA COMENTADA

O objeto de estudo: *o objeto de estudo é a contribuição da Educação Inclusiva para a inserção social das pessoas com deficiência. (Isso fica claro já no primeiro parágrafo, mas também é indicado ao longo de toda a introdução. O próprio título do trabalho, nesse exemplo, aponta o objeto de estudo).*

O problema/as questões de pesquisa: *as questões são apresentadas no segundo parágrafo.*

Os objetivos: *formulados no primeiro parágrafo (“[...] refletir sobre as contribuições [...]”).*

A justificativa da escolha do tema: *estendem-se do quarto parágrafo até o fim da introdução. Nesse trecho, o autor expõe a gravidade do problema da inserção das pessoas com deficiência e suas consequências para a sociedade em geral. Dessa forma, busca realçar a importância de seu trabalho sobre o assunto.*

O referencial teórico: *nessa introdução, o referencial teórico é apenas brevemente evocado, no primeiro e no sexto parágrafos (“Stainback & Stainback [1999], Mantoan [2006], Sassaki [2003, 2005 e 2006]”). No primeiro parágrafo, o autor informa que o conceito de “paradigma educacional inclusivo”, desenvolvido pelos autores citados, é básico para seu trabalho.*

A metodologia: *os procedimentos e o tipo de abordagem são mencionados no terceiro parágrafo.*

A parte central dos elementos textuais costuma incluir os seguintes conteúdos:

- Fundamentação teórica;
- Metodologia;
- Resultados;
- Discussão.

Cada um desses elementos pode constituir um capítulo separado ou não. Pode-se, por exemplo, reunir resultados e discussão em um mesmo capítulo. Os títulos dos capítulos também não precisam ser esses.

Muitas vezes, porém, o desenvolvimento do trabalho se dá de tal forma que os capítulos da parte central não correspondem exatamente a esses elementos. Veja, como exemplo, o Sumário 2, da Atividade 1.

Observamos que o trabalho ao qual pertence esse sumário tem oito capítulos, sendo seis na parte central, a qual reconhecemos genericamente como seu desenvolvimento – isto é, a porção entre o capítulo inicial (Introdução) e o final (Considerações finais). Na Atividade Final desta aula, você verá outro exemplo de como o desenvolvimento da monografia pode ser organizado, no sumário do trabalho citado na Atividade 3. Em síntese, lembre-se de que a estrutura básica que apresentamos aqui é flexível e deve ser adaptada às necessidades do trabalho que você produzirá.

A última porção da parte textual é destinada às conclusões e, frequentemente, é intitulada *Considerações finais*, por ser essa uma designação mais abrangente, que inclui as conclusões propriamente ditas. Essa seção costuma conter os seguintes tipos de informação:

- *Síntese do trabalho*: um resumo muito breve, que destaque os pontos principais do trabalho, contribui para construir um bom fecho.
- *Resposta às questões de pesquisa*: se iniciamos nosso percurso de pesquisa a partir de perguntas, devemos respondê-las, mesmo que parcialmente, no encerramento. Se não o fizermos, o efeito pode ser o de um trabalho sem propósito, meio perdido pelo caminho...

- *Conclusão propriamente dita*: a conclusão diz respeito a inferências, interpretações e generalizações decorrentes do que foi exposto. É preciso ter cuidado aqui para, por um lado, não ser repetitivo em relação ao que já foi desenvolvido nas partes precedentes e, por outro, não introduzir informações inteiramente novas, que não decorram diretamente daquilo que foi exposto ao longo de todo o texto.
- *Contribuições do trabalho*: é interessante destacar as contribuições oferecidas pelo trabalho ao conhecimento sobre o assunto.
- *Avaliação das limitações*: o reconhecimento de eventuais falhas e limites do trabalho é uma forma de antecipar críticas que ele possa vir a receber e abre caminho para aprimoramentos futuros.
- *Sugestões para trabalhos futuros*: identificar possíveis caminhos para, futuramente, dar continuidade ou aprofundamento ao trabalho feito representa um enriquecimento interessante para ele e pode, de fato, vir a ser o início de novos desdobramentos nos interesses do pesquisador.

Assim como vimos em relação à introdução e ao desenvolvimento, alguns desses itens podem não estar presentes nas considerações finais. As conclusões propriamente ditas, porém, não podem faltar. As considerações finais têm uma relação estreita com a introdução: precisam retomar o que foi anunciado como intenção no início do trabalho, efetivando o encerramento de um percurso.

Elementos pós-textuais

Após a parte textual, há, ainda, os seguintes elementos, nesta ordem:

- *Notas (elemento opcional)*: as notas incluem informações que não são indispensáveis para o texto principal, mas que podem enriquecê-lo. Hoje em dia, com a facilitação oferecida pelos

editores eletrônicos de texto, as notas costumam vir, de preferência, no rodapé da própria página do texto em que se encontra a informação à qual se referem, e não após cada capítulo ou nas páginas finais do trabalho, como era mais frequente no passado.

- *Referências bibliográficas (elemento obrigatório)*: aqui se apresenta a lista de todos os textos citados ao longo do trabalho. Na Aula 18, veremos as normas para a organização dessa lista.
- *Bibliografia (elemento opcional)*: caso o autor da monografia deseje incluir o registro de obras relevantes e interessantes sobre o tema estudado, mas que não tenham sido citadas no trabalho, fará isso em uma lista separada, após a lista das referências, observando as mesmas normas.
- *Apêndice(s) (elemento opcional)*: um apêndice é um documento complementar ao trabalho, elaborado pelo próprio autor.
- *Anexo(s) (elemento opcional)*: um anexo também é um documento complementar ao trabalho, porém elaborado por outro autor, isto é, reproduzido a partir de alguma das fontes bibliográficas consultadas. Se houver mais de um anexo ou apêndice, eles são identificados por letras (Anexo A, Anexo B etc.) ou por números (Anexo 1, Anexo 2 etc.).



Para pesquisar!

Para ver exemplos de elementos pré e pós-textuais em dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, você pode visitar o seguinte endereço: <http://www.dbd.puc-rio.br/#>.

Essa é a página da biblioteca da PUC-Rio, onde você encontra, na íntegra, muitos trabalhos desses gêneros, nas mais diferentes áreas do conhecimento. Estando na página, realize o seguinte percurso para ler os trabalhos:

1. Clique em “Catálogo” (no alto, à direita);
2. Clique em “Tipo de obra” (no alto, à direita) e selecione “Teses digitais”;



Figura 15.4

3. Clique na caixa de texto (no centro) e digite um termo para a pesquisa;
4. Clique em "Pesquisar";
5. Escolha o trabalho que deseja ler e clique em "Documentos on-line";
6. Clique sobre a parte do trabalho que deseja ler (pré-texto, pós-texto ou qualquer um dos capítulos).

Lembre-se de que esses são exemplos de dissertações e teses. Os elementos pré e pós-textuais das monografias são semelhantes aos desses gêneros, mas podem ser um pouco mais simples em algumas instituições. Em qualquer caso, é preciso se inteirar do formato específico (em termos de detalhes de diagramação) exigido na instituição em que se vai desenvolver o trabalho.

CONCLUSÃO

Ao iniciar sua atividade na universidade, você precisa ler e escrever diferentes textos dos gêneros acadêmicos. O êxito no prosseguimento dos estudos dependerá, em boa parte, de sua habilidade para lidar com esses textos. O melhor caminho para se familiarizar com o conteúdo, a forma e o modo de funcionamento deles é uma prática intensa de leitura e escrita. Então, aproveite as oportunidades oferecidas pelas diferentes disciplinas do curso para aprofundar os estudos, lendo artigos e outros textos da área.

Nesta aula, vimos características formais referentes à organização do texto monográfico. Lembre-se, porém, de que um texto formalmente impecável não é garantia de um bom trabalho acadêmico. É necessário que essa roupagem – essa estrutura do texto – sirva para revestir um bom conteúdo, relevante e interessante.

Para conseguir isso, estude bem o assunto escolhido, realizando leituras de diferentes obras, e planeje seu trabalho com cuidado.

Tenha ainda em mente que um trabalho acadêmico não pode ser uma cópia de trabalhos de outras pessoas. Mesmo quando ele se desenvolve sob a forma de pesquisa bibliográfica, isto é, de uma revisão de trabalhos já feitos sobre o assunto, espera-se que o autor dê sua contribuição própria na forma de reflexão crítica sobre o material lido.

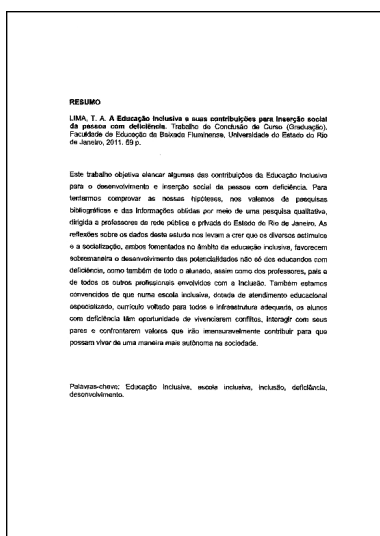
Além da organização estruturada que examinamos nesta aula, os textos acadêmicos também se caracterizam por certas particularidades de estilo de linguagem, as quais estudaremos na Aula 19.

ATIVIDADE FINAL

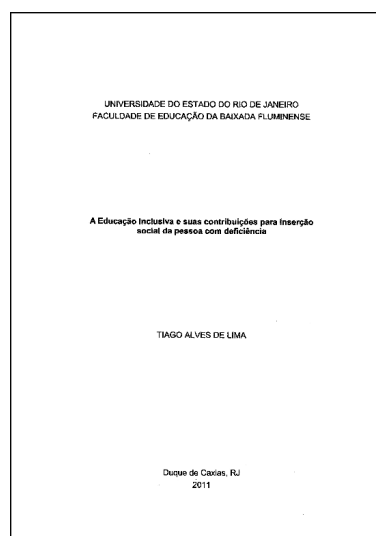
15

AULA

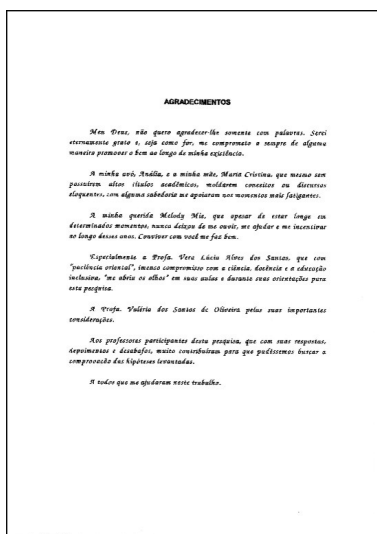
A seguir, você vê parte dos elementos pré-textuais da monografia citada na Atividade 3 desta aula, com as páginas fora de ordem. Ordene essas páginas, numerando os parênteses, e escreva na lacuna a identificação de cada elemento.



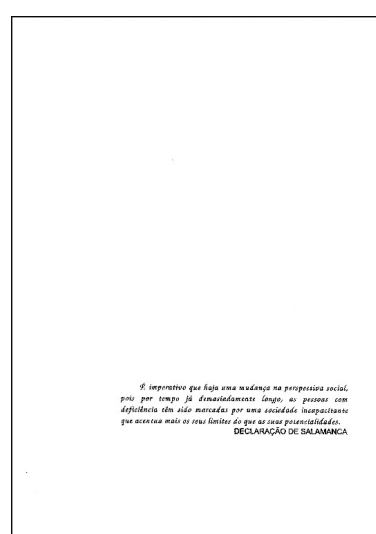
a) () _____



b) () _____

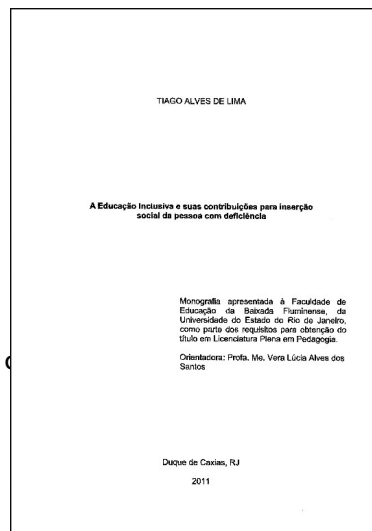


c) () _____



d) () _____

SUMÁRIO	
Introdução	8
1 – Educação Inclusiva: alguns conceitos	10
1.1 – Conceito de deficiência	12
1.1.1 – Modelo médico da deficiência	14
1.1.2 – Modelo social da deficiência	15
1.3 – Pensando na biomecânica ao se referir às pessoas com deficiência	17
2 – Integração e inclusão: pressupostos distintos	21
2.1 – Escola inclusiva: um novo paradigma	24
2.2 – Algumas abordagens sobre a legislação vigente	26
2.2.1 – Constituição da República Federativa do Brasil	27
2.2.2 – Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	28
2.2.3 – Resolução nº4/2009, do Conselho Nacional de Educação	29
2.2.4 – Declaração de Salamanca	29
2.2.5 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	31
3 – O desenvolvimento das educadoras com deficiência numa escola inclusiva	34
3.1 – Os professores: seus depoimentos e pontos de vista	36
3.2 – Os benefícios da inclusão para todos	39
Considerações finais	41
Referências bibliográficas	43
Apêndices	45
Apêndice 1 – Questionário dirigido aos professores	46
Apêndice 2 – Os Questionários e comentários dos professores	47



e) () _____

f) () _____

RESPOSTA COMENTADA

A ordem e a identificação dos elementos pré-textuais do exemplo são as seguintes:

a) (4): resumo e palavras-chave

b) (1): primeira folha de rosto

c) (3): agradecimentos

d) (6): epígrafe

e) (5): sumário

f) (2): segunda folha de rosto

Caso você tenha alguma dúvida sobre essa resposta, volte a ler a seção “Elementos pré-textuais” desta aula.

Conforme vimos, alguns elementos são opcionais – neste exemplo, não existe dedicatória. Observe ainda que as páginas pré-textuais não são numeradas.

RESUMO

Os gêneros textuais acadêmicos são aqueles usados nas diferentes etapas e contextos da atividade de produção do conhecimento. Eles são variados em suas finalidades específicas e em suas formas de composição, mas partilham algumas propriedades. Muitos deles, como as monografias, dissertações, teses e artigos, por exemplo, se organizam em três partes (que variam um pouco de um gênero para o outro), chamadas elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais. Os elementos pré-textuais obrigatórios nas monografias são a folha de rosto, o resumo com as palavras-chave e o sumário, nessa ordem. Entre os elementos pós-textuais, o único obrigatório é a seção de referências bibliográficas. Na parte textual, encontra-se o conteúdo do trabalho propriamente dito, incluindo o referencial teórico, a metodologia, os resultados e as conclusões da pesquisa feita.

Grandes perfumes em pequenos frascos: o resumo

Helena Feres Hawad

AULA

16

Meta da aula

Explicitar as técnicas usadas na elaboração de um resumo.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o tema e a ideia central de um texto;
2. elaborar um esquema que represente a estrutura do conteúdo de um texto;
3. avaliar a relevância e a pertinência de diferentes ideias com vista à sua inclusão em um resumo;
4. escrever um resumo.

INTRODUÇÃO



Jean Scheijen

Figura 16.1

Fontes: http://www.sxc.hu/pic/m/v/vi/vierdrie/901674_matrioshka_doll.jpg; http://www.sxc.hu/pic/m/v/vi/vierdrie/901677_matrioshka_doll.jpg; http://www.sxc.hu/pic/m/v/vi/vierdrie/901675_matrioshka_doll.jpg

Essas fotos são de um popular brinquedo russo conhecido como *matrioshka*. O brinquedo consiste em uma série de bonequinhas de madeira, cada uma delas oca e maior que a outra, para que uma se encaixe perfeitamente dentro da outra. O conjunto completo pode ter duas, três ou mais bonequinhas. Em geral, como acontece no exemplo mostrado aqui, as peças do conjunto são todas muito parecidas umas com as outras, de modo que se trata, praticamente, da mesma boneca em tamanhos diferentes.

A *matrioshka* representa bem o que ocorre quando fazemos um resumo. Ele tem de ser menor que o texto que lhe deu origem, porém tem de valer como se fosse o próprio texto original, isto é, deve apresentar o seu conteúdo de forma fiel. Ao fazer um resumo, precisamos buscar o núcleo do texto original, as suas ideias mais básicas e importantes, como se tentássemos encontrar a menorzinha das bonecas dentro das outras maiores.

Assim como ocorre com a *matrioshka*, é possível fazer resumos de tamanhos diferentes para um mesmo texto inicial. Porém, o núcleo do texto – constituído por aquelas informações que correspondem à boneca menor de todas – não poderá faltar em nenhum deles. Então, é importante que, ao preparar um

resumo, sejamos capazes de perceber diferentes camadas de informação no texto que queremos resumir. O texto completo – a boneca maior, em nossa analogia – contém todas as camadas, e cada uma delas, por sua vez, contém as mais centrais e está contida nas mais periféricas.



Igor Badalassi

Figura 16.2: Uma cebola é outra boa imagem de uma estrutura organizada em camadas. Para fazer um resumo, precisamos remover as camadas mais externas, mais periféricas de informação, e dar prioridade às informações mais centrais do texto, como se despetalássemos uma cebola.

Fonte: <http://www.freeimages.com/assets/13/125383/onion-class-3-924782-s.jpg>

Um resumo é, portanto, resultado de um trabalho complexo, que começa com uma boa leitura do texto original. Exige habilidades de análise e de síntese: análise da estrutura de informação do texto – para distinguir entre as ideias principais e as secundárias, e para identificar as relações entre as ideias – e síntese, para expor o mesmo conteúdo em um número menor de palavras. Nesta aula, exercitaremos algumas estratégias para elaborar um resumo, começando pela leitura e análise cuidadosa do texto a ser resumido.

ANÁLISE: A LEITURA DO TEXTO

Antes de fazer um resumo, é preciso ler o texto original, pelo menos, duas vezes. Nesse processo de sucessivas leituras, fazemos um trabalho de análise. *Analisar* é identificar as partes que compõem um objeto (nesse caso, o texto) e reconhecer os tipos de relação que existem entre elas.

Ao ler pela primeira vez o texto que será resumido, procuramos compreendê-lo globalmente. Não é necessário, neste momento, dar muita

atenção a detalhes. Terminada essa primeira leitura, você deverá ser capaz de identificar o tema do texto, isto é, o assunto de que ele trata, e também sua ideia central, principal – a ideia mais importante, em torno da qual ele se desenvolve.

É claro que, se sentirmos necessidade, o texto poderá ser lido mais de uma vez ainda nessa primeira etapa do trabalho – a de depreensão dos conteúdos gerais e centrais. Depois dessa etapa, voltaremos a lê-lo, procurando identificar as ideias secundárias e a relação delas entre si e com a ideia principal.

A identificação da ideia central exige, primeiramente, que sejamos capazes de distingui-la do tema. O tema é o *assunto* – portanto, é mais geral que a ideia central. A ideia central é um conteúdo específico relacionado àquele assunto. Um mesmo tema comporta diferentes ideias acerca dele – às vezes até opostas entre si (basta ver o que acontece numa conversa entre amigos quando se discute, por exemplo, política ou futebol, que costumam ser áreas polêmicas...).

Como exemplo, vamos ler o fragmento do texto “Desvendando a química da ‘loucura’”, a seguir, e identificar seu tema e sua ideia central:

Tratada popularmente, ao longo do tempo, de “doença mental” e caracterizada, no imaginário popular, como a expressão da “loucura”, a esquizofrenia ganhou um novo *status* com os avanços da Medicina. Presente em argumentos recentes de atrações diversas na área cultural, dos meios de comunicação de massa ao cinema e ao teatro, a esquizofrenia se caracteriza por um transtorno psiquiátrico grave em que o indivíduo tem sintomas psicóticos, ou seja, perde o contato com a realidade e sofre de alucinações, ouvindo vozes e enxergando coisas irreais. Alguns deles acreditam, também, estar sendo constantemente perseguidos. Quem não se lembra da atuação do ator Russel Crowe ao interpretar o matemático John Nash, no filme *Uma mente brilhante*? Na trama, Nash/Russel acredita estar sendo sempre perseguido por inimigos e vigiado por microcâmeras. A doença também foi abordada na novela *Caminho das Índias*, exibida pela Rede Globo. No folhetim, o personagem Tarso, vivido por Bruno Gagliasso, apresenta traços comuns a quem sofre de esquizofrenia: delírios, sensação de estar sendo perseguido e alucinações visuais e auditivas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que 1% da população mundial sofra, em alguma medida, da doença, o que representa um contingente de mais de 70 milhões de pessoas. Não é pouco e, por essa razão, pesquisadores de vários

países se empenham em desvendar os mecanismos que deflagram tais ocorrências no cérebro dos pacientes. Embora várias hipóteses científicas tenham sido formuladas, não há ainda teoria capaz de explicar de forma categórica sua causa (MANDARIM, 2014, p. 11).



O fragmento do texto sobre a esquizofrenia foi retirado da revista *on-line Rio Pesquisa*, editada pela Faperj, instituição de apoio à pesquisa científica no estado do Rio de Janeiro. Nessa revista, você pode encontrar textos muito interessantes sobre diversos assuntos. Para conhecê-la, visite o endereço eletrônico: http://www.faperj.br/interna.phtml?obj_id=990.



Figura 16.3

O tema desse texto é *a esquizofrenia*. Sua ideia central é: *a esquizofrenia, que é uma doença psiquiátrica grave, tem sido muito pesquisada, mas ainda não tem suas causas explicadas*. Como chegamos a esse resultado?

Um texto costuma fornecer pistas diversas sobre qual é seu tema. Em nosso exemplo, uma pista é o fato de que a esquizofrenia é mencionada logo no início. O título do texto pode ser mais uma indicação do tema (aqui estamos trabalhando somente com um fragmento, não com o texto completo da matéria jornalística em questão; observe que o título aparece antes do fragmento, quando ele é apresentado). Outra pista é que as palavras ou expressões que se referem ao tema costumam ser repetidas no texto.

Em nosso exemplo, a palavra *esquizofrenia* é empregada três vezes (isso em um fragmento com apenas 247 palavras). Além disso, a palavra *doença* é empregada duas vezes em referência à esquizofrenia e há grande número de outras expressões cujo sentido pertence à mesma esfera de significado, como:

- transtorno psiquiátrico;
- sintomas psicóticos;
- alucinações.

No entanto, os textos variam muito nos recursos que empregam. Nem sempre o tema é evidenciado logo no início – essa não é uma posição obrigatória para ele. O título também pode não ser muito claro e direto quanto ao tema. Por isso, o mais importante para identificar o tema é nossa percepção do texto como um todo.

É útil perguntar:

- Que assunto *permeia*, atravessa todo esse texto, do começo ao fim?
- Que assunto *unifica* as diferentes partes e os diferentes elementos que compõem o texto?

Para identificar a ideia central, procuramos aquela ideia que melhor inclui em si todas as demais presentes no texto. Essa ideia não poderá faltar em nenhum resumo desse texto, qualquer que seja o tamanho dele.

Observe que apresentamos o tema por meio de uma expressão sem verbo (a esquizofrenia), mas expressamos a ideia central por meio de uma frase completa (com pelo menos um verbo): “a esquizofrenia, que é uma doença psiquiátrica grave, tem sido muito pesquisada, mas ainda não tem suas causas explicadas”.

Fazemos assim porque, conforme exposto anteriormente, o tema é mais geral, enquanto a ideia central é específica, e pode haver ideias muito diferentes no âmbito do mesmo tema. Se não expressarmos a ideia central com uma frase completa, nossa identificação dela poderá ficar imprecisa, o que prejudicará a clareza e a adequação do resumo que faremos depois.

Observe ainda que a ideia central não tem uma posição fixa, previsível, para aparecer no texto, isto é, ela não está necessariamente na mesma localização (início, meio ou fim) em todos os textos. É possível também que a ideia central não esteja exatamente contida em determinada frase do texto e precise ser inferida pelo leitor a partir do conjunto.

No exemplo que examinamos aqui, foi preciso formular uma frase nova, que não existe no texto, para melhor captar sua ideia principal.

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 1**

1. Os fragmentos de texto a seguir foram extraídos, com pequenas adaptações, da revista *Rio Pesquisa*, já citada nesta aula. Leia cada um deles e identifique:

- o tema do fragmento;
- a ideia principal (a mais importante no fragmento).

Apresente suas respostas de forma concisa.

Fragmento 1: “Esporte e nutrição: temas que cabem na escola”

Nas últimas décadas, cientistas e estudiosos do mundo todo vêm se dedicando à pesquisa que relaciona nutrientes ao condicionamento físico, seja em praticantes de atividade física ou atletas.

Estudos já reconhecem que o grande desafio é manter o equilíbrio da ingestão dos nutrientes durante a alimentação. Esse equilíbrio deve ser obtido considerando vários aspectos, entre eles: o sexo, a idade, a massa corporal, a estatura, a modalidade esportiva e a carga de treino. Cada atleta ou praticante de atividade física apresenta uma necessidade nutricional individual, que deve ser respeitada e atendida. A impossibilidade de traçar as recomendações nutricionais de forma generalizada para atletas, principalmente para aqueles considerados atletas de elite, reside no número de variáveis que envolvem a determinação da necessidade nutricional.

Os praticantes de atividade física – indivíduos que não treinam com objetivo de participar de competições –, na maioria das vezes, guiam-se pelas informações veiculadas por atletas (indivíduos que treinam muitas horas por dia e participam de competições) e utilizam uma rotina alimentar que não é adequada à sua carga de treino ou às suas características físicas. As principais consequências são transtornos que ocorrem a médio ou longo prazo. Como ocorre, por exemplo, pelo consumo de carboidrato superior ao gasto energético, que poderá acarretar sobrepeso, ou mesmo o consumo suplementar de ferro, que pode causar hemossiderose (KOURY, 2014, p. 32-33).

Tema: _____

Ideia principal: _____

Fragmento 2: “Fármacos: uma questão de soberania”

A Ciência tem diversos conflitos com outras áreas da atividade humana, mas é impossível pensar em desenvolvimento, educação e saúde sem Ciência, Tecnologia, Inovação e sustentabilidade. Não há educação e saúde de ponta que não tenha sido resultado do acúmulo de investimentos em Ciência,

Tecnologia e Inovação. As pessoas as usam no seu dia a dia, sem perceber muito essa realidade. Apesar de a Ciência estar mais perto do cidadão, ela também está cada vez mais complexa. Hoje se diz, frequentemente, que Ciência, Tecnologia e Inovação representam a soberania das nações. Nos países ditos avançados nesses campos, há aportes relevantes de investimento, tanto do setor público como do privado. Considerando esses argumentos, o Brasil necessita de uma alta taxa de inovação para melhorar seus índices sociais e intensificar seu desenvolvimento científico e tecnológico. A Ciência precisa chegar ao cidadão por meio da difusão científica para que a sociedade tenha a consciência da sua importância em suas vidas e possa, dessa forma, lutar ao lado dos cientistas, via Congresso, por mais verbas, sem as quais não promoveremos o desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Inovação (FERREIRA, 2013, p. 6).

Tema: _____

Ideia principal: _____

RESPOSTA COMENTADA

Fragmento 1

Tema: Nutrição e atividade física

Ideia central: É necessário adequar a nutrição de atletas e praticantes de atividade física em função de diversos fatores.

Fragmento 2

Tema: Ciência, Tecnologia e Inovação

Ideia central: O Brasil precisa investir em inovação para melhorar seus índices sociais e intensificar seu desenvolvimento científico e tecnológico.

Suas respostas podem ter sido apresentadas em outras palavras, mas elas não devem se afastar muito, em termos de conteúdo, das respostas apresentadas aqui.

Você deve ter observado, nos textos, as pistas que mencionamos anteriormente. No Fragmento 1, o tema é “anunciado” logo no início e o título do texto completo o explicita claramente. No Fragmento 2, é bem evidente a repetição das palavras Ciência, Tecnologia e Inovação.

Cada texto é único, tem sua própria forma de organização e realiza uma ou algumas diferentes possibilidades disponíveis para se desenvolver.

Vamos praticar essa primeira etapa de análise do texto na Atividade 1?

Concluída a identificação do tema e da ideia principal do texto, podemos partir para a segunda etapa de leitura, na qual procuramos, então, dar mais atenção a detalhes. Isso inclui identificar as ideias secundárias e a relação delas com a ideia principal, além das relações que estabelecem entre si. Também nessa etapa, se for necessário, lemos o texto ainda mais vezes (três, quatro...), no todo ou em parte.

As relações de sentido entre a ideia principal e as ideias secundárias em um texto podem ser bem diversificadas. Veja algumas possibilidades:

- ideia principal + **EXEMPLO** ou **ILUSTRAÇÃO**;
- ideia principal + justificativa ou explicação;
- ideia principal + causa;
- ideia principal + consequência;
- ideia principal + dados estatísticos;
- ideia principal + analogia;
- ideia principal + comparação.

No fragmento de texto sobre a esquizofrenia, que analisamos inicialmente, são apresentados dois exemplos de portadores de esquizofrenia encontrados em obras de ficção – um filme e uma novela. Exemplos, em geral, aparecem nos textos a fim de fornecer sustentação ou esclarecimento para um conteúdo que é mais geral que os próprios exemplos, ou ainda para tornar o texto mais agradável e atraente para o leitor.

Os dados numéricos que aparecem no segundo parágrafo servem para reforçar a percepção de que o problema é de fato grave. Tanto os exemplos quanto os dados estatísticos se relacionam com a ideia central que destacamos, completando-a, tornando-a mais vívida e, em suma, reforçando-a.

Depois de termos identificado a ideia principal e as ideias secundárias do texto, é útil organizar um esquema em que fiquem representadas as relações de sentido entre elas. Um esquema possível para o fragmento sobre a esquizofrenia é o seguinte:

EXEMPLO

É um caso particular que realiza concretamente a situação geral apresentada no texto.

ILUSTRAÇÃO

É um exemplo que se desenvolve na forma de uma narrativa (uma “história”). Na Atividade final da Aula 11, você leu um fragmento de texto em que uma ilustração é usada como parte da argumentação. Caso não se recorde, volte a ler o fragmento de texto e o último parágrafo da resposta comentada da atividade.

	• Esquizofrenia: transtorno psiquiátrico grave → perda de contato com a realidade e alucinações → exemplos.
	• Estimativa segundo a OMS: afeta 1% da população (70 milhões de pessoas).
	• POR ISSO: Pesquisadores estudam mecanismos cerebrais.
	• NO ENTANTO: Causa não explicada até agora.

Figura 16.4

Nesse esquema, procuramos representar as diferentes ideias que compõem o texto e indicar as principais relações entre elas, o que foi feito pelo emprego de “por isso” e “no entanto”. Podemos usar também símbolos visuais, como a seta empregada na primeira linha – que, nesse caso, remete a um detalhamento progressivo: a caracterização do transtorno mencionado seguida de exemplos que a deixam mais clara e concreta.



Fique atento!

Setas e outros símbolos visuais (como chaves, colchetes, sinais de *igual* e *diferente*, sinal *x* representando oposição) podem assumir diferentes significados conforme a intenção de quem elabora o esquema – afinal, esse esquema, que é apenas um recurso para se chegar à redação final do resumo, se destina a ser lido pela mesma pessoa que o elabora!

Se você achar melhor, seu esquema pode ser elaborado como um diagrama, dando-se destaque à ideia central. Veja essa possibilidade:

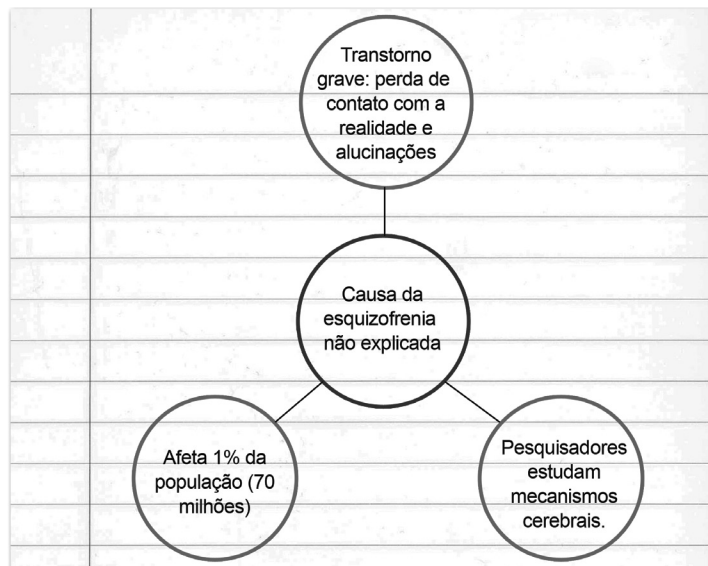


Figura 16.5

Observe que, nas duas formas propostas para o esquema, fica claro que os exemplos ocupam posição bem secundária no texto. De modo geral, ao fazer um resumo, costumamos suprimir os exemplos, conservando somente as ideias gerais veiculadas por eles no texto. No caso em que estamos trabalhando, os exemplos servem para dar uma ideia mais concreta dos sintomas da doença e também para facilitar a aproximação com o leitor, já que o filme e a novela citados são amplamente conhecidos do público em geral.

O esquema proposto representa o resultado de nossa análise do texto. De posse dele, podemos, então, redigir o resumo com segurança. Mas, antes, vamos praticar a depreensão das ideias secundárias e a elaboração de esquemas na Atividade 2?

Observe que as ideias são praticamente as mesmas nos dois esquemas. Só o que muda é o formato de apresentação. Você pode usar o formato de sua preferência. Veja, a seguir, uma outra possibilidade para desenhar o esquema:



Figura 16.7

Nessa organização em forma de pirâmide, procuramos representar a primazia da ideia que está no topo, acima de todas as outras. À medida que “descemos” para a base da pirâmide, temos ideias que são mais periféricas no texto. Se preferir, você pode fazer o contrário, posicionando a ideia principal na base e a mais periférica no topo. Ou seja, você pode criar seus próprios diagramas, como achar melhor. O importante é a adequada seleção e hierarquização dos conteúdos do texto que será resumido.

SÍNTESE: A REDAÇÃO DO RESUMO

Como vimos na Introdução, a elaboração de um resumo envolve, de um lado, o trabalho de análise e, de outro, o trabalho de síntese. A análise é a identificação das partes que compõem o texto e das relações entre elas. A síntese é a reunião e compactação dessas informações em uma extensão de texto menor que a original, dando-se prioridade às informações mais importantes. Assim, para fazer uma síntese, é necessário que sejamos capazes de generalizar, de apreender o texto de modo abrangente.

Vimos também que é possível fazer resumos de tamanhos diferentes para o mesmo texto, de acordo com as necessidades e exigências de nossa tarefa. Voltando mais uma vez ao fragmento sobre a esquizofrenia,

você pode observar que a formulação dada ao que chamamos de “ideia central” já representa, por si, um pequeno resumo desse fragmento:

A esquizofrenia, que é uma doença psiquiátrica grave, tem sido muito pesquisada, mas ainda não tem suas causas explicadas.

Esse “minirresumo” tem apenas 19 palavras (para um texto original de 247). Suponha, no entanto, que as condições de nossa tarefa permitam um resumo maior para esse mesmo fragmento. Nesse caso, poderemos incluir mais detalhes e nosso resumo ficará mais completo, mais informativo.

Veja mais três possibilidades para resumir o mesmo texto:

Versão I:

A esquizofrenia é um transtorno psiquiátrico grave. Como ela afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo, muitos pesquisadores têm estudado os mecanismos cerebrais que a desencadeiam, mas sua causa ainda não foi explicada (35 palavras).

Versão II:

A esquizofrenia é um transtorno psiquiátrico grave, caracterizado por perda de contato com a realidade e alucinações. Como ela afeta, segundo a OMS, cerca de 70 milhões de pessoas no mundo, muitos pesquisadores têm estudado os mecanismos cerebrais que a desencadeiam, mas sua causa ainda não foi explicada (48 palavras).

Versão III:

A esquizofrenia, um transtorno psiquiátrico grave popularmente tratado como “loucura”, caracteriza-se por perda de contato com a realidade e alucinações. Como ela afeta, segundo a OMS, 1% da população mundial, o que representa cerca de 70 milhões de pessoas, pesquisadores de vários países têm estudado os mecanismos cerebrais que a desencadeiam, mas sua causa ainda não foi explicada (58 palavras).

Você concorda que, em todas essas versões, temos resumos adequados do texto em questão?

Você deve ter observado que, ao passarmos de uma versão de resumo para outra maior, mais informações são incluídas – “cobrimos” as camadas mais básicas, mais nucleares, com camadas mais periféricas de informação. Ou, ao contrário, se precisamos reduzir o tamanho de um resumo porque ficou grande demais para as exigências da tarefa, suprimimos as camadas mais periféricas, as menos importantes.

Também é importante observar que, qualquer que seja o tamanho final de nosso resumo, algumas informações do texto original terão de ser suprimidas. Isso é absolutamente inescapável – do contrário, produziríamos uma cópia do texto inicial, e não um resumo!

Sendo assim, o trabalho de elaboração de um resumo pode ser descrito como um processo de tomada de decisões sobre o que será incluído e o que será suprimido. Essa é a principal razão pela qual dois resumos do mesmo texto, feitos por pessoas diferentes, não ficam idênticos, pois cada pessoa efetua sua própria seleção dos conteúdos que farão parte do resumo – desde que seja respeitada a hierarquia de importância relativa das ideias, conforme já vimos nesta aula.

Refleta: nesse processo de dimensionamento do tamanho do resumo, em que selecionamos o que será incluído e o que será cortado, o esquema que fizemos inicialmente ajuda ou não faz nenhuma diferença para o trabalho?



Leitura recomendada

Para aprender mais sobre a elaboração de resumos, sugerimos que você leia o seguinte livro:
MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.



Melanie Martinelli

Figura 16.8: Você provavelmente já ouviu o dito popular brasileiro: “Se a farinha é pouca, meu pirão primeiro” – uma alusão ao comportamento individualista. Podemos parodiá-lo para sintetizar a técnica básica do resumo: “Se o espaço é pouco, o mais importante primeiro”.

Fonte: <http://www.freeimages.com/assets/4/32803/a-spoonful-2-60972-m.jpg>

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 3

3. Acabamos de ver quatro resumos possíveis para o fragmento de texto sobre a esquizofrenia, indo de 19 a 58 palavras. Mesmo o maior deles, porém, ainda deixa de fora algumas informações que o texto original contém (como ocorre, certamente, em qualquer resumo).

Imagine que você tem de fazer um resumo desse mesmo texto original e a tarefa permite que você use até 80 palavras. Avalie as três informações abaixo e numere-as em ordem de prioridade, atribuindo o número 1 à mais importante e o número 3 à menos importante, como se você pretendesse acrescentar mais detalhes ao resumo de 58 palavras que já lemos. Depois, justifique sua resposta. Se preciso, releia o fragmento de texto no início desta aula.

- a) () O doente ouve vozes e enxerga coisas irreais; alguns acreditam estar sendo perseguidos.
- b) () O filme *Uma mente brilhante* e a novela *Caminho da Índias* apresentaram personagens esquizofrênicos.
- c) () Várias hipóteses científicas já foram formuladas para tentar explicar a causa da esquizofrenia.

RESPOSTA COMENTADA

A melhor ordenação de prioridade para as informações dadas é a seguinte:

- a) (1) O doente ouve vozes e enxerga coisas irreais; alguns acreditam estar sendo perseguidos.*
- b) (3) O filme Uma mente brilhante e a novela Caminho da Índias apresentaram personagens esquizofrênicos.*
- c) (2) Várias hipóteses científicas já foram formuladas para tentar explicar a causa da esquizofrenia.*

A informação a que atribuímos o número 1 é a que melhor corresponde a um acréscimo substancial de conteúdo ao resumo – ela representa uma caracterização mais completa e detalhada da doença. Os exemplos receberam o número 3 porque eles são, de fato, mais dispensáveis – eles não acrescentam propriamente conteúdo novo, e sim colaboram para deixar o conteúdo mais claro. A informação a que atribuímos o número 2 poderia trocar de lugar com a 1 – e pode ser que você tenha respondido desse modo. Nesta resposta comentada, não foi essa nossa opção porque entendemos que a informação 2 já está, de certo modo, implícita no fim da Versão III, quando se diz que cientistas têm estudado a doença e ainda não encontraram a causa.

Como vimos, fazer um resumo exige tomada de decisões e duas pessoas podem tomar decisões diferentes ao fazer resumos do mesmo texto – especialmente no que concerne às informações secundárias.

Ao escrever a versão final do resumo, devemos evitar copiar literalmente trechos do texto original – não porque isso seja proibido em um resumo, mas porque a cópia de partes do original costuma prejudicar o resultado do trabalho. Releia as versões de resumo da I à III, que usamos como exemplo nesta aula, compare-as com o texto inicial e verifique os ajustes de redação feitos para evitar a cópia de partes do original.

A cópia prejudica o resumo por duas razões. Em primeiro lugar porque, se copiamos, a parte copiada tem o mesmo tamanho que tem no texto original – ou seja, não estamos reduzindo o tamanho do texto, o que é o objetivo básico de fazer um resumo. Em segundo lugar porque, no esforço de reduzir o tamanho do texto, acabaremos selecionando, para copiar, frases que estão distantes umas das outras no original, com

outras frases no meio – e, assim, ficará muito difícil reconstruir a coesão e a coesão textuais. Portanto, embora seja possível, no resumo, reproduzir literalmente um ou outro segmento do texto original, o ideal é redigi-lo com suas palavras.

Aqui, outro cuidado se faz necessário: as palavras do resumo são suas, mas as ideias são as do autor do texto original. Isso significa que não podemos incluir, no resumo, ideias que não estavam presentes no texto original, nem podemos distorcer as ideias do autor!

Vamos ver isso na prática? Antes de fazer a próxima atividade, releia o Fragmento 2, da Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 3

4. A seguir, são apresentadas quatro diferentes versões de resumo para o Fragmento 2 da Atividade 1. Apenas uma dessas versões é fiel ao conteúdo do texto original. As outras três apresentam acréscimo de informações que não existem nele.

Avalie as informações em cada versão e indique qual dos resumos é adequado. Nos resumos inadequados, sublinhe as informações adicionais, que não existem no original.

Versão A

A Ciência, a Tecnologia e a Inovação recebem investimentos significativos nos países mais avançados, porém o Brasil está muito atrasado nessa área. O Brasil precisa investir em inovação para melhorar seus índices sociais e intensificar seu desenvolvimento científico e tecnológico. Embora a Ciência esteja presente no cotidiano das pessoas, nem sempre elas percebem isso. Portanto, a difusão científica é necessária para que a sociedade se conscientize da importância da Ciência e lute por mais verbas para ela.

Versão B

Por serem indispensáveis ao desenvolvimento, a Ciência, a Tecnologia e a Inovação recebem investimentos significativos nos países mais avançados. Embora o Brasil precise investir em inovação para melhorar seus índices sociais e intensificar seu desenvolvimento, o governo não dá prioridade a esses investimentos. A Ciência está presente no cotidiano das pessoas, mas nem sempre elas percebem isso. Portanto, a difusão científica é necessária para que a sociedade se conscientize e lute por mais verbas para a Ciência.

Versão C

Por serem indispensáveis ao desenvolvimento, à educação e à saúde, a Ciência, a Tecnologia e a Inovação recebem investimentos significativos nos países mais avançados. O Brasil precisa investir em inovação para melhorar seus índices sociais e intensificar seu desenvolvimento científico e tecnológico. Embora a Ciência esteja presente no cotidiano das pessoas, nem sempre elas percebem isso. Portanto, a difusão científica é necessária para que a sociedade se conscientize da importância da Ciência e lute por mais verbas para ela.

Versão D

A Ciência, a Tecnologia e a Inovação são indispensáveis ao desenvolvimento, à educação e à saúde. O Brasil precisa investir em inovação para melhorar seus índices sociais e intensificar seu desenvolvimento. A Ciência está presente no cotidiano das pessoas, mas nem sempre elas percebem isso, porque a mídia não dá destaque ao assunto. Portanto, a difusão científica é necessária para que a sociedade se conscientize da importância da Ciência e lute por mais verbas para ela.

RESPOSTA COMENTADA

A única versão que não contém informações estranhas ao texto original é a C.

*Nas outras três, as informações não pertinentes são as seguintes:
A: “porém o Brasil está muito atrasado nessa área”.
B: “o governo não dá prioridade a esses investimentos”.
D: “porque a mídia não dá destaque ao assunto”.
As informações adicionadas ao resumo em A, B e D são opiniões ou interpretações do autor do resumo, ou inferências feitas por ele a partir do texto lido, com base em seu conhecimento de mundo. Em qualquer caso, informações como essas não podem ser incluídas no resumo porque não fazem parte do conteúdo do texto original. Em outras palavras: o autor do texto original não disse isso, e não cabe ao autor do resumo distorcer as ideias dele.*

IMPESSOALIZAÇÃO

Dizemos que um texto tem linguagem pessoal quando nele se encontram marcas gramaticais próprias da primeira e da segunda pessoas do discurso, isto é, aquela que fala (eu, nós) e aquela com quem se fala (tu, você, vocês). A indicação dessas pessoas costuma aparecer em pronomes e verbos empregados no texto. A linguagem do texto é impessoal quando não há essas referências às pessoas “eu” e “você” – isto é, os pronomes e verbos do texto se referem à terceira pessoa do discurso, aquela de quem se fala (ele, ela, eles, elas). Conforme vimos na Atividade 2 da Aula 3, há casos em que é possível imprimir impessoalização a um texto mudando as pessoas dos pronomes e verbos, sem que isso altere substancialmente o conteúdo ideacional, isto é, as ideias desenvolvidas no texto.

Ao redigir um resumo, precisamos ainda garantir que a linguagem usada nele seja impessoal, mesmo que o texto original tenha uma linguagem pessoal. Veja como, no exemplo a seguir, a primeira e a segunda pessoas do discurso (“eu” e “você”), usadas no original, foram substituídas, no resumo, por expressões como “cada um”, “uma pessoa”, “os outros” e “aquele”, a fim de obter a **IMPESSOALIZAÇÃO** da linguagem:

Para você, buscar a felicidade consiste em exercer uma rigorosa disciplina do corpo; para outros, é comilança e ociosidade. Alguns procuram o agito da vida urbana, e outros, o silêncio do deserto. Há os que querem simplicidade e os que preferem o luxo. Buscar a felicidade, para alguns, significa servir a grandes ideais ou a um deus; para outros, permitir-se os prazeres mais efêmeros.

Invento e procuro minha versão da felicidade, com apenas um limite: minha busca não pode impedir os outros de procurar a felicidade que eles bem entendem. Por isso, obviamente, por mais que eu pense que isto me faria muito feliz, não posso dirigir bêbado, assaltar bancos ou escutar música alta depois da meia-noite. Por isso também não posso exigir que, para eu ser feliz, todos busquem a mesma felicidade que eu busco.

Por exemplo, você procura ser feliz num casamento indissolúvel diante de Deus e dos homens. A sociedade deve permitir que você se case, na sua igreja, e nunca se divorcie. Mas, se, para ser feliz, você exigir que todos os casamentos sejam indissolúveis, você não será fundamentalmente diferente de quem, para ser feliz, quer estuprar, assaltar ou dirigir bêbado.

[...] você desprezará a busca da felicidade de seus concidadãos exatamente como o bandido ou o estuprador a desprezam (CALLIGARIS, 2010).

Resumo:

O conceito de felicidade é individual e variável: cada um busca a felicidade à sua maneira. No entanto, a busca de uma pessoa não pode impedir os outros de buscarem, também, sua própria felicidade. Por isso, uma pessoa, para ser feliz, não pode exigir que os outros busquem a felicidade da mesma forma que ela. Aquele que agir assim estará desprezando a felicidade dos outros, como fazem os criminosos.

Como fica claro nesse caso, para que seja possível tornar impessoal a linguagem, bem como suprimir exemplos, analogias e menções a casos particulares existentes no texto original, precisamos ser capazes de perceber as generalizações existentes por trás desses recursos.

Observe, finalmente, que, nos trabalhos acadêmicos, como artigos, teses e monografias, o resumo é sempre redigido em um parágrafo único, independentemente de sua extensão. Essa exigência faz parte das convenções que cercam a produção dos gêneros acadêmicos.

CONCLUSÃO

Como você deve ter concluído, fazer um bom resumo é trabalhoso e demorado. O esforço, porém, sempre compensa, dada a importância que os resumos têm na atividade acadêmica.

Além de serem uma poderosa ferramenta para o estudo de qualquer assunto, os resumos são requeridos em diversas situações. Por exemplo, quando pretendemos apresentar um trabalho em um congresso científico, precisamos enviar um resumo por ocasião da inscrição, para que o trabalho seja avaliado pela comissão organizadora do evento. Resumos também são uma parte importante da estrutura de certos gêneros acadêmicos, como o artigo e a monografia, conforme vimos na Aula 15.

A prática de ler e escrever resumos é o melhor caminho para você ser capaz de elaborar esses textos com facilidade crescente. Pratique fazendo resumos das aulas de seu curso, em todas as disciplinas. Depois de prontos, compare o resultado de seu trabalho com os resumos que aparecem no livro, no fim de cada aula. Além de melhorar sua habilidade de fazer resumos, esse exercício será também um excelente aliado em seus estudos de todos os assuntos do currículo.

Como já vimos, as palavras podem ser um pouco diferentes, mas o conteúdo de seu resumo deve ser basicamente o mesmo dessa resposta.

RESUMO

Um resumo é uma versão condensada de um texto. Tem de apresentar o mesmo conteúdo do texto original, sem distorções ou acréscimos. Para garantir a adequação do resumo, começa-se por fazer uma boa leitura e análise do texto a ser resumido, a fim de identificar a hierarquia entre as ideias que o integram. Em seguida, é útil fazer esquemas que representem as ideias identificadas. Na redação de resumos, deve-se evitar a transcrição de trechos do original. É comum suprimir exemplos e analogias, e é necessário impessoalizar a linguagem. Nos trabalhos acadêmicos, o resumo deve ser redigido em um único parágrafo.

A resenha: compartilhando leituras

Helena Feres Hawad

AULA

17

Meta da aula

Descrever a estrutura do gênero textual resenha.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar, em uma resenha, a descrição de uma obra e sua análise crítica;
2. identificar os tipos de informação mais frequentes nas resenhas;
3. reconhecer as atitudes de julgamento do autor no significado de palavras e expressões empregadas nas resenhas.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir foi produzido por uma estudante da PUC-Rio. Leia-o e procure identificar seu gênero.

Reflexões sobre o cotidiano

Rafaela Braga Delmás de Lima

O filme *Relatos selvagens*, escrito e dirigido por Damián Szifron, e produzido por Pedro Almodóvar, representa a Argentina no Oscar de 2015 e abre a Mostra Internacional de Cinema de São Paulo. A obra consegue reunir o humor negro do diretor espanhol com sérias reflexões sobre a intolerância nas sociedades urbanas.

O roteiro se divide em seis pequenas histórias sobre fatos cotidianos. Na primeira, um músico reúne seus desafetos em um avião desgovernado; na segunda, uma garçonete se depara com o político que arruinou sua família; na terceira, uma briga boba de trânsito se torna violenta; na quarta, um engenheiro se irrita com a burocracia das instituições do governo; na quinta, um milionário se dispõe a livrar seu filho, que atropelou uma senhora grávida, da cadeia, e por último uma noiva se desespera ao descobrir a traição do marido em sua festa de casamento.

Os episódios, embora tratem de temas diferentes, têm em comum o des controle dos personagens ao reagirem a problemas típicos do âmbito social. Esse fato provoca identificação com o público, que é convidado a olhar de forma mais crítica as tragédias apresentadas, já que elas poderiam acontecer com qualquer um. O longa, mesmo tratando de assuntos comuns, consegue prender a atenção do espectador do começo ao fim, misturando cenas dramáticas e ao mesmo tempo divertidas. A organização de cada conto também contribui para o dinamismo, pois as histórias mais e menos impactantes se intercalam, e a melhor delas é deixada para o final.

Dessa maneira, a produção argentina consegue se distanciar de outras simples comédias. Com inteligência e sofisticação, ela se afasta do pastelão, enriquecendo a compreensão de quem assiste. Poucas vezes um filme tão reflexivo conseguiu chocar e fazer rir ao mesmo tempo, o que torna *Relatos selvagens* especial e imperdível.

Esse texto pertence ao gênero *resenha*. Resenhas são textos que fazem uma descrição e uma avaliação de um objeto, que comumente é um filme (como

no exemplo lido aqui) ou um livro, mas pode ser também um espetáculo, uma exposição, um evento ou uma obra artística. Nesta aula, trataremos apenas de resenhas de livros.

Muitos autores de manuais de redação fazem uma distinção entre *resenha descritiva* e *resenha crítica*. A primeira contém apenas a descrição do objeto, já a segunda contém, além da descrição, uma apreciação crítica. Nesta aula, não nos ocuparemos de tal distinção. Focalizaremos as resenhas críticas, que serão aqui chamadas, simplesmente, de *resenhas*. Nelas, procuraremos reconhecer trechos descritivos e trechos avaliativos. Na resenha transcrita nesta introdução, por exemplo, o segundo parágrafo descreve a estrutura e o conteúdo do filme, ao passo que os dois parágrafos seguintes desenvolvem uma análise crítica, expondo as impressões e julgamentos do resenhador.

Os bons jornais e revistas costumam publicar resenhas, e é possível que você já tenha lido muitas delas. Conforme vimos na Aula 15, periódicos acadêmicos também publicam esse gênero de texto. As diferenças entre a resenha jornalística e a acadêmica residem em uma tecnicidade maior na segunda, seja no conteúdo, seja na linguagem, em função do fato de que os textos acadêmicos em geral, como já sabemos, se destinam a um público leitor especializado em determinada área de produção de conhecimento, enquanto jornais e revistas comuns visam a um público leitor mais amplo e diversificado. Nas próximas seções desta aula, vamos desenvolver atividades para nos familiarizar com os conteúdos e as formas de organização textual próprias das resenhas.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA NAS RESENHAS

As resenhas costumam trazer informações precisas sobre o objeto resenhado, posicionadas logo no início, antes do texto propriamente dito ou, mais raramente, no fim. Veja este exemplo, adaptado de uma resenha acadêmica:

Um presente para a psicologia da aprendizagem

Fraulein Vidigal de Paula
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Lefrançois, G.R. (2008). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage.

Essa é a parte pré-textual de uma resenha intitulada “Um presente para a psicologia da aprendizagem”, de autoria de Fraulein Vidigal de Paula, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Abaixo do título da resenha e do nome e da instituição do autor, são apresentados os dados bibliográficos do livro resenhado. O título da resenha é, de preferência, diferente do título do livro resenhado (como ocorre nesse exemplo), porém isso não é obrigatório – há casos em que a resenha tem o mesmo título do livro resenhado.

Nas resenhas jornalísticas, além dos dados bibliográficos, é comum que sejam informados também o preço do livro e o número de páginas. Veja este exemplo, do jornal *Folha de S.Paulo* (2015), em que tais informações aparecem após o texto da resenha:

A CIDADE & A CIDADE AUTOR China Miéville TRADUÇÃO Fábio Fernandes EDITORA Boitempo QUANTO R\$ 45 (292 p.)
--

A leitura de uma boa resenha pode orientar o leitor sobre seu possível interesse no filme ou no livro em questão, caso ainda não o tenha visto ou lido. Por exemplo, após ler a resenha *Reflexões sobre o cotidiano*, transcrita na Introdução, alguém que não tenha visto o filme *Relatos selvagens* provavelmente desejará vê-lo, uma vez que a autora da resenha faz uma avaliação muito positiva dele. Se a avaliação fosse negativa, o efeito seria o oposto, isto é, desencorajaria o interesse do espectador em potencial. Ou seja, as resenhas têm um caráter avaliativo – elas manifestam o julgamento e as atitudes de seu autor em relação ao texto resenhado.

Além disso, a leitura de uma resenha também pode ser interessante para alguém que já tenha visto o filme ou já tenha lido o livro resenhado. Uma boa resenha pode ajudar o leitor a enriquecer sua própria leitura e suas reflexões sobre o livro ou filme, na medida em que lhe fornece informações úteis sobre o tema, os autores, o contexto da produção da obra, e o põe em contato com as reflexões de outro leitor ou espectador – o autor da resenha.



Figura 17.1: Assim como vimos na Aula 16 em relação ao resumo, a elaboração de uma resenha também é uma atividade que demanda a integração entre leitura e escrita.
Fonte: <http://www.freeimages.com/assets/36/359896/book-374613-m.jpg>

Como em qualquer texto argumentativo, as opiniões expressas na resenha precisam ser fundamentadas. O autor não pode se limitar a algo como “gostei/não gostei” ou “é bom/é ruim”. É necessário que ele forneça o embasamento de suas impressões e atitudes. No exemplo transcrito na introdução, a autora avalia o filme como “especial e imperdível” (última linha). Na mesma frase, fornece a justificativa para essa avaliação: o filme é “reflexivo” e consegue “chocar e fazer rir ao mesmo tempo” – o que, ainda segundo a autora, é algo raro no cinema.

A descrição e a análise crítica podem aparecer em porções do texto claramente distintas, ou podem estar entremeadas uma na outra, com o autor avaliando ao mesmo tempo em que descreve. Veja o exemplo a seguir:

Hernández, no capítulo “Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui?”, apresenta a sua visão de educação, a qual deve incorporar criatividade, inventividade e integração e ação sociais num mesmo eixo. Elege a aprendizagem como sentido a partir de experiências que conduzam crianças, jovens e adultos ao envolvimento com o aprender. Critica a atual pedagogia “entediante” e os discursos modernistas de reforma, fruto de dominação e de poder que mantém seu caráter hegemônico. Propõe o abandono da estrutura curricular atual.

Sem dúvida, trata-se de uma proposta radical, cujos caminhos devem ser reconstruídos desconstruindo o sistema atual de ensino. É possível que o leitor se assuste ou, no mínimo, sinta-se “cartesiano demais”. Os argumentos fazem referências à *construção*

da subjetividade a partir de experiências vividas contrapondo-se à subjetividade conformada construída em contextos limitados das escolas atuais.

As justificativas para a proposta de mudanças não se apresentam plenamente convincentes e soam, às vezes, como especulações (...) (WUO, 2007).

Nesse fragmento, faz-se uma descrição do conteúdo do livro no primeiro parágrafo e uma apreciação crítica nos dois seguintes. Vamos ver mais um exemplo de descrição e análise crítica na Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

1. Leia os fragmentos a seguir, extraídos de uma resenha, e aponte os trechos em que predomina a descrição da obra resenhada ou a apreciação crítica dela. Justifique sua resposta.

(...)

Partindo dessas reflexões iniciais, o livro *Humor e alegria na educação*, cuja organização fica a cargo de Valéria Amorim Arantes, docente da Universidade de São Paulo (USP), busca reunir uma série de pesquisadores conceituados na área acadêmica para a discussão da afetividade, mais precisamente do humor e da alegria. O livro está disposto em nove capítulos, cada qual incorporando uma leitura psicológica e educacional.

No primeiro capítulo, que se chama “Poesia e escola”, Joan Fortuny discute a importância do conhecimento poético no ambiente escolar, sinalizando que esse tipo de linguagem permite ao aluno a elaboração de sua experiência pessoal, de modo a conhecer os estados de ânimo e o que eles têm a ver com as experiências mais íntimas (a saber: subjetivas) nos relacionamentos humanos. Portanto, a poesia, através de uma linguagem metafórica, e simbólica ao mesmo tempo, tem a função de exprimir novas vivências e sentidos à vida. Um outro debate nesse capítulo é questionar o papel da escola tecnicista, e por que não dizer, aquela que é pautada no conhecimento mecanicista, o que diminui substancialmente a formação do caráter humano, e dá valor ao aspecto puramente metodológico do aprender.

(...)

Para concluir, todo o livro traz, como uma proposta única e inovadora, um conjunto de discussões muito pertinente e deveras atual para a Psicologia Escolar/Educacional e também para as áreas de conhecimento correlato, tais como a Pedagogia e a Filosofia. Este material nos incita e nos faz questionar, ainda que tacitamente, sobre a real função do educador e da escola, do professor e do aluno. Após uma leitura atenta, haverá muitas perguntas a serem feitas, como a seguinte: Devemos ou não mudar nossa maneira de ver o nosso aluno? Por isso, recomenda-se este livro como um instrumento de apoio profissional para aquele que trabalha diariamente na formação pessoal de alunos nos mais diferentes graus de instrução de ensino (PINTO, 2007).

RESPOSTA COMENTADA

Nos dois primeiros parágrafos do fragmento, há descrição da obra: o autor apresenta o tema do livro e seu número de capítulos, fazendo, em seguida, uma síntese do conteúdo do capítulo 1 (os parágrafos seguintes, com a síntese dos demais capítulos, foram suprimidos na transcrição). No último parágrafo, há apreciação crítica. O caráter avaliativo do último parágrafo transcrito fica patente pelo emprego dos adjetivos com que o autor qualifica a obra: “única”, “inovadora”, “pertinente”, “atual”. Ele ainda observa que a obra “incita e faz questionar”, ou seja, ele a considera provocativa, estimulante para o leitor.

Essas linhas gerais que orientam o desenvolvimento das resenhas – isto é, a descrição e a análise crítica – podem ser detalhadas nos principais tipos de informação que costumam ser incluídos em textos desse gênero. Na próxima seção, veremos esses tipos de informação, exemplificando com fragmentos de diferentes resenhas acadêmicas.

Conteúdos frequentes nas resenhas

Uma função das resenhas, como vimos, é enriquecer a leitura que seu receptor fez ou fará da obra resenhada. Sendo assim, as resenhas costumam apresentar uma variedade de informações, muitas vezes para além daquelas contidas no livro que é seu objeto. Por isso, o resenhador costuma ser alguém com conhecimentos especializados na área de que o livro trata.

A seguir, listamos, com exemplos, os principais tipos de informação que realizam, concreta e detalhadamente, a descrição e a análise crítica nas resenhas:

1. Dados sobre o(s) autor(es) do livro:

Certas perguntas sobre educação são difíceis de responder, outras são quase impossíveis. Em seu livro mais recente, Deanna Kuhn, professora de Psicologia da Educação da Universidade Columbia – Nova Iorque, não deixa de lado nenhuma delas. O livro aborda todo o seu projeto de pesquisa e é resultado de uma trajetória de mais de vinte anos de estudos empíricos, os quais permitiram à autora responder consistentemente qual é o principal propósito da Educação, assim como dissertar a respeito de quais habilidades são primordiais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (MATOS, 2014).

2. O contexto em que o livro se insere:

O estudo da criatividade vem se expandindo e sendo valorizado no âmbito científico por diferentes profissionais e em diferentes contextos. Assim, observa-se um grande interesse a respeito da temática no contexto educacional. Diante dessa constatação, a obra foi desenvolvida, tendo como objetivo comparar visões teóricas e empíricas de diferentes pesquisadores (nacionais e internacionais) voltadas à investigação da criatividade no Ensino Superior (CAMPOS; SILVA, 2012).

3. A estrutura do livro:

Este livro de González Rey está dividido em cinco capítulos e mais o prefácio. O primeiro capítulo trata dos primórdios da Psicologia Soviética, antes mesmo da Revolução de Outubro, do contexto do surgimento da teoria de Vygotsky e do significado da primeira parte de sua obra. No segundo capítulo são tratados os dois outros momentos da obra de Vigotsky, quando são tecidas também algumas reflexões a respeito de suas propostas metodológicas (...) (MONTENEGRO, 2012).

4. Resumo do conteúdo do livro (usualmente, por capítulo):

A segunda parte do livro enfoca o papel da literatura na sala de aula e engloba seis capítulos. O de número oito foi redigido por Roser, Roach e Horsey, os quais relatam suas vivências bem-sucedidas no uso de textos literários em sala de aula. Tiveram experiência com crianças de risco (pobres, imigrantes aprendendo inglês como segunda língua, latinos e alunos de origem africana), mas que evoluíram muito bem no programa. Descrevem a sequência das atividades, os recursos e estratégias, destacando a aprendizagem de valores culturais, éticos e espirituais, ao mesmo tempo que aprendiam a ler e a gostar da atividade.

No capítulo seguinte, Hansen trata da escrita em decorrência de textos lidos previamente que servem de suporte para orientar a escrita de crianças, o que nem sempre é devidamente concretizado em sala de aula para ampliar o domínio vocabular, perceber as diferenças entre os vários tipos de textos, compreender as intenções do autor e as escolhas redacionais que fez. Também é importante prever tempo e espaço para que os alunos conversem sobre os textos lidos. É imprescindível que tenham contato com textos científicos, conheçam suas características e aprendam a usá-los em seus trabalhos respeitando a ética e as normas do discurso científico, o que o docente precisa saber como fazer. Apresenta sugestões de fácil aplicação em qualquer sala de aula (WITTER, 2010).

5. As bases teórico-metodológicas do livro:

Orientada pela teoria histórico-cultural, especialmente pelas contribuições de Vygotsky, e por uma metodologia qualitativa, Silva (2005) propôs-se realizar uma investigação aprofundada em seu doutorado a respeito de um modelo de atuação em Psicologia Escolar desenvolvido em um estágio profissionalizante do curso de Psicologia, chamado Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (GDA). Este estágio, criado em 1995, surgiu para dar conta da expressiva demanda de queixas escolares que chegavam à clínica-escola do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (MAZZUCHELLI, 2010).

6. Qualidades do livro (em termos de conteúdo, clareza, coerência, estilo):

Enfim, impecável a tradução, o modo como são apresentados os assuntos e a ordenação dos mesmos, os exemplos fáceis de serem entendidos e de os alunos se identificarem com eles. Certa vez, José Fernando Bitencourt Lomônaco, responsável pela revisão técnica dessa obra, comentou que este livro era uma herança que deixava para o curso de Psicologia da Aprendizagem do Instituto

de Psicologia da Universidade de São Paulo. Com certeza, posso afirmar que essa é mais uma, dentre as relevantes contribuições que o mesmo oferece, à Psicologia da Aprendizagem no Brasil (PAULA, 2009).

7. Limitações ou falhas do livro:

Em relação à teoria psicológica, Kuhn assume uma perspectiva interacionista a respeito do desenvolvimento humano. Logo na introdução do livro, a autora se aproxima de uma visão exógena do desenvolvimento, quando concebe o pensamento como uma atividade social, distanciando-se do conceito de pensamento como algo individual e interno. Ao mesmo tempo, postula a existência de quatro níveis cognitivos – realista, absolutista, relativista e avaliativo – que os alunos precisam percorrer em direção à compreensão epistemológica madura, o que a aproxima de uma visão endógena do desenvolvimento; porém não fica claro no livro como essas etapas cognitivas cronologicamente organizadas se conectam com a postulação de que o pensamento é uma atividade social (MATOS, 2014).

8. Os leitores a que o livro se destina, isto é, seu público-alvo:

Finalizando, pode-se dizer que o livro aqui apresentado é uma obra de valor inestimável, não só para os estudiosos das ciências humanas brasileiros, mas para os pesquisadores e educadores do mundo inteiro (TURCI; RODRIGUES; LOURENÇO, 2014).

9. A contribuição do livro para a área de conhecimento:

O relato vai muito além da simples descrição da biografia e dos estudos de Antipoff, focando os aspectos mais importantes das indagações e dos avanços científicos conquistados por ela. A partir de sua leitura, o público se sente convidado a explorar mais as propostas teóricas e práticas da psicóloga e educadora Helena Antipoff (TURCI; RODRIGUES; LOURENÇO, 2014).

Na Atividade 2, veremos mais alguns exemplos desses tipos de informação, frequentes nas resenhas.



Os fragmentos de resenhas acadêmicas usados como exemplos nesta aula foram extraídos do periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, disponível no portal SciELO. Nesse portal, podem ser encontrados excelentes periódicos acadêmicos brasileiros de todas as áreas do conhecimento. Para conhecê-lo, acesse o endereço www.scielo.br.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

2. Leia os fragmentos apresentados a seguir, extraídos de resenhas, e identifique neles os tipos de informação exemplificados nesta seção da aula. Observe que, em alguns casos, há mais de um tipo no mesmo parágrafo.

Fragmento 1

O livro *Criatividade no Ensino Superior: uma perspectiva internacional*, de autoria de Solange Muglia Wechsler e Tatiana de Cássia Nakano, é dividido em duas partes. A primeira, composta de quatro capítulos, aborda as perspectivas teóricas acerca da temática, e a segunda, com cinco capítulos, focaliza as perspectivas práticas. Faz-se relevante mencionar que tal organização estimula o leitor a compreender inicialmente o fenômeno a nível teórico, para depois compreendê-lo em diferentes aplicações práticas (CAMPOS; SILVA, 2012).

Fragmento 2

Na verdade, faria apenas um reparo a este excelente texto: a não consideração da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, bastante influente nos ambientes educacionais, dentre as teorias arroladas. Difícil saber a razão desta exclusão num texto que se mostra bastante preocupado em ressaltar as implicações das teorias da aprendizagem para o ensino em salas de aula (PAULA, 2009).

Fragmento 3

O crescente número de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos profissionais da área da Saúde, para diagnóstico e tratamento da dislexia e déficit de atenção e hiperatividade, impõe discussão e reflexão crítica sobre a medicalização de crianças e adolescentes. Medicalização é entendida como o processo de transformação de problemas sociais e institucionais – dificuldades de escolarização – em problemas individuais e em distúrbios orgânicos. Organizado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e pelo Grupo Institucional Queixa Escolar, e contando com o apoio de diversas entidades envolvidas na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, este livro marca um posicionamento ético-político sobre a medicalização (...) (TAVERNA, 2011).

Fragmento 4

O livro é muito cuidadoso na parte conceitual e na descrição dos aspectos tecnológicos, na composição gráfica e organização, mas não são apresentadas evidências científicas de eficiência, problemas, satisfação, motivação, ritmo, retenção e outros aspectos relevantes quando são enfocados os dois principais personagens: docente e aluno. A bibliografia referida é atualizada. É obra de grande utilidade para as pessoas que estão envolvidas direta e indiretamente com o ensino em situação virtual (WITTER, 2011).

RESPOSTA COMENTADA

O Fragmento 1 apresenta a estrutura do livro, isto é, a organização de suas partes e capítulos.

O Fragmento 2 aponta uma limitação (nesse caso, uma lacuna): certa teoria importante da área não foi incluída entre as consideradas no livro. Note que, mesmo ao apontar uma falha, a autora da resenha não deixa de reconhecer a boa qualidade do livro ao empregar o adjetivo “excelente” em referência a ele. Ou seja, a atitude do autor pode se manifestar com clareza na seleção do vocabulário empregado, mesmo que na escolha de uma única palavra.

O Fragmento 3 objetiva apresentar o contexto em que o livro se insere. Ao descrever o ambiente cultural e acadêmico que circunda a produção e a publicação do livro, o resenhador valoriza a obra resenhada, pois evidencia sua pertinência, importância, atualidade.

O Fragmento 4, apesar de pouco extenso, contém três tipos diferentes de informação: qualidades do livro ("é muito cuidadoso..."; "bibliografia atualizada"), limitações (não são apresentadas evidências científicas...) e público-alvo ("pessoas envolvidas com o ensino virtual").

Não há, em princípio, uma ordem fixa para que esses tipos de informação se distribuam ao longo da resenha. No entanto, certas formas de iniciar o texto são frequentes: é comum encontrarmos resenhas que começam com a contextualização do livro ou com dados sobre os autores. Como exemplo, vamos analisar a distribuição das informações no texto integral de mais uma resenha, produzida por uma estudante da PUC-Rio.

Nós somos muitos cavalos

Ana Luiza Pires de Carvalho e Albuquerque

RUFFATO, Luiz. *Eles eram muitos cavalos*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Existem aspectos da vida que fazemos questão de ignorar quando vivemos em grandes metrópoles. Alguns estudiosos afirmam que, psicologicamente, nossa mente não suportaria a quantidade de estímulos sociais se resolvêssemos dar atenção a todas as centenas de milhares de pessoas que cruzam seus caminhos com os nossos todos os dias. Então nos fechamos e selecionamos aqueles que, de acordo com nosso juízo, merecem fazer parte do "nosso mundo". Quando desviamos de uma mulher distraída que quase esbarrou em nós enquanto mexia no celular, não esperamos desculpas, não perguntamos seu nome, se tem filhos, aonde vai, de onde vem, o que a aflige ou faz feliz. Simplesmente vamos adiante e não pensamos mais na figura que, por sua vez, também segue seu caminho.

Essa é, talvez, a grande reflexão que pode ser extraída da obra *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato. Nesse livro, o autor expõe uma série de setenta pequenos contos cotidianos que expressam perfeitamente as angústias de se viver neste mundo agitado e cosmopolita. Do cachorro de rua ao secretário do

No primeiro parágrafo, apresenta-se uma contextualização: a autora da resenha discorre sobre aspectos da vida cotidiana que estão presentes na temática do livro resenhado.

No segundo parágrafo, descreve-se o livro no que se refere a sua estrutura e a seu conteúdo. Aqui já se revela uma postura analítica, na identificação da "grande reflexão" proposta pelo livro (o que é uma inferência ou interpretação da resenhadora), e avaliativa, no emprego da palavra "perfeitamente".

governador, o autor procura evidenciar as diferentes visões de mundo, propondo um “*tour*” pela vida de pessoas em todos os estratos sociais presentes nas grandes cidades.

No terceiro parágrafo, prossegue a descrição do livro, agora focalizando o estilo de linguagem. Fica implícito um julgamento positivo por parte da autora da resenha, que reconhece a eficácia do estilo adotado no livro para envolver o leitor.

É curioso notar a variedade de estilos adotados pelo autor para despertar no leitor a mais extensa gama de sensações: aflição, angústia, tristeza, pena, surpresa, lentidão e velocidade. Através de sinais de pontuação (ou da ausência deles), Ruffato introduz o interlocutor na vida e nos pensamentos dos personagens que cria, fazendo-nos ver o que eles veem e sentir o que sentem. A narração também varia constantemente entre terceira pessoa, primeira pessoa, narrador personagem (que conta histórias sobre outras pessoas) e, inclusive, ausência de narração, pois alguns de seus contos são como transcrições de falas naturais.

No quarto parágrafo, apresenta-se uma análise e interpretação da autora da resenha acerca do livro, enfatizando a atualidade dos temas abordados. Há, implícito, um julgamento positivo, ao se reconhecer que o livro “critica”, “analisa” e “elucida” aspectos da sociedade moderna.

Eles eram muitos cavalos é, no mesmo compasso, crítica e análise da sociedade moderna. Faz questão de elucidar os vícios, a prepotência e os desvios de conduta dos seres humanos infectados pelo vírus que assola os grandes centros urbanos. As histórias (que, sob uma primeira luz, podem parecer desconexas) constroem uma imensa rede de relatos e pensamentos fragmentados, que acabam constituindo uma ideia de todo. Alguns parecem estabelecer entre si certa conexão semântica, como se o autor, ao terminar um depoimento, simplesmente focalizasse uma “câmera invisível” em outro ponto de uma mesma paisagem. A sensação é a de que tudo que é narrado pelo autor acontece ao mesmo tempo, no decorrer de um dia normal na cidade de São Paulo.

No quinto parágrafo, aprofunda-se a interpretação da autora da resenha, que apresenta as reflexões que a leitura suscitou nela.

É possível escapar da teia da modernidade? Ruffato não deixa claro. Mas sua visão melancólica sobre o real não parece deixar maior esperança. Talvez esta resida, para o autor, no próprio entendimento de que o invisível continua existindo, apesar de nossas tentativas de jogá-lo para debaixo do tapete. Entretanto, ainda me parece que ele não acredita em uma conscientização da sociedade para com o mundo que nos cerca. Para o autor, somos muitos cavalos e, como tais, passaremos nossos dias trabalhando, correndo e, principalmente, sem jamais perceber completamente a complexidade de nosso universo social.

Como você pode constatar pela análise desse exemplo, não é obrigatória a inclusão de todos os conteúdos que listamos anteriormente para caracterizar um texto como *resenha*. Cada autor compõe sua resenha da maneira que melhor corresponde a seus propósitos discursivos, lançando

mão daqueles tipos de informação, ou ainda de outros pertinentes, em proporção e ordenação variáveis.

CONCLUSÃO

As resenhas, um gênero textual muito presente na atividade acadêmica, favorecem a difusão e o compartilhamento de reflexões de leitura. Para bem elaborar uma resenha, começamos, assim como ocorre com os resumos, com uma boa leitura do texto a ser resenhado. No entanto, a resenha não se limita ao resumo da obra – ela apresenta também uma análise crítica. O autor de uma resenha avalia a obra resenhada, desenvolvendo as justificativas cabíveis para suas opiniões. Assim fornece, ao leitor, elementos para decidir sobre seu interesse na leitura da obra que é objeto da resenha.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 2 e 3

O texto a seguir foi produzido por um estudante da Uerj. Após lê-lo, faça o que se pede nos itens *a* e *b*.

Romance policial inteligente e envolvente

André Luiz Teixeira de Araujo Pacheco

COBEN, Harlan. *Fique comigo*. São Paulo: Arqueiro, 2013.

Na nova trama de Harlan Coben, *Fique comigo*, conhecemos três personagens totalmente diferentes, mas que se veem atormentadas por um incompreensível acontecimento que marcou suas vidas. O enredo se constrói como um empolgante suspense policial, no qual cada página traz uma revelação surpreendente e nem tudo que é parece ser. ☐

A atmosfera do livro é a típica encontrada nas obras de Harlan Coben, escritor conhecido por suas narrativas policiais muito envolventes e cheias de mistérios. Em outros livros famosos do autor, como *Não conte a ninguém*, *Confie em mim* e *Cilada*, encontramos o mesmo estilo de escrita que caracteriza *Fique comigo*, como por exemplo a ocorrência de um crime não resolvido, constantes reviravoltas e personagens complexas e bem desenvolvidas. ☐

Os três protagonistas de *Fique comigo*, Megan Pierce, Ray Levine e o detetive Broome, levam vidas que nunca imaginariam ter e não conseguem evitar o sentimento de insatisfação pessoal. Megan é uma ex-dançarina de boate que agora leva uma vida tranquila e luxuosa com seu marido e filhos. Apesar de adorar sua família, ela sente falta da época em que era adorada pelos homens, e cada dia trazia uma nova surpresa. Ray Levine foi um fotógrafo talentoso e promissor, mas que agora trabalha como paparazzo de aluguel, profissão que ele considera degradante e humilhante. Broome é um detetive frustrado, pois não conseguiu resolver um caso de desaparecimento há muitos anos. Então o que esses três poderiam ter em comum? ☐

Dezessete anos antes dos eventos narrados ocorrerem, Stewart Green, um pai de família, desaparece sem deixar rastros e, ao que tudo indica, trata-se de um crime. A partir daí, a vida dos três, que, de alguma forma, estavam envolvidos com esse homem, muda completamente: Megan foge e começa uma nova vida, Ray passa a viver em condições sub-humanas, atormentado por esse episódio, e Broome não consegue superar o seu fracasso em resolver o caso. Quando outro homem desaparece sob as mesmas circunstâncias que Green, os caminhos dos protagonistas se cruzam novamente, forçando-os a encarar o passado e resolver o mistério que esconde muito mais do que eles pensam. ☐

O livro só merece elogios. A leitura é fácil e prende a atenção do leitor. Uma das razões que explicam isso é a forma como a narrativa está estruturada. Cada capítulo conta a história de um dos três alternadamente, ou seja, se um capítulo fala sobre Ray e termina com algo impactante, o seguinte já trata de Megan, por exemplo, o que mantém o interesse e a curiosidade na leitura. Obviamente, o conteúdo em si não deixa a desejar, já que cada nova pista que surge nos faz pensar e formular teorias, além de nos deixar com aquela intrigante sensação de que “quanto mais se sabe, menos se entende”. O livro tem muitos personagens, todos eles muito bem aproveitados e importantes para o desenvolvimento da trama. No mais, a história nos propicia interessantes reflexões. O passado sempre está presente em nós, à espreita, esperando para se revelar. Por isso, uma pessoa pode sufocar algumas das várias “identidades” que possui, para a sobrevivência de outras. ☐

a) Numere os quadros de acordo com a lista seguinte, identificando o tipo de informação predominante em cada parágrafo:

1. informações sobre o autor do livro;
2. descrição do conteúdo do livro;

3. avaliação do livro;
4. resumo do conteúdo do livro.

b) No primeiro parágrafo do texto, identifique as palavras que sinalizam a atitude do autor em relação ao livro.

RESPOSTA COMENTADA

a) Os conteúdos listados se distribuem, nesse texto, da seguinte maneira:

Primeiro parágrafo: 2 (descrição do conteúdo do livro).

Segundo parágrafo: 1 (informações sobre o autor do livro).

Terceiro e quarto parágrafos: 4 (resumo do conteúdo do livro).

Quinto parágrafo: 3 (avaliação do livro).

b) No primeiro parágrafo, duas palavras indicam que o autor tem um julgamento favorável do livro. Ele o caracteriza como “empolgante” e considera que contém revelações “surpreendentes”.

Como podemos constatar, mesmo em um trecho predominantemente descritivo, o autor pode deixar patente sua atitude avaliativa.

RESUMO

A resenha é um gênero textual que se caracteriza por conter uma descrição e uma análise crítica de um objeto – frequentemente, um livro ou filme. A descrição e a análise crítica se desdobram em uma variedade de conteúdos específicos, tais como informações sobre os autores e sobre o contexto em que a obra foi produzida. Resenhas costumam ser publicadas em jornais e revistas comuns e também em periódicos acadêmicos. A leitura de uma resenha pode auxiliar o leitor a decidir sobre seu interesse em conhecer a obra resenhada, caso ainda não a conheça, e pode, ainda, contribuir para aprofundar e enriquecer seu entendimento e suas reflexões sobre essa obra.

Ordenando o diálogo: citações e referências bibliográficas

Helena Feres Hawad

AULA

18

Meta da aula

Apresentar as normas para referências bibliográficas nos textos acadêmicos.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar corretamente as obras citadas na leitura de textos acadêmicos;
2. reconhecer as normas brasileiras em vigor para a elaboração de referências bibliográficas;
3. elaborar listas de referências bibliográficas em conformidade com as normas brasileiras.

INTRODUÇÃO

Uma característica marcante do texto acadêmico é que ele “dialoga” constantemente com outros textos. Isto é: costumam existir, no texto acadêmico, referências a outros textos, de autores variados. Às vezes, as obras citadas servem para reforçar o que se diz no texto que faz as citações; outras vezes, elas são questionadas, criticadas. Em todo caso, esse diálogo intertextual é parte importante do desenvolvimento do conteúdo dos textos acadêmicos. Se, ao escrever, citamos textos de outros autores, é indispensável informar precisamente ao leitor que textos são esses. Em primeiro lugar, isso é uma questão de respeito aos direitos autorais dos cientistas ou pensadores citados. Em segundo lugar, é uma questão de respeito ao leitor, pois ele pode querer saber mais detalhes sobre essas obras; pode, inclusive, desejar consultá-las ou lê-las ele mesmo. Finalmente, a identificação exata das obras citadas é um elemento constituinte da credibilidade acadêmica daquele que faz a citação. Para organizar as referências bibliográficas em um texto acadêmico, é preciso seguir as normas vigentes. Vamos estudá-las nesta aula.

A NECESSIDADE DA PADRONIZAÇÃO

Você deve ter observado que, no final do livro, existe uma seção chamada “Referências” e que o modo de fazer citações nas aulas, bem como o modo de organizar a lista de referências no fim, seguem um formato padronizado. Fazendo a Atividade 1, você poderá observar alguns desses detalhes, para começar nosso estudo.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

1. A seguir, você lê o trecho inicial de um artigo acadêmico; logo depois, encontra-se a lista de referências bibliográficas do mesmo artigo. Identifique, na lista, as obras citadas no trecho lido, destacando-as com um marca-texto ou circundando-as com um lápis.

Não são poucas as críticas que a escola brasileira tem recebido no sentido de apontar as falhas na consecução de seu objetivo fundamental: habilitar os cidadãos ao domínio da língua padrão. Exemplos dessas críticas podem ser encontrados em Luft (1993), Pécora (1992), Geraldi (1995), entre outros.
(...)

Referências bibliográficas

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo brasileiro: linguística e ensino do vernáculo*, Rio de Janeiro, n. 53/54, p. 60-94, abr./set. 1978.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Ivo (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 7-15.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: _____ (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Fonte: Adaptado de Hawad (2002).

RESPOSTA COMENTADA

As obras da lista que são citadas no fragmento transcrito nesta atividade são as seguintes:

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Ou seja: quando o texto se refere a Luft (1993), está citando o livro de Celso Pedro Luft intitulado *Língua e liberdade*, cuja segunda edição foi publicada em 1993; quando se refere a Pécora (1992), remete ao livro de Alcir Pécora intitulado *Problemas de redação*, cuja quarta edição foi publicada em 1992, e, quando se refere a Geraldi (1995), refere-se ao livro *Portos de passagem*, de João Wanderley Geraldi, cuja terceira edição foi publicada em 1995.

Como você vê, a obra é citada no artigo pelo último sobrenome do autor e pelo ano de sua publicação. Se quiser saber o título e outros detalhes, o leitor precisa consultar a lista de referências no fim do artigo.

Observe com atenção: o que é citado é um texto específico (nesse exemplo, um livro específico) daquele autor, e não “o autor”. Esse detalhe é importante porque o mesmo autor pode dizer coisas diferentes em diferentes publicações.



No Brasil, a instituição responsável pelo estabelecimento das normas usadas nas referências bibliográficas nos textos acadêmicos é a ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. O padrão apresentado nesta aula é o atual da ABNT, que você precisará usar na maioria de seus trabalhos. No entanto, há periódicos acadêmicos brasileiros que optam por usar outros padrões, como, por exemplo, o vigente nos Estados Unidos. (Há um exemplo dele na seção 2 da Aula 17, na parte pré-textual da resenha “Um presente para a psicologia da aprendizagem”, publicada no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*: “Lefrançois, G.R. (2008). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage”.) Assim, antes de enviar um trabalho para um periódico ou para um evento acadêmico, é importante consultar as normas para publicação ou apresentação de trabalhos divulgadas por ele.

Na Atividade 1, você deve ter observado que, no texto acadêmico, fazemos referência a outros textos mencionando o nome do autor e o ano da publicação. Esse é um dos detalhes da padronização que precisamos observar. Ao contrário do que pode parecer à primeira vista, essa padronização não dificulta, e sim *facilita* nossa tarefa quando elaboramos um texto acadêmico.

Já imaginou a trabalhadeira que teríamos se, a cada vez que precisássemos fazer uma citação ao escrever um texto, tivéssemos de decidir de que modo fazer a indicação da obra citada? Poderíamos indicar só o título da obra? Poderíamos indicar o título mais o nome completo do autor? Ou só o título e o primeiro nome do autor? Ou o título abreviado, mais o nome do autor seguido do último sobrenome? E qual das duas informações – o título ou o nome do autor – viria primeiro? E se precisássemos citar a mesma obra várias vezes, repetiríamos toda a informação a cada vez?

Agora imagine algo ainda pior: que alguém, ao escrever um trabalho acadêmico, fizesse esse tipo de indicação de uma forma diferente a cada vez. Pobre do leitor, que teria de fazer um esforço extra para lidar com todas essas variações no mesmo texto, reajustando suas estratégias de compreensão a cada passo!

A padronização das citações e referências bibliográficas nos textos acadêmicos cumpre, portanto, uma função facilitadora, na medida em que, conhecida e dominada a convenção, não precisamos mais nos preocupar com ela. Faremos sempre da mesma forma ao escrever;

igualmente, ao ler um texto acadêmico, usaremos o mesmo conhecimento para identificar as obras citadas nele.

Essa padronização é rica em pequenos detalhes, todos eles importantes. Não podemos deixar de observar nenhum ao fazer as citações e ao elaborar nossa lista de referências, por isso vamos estudá-los atentamente ao longo desta aula.

CITAÇÃO: DIÁLOGO INTERTEXTUAL

Qual é a função das citações em um texto acadêmico? Em outras palavras, por que e para que um autor cita outros?

O objetivo básico do texto acadêmico é a circulação do conhecimento. Ora, o conhecimento não se produz isoladamente, apartado de um contexto sociocultural e de uma história. Portanto, o diálogo é fundamental nesse processo. Saber o que diferentes autores pensaram e produziram sobre o assunto, reconhecer diversos pontos de vista, avaliar propostas alternativas de abordagem, tudo isso é parte indissociável do trabalho de produção de conhecimento.



Figura 18.1: As citações de outros autores em produções textuais são peças fundamentais para a circulação de conhecimento no meio acadêmico.

Fonte: <http://www.freeimages.com/assets/24/239954/books-3-499985-m.jpg>

Devemos tomar cuidado para não confundir *citar* e *copiar*. Uma cópia do trabalho de outra pessoa, no todo ou em parte, não é um trabalho acadêmico. Pelo contrário, a cópia caracteriza plágio, isto é, uma apropriação indevida do trabalho alheio – *mesmo que a fonte da cópia seja indicada!* Quando citamos, ao contrário, o objetivo é incorporar as ideias de outra pessoa a nosso trabalho como parte de um diálogo: seja porque essas ideias servem de base para as nossas, seja porque elas

fornecem um ponto de partida interessante para reflexões que queremos desenvolver, seja porque desejamos questioná-las.

É necessário, em qualquer caso, que nosso trabalho não se restrinja a apresentar fragmentos do que outros escreveram, mas que contenha uma contribuição nossa, ainda que seja apenas para articular entre si e comentar as ideias dos diferentes autores que citamos.

Veja a seguir um exemplo de citação inserida em um texto acadêmico:

O ensino hoje deixou de ser uma missão, no sentido mais amplo, nobre e generoso do termo, para ser, como diz Morin, uma função e uma especialização – aquilo que trata da parte, sem conseguir apreender o todo. Logo, mais um sintoma da forma redutora como tratamos o conhecimento nesse início de terceiro milênio:

Freud dizia que há três funções impossíveis por definição: educar, governar, psicanalisar. É que são mais que funções ou profissões. O caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão (MORIN, 2000, p. 101).

Devemos então nos preparar para essa missão. Essa tarefa passa por transformar nossos saberes, revisar práticas pedagógicas redutoras do conhecimento, construir novas formas de cognição que permitam enfrentarmos as incertezas e as interrogações deste início de século e milênio (CARMO, 2008).

Esse fragmento é parte de um artigo acadêmico intitulado “A educação e os educadores do futuro”, de Eduardo Benzatti do Carmo, de 2008. O primeiro e o último parágrafos transcritos foram escritos por esse autor. O parágrafo do meio é de outro autor, indicado entre parênteses, no fim do trecho citado: MORIN.

Nesse exemplo, o autor do artigo busca apoio no autor Morin e se alinha com as ideias dele. Ao fazer isso, traz, para seu texto, a autoridade acadêmica do autor citado. É como se dissesse: “não estou pensando isso sozinho, estou alinhando meu pensamento ao de Morin”.

Observe a forma de apresentar essa citação. Como ela é longa – isto é, passa de três linhas –, fica em um parágrafo separado, recuado (no mesmo alinhamento da primeira linha dos demais parágrafos do texto),

espaçamento simples entre as linhas e em fonte menor. Esses sinais (separação do parágrafo, recuo, espaçamento simples e tamanho reduzido da fonte) são suficientes para o leitor saber que se trata de uma citação; então, não usamos aspas nesse caso.

O trecho citado, porém, pode ser curto – isto é, ter até três linhas, no máximo. Nesse caso, ele não aparece em um parágrafo separado, mas é incorporado ao próprio parágrafo do texto em que a citação se insere, além de vir separado por aspas. Veja outro exemplo, do mesmo artigo de Carmo (2008):

Devemos buscar saberes que nos instrumentalizem para que possamos responder às questões fundamentais referentes à ética, à cidadania, à solidariedade planetária e global do presente e do futuro. Nesta perspectiva, Morin (2000) sugere sete saberes “fundamentais” para a educação do futuro, indicados a “toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (p. 13).

Em ambas as situações – isto é, quer se trate de uma citação longa, quer se trate de uma curta – é indispensável mencionar a página da publicação original (livro, periódico, anais de evento) de onde a citação foi retirada.

Nos dois exemplos examinados nesta seção, vimos citações diretas, isto é, aquelas em que as palavras do autor citado são transcritas literalmente, conforme ele as escreveu. No entanto, uma citação pode ser indireta (também chamada “livre”). É o que ocorre quando apresentamos as ideias do autor citado com nossas próprias palavras. Também nesse caso é preciso apresentar a fonte de onde as ideias foram extraídas, informando a obra (pelo sobrenome do autor e o ano da edição) e, quando possível e pertinente, os números das páginas.

Pode ocorrer que certas ideias que queremos citar de forma indireta ou livre sejam recorrentes no pensamento de um autor e apareçam em várias obras dele. Nesse caso, pode-se dispensar a indicação de ano referente a uma obra específica. Pode também ser o caso de a citação indireta ou livre fazer uma síntese, em poucas palavras, do conteúdo de um

artigo ou livro inteiro. Então, pode-se dispensar a indicação dos números de páginas, mas sempre teremos de indicar o autor. Veja um exemplo de citação livre retirado do mesmo artigo acadêmico de Carmo (2008):

Deveremos despertar e cultivar nas futuras gerações um sentimento de desvelo e pertencimento à terra. A terra como a casa comum de todos, como nossa primeira e última pátria: a Terra-Pátria. Essa ideia de pertencimento a uma pátria planetária está aprofundada em outro livro de Edgar Morin escrito a quatro mãos com a crítica de literatura e de ciências Anne Brigitte Kern (MORIN; KERN, 2000).



O artigo “A educação e os educadores do futuro”, de Eduardo Benzatti do Carmo, encontra-se disponível para *download* em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObra-Form.do?select_action=&co_obra=105128>.

Às vezes, citações aparecem em notas de rodapé, isto é, no fim de uma página. Sua função no texto, nesse caso, é a mesma já apontada aqui: criar um diálogo com as ideias expostas no texto em que se incluem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: DETALHES DAS FONTES

Nos trechos usados como exemplos na seção anterior, extraídos do artigo de Eduardo Benzatti do Carmo, vimos a citação de duas obras do filósofo Edgar Morin, indicadas como “MORIN, 2000” e MORIN; KERN, 2000”. Na lista de referências bibliográficas, no fim do artigo, encontramos as seguintes informações, que nos permitem saber exatamente de que obras se trata:

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*.
_____; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2000. Título original: *Terre-Patrie*.

Os livros citados têm como títulos *Os sete saberes necessários à educação do futuro* e *Terra-Pátria*. O primeiro é de autoria de Edgar Morin. No segundo, há uma coautoria entre ele e Anne Brigitte Kern. O traço antes do nome dessa autora indica a repetição do autor anteriormente citado, isto é, Edgar Morin.

A apresentação dessas informações bibliográficas segue um padrão específico e detalhado. Na Atividade 2, a seguir, vamos examinar e praticar as normas em vigor para a elaboração desse tipo de lista.



Vários sites na internet oferecem informações sobre a elaboração de referências bibliográficas em trabalhos acadêmicos. Sugerimos que você consulte os seguintes:
<http://www.biblioteca.ufrj.br/referencias.html>
<http://www.studium.iar.unicamp.br/biblio/guia.html>
http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/manuais/FCRB_Manual_de_referencias_bibliograficas_completo.pdf

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

2. Na Atividade 1, examinamos um exemplo de lista de referências bibliográficas, parcialmente reproduzido a seguir:

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

A partir dessa lista, faça o que se pede nos itens I e II.

I - Reconheça, na lista, os exemplos que completam adequadamente cada orientação a seguir e transcreva-os nas lacunas.

a) As obras são apresentadas partindo-se do último sobrenome do autor, que é sempre escrito em letras maiúsculas (caixa-alta). Em nosso exemplo, GERALDI, _____, _____ e _____.

b) Após o sobrenome do autor, usamos uma vírgula e escrevemos então seu prenome, seguido dos outros sobrenomes (os do meio), se houver. No prenome e nos sobrenomes do meio, só a inicial é maiúscula. Após o nome do autor, usamos ponto. Em nosso exemplo:

GERALDI, João Wanderley.
LUFT, _____
_____, Alcir.

c) Após o nome do autor e do ponto, escrevemos o título do livro, que vem em destaque (itálico, como no exemplo, ou negrito), seguido de ponto, como em:

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*.

Caso escrevamos a lista à mão, não é possível usar itálico ou negrito; então sublinhamos o título, mantendo os espaços entre as palavras, assim:

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem.

Outro exemplo de título de livro, em itálico/negrito (ou sublinhado, na escrita manual) e seguido de ponto, logo após o nome do autor, na lista dada, é:

d) Após o título do livro, vêm informações sobre a edição, nesta ordem:

- o número da edição, expresso em algarismos (sem a notação que indica numeral ordinal, como 2º ou 3ª), seguido de ponto, e da abreviação ed., também seguida de ponto (essa informação não aparece caso se trate da primeira edição do livro);
- a cidade onde se localiza a editora;
- o nome da editora (sem a palavra “editora”) e
- o ano da publicação.

Essas informações se encontram nas páginas iniciais do livro, geralmente em sua ficha catalográfica. É indispensável respeitar a pontuação convencional: dois pontos entre o nome da cidade e o da editora, vírgula entre o nome da editora e o ano, e ponto após o ano. Veja esse exemplo:

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Sabemos que se trata da terceira edição do livro, publicada em 1995 pela editora Martins Fontes, localizada na cidade de São Paulo.

Outro exemplo que pode ser extraído de nossa lista é:

II - Reexamine a lista e reconheça o critério usado para ordenar dentro dela as diferentes obras.

RESPOSTA COMENTADA

No item I, alínea a, cabem nas lacunas os sobrenomes dos autores da lista: LUFT, PÉCORA E TARALLO. Certifique-se de haver escrito todos eles em caixa-alta, ou seja, letras maiúsculas.

Na alínea b, completamos as lacunas com os demais nomes de cada autor, e o resultado é o seguinte:

LUFT, Celso Pedro.

PÉCORA, Alcir.

TARALLO, Fernando.

Confira com cuidado se acertou a pontuação: ponto após “Celso Pedro”, vírgula após “PÉCORA”, vírgula após “TARALLO” e ponto após “Fernando”.

Na alínea c, você pode ter usado qualquer um dos seguintes exemplos (tendo o cuidado de sublinhar o título, se tiver escrito a resposta à mão, e de respeitar as normas de emprego das maiúsculas e minúsculas e dos sinais de pontuação):

LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade.

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolinguística.

Na alínea d, sua resposta está certa se você copiou qualquer uma das referências da lista a partir da segunda, respeitando todas as normas apresentadas nesta atividade.

Finalmente, no item II, você deve ter observado que o critério usado para ordenar as obras na lista é a ordem alfabética dos últimos sobrenomes dos autores. Esse critério também é parte das normas e, portanto, precisa ser respeitado quando você organizar as referências bibliográficas em seus trabalhos.

Na Atividade 2, trabalhamos apenas com uma parte da lista examinada na Atividade 1. Se você reler a lista completa, vai observar que as obras que deixamos de fora ao reduzi-la são apresentadas de um modo um pouco diferente do que foi descrito na Atividade 2. O que essa diferença indica?

As obras excluídas na versão reduzida da lista não são livros completos, e sim capítulos de livros, ou artigos publicados em periódicos acadêmicos. Mencionamos na lista apenas um ou alguns capítulos de um livro quando, em nosso trabalho, não fazemos referência ao livro completo, mas somente a essa parte.

Nesse caso, então, aplicam-se normas parcialmente diferentes. Após o nome do autor, indicado conforme vimos na Atividade 2, vem o título do texto citado – artigo ou capítulo – *sem* qualquer tipo de

grifo: nem sublinhado, nem negrito, nem aspas. Sabemos que se trata do título do texto citado por causa de sua posição dentro do conjunto. Esse título é seguido de ponto e, depois dele, indicamos a publicação dentro da qual o texto citado se encontra. Se for um livro, a indicação segue conforme visto na atividade para livros em geral. Veja a seguir um exemplo extraído de nossa lista:

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Ivo (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 7-15.

Aqui se faz referência a um artigo escrito por Sírio Possenti e Rodolfo Ilari, intitulado “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?”. Como se trata de dois autores, usamos ponto-e-vírgula entre os nomes deles. Esse artigo se encontra dentro de um livro intitulado *Linguística aplicada ao ensino de português* – o que é indicado pela palavra “In”, seguida de dois-pontos. Esse título está em itálico na referência porque é o título *do livro*, mas observe que o texto citado no trabalho de onde a lista foi extraída é o *artigo* de Possenti e Ilari, não o livro completo.

O livro em questão tem capítulos escritos por autores diferentes e os responsáveis por sua organização geral são Marta Kirst e Ivo Clemente – e é isso que indica a abreviação “Orgs.” posta entre parênteses após os nomes deles (novamente, aqui, como se trata de dois organizadores, usamos ponto-e-vírgula entre os nomes deles, assim como fazemos no caso de dois autores).

Note que, para os demais detalhes, se aplicam as mesmas normas vistas anteriormente no caso da citação de livros completos. No fim de tudo, no entanto, indica-se o intervalo de páginas do livro onde se encontra o artigo citado – no exemplo examinado, a indicação “p. 7-15” significa que o artigo citado começa na página 7 e termina na página 15 do livro.

Também pode ser o caso de o artigo citado se encontrar inserido em um periódico acadêmico. Há um exemplo dessa situação em nossa lista inicial:

LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo brasileiro: linguística e ensino do vernáculo*, Rio de Janeiro, n. 53/54, p. 60-94, abr./set. 1978.

Esse caso tem similaridade com o examinado anteriormente, isto é, o de um artigo ou capítulo inserido em um livro. Observe que não há, no entanto, referência a organizadores do volume. Além disso, como os periódicos, muitas vezes, têm mais de um número por ano, aparecem, na referência, o número da edição e a indicação do período pertinente, antes do ano (em nosso exemplo, o volume citado corresponde aos números 53 e 54, dos meses de abril a setembro do ano de 1978).

Vamos praticar um pouco essas normas na Atividade 3?

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

3. A seguir, encontra-se destacada mais uma das referências de nossa lista inicial. A respeito dela, faça o que se pede em I e II.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: _____. (Org.). *Linguagem e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.139-171.

I - Identifique nessa referência os elementos pedidos nas alíneas a seguir:

a) O título e o subtítulo do texto citado:

b) O título e o subtítulo do volume em que esse texto se encontra:

c) O(A) autor(a) do texto citado:

d) O(A) organizador(a) do volume em que o texto se encontra:

e) A editora que publicou o volume:

f) A cidade onde se localiza a editora:

g) O ano da publicação do volume:

h) O intervalo de páginas em que o texto citado se encontra:

II - Responda:

O volume em que se encontra o texto citado nessa referência é um livro ou um periódico?

RESPOSTA COMENTADA

Os elementos pedidos no item I da Atividade são os seguintes:

- a) O título e o subtítulo do texto citado: *(Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social*.
- b) O título e o subtítulo do volume em que esse texto se encontra: *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*.
- c) O(A) autor(a) do texto citado: *Inês Signorini*.
- d) O(A) organizador(a) do volume em que o texto se encontra: *Inês Signorini*.
- e) A editora que publicou o volume: *Mercado de Letras*.
- f) A cidade onde se localiza a editora: *Campinas*.
- g) O ano da publicação do volume: *1998*.
- h) O intervalo de páginas em que o texto citado se encontra: *páginas 139 a 171*.

Como observamos anteriormente, no exemplo da indicação das obras de Edgar Morin, o traço usado na referência indica que Inês Signorini é a organizadora do volume em que o artigo citado se encontra, além de ser a autora do artigo. Essa é uma convenção usada também quando incluímos, na lista, mais de um trabalho do mesmo autor. A partir da segunda menção, usamos o traço, seguido de ponto, e isso significa que nos referimos ao último autor mencionado.

Observe ainda, nas alíneas a e b, que os subtítulos aparecem após os títulos, antecidos por dois-pontos, com iniciais minúsculas e sem itálico/negrito.

Com relação ao item II, sabemos que se trata de um livro e não de um periódico por haver a indicação do nome da organizadora do volume. Outras pistas também podem contribuir para essa conclusão, como o fato de não haver referência a um número de volume.



Se quiser ver mais exemplos de organização de referências bibliográficas no padrão ABNT, visite o endereço:

<http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/normas/>.

Esse é o manual de orientações para os alunos de Pós-Graduação da PUC-Rio. Clique sobre "Normas para apresentação de teses e dissertações". Em seguida, clique sobre os diferentes itens da lista "Referências bibliográficas".

CONCLUSÃO

Os gêneros textuais produzidos na atividade acadêmica obedecem a convenções consideravelmente fixas. Entre elas, destacam-se as normas para citações e listas de referências bibliográficas. Essas convenções, à primeira vista, podem representar alguma dificuldade para os iniciantes. Logo, porém, fica claro que, de modo geral, elas são funcionais dentro desses gêneros, isto é, contribuem para que os textos produzidos em conformidade com elas cumpram a contento suas finalidades – em última análise, possibilitar e facilitar a circulação do conhecimento.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 3

Organize uma lista de referências bibliográficas com as informações fornecidas a seguir. Observe as convenções estudadas nesta aula.

Livro 1

Título: Autoridade dos pais e educação da liberdade

Autor: Haim Grunspun

Ano: 1983

Editora: Almed

Cidade: São Paulo

Livro 2

Título: Cinco estudos de educação moral

Organizador: Lino de Macedo

Ano: 1996

Editora: Casa do Psicólogo

Cidade: São Paulo

Livro 3

Título: Educação e infância

Subtítulo: Múltiplos olhares, outras leituras

Organizadoras: Carla Vasquez, Maria Sirlene Schlickmann e Rosânia Campos

Ano: 2009

Editora: UNIJUÍ

Cidade: Ijuí

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Verifique cuidadosamente se o emprego dos sinais de pontuação está correto em sua resposta. Tenha atenção, ainda, à grafia exata dos nomes dos autores. Se você escreveu a resposta à mão, não se esqueça de sublinhar os títulos dos livros, que aparecem em *itálico* e **negrito** nesta resposta comentada, tendo o cuidado de interromper o traço nos espaços entre as palavras. Os subtítulos não são sublinhados (como também não receberam destaque nesta resposta comentada). Finalmente, observe que a resposta correta à atividade exige que você altere a ordem em que os livros aparecem no enunciado, pois, na lista elaborada, é preciso empregar a ordem alfabética dos sobrenomes dos autores e organizadores.

RESUMO

As citações, um elemento frequente nos textos acadêmicos, são parte do diálogo que esses textos costumam estabelecer uns com os outros. A inclusão de citações em um texto segue normas técnicas, a fim de ordenar e facilitar o trabalho tanto do autor como do leitor, o que contribui para que esses textos cumpram sua finalidade de fazer circular o conhecimento. Ao organizar referências bibliográficas, mencionamos as obras começando pelo último sobrenome do autor, em letras maiúsculas, e as listamos respeitando a ordem alfabética desses sobrenomes. Diversos outros detalhes padronizados, como a ordem das informações relativas a cada obra e o emprego dos sinais de pontuação, também precisam ser observados na elaboração de referências bibliográficas.

O milagre sem o nome do santo: a impessoalidade no texto acadêmico

Helena Feres Hawad

AULA

19

Meta da aula

Apresentar algumas estruturas gramaticais da língua portuguesa usadas na produção de textos impessoais.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. empregar o verbo *haver* para tornar um texto mais impessoal;
2. reescrever frases alterando a voz verbal de ativa para passiva;
3. reescrever frases empregando o clítico *se* para expressar impessoalidade;
4. reescrever frases empregando o verbo *ser* com adjetivo e infinitivo verbal para expressar impessoalidade.

INTRODUÇÃO

Começaremos nossa aula com um exemplo de texto:

O empenho em analisar a valorização de fatores subjetivos afeta positivamente a correta previsão das formas de ação. O que é preciso ter sempre em mente é que a crescente influência da mídia obriga à análise dos métodos utilizados na avaliação de resultados. Neste sentido, o entendimento das metas propostas maximiza as possibilidades por conta dos relacionamentos verticais entre as hierarquias. Pode-se já vislumbrar o modo pelo qual o consenso sobre a necessidade de qualificação oferece uma interessante oportunidade para verificação das diversas correntes de pensamento.

Você entendeu alguma coisa? Provavelmente, não... Esse “texto” foi obtido com uma ferramenta, disponível na internet, chamada “Gerador de Lero-lero” (www.lerolero.com). Obviamente é uma brincadeira, uma zombaria com o estilo pomposo e vazio de certos textos do discurso corporativo e também do acadêmico.

Os criadores do Gerador de Lero-lero devem ter observado que certas marcas linguísticas – isto é, certas palavras e estruturas gramaticais da língua – são recorrentes nos textos que circulam nesses meios profissionais. Concentrando-se uma grande quantidade dessas marcas, sem nenhuma preocupação com o sentido, pode-se conseguir essa impressão de um texto “complexo”, “bem escrito”, “bonito” – mas que não significa nada!

Como já sabemos, os textos acadêmicos são elaborados para circular dentro de determinado meio profissional, atendendo às necessidades específicas das tarefas desenvolvidas em seu âmbito. A sensação de dificuldade de entendimento que eles provocam no leigo, isto é, no leitor que não pertence a esse meio, origina a crença corrente de que o texto acadêmico é “empolado” e “não diz nada” – em outras palavras, não passa de “lero-lero”. Ao contrário, nos textos acadêmicos bem construídos e dotados de bom conteúdo, todos os elementos linguísticos empregados são funcionais e contribuem para que o texto cumpra o papel que se espera dele na situação em que é usado.

Nesta aula, vamos praticar o uso de diferentes recursos da língua portuguesa que são usados com frequência na produção dos textos acadêmicos.

RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA EXPRESSAR IMPESSOALIDADE

Embora seja possível usar um estilo pessoal nos textos acadêmicos, eles, em geral, se caracterizam por uma linguagem impessoal. Essa característica enfatiza que o texto não tem, como assunto, seu autor ou seu leitor, e sim os fatos que são objeto do conhecimento.

A impessoalidade também acarreta que o grau de envolvimento emocional do leitor tende a ser baixo no caso do texto acadêmico, já que as referências às pessoas do autor e do leitor, que favoreceriam esse efeito de envolvimento, são praticamente ausentes. É uma situação oposta à do estilo usado nas aulas deste livro, por exemplo. Como aqui temos um texto didático, busca-se um maior envolvimento do leitor, e as marcas da segunda pessoa contribuem para isso – a propósito, você já reparou nessa característica deste livro?

Nas últimas décadas, a impessoalidade que tipicamente caracteriza a linguagem acadêmica tem sido alvo de críticas. Há quem argumente que ela não passa de uma estratégia para criar a impressão de que as informações veiculadas no texto não estariam condicionadas à subjetividade de seu autor – portanto, seriam neutras em termos político-ideológicos. Escrever em estilo impessoal seria, por essa ótica, um “truque” desonesto, à medida que serviria para ocultar o fato de que, por trás daquele texto, há *uma pessoa* (ou mais de uma), com suas escolhas, preferências, interesses, preconceitos – inclusive, e especialmente, aqueles característicos de sua condição social. Por isso, hoje em dia, encontramos muitos textos acadêmicos escritos em linguagem mais pessoal, principalmente na área das ciências humanas e sociais.

Além disso, é claro, no meio acadêmico também circulam textos em que um tom mais pessoal é requerido pela própria natureza do assunto, tais como aqueles de caráter autobiográfico, que relatam experiências pessoais do autor, como, por exemplo, os **MEMORIAIS**.

Mesmo assim, é importante não perder de vista que, de modo geral, as marcas linguísticas da primeira pessoa (*eu*, o autor) precisam ser usadas nos textos acadêmicos com cuidado, sem exagero. Marcas da segunda pessoa (*você*, o leitor) são praticamente inexistentes nesses textos.

De todo modo, é necessário que você domine os recursos da língua portuguesa que servem para a elaboração do estilo impessoal de linguagem. De posse deles, você poderá optar pelo grau de pessoalidade

MEMORIAL

Documento que descreve, analisa e avalia a trajetória profissional de seu autor. Costuma ser requerido de candidatos a processos avaliativos e seletivos, como alguns concursos públicos e processos de progressão funcional.

SUJEITO

Termo da oração com o qual o verbo concorda. Por exemplo, na frase “Cabral chegou ao Brasil em 1500”, dizemos que “Cabral” é o sujeito porque é esse termo que determina que o verbo fique na terceira pessoa do singular. Podemos verificar isso substituindo “Cabral”, por exemplo, por “os portugueses”. A frase, então, ficará com o verbo no plural, assim: “Os portugueses *chegaram* ao Brasil em 1500”. Em muitos casos, o sujeito representa o ser que pratica a ação expressa pelo verbo, porém esse não é o caso de todas as frases. Na frase “Cabral era português”, por exemplo, o sujeito “Cabral” não *faz* nada, isto é, não pratica nenhuma ação (de fato, o verbo *ser* não exprime ação).

OBJETO DIRETO

Termo da oração que completa o sentido de um verbo e se liga a ele sem preposição. O objeto direto pode representar:

- o resultado do processo que o verbo expressa, p. ex.: Luís escreveu *a carta*.
- o conteúdo do processo que o verbo expressa, p. ex.: Luís não entendeu *a carta*.
- o alvo do processo que o verbo expressa, p. ex.: Luís rasgou *a carta*.

que deseja atribuir ao texto, conforme suas intenções, o gênero textual e as exigências de cada situação. Se preferir um estilo mais pessoal, será por uma decisão consciente sua, não por falta de conhecimento das alternativas disponíveis.

Nesta aula, então, vamos exercitar alguns recursos gramaticais da língua portuguesa para imprimir um tom impessoal aos textos:

- o verbo *haver*;
- a voz passiva;
- o vocábulo *se*;
- o verbo *ser* com adjetivo e infinitivo verbal.

O verbo haver

O verbo *haver* não tem **SUJEITO** – por isso é chamado *verbo impessoal*. Essa propriedade gramatical torna o verbo *haver* muito útil quando queremos, por qualquer razão, ocultar os agentes humanos, os responsáveis pelas ações e processos em um texto. Veja a diferença entre as seguintes frases:

- a) Você cometeu um erro nesse orçamento.
- b) Houve um erro nesse orçamento.

Em qual das duas frases, *a* ou *b*, o responsável pelo erro está evidente, e em qual está oculto?

Certamente, você não terá dificuldades para lembrar situações sociais nas quais a alternativa *b* seria mais adequada. Só para ter uma ideia: imagine que uma pessoa, em seu ambiente de trabalho, constata erros no orçamento elaborado por seu chefe. Se você estivesse nessa situação, como preferiria comunicar sua descoberta ao chefe?

Por não ter sujeito, o verbo *haver*, nesse emprego impessoal, fica sempre na *terceira pessoa do singular*, não importando o número – singular ou plural – do termo substantivo que ocorre com ele (que é seu **OBJETO DIRETO**). Veja alguns exemplos:

c) *Houve um erro* nesse orçamento.

Houve erros nesse orçamento.

d) *Havia grande expectativa* sobre a festa.

Havia grandes expectativas sobre a festa.

e) Espero que não *haja nenhum cliente insatisfeito* com nosso serviço.

Espero que não *haja clientes insatisfeitos* com nosso serviço.

f) Os alunos queriam que *houvesse oportunidade* de discutir política na escola.

Os alunos queriam que *houvesse oportunidades* de discutir política na escola.

Na Aula 20, exercitaremos a concordância do verbo *haver*. Por ora, na Atividade 1, praticaremos seu emprego para reduzir o grau de pessoalidade de um texto.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

1. O fragmento de texto a seguir foi extraído (com adaptações) da revista de divulgação científica *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), publicada pelo Instituto Ciência Hoje, ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Por se tratar de um veículo destinado a crianças, sua linguagem tende a ser muito pessoal, já que existe a intenção de obter maior envolvimento do leitor.

Reescreva o fragmento, empregando o verbo *haver* onde for cabível, de modo a tornar o texto mais impessoal.

Na pele, temos as células que formam a epiderme (a camada mais externa da pele, essa que tocamos). Sobre as células da epiderme, temos uma camada de queratina, uma proteína que não deixa passar água para o lado de dentro. Além disso, ainda temos os poros – os pequeninos orifícios por onde sai o suor – e as glândulas sebáceas, que acompanham os pelos que recobrem toda a superfície do corpo, exceto a palma das mãos e a sola dos pés (BONOMO; CUNHA, 2007).

RESPOSTA COMENTADA

O fragmento reescrito com emprego do verbo haver fica assim:

Na pele, há as células que formam a epiderme (a camada mais externa da pele, essa que tocamos). Sobre as células da epiderme, há uma camada de queratina, uma proteína que não deixa passar água para o lado de dentro. Além disso, ainda há os poros – os pequeninos orifícios por onde sai o suor – e as glândulas sebáceas, que acompanham os pelos que recobrem toda a superfície do corpo, exceto a palma das mãos e a sola dos pés.

Nessa resposta, apenas incluímos o emprego do verbo haver, em substituição ao verbo ter, conforme solicitado na atividade. O verbo ter foi empregado no fragmento original com o sujeito "nós" (primeira pessoa do plural), com o efeito de envolver o leitor, fazendo-o sentir-se próximo do autor, conforme já sabemos.

Observe, no entanto, que o texto reescrito ainda conserva duas marcas linguísticas de envolvimento do leitor: a pessoa "nós" no verbo tocar ("essa que tocamos") e o diminutivo pequeninos – que também cria envolvimento, devido a sua carga afetiva. Ou seja, em nossa resposta, produzimos um texto menos pessoal que o original, mas ele poderia ficar ainda menos pessoal se eliminássemos também mais essas duas marcas – agora, sem recorrer ao verbo haver. Bastaria, para isso, eliminar o trecho "essa que tocamos" e usar o grau normal do adjetivo: pequenos. Experimente e verifique que o resultado é um tom ainda menos pessoal que o de nossa resposta. Concluimos, assim, que a impessoalidade dos textos é uma questão de grau.

Convém lembrar, finalmente, que poderíamos conseguir um efeito de impessoalização semelhante ao obtido com o verbo haver se o alternássemos com o verbo existir no fragmento reescrito. Isso nos possibilitaria não repetir o mesmo verbo três vezes na resposta. As condições de concordância do verbo existir, porém, são diferentes das do verbo haver, conforme veremos na Aula 20.



Conheça a versão on-line da revista *Ciência Hoje das Crianças* acessando o endereço <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>.

A voz passiva

Outro recurso gramatical útil para a obtenção de um estilo impessoal é a voz passiva. A voz passiva é uma forma que o verbo assume para indicar que o sujeito não é aquele que pratica a ação verbal, mas quem a sofre. Veja estes exemplos:

- g) Nós encontramos esse livro na biblioteca.
- h) Esse livro foi encontrado por nós na biblioteca.

No primeiro caso (frase g), o sujeito do verbo encontrar é “nós”, e “esse livro” é seu objeto direto. No segundo caso (frase h), o sujeito do verbo é “esse livro”. Podemos dizer que o sujeito “nós” pratica a ação expressa pelo verbo, mas não podemos dizer o mesmo do sujeito “esse livro”, certo? No segundo caso, temos um sujeito paciente. A frase g está na voz ativa; a frase h, na voz passiva.

Como você pode ver, o sujeito da voz passiva corresponde ao objeto direto da voz ativa (no exemplo, “esse livro”). Logo, somente verbos que tenham objeto direto (isto é, verbos transitivos diretos) podem se apresentar na voz passiva.

Quando construímos uma frase na voz passiva, podemos ou não mencionar o ser que pratica a ação. Em nosso exemplo, fizemos isso por meio do termo “por nós”. Esse termo é chamado *agente da passiva*, e corresponde ao sujeito da voz ativa. No entanto, se nosso objetivo é ocultar quem pratica a ação, construímos a frase sem esse termo, assim:

- i) Esse livro foi encontrado na biblioteca.

Na maioria das vezes em que a voz passiva é usada, as frases são construídas sem o termo *agente da passiva*, como no exemplo i. Isso ocorre porque a intenção de ocultar o praticante da ação verbal é justamente a principal razão pela qual a passiva é escolhida em vez da ativa, em muitos contextos.

Observe a forma que o verbo assume na voz passiva: ele se constrói como uma locução verbal, com o verbo auxiliar *ser* seguido do particípio do verbo principal. Em nosso exemplo:

Esse livro **FOI** **ENCONTRADO** na biblioteca.

↓ ↓

verbo “ser” particípio do
verbo “encontrar”

Esquemáticamente, então, a locução verbal da voz passiva pode ser representada assim:

verbo SER + verbo principal no particípio

O verbo *ser*, é claro, pode assumir qualquer tempo ou pessoa. É possível ainda que ele se combine com outros verbos auxiliares, que acrescentam ideias de tempo, possibilidade ou outras, formando locuções verbais mais complexas, com dois ou mais verbos auxiliares. Veja alguns exemplos:

- j) Esse livro tinha sido encontrado na biblioteca.
- k) Esse livro pode ser encontrado na biblioteca.
- l) Esse livro vai ser encontrado na biblioteca.
- m) Esse livro deve ter sido encontrado na biblioteca.

Em todos esses exemplos, o verbo *ser*, seguido do particípio do verbo principal, constrói a voz passiva. Os demais verbos auxiliares empregados antes de *ser* acrescentam outros tipos de significado à frase, independentes da voz passiva.

Praticaremos a construção da voz passiva com outros exemplos de frases na Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

2. Reescreva as frases a seguir alterando a voz verbal da ativa para a passiva, sem mencionar o praticante da ação verbal (isto é, sem incluir o termo *agente da passiva*).

a) Os alunos compreenderam bem o texto.

b) O chefe talvez cancele a reunião de hoje.

c) Marisa está convidando só os amigos mais íntimos para o casamento.

d) O governo vai anunciar amanhã as novas regras para o financiamento da casa própria.

e) Preciso concluir aquele relatório até o fim da semana.

RESPOSTA COMENTADA

As frases reescritas ficam assim:

a) O texto foi bem compreendido.

b) A reunião de hoje talvez seja cancelada.

c) Só os amigos mais íntimos estão sendo convidados para o casamento.

d) As novas regras para o financiamento da casa própria vão ser anunciadas amanhã.

e) Aquele relatório precisa ser concluído até o fim da semana.

*Observe que, em três dessas frases (c, d e e), foi empregado um verbo auxiliar tanto na voz ativa quanto na voz passiva. Nesses casos, o primeiro auxiliar veicula outras noções, que nada têm que ver com a voz passiva. O segundo auxiliar – o verbo **ser** – é que serve para construir a voz passiva e, portanto, só aparece na resposta, e não nas frases apresentadas como ponto de partida da atividade.*

O vocábulo *se*

O vocábulo *se*, empregado junto a verbos, é outro recurso importante da língua portuguesa quando queremos nos referir a uma ação sem identificar o agente responsável por ela. Esse recurso é amplamente usado em nossa vida cotidiana, em anúncios diversos, como por exemplo:



Figuras 19.1 e 19.2

Compare as seguintes frases:

n) O Rogério ainda não encontrou uma solução para esse problema.

o) Ainda não se encontrou uma solução para esse problema.

Como você pode observar, na frase *n*, o responsável pelo “fracasso” de não ter encontrado a solução é Rogério; na frase *o*, isso não é informado – não sabemos quem deveria encontrar a solução. Aqui também, como nos casos anteriores, são nossas intenções em um determinado contexto que vão nos levar a optar por uma ou por outra dessas alternativas.

A gramática tradicional faz uma distinção entre o vocábulo *se* que ocorre com **VERBOS TRANSITIVOS DIRETOS** – que ela chama de “pronomes apassivadores” – e o vocábulo *se* que ocorre com **VERBOS TRANSITIVOS INDIRETOS** ou **INTRANSITIVOS** – que ela chama de “índice de indeterminação do sujeito”.

Em “*aceita-se encomenda*”, temos um exemplo do primeiro tipo, já que o verbo *aceitar* é transitivo direto. “*Precisa-se de ajudante*” e “*vive-se bem na Suécia*” são exemplos do segundo caso, pois *precisar* é um verbo transitivo indireto e *viver* é um verbo intransitivo.

Por causa dessa distinção, a norma padrão determina que, se o verbo que ocorre com o vocábulo *se* é transitivo direto, ele deve concordar com o substantivo que o acompanha, por exemplo: *aceita-se encomenda/aceitam-se encomendas*. A justificativa apresentada para a obrigatoriedade de concordância é que essa construção equivaleria à voz passiva – *encomenda é aceita/encomendas são aceitas* – e, portanto, o substantivo que acompanha o verbo (nesse exemplo, *encomenda[s]*) seria seu sujeito.

No outro caso, o dos verbos transitivos indiretos ou intransitivos, não é possível haver voz passiva – como vimos anteriormente, ela só é possível com verbos que têm objeto direto. Logo, não se pode admitir tal equivalência para a construção com o vocábulo *se*, por isso a gramática analisa esses casos como tendo “sujeito indeterminado” – isto é, aquele sujeito que não se quer ou não se pode identificar.

No exemplo “*precisa-se de ajudante*”, o substantivo *ajudante* não é o sujeito do verbo, e sim seu objeto indireto. Portanto, mesmo que ele esteja no plural, o verbo permanece no singular: *precisa-se de ajudante/precisa-se de ajudantes*.

VERBO TRANSITIVO DIRETO

É aquele que ocorre com um objeto direto. Por exemplo: *Vimos um cachorro lindo*.

VERBO TRANSITIVO INDIRETO

É aquele que ocorre com um objeto indireto. Por exemplo: *Gostamos do cachorro*.

VERBO INTRANSITIVO

É aquele que ocorre sem nenhum dos dois tipos de objeto. Por exemplo: *O cachorro latiu*.

Entretanto, muitos pesquisadores do assunto já demonstraram que não existe, de fato, no português atual falado no Brasil, a equivalência entre *aceita-se encomenda* e *encomenda é aceita*, ou entre *aluga-se este imóvel* e *este imóvel é alugado*. Ao mesmo tempo, esses pesquisadores também constataram que, para os falantes brasileiros, não há diferença de sentido e de emprego entre as construções com o clítico *se*, quer se trate de verbo transitivo direto, quer se trate de verbo intransitivo ou transitivo indireto. Em ambos os casos, elas servem para “esconder”, evitar identificar o praticante da ação verbal, isto é, o agente responsável pelos eventos.

Por causa desse valor comum a ambas as construções, é cada dia mais difícil alguém no Brasil empregar a concordância dos verbos transitivos diretos acompanhados de *se* conforme a norma-padrão.

Por essas razões, nesta aula, tratamos os dois casos juntos. Se você precisar escrever um texto formal, lembre-se de que a concordância, no caso dos verbos transitivos diretos, ainda é exigida pela norma-padrão – embora possa parecer pouco natural ao falante brasileiro.

Na Atividade 3, praticaremos o emprego de *se* para tornar um texto impessoal.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

3. O imperativo é o modo verbal usado para dar orientações e instruções. Um texto com uso do imperativo tende a apresentar um tom pessoal. Se quisermos passar uma frase no imperativo para um estilo menos pessoal, podemos fazer isso com o emprego do verbo auxiliar *dever*, acompanhado do clítico *se*, assim:

Leia sempre para aumentar seu vocabulário. → Deve-se ler sempre para aumentar o vocabulário.

Não ultrapasse a faixa amarela. → Não se deve ultrapassar a faixa amarela.

A seguir, você encontra parte de um folheto distribuído pelo Corpo de Bombeiros Militar do Rio de Janeiro para orientar a população sobre como agir em caso de incêndio. Reescreva as orientações, substituindo as frases no imperativo por outras de sentido equivalente com o vocábulo *se* e o verbo *dever*, conforme os exemplos dados.



Figura 19.3

Fonte: Folheto encartado em boleto bancário para pagamento da taxa de incêndio – Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ), 2015.

a)

b)

c)

d)

RESPOSTA COMENTADA

As frases do texto reescritas em tom impessoal ficam assim:

a). Devem-se conhecer as saídas de emergência e seus acessos./

Deve-se conhecer as saídas de emergência e seus acessos.

b) Em caso de incêndio, deve-se ligar 193.

c) Em caso de fumaça, deve-se ficar próximo ao chão e buscar a saída.

d) Somente se for seguro, deve-se fazer o combate ao fogo.

Observe as alternativas para a concordância verbal na primeira frase:

o verbo auxiliar **dever** concorda com o plural **saídas** segundo a norma-padrão (já que **conhecer** é um verbo transitivo direto), ou permanece no singular, forma também usada no português brasileiro.

O verbo ser com adjetivo e infinitivo verbal

Outro recurso que pode ser útil na elaboração de um texto impessoal é o emprego de uma estrutura de frase com o verbo *ser* acompanhado de um adjetivo e seguido de um verbo no **INFINITIVO**, por exemplo, assim:

- p) É necessário promover a inclusão da pessoa com deficiência.
- q) Era urgente convocar os condôminos para uma assembleia.
- r) Seria recomendável discutir as regras disciplinares com os alunos.

Frases como essas permitem ocultar o agente humano responsável pelas ações. Veja como elas poderiam ficar se quiséssemos identificar esses agentes:

- s) A sociedade tem de promover a inclusão da pessoa com deficiência.
- t) O síndico precisava convocar os condôminos para uma assembleia.
- u) A professora deveria discutir as regras disciplinares com os alunos.

Esquemáticamente, podemos representar essa estrutura gramatical da seguinte maneira:

verbo SER + adjetivo + infinitivo verbal

INFINITIVO

É a forma gramatical em que o verbo não apresenta qualquer indicação de tempo ou modo. Em nossa tradição gramatical, nos acostumamos a pensar no infinitivo como se ele fosse o “nome” pelo qual o verbo é conhecido – falamos, por exemplo, no “verbo *amar*”, cientes de que ele inclui formas como *amei*, *amaríamos*, *amassem* e muitas outras. A forma *amar* é o infinitivo.

Muitos adjetivos podem ser usados nessa estrutura. Listamos, a seguir, alguns exemplos:

- urgente
- recomendável
- preciso
- obrigatório
- permitido
- necessário/desnecessário
- aconselhável/desaconselhável
- dispensável/indispensável
- possível/impossível
- provável/improvável
- desejável/indesejável
- aceitável/inaceitável

Vamos praticar esse recurso na Atividade 4.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 4

4. A seguir, listamos algumas orientações que poderiam ser dadas aos alunos de nosso curso, informando suas possibilidades, necessidades e deveres. Reescreva cada frase, suprimindo o sujeito “os alunos” e empregando, conforme apropriado, expressões como as seguintes:

É preciso.../É necessário...

É possível...

É obrigatório...

É permitido.../Não é permitido...

Ao seleccionar a expressão a ser empregada, procure conservar o sentido da frase original.

a) Os alunos devem acessar a plataforma com frequência.

b) Os alunos podem pedir revisão de prova na plataforma.

c) Os alunos têm de apresentar documento de identidade nas avaliações presenciais.

d) Os alunos podem cancelar disciplinas.

e) Os alunos têm de cursar pelo menos três disciplinas por semestre.

f) Os alunos não podem entregar trabalhos fora do prazo.

RESPOSTA COMENTADA

As frases reescritas ficam assim:

a) É necessário (OU: é preciso) acessar a plataforma com frequência.

b) É possível (OU é permitido) pedir revisão de prova na plataforma.

c) É obrigatório (OU: é necessário/é preciso) apresentar documento de identidade nas avaliações presenciais.

d) É possível (OU: é permitido) cancelar disciplinas.

e) É obrigatório (OU: é necessário/é preciso) cursar pelo menos três disciplinas por semestre.

f) Não é permitido entregar trabalhos fora do prazo.

Como você pode ver, as alterações feitas nas frases permitiram conservar basicamente o mesmo sentido, porém tomando-as menos pessoais.

Outros recursos para produzir um texto impessoal

Além das quatro estruturas gramaticais que praticamos até aqui, outros elementos da língua portuguesa também podem contribuir para a obtenção de um estilo impessoal.

Um deles é o emprego de **SUBSTANTIVOS DEVERBAIS**. Diferentemente dos verbos, os substantivos não levam consigo um sujeito. Assim, podemos usar substantivos derivados de verbos para representar um processo sem identificar os agentes responsáveis por ele. Veja este exemplo:

- v) Ricardo atrasou a entrega do relatório e isso nos prejudicou.
- w) O atraso na entrega do relatório nos prejudicou.

No primeiro caso, empregamos o verbo *atrasar* e por isso tivemos de especificar “quem atrasou” (*Ricardo*, o sujeito do verbo). No segundo, empregamos o substantivo *atraso* e ficamos dispensados de identificar o responsável por esse processo. É claro que, se quiséssemos, poderíamos indicar o responsável pela ação mesmo usando o substantivo (*O atraso de Ricardo na entrega do relatório [...] / O atraso da entrega do relatório por Ricardo [...]*) – mas não somos obrigados a fazer isso, como ocorre quando usamos o verbo.

Para obter um estilo impessoal, podemos, ainda, usar palavras e expressões que se referem ao próprio texto como sujeito dos verbos. Assim, por exemplo, em vez de escrever: *Neste trabalho, apresento diferentes concepções de educação especial*, pode-se escrever: *Este trabalho apresenta diferentes concepções de educação especial*. É preciso cuidado ao usar esse recurso, para não produzir frases que soem absurdas, como *o artigo conclui que...*, ou *o texto afirma que...* – afinal, quem conclui, afirma e pesquisa é o autor, não o texto. Isto é, a escolha do verbo, nesse caso, tem de ser muito criteriosa.

SUBSTANTIVO DEVERBAL

É um substantivo derivado de verbo como, por exemplo, *representação*, derivado do verbo *representar*; *consentimento*, do verbo *consentir*; ou *perda*, do verbo *perder*. Esses substantivos se referem ao mesmo processo ou à mesma ação designados pelo verbo de que derivam. No entanto, assim como ocorre com os substantivos em geral, não apresentam as propriedades gramaticais dos verbos: não se flexionam em tempo e pessoa, não têm sujeito, entre outras.

EXEMPLO DE TEXTO ACADÊMICO

A seguir, vamos exemplificar o emprego, em um fragmento de texto acadêmico, dos recursos estudados nesta aula. O texto é parte da Introdução de um artigo intitulado “O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas”. Veja os recursos empregados nele para obter o efeito de impessoalidade.

Aqui os autores poderiam ter optado por “entendemos”. Ao usar “entende-se”, imprimem ao texto um tom impessoal, acarretando que não só eles, autores, mas todo mundo, ou seja, qualquer um pode “entender” a mesma coisa.

Quem se preocupa? O emprego do substantivo deverbal, em vez do verbo, permite ocultar essa informação. Cria-se a impressão de que a preocupação é generalizada, é “de todos”.

Quem questiona são os autores do artigo. Entretanto, eles usam o vocábulo *www* para garantir a impessoalidade do texto.

Mais um exemplo do vocábulo *se*, com o mesmo efeito apontado no primeiro parágrafo.

Ao se conceber o homem como um ser histórico-cultural, cujo desenvolvimento intelectual se dá, sobretudo, por meio de ações interativas, em um mecanismo de apropriação do conhecimento, **entende-se** que o processo de aquisição da linguagem tem um papel primordial entre os processos de ação e interação no ambiente social/produtivo. Entretanto, as formas de busca por esse conhecimento, que se configuram no processo educacional, calcado, sobretudo, nas premissas do sistema visual e oral, trazem, em seu contexto, **preocupações** em relação às pessoas cegas, especialmente no que se refere ao processo ensino e aprendizagem e, no caso dessa pesquisa, da Matemática.

(...)

Nesse sentido, **pode-se questionar**: existe um método que proporcione às pessoas cegas possibilidades de obterem o conhecimento sistematizado além do já institucionalizado? Ou ainda: de que forma um sistema/método pode contribuir para a elaboração de conhecimentos matemáticos para as pessoas cegas? Existem limites nesse recurso? Como as adaptações para alunos cegos podem ser realizadas, para atender às nuances da disciplina de Matemática? Esses questionamentos centram-se no fato de que, entre as funções atribuídas ao sistema educacional, a principal refere-se à disseminação do conhecimento formal.

(...)

O Ministério da Educação, ao propor as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), determina que as ações educacionais devem voltar suas atenções a uma educação para todos, respeitando a diversidade, estabelecendo os direitos ao exercício da cidadania, em busca do desenvolvimento de um Estado também para todos (...)

(...)

Entende-se, portanto, como educação inclusiva aquela que abranja todas as pessoas, independente de suas origens, tanto sociais como culturais, bem como das condições físicas, criando iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento, à construção da identidade, enfim, ao exercício da cidadania.

(...)

É importante observar também que, ao se deparar com um aluno cego na sala de aula, faz-se necessário saber que, com relação aos seus direitos e deveres, ele deve ser tratado igualmente como qualquer outro aluno, respeitando-se, no entanto, as características específicas da deficiência bem como seu direito de acesso ao conhecimento sistematizado.

Para se aproximar e se fazer uma incursão nesse universo vivenciado pela pessoa cega, objetiva-se referenciar o sistema Braille como um dos métodos de aprendizagem de Matemática para alunos com deficiência visual, especificamente a cegueira, inclusos no ensino regular.

A partir de experiências vivenciadas em um Centro de Atendimento Especializado a Pessoas com Deficiência Visual e de informações obtidas mediante levantamentos e revisões bibliográficas, são analisados aspectos relacionados ao código Braille e ao ensino da disciplina. Os limites encontrados foram as formas de realizar adaptações necessárias em situações em que apenas a utilização do sistema Braille se torna um recurso limitado, devido às várias formas de expressão dos conteúdos de Matemática (VIGINHESKI, 2014).

Os autores empregam “é importante observar” em vez de “observamos” ou “observe”. Essas duas outras possibilidades, especialmente a segunda, deixariam o texto muito pessoal. O mesmo ocorre um pouco adiante, na mesma frase, com o emprego de “faz-se necessário saber” em vez de “precisamos saber”.

Mais um exemplo do emprego do vocábulo *se*. Quem objetiva, nesse caso, são os autores.

Aqui os autores empregaram a voz passiva em vez da ativa correspondente: “analisamos”.



A revista *Ciência & Educação*, da qual foi extraído o fragmento de texto analisado aqui, é publicada pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista de Bauru. Você pode acessá-la no portal SciELO: <http://www.scielo.br>.

Tomamos aqui, para essa exemplificação, um texto em que os autores optaram por um estilo altamente impessoal. Isso não quer dizer, conforme registramos anteriormente nesta aula, que não existam bons artigos acadêmicos escritos em tom mais pessoal.

CONCLUSÃO

As estruturas gramaticais estudadas nesta aula servem para fazer referência a acontecimentos sem identificar os agentes responsáveis por eles. Por essa razão, são úteis quando nossa intenção é produzir um texto em estilo impessoal.

Tradicionalmente, os textos acadêmicos tendem a ser escritos em linguagem impessoal. Isso, porém, não é obrigatório. Hoje em dia, pode-se usar um estilo mais pessoal nesses trabalhos – em especial na área das ciências humanas e sociais.

Em qualquer caso, é importante lembrar que o ato de escrever é um processo de tomada de decisões em todos os níveis: desde as decisões sobre o conteúdo do texto, até aquelas sobre os recursos da língua (palavras e estruturas gramaticais) que serão usados. Quando o assunto do texto não se refere nem ao autor nem ao leitor, o grau de pessoalidade empregado não costuma afetar o conteúdo ideacional – ou seja, é possível apresentar essencialmente as mesmas ideias e informações, seja em estilo mais pessoal, seja em estilo menos pessoal, conforme pudemos constatar nas atividades propostas nesta aula. O que varia com o grau de pessoalidade é o grau de envolvimento do leitor.

O produtor de um texto precisa estar ciente dos efeitos resultantes de suas escolhas. E, quanto mais versátil ele for no domínio das possibilidades oferecidas pela língua, mais opções terá a seu alcance.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 2 e 3

Os fragmentos de textos a seguir foram extraídos (com adaptações) da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

Reescreva cada fragmento, tornando-o impessoal. Quando apropriado, empregue o clítico se ou a voz passiva. Antes de começar, veja um exemplo:

"A água encanada de nossas casas vem de rios e lagos. Para que possamos bebê-la, porém, ela precisa ser purificada. Assim, evitamos ingerir uma série de impurezas e micro-organismos nocivos à nossa saúde" (BONOMO; CUNHA, 2007, p. 28).

A água encanada da casa das pessoas vem de rios e lagos. Para que se possa bebê-la, porém, ela precisa ser purificada. (OU: Para que possa ser bebida, porém, ela precisa ser purificada.) Assim, evita-se ingerir uma série de impurezas e micro-organismos nocivos à saúde humana.

Agora é com você, mãos à obra!

a) “O desmatamento é a pior ameaça ao uacari-branco. Para impedir a extinção deste animal, devemos preservar o ambiente em que ele vive” (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, 2006, p. 16).

b) “Antes da urna eletrônica, o resultado das eleições demorava mais de uma semana para ser divulgado. Hoje conhecemos os nossos próximos governantes entre cinco e sete horas após o fim da votação” (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, 2006, p. 28).

c) “Há muitas maneiras de abrir ou fechar a sua mochila, o seu casaco ou a sua blusa. Você pode usar zíperes, botões, fivelas ou velcro” (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, 2006, p. 28).

d) “Quando tomamos banho, removemos os resíduos naturais acumulados (suor, sebo, células mortas), e o equilíbrio da pele é mantido” (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, 2007, p. 20).

RESPOSTA COMENTADA

Reescritos em tom impessoal, os fragmentos ficam assim:

a) O desmatamento é a pior ameaça ao uacari-branco. Para impedir a extinção deste animal, deve-se preservar o ambiente em que ele vive.

OU: (...) o ambiente em que ele vive deve ser preservado.

b) Antes da urna eletrônica, o resultado das eleições demorava mais de uma semana para ser divulgado. Hoje se conhecem os próximos governantes entre cinco e sete horas após o fim da votação.

OU: Hoje os próximos governantes são conhecidos (...).

c) Há muitas maneiras de abrir ou fechar uma mochila, um casaco ou uma blusa. Podem-se usar zíperes, botões, fivelas ou velcro.

OU: Podem ser usados zíperes (...)

d) Quando se toma banho, removem-se os resíduos naturais acumulados (suor, sebo, células mortas), e o equilíbrio da pele é mantido.

OU: (...) os resíduos naturais acumulados são removidos (...).

Ao empregar o clítico se nos fragmentos do b ao d, você talvez tenha posto o verbo no singular, assim:

Hoje se conhece os próximos governantes (...)

Pode-se usar zíperes (...)

(...) remove-se os resíduos (...)

Como vimos nesta aula, esse é o uso brasileiro corrente, sem a concordância do verbo com o substantivo que o acompanha. No entanto, se você empregar o vocábulo se em um texto escrito formal – como costuma ser o caso dos textos acadêmicos – o ideal é observar a concordância.

Além do emprego do vocábulo se e da voz passiva, note, ainda, na resposta apresentada, que foram eliminados os pronomes nosso, seu e sua, que contribuíam para conferir tom pessoal aos fragmentos originais.

RESUMO

O estilo de linguagem empregado nos textos acadêmicos tende a ser impessoal, resultando em baixo grau de envolvimento do leitor. Essa característica ajuda a lançar o foco da atenção mais sobre os fatos que são objeto do conhecimento do que sobre as pessoas que participam da interação por meio do texto. Embora seja possível escrever textos acadêmicos com algumas marcas de personalidade, é útil dominar os recursos linguísticos disponíveis para a impessoalização, pois isso amplia o leque de escolhas disponíveis para o produtor do texto. Entre esses recursos, destacam-se o verbo *haver*, a voz passiva, o clítico *se* e o verbo *ser* seguido de adjetivo e infinitivo verbal. Essas estruturas gramaticais possibilitam fazer referência a ações e processos sem identificar os agentes responsáveis por eles.

Dize-me com quem andas – e te direi que concordância tens...

Helena Feres Hawad

AULA

20

Meta da aula

Apresentar a concordância nominal e verbal na língua portuguesa, com ênfase nas situações mais frequentes.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reescrever frases, alterando a concordância;
2. empregar a concordância nominal em conformidade com a norma-padrão;
3. empregar a concordância verbal em conformidade com a norma-padrão.

INTRODUÇÃO

A concordância é o processo gramatical em que uma palavra se adapta a outra da qual é dependente. A concordância nominal se realiza na conformidade de gênero (masculino/feminino) e de número (singular/plural): *carro novo, casas novas* etc. No caso da concordância verbal, a conformidade é de número e de pessoa (1ª, 2ª e 3ª): *eu estudo, você estuda, nós estudamos, eles estudam* etc.

Na crônica “Eloquência singular”, Fernando Sabino relata as dificuldades de um deputado com a concordância verbal. A história começa assim:

Mal iniciara seu discurso, o deputado embatucou:

— Senhor Presidente: eu não sou daqueles que...

O verbo ia para o singular ou para o plural? Tudo indicava o plural.

No entanto, podia perfeitamente ser o singular:

— Não sou daqueles que...

Não sou daqueles que recusam... No plural soava melhor. Mas era preciso precaver-se contra essas armadilhas da linguagem — que recusa? — ele que tão facilmente caía nelas, e era logo massacrado com um aparte. Não sou daqueles que... Resolveu ganhar tempo:

— ...embora perfeitamente cômico das minhas altas responsabilidades como representante do povo nesta Casa, não sou...

Daquelles que recusa, evidentemente. Como é que podia ter pensado em plural? Era um desses casos que os gramáticos registram nas suas questiúnculas de português: ia para o singular, não tinha dúvida. Idiotismo de linguagem, devia ser.

— ...daquelles que, em momentos de extrema gravidade, como este que o Brasil atravessa...

Safara-se porque nem se lembrava do verbo que pretendia usar (...)
(SABINO, 1988, p. 35).



A crônica “Eloquência singular” foi originalmente publicada no livro *A companheira de viagem*, e depois incluída na antologia *Para gostar de ler*, volume 4. É possível encontrá-la na íntegra em vários *blogs*. Um bom exemplo de onde encontrar esse e outros bons textos, bem como biografias de diversos autores, é o *site* <http://www.releituras.com>.

Todos nós já tivemos dúvidas sobre qual concordância empregar em determinados momentos. Sabemos que, dependendo da situação, aquele que emprega uma forma de concordância não padrão pode sofrer críticas e discriminação – como vemos no trecho da crônica, o deputado teme ser “massacrado com um aparte” caso não empregue a concordância padrão prevista para o caso.

No registro formal empregado nos textos acadêmicos, observar a concordância padrão é especialmente importante, pois ela é a forma esperada pela comunidade dos usuários desses textos.

Nesta aula, estudaremos a concordância nominal e verbal na norma-padrão da língua portuguesa, tomando como base a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara, e dando prioridade às situações que costumam induzir os estudantes a erro. Veremos ainda que a concordância não se reduz a uma questão de obedecer ou não a uma norma. Ela contribui para o estabelecimento da coesão textual e, portanto, para o sentido do texto.



Você sabe qual é a concordância padrão no caso relatado na crônica de Fernando Sabino? A concordância preferível, nesse caso, é o verbo no plural – *Não sou (um) daqueles que fazem isso* – embora ocorra também, mais raramente, o verbo no singular (nesse caso, concordando com o pronome *um*) – *Ele não é um dos que faz isso*.

PALAVRA E SENTIDO

Seja no caso dos verbos, seja no dos nomes, há duas formas básicas de fazer a concordância em nossa língua: com a palavra e com o sentido. Observe estes exemplos:

- A multidão já aguardava na praia horas antes do show. *Estava animada* com a chance de ouvir a melhor banda do momento.
- A multidão já aguardava na praia horas antes do show. *Estavam animados* com a chance de ouvir a melhor banda do momento.

Na primeira frase, temos um exemplo de concordância com a palavra: *multidão* é um substantivo feminino singular, então o verbo – *estava* – ficou no singular, e o particípio – *animada* – ficou no feminino singular.

Na segunda frase, temos um exemplo de concordância com o sentido: *multidão* é um conjunto de muitos indivíduos e o plural empregado em *estavam animados* condiz com essa ideia.

No primeiro caso, a concordância escolhida realça a unidade da multidão, que é encarada como um todo; no segundo, enfatiza a pluralidade contida nela, ou seja, a presença de vários indivíduos diferentes.

Veja o exemplo a seguir, extraído de um artigo publicado em jornal, e procure identificar qual das duas possibilidades de concordância foi empregada:

“A *mulher* que interrompe uma gravidez vai conviver com os próprios valores, dogmas e consciência. Não *precisam* de acusações, mas de uma sociedade que *as* respeite, acolha e assista”. (OLIVEIRA, 2015, p. 37. Adaptado).

Nesse fragmento, foi empregada a concordância com o sentido:

a mulher (singular) → não *precisam* (verbo no plural) → *as* (pronome no plural)

Isso foi possível porque, apesar de a palavra *mulher*, na primeira frase, estar no singular, ela está empregada em um sentido geral, em referência a qualquer mulher, todas as mulheres. Sem dúvida, a autora do texto poderia ter optado pela concordância com a palavra, e o texto ficaria assim:

A *mulher* que interrompe uma gravidez vai conviver com os próprios valores, dogmas e consciência. Não *precisa* de acusações, mas de uma sociedade que *a* respeite, acolha e assista (OLIVEIRA, 2015, p. 37).

Você percebe alguma diferença de efeitos de sentido entre as duas alternativas? E o grau de dificuldade da leitura, mudou?

Questões como essas podem influir na opção do autor por uma ou outra das possibilidades.

Veremos mais um exemplo desse tipo na Atividade 1.

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 1**

1. Leia o fragmento a seguir, extraído de um texto produzido por um estudante, e depois faça o que se pede em a e b.

A mídia noticia a campanha eleitoral de cada candidato, passando diversas informações sobre o passado e o presente político *deles*.

a) Identifique a forma de concordância – com a palavra ou com o sentido – empregada no pronome destacado.

b) Reescreva o fragmento empregando outra possibilidade de concordância.

RESPOSTA COMENTADA

a) A concordância empregada no fragmento se dá com o sentido. O pronome “eles” se refere a cada candidato. Embora essa expressão esteja, gramaticalmente, no singular, seu sentido remete aos candidatos em geral, a todos os candidatos, por isso a forma plural do pronome “eles” é possível nesse contexto.

b) O fragmento reescrito pode assumir uma das duas formas a seguir:

- A mídia noticia a campanha eleitoral de cada candidato, passando diversas informações sobre o passado e o presente político dele.
- A mídia noticia a campanha eleitoral dos candidatos, passando diversas informações sobre o passado e o presente político deles.

Em ambas as soluções, temos concordância com a palavra. Na primeira, mantivemos o singular “cada candidato” e ajustamos o número do pronome, do plural “eles” para o singular “ele”. Na segunda, fizemos o contrário, usando o plural no substantivo “candidatos” e mantendo o pronome “eles” no plural.

Em qualquer dessas soluções, a leitura do texto provavelmente parecerá mais fácil ao leitor do que na forma original, pois o estabelecimento do elo de coesão textual entre o substantivo e o pronome será menos trabalhoso.

CONCORDÂNCIA NOMINAL

A concordância nominal diz respeito à conformidade de gênero e de número que existe, na norma-padrão, entre o substantivo e as palavras que o acompanham e se referem a ele (adjetivo, artigo, pronome, numeral e particípio verbal). Isto é, os modificadores do substantivo precisam se ajustar a ele em gênero e número. Vamos esclarecer com alguns exemplos:

- *gato dengoso/gata dengosa/gatos dengosos/gatas dengosas*: o adjetivo *dengoso* acompanha o gênero e o número do substantivo *gato* em cada caso;
- *o sofá/a poltrona/os sofás/as poltronas*: o artigo *o* acompanha o gênero e o número dos substantivos que o seguem (*sofá* ou *poltrona*);
- *meu irmão/minha irmã/meus irmãos/minhas irmãs*: o pronome *meu* acompanha o gênero e o número do substantivo *irmão* em cada caso;
- *dois limões/duas bananas/meio melão/meia maçã*: os numerais *dois* e *meio* acompanham o gênero e o número dos substantivos que os seguem (cada nome de fruta);
- *O bolo foi preparado na véspera./Os bolos foram preparados na véspera./A torta foi preparada na véspera./As tortas foram preparadas na véspera*: o particípio verbal *preparado* acompanha o gênero e o número dos substantivos a que se refere (*bolo* ou *torta*).



Entre os pronomes e os numerais, alguns são invariáveis, isto é, não mudam sua forma para acompanhar o gênero do substantivo, conforme vemos nestes exemplos:

- *três bombons* (masculino)/*três balas* (feminino): O numeral *três* permanece o mesmo, quer o substantivo seja masculino, quer seja feminino.
- *cada aluno* (masculino)/*cada aluna* (feminino): O pronome *cada* permanece o mesmo, quer o substantivo seja masculino, quer seja feminino.

Entre os adjetivos, existem alguns que só variam em número, mas não em gênero. São os chamados adjetivos uniformes (isto é, com uma só forma), exemplificados a seguir:

- *menino alegre/menina alegre/meninos alegres/meninas alegres*;
- *rapaz inteligente/moça inteligente/rapazes inteligentes/moças inteligentes*;
- *homem feliz/mulher feliz/homens felizes/mulheres felizes*;
- *material reciclável/materiais recicláveis/embalagem reciclável/embalagens recicláveis*.

Esses exemplos apresentam situações bem simples, em que praticamente ninguém teria dúvidas ou dificuldades. Frequentemente, no entanto, situações mais complexas se apresentam a quem está escrevendo um texto. Uma delas é a aplicação de um adjetivo a uma sequência de substantivos de gênero e número diferentes. Nesse caso, o adjetivo pode concordar com o conjunto da sequência, ficando no masculino plural, ou apenas com o substantivo mais próximo. É possível, então, que tenhamos de lidar com situações de ambiguidade, como ocorre no exemplo a seguir, que é um anúncio publicitário afixado no vidro traseiro de ônibus e táxis na cidade do Rio de Janeiro:

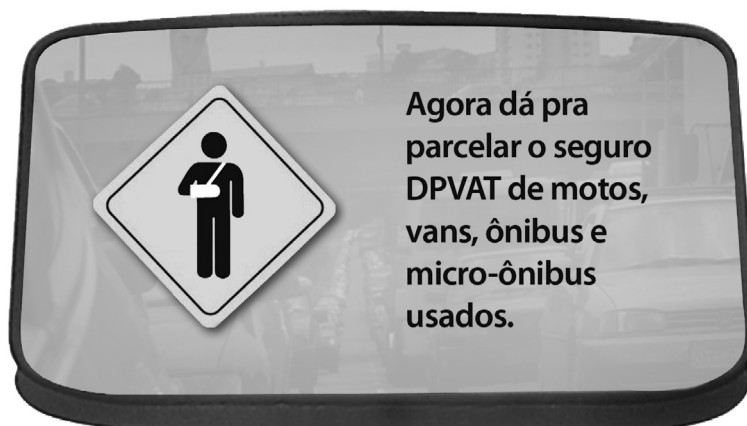


Figura 20.1

Você percebe que essa frase tem dois sentidos possíveis? Vejamos:

- O parcelamento do seguro pode ser feito para todos esses tipos de veículos, desde que sejam usados?
- Ou pode ser feito para micro-ônibus usados, e para os outros tipos de veículos, quer sejam usados, quer não?

Sabemos que o conhecimento de mundo do leitor do anúncio entra em ação nesse caso e o leva a dar preferência, na prática, à primeira dessas interpretações, desconsiderando a segunda possibilidade. No entanto, quando analisamos atentamente a frase, a segunda possibilidade não nos passa despercebida.

Essa duplicidade de sentido ocorre porque o adjetivo *usados* pode se referir apenas ao último nome que vem antes dele (*micro-ônibus*), ou a toda a sequência (*motos, vans, ônibus e micro-ônibus*). A forma que o adjetivo assume é a mesma nos dois casos devido às particularidades da concordância nominal em português. No caso de se referir apenas a *micro-ônibus*, o adjetivo fica no masculino plural porque esse substantivo é masculino e está no plural nesse texto. No caso de se referir a toda a sequência, o adjetivo também fica no plural; e fica no masculino porque, havendo substantivos de gêneros diferentes na sequência, prevalece o masculino na concordância.

A palavra *micro-ônibus* (assim como *ônibus*) não tem diferença aparente entre o singular e o plural. Isto é, dizemos igualmente *um micro-ônibus* e *dois micro-ônibus*. O que nos faz interpretar a palavra como plural, no contexto do anúncio examinado aqui, é o fato de que ela se encontra numa sequência em que os outros substantivos estão no plural. Ou seja, é o paralelismo da construção do texto que nos indica o número da palavra.

Se o autor da frase quisesse evitar a ambiguidade, haveria um modo? Sem dúvida! O que podemos fazer, nesse caso, é manipular a ordem dos constituintes da sequência, para que o sentido possível seja um só.

Uma das soluções é a seguinte:

- Agora dá pra parcelar o seguro DPVAT de micro-ônibus usados, motos, vans e ônibus.

Nessa reescrita da frase, só os micro-ônibus precisam ser usados; os demais tipos de veículos podem ser ou não.

Outra solução fica assim:

- Agora dá pra parcelar o seguro DPVAT de vans, ônibus, micro-ônibus e motos usados.

Essa versão também só tem um sentido: a condição de usados, para o parcelamento do seguro, se aplica a todos os tipos de veículo enumerados. O que fez a diferença nesse caso, em relação à frase original, é que o substantivo que vem logo antes do adjetivo *usados* (*motos*) é do gênero feminino. Logo, se o adjetivo se aplicasse apenas a ele, e não a toda a sequência, deveria estar no feminino: *motos usadas*. Como está no

masculino, só pode se aplicar a toda a série de nomes de veículos que o antecede. Que outro nome da sequência poderíamos posicionar no fim, em vez de *motos*, para conseguir o mesmo resultado?

Na frase original, conforme aparece no anúncio, foi empregada uma vírgula que suprimimos nesta aula, assim:

Agora dá pra parcelar o seguro DPVAT de motos, vans, ônibus e micro-ônibus, usados.

O autor da frase, possivelmente, percebeu sua ambiguidade e empregou a vírgula com a intenção de evitar essa situação indesejável, que poderia comprometer a clareza do texto. O uso da vírgula, porém, não resolve o problema: a frase é ambígua com ou sem ela, pois permanece, em ambos os casos, a duplicidade de referência do adjetivo *usados*.

O exemplo que acabamos de examinar ilustra o fato de que a concordância gramatical, na língua portuguesa, não se limita a uma questão de obedecer a regras convencionais da norma padrão, de buscar usar a variedade mais prestigiada socialmente – embora esse aspecto também mereça atenção, por sua importância na vida social e profissional. A concordância, seja verbal ou nominal, funciona como parte dos recursos da língua para construir significado. Ela efetua ligações coesivas entre elementos do texto e, por conseguinte, contribui para o estabelecimento da coerência textual. Conhecendo as possibilidades de concordância existentes na língua, podemos optar por aquelas que melhor servem à clareza do texto, conforme o caso.



Há quem acredite que a prioridade dada ao gênero masculino na concordância nominal em português seja um sinal do machismo existente em nossa cultura, e contribua para perpetuar a invisibilidade das mulheres na sociedade. Tal interpretação, sustentada por razões político-ideológicas, não tem fundamento do ponto de vista linguístico. Se você tiver interesse nessa discussão, leia o artigo “O paradoxo da linguagem não sexista”, de Helena Feres Hawad, publicado na *Revista Letra* da Faculdade de Letras da UFRJ (Ano VIII, v. 1 e 2, 2013), disponível no endereço: <http://www.revistaletra.lettras.ufrj.br/index.php/rl/issue/archive>.

Na Atividade 2, vamos praticar as possibilidades de trabalhar com a concordância nominal para evitar a ambiguidade da frase.



ATIVIDADE

2. Nas frases a seguir, a aplicação de um adjetivo a uma sequência de substantivos resulta em ambiguidade. Reescreva cada frase de duas formas diferentes, de modo a eliminar a ambiguidade.

a) Comprei uma bolsa e sapatos pretos.

b) Aceitamos doações de revistas e livros usados.

c) Não havia laranjas nem limões frescos no supermercado.

d) Na festa de fim de ano, nossos alunos vão apresentar peças teatrais e poemas escritos por eles.

RESPOSTA COMENTADA

Reescritas sem ambiguidade, as frases ficam assim:

a) • Comprei sapatos pretos e uma bolsa.

• Comprei sapatos e uma bolsa pretos.

b) • Aceitamos doações de livros usados e revistas.

• Aceitamos doações de livros e revistas usados.

c) • Não havia limões frescos nem laranjas no supermercado.

• Não havia limões nem laranjas frescos no supermercado.

d) • Na festa de fim de ano, nossos alunos vão apresentar poemas escritos por eles e peças teatrais.

• Na festa de fim de ano, nossos alunos vão apresentar poemas e peças teatrais escritos por eles.

Em todos os casos, eliminamos a ambiguidade reformulando a ordem dos termos da frase.

CONCORDÂNCIA VERBAL

A concordância verbal diz respeito à conformidade de número e pessoa que há, na norma-padrão, entre o verbo e seu sujeito.

Na escrita, casos em que o verbo se posiciona antes do sujeito, ou em que há elementos intercalados entre o verbo e o sujeito, podem ocasionar dificuldades no emprego da norma-padrão. Veja o seguinte exemplo, extraído do trabalho de um estudante:

- A prática de fazer resumos, esquemas e paráfrases são formas de memorizar aquilo que estamos lendo.

Você percebe a inadequação de concordância verbal que existe nessa frase? O que é “forma de memorizar”: a “prática” ou os “resumos, esquemas e paráfrases”? Provavelmente, o produtor do texto pretendia dizer que tal prática é uma forma de memorizar. As palavras intercaladas entre o sujeito *prática* e o verbo deixaram esses elementos distantes um do outro. Para complicar ainda mais a situação, essas palavras estão no plural, o que pode ter induzido o autor a flexionar o verbo no plural. Reescrita em conformidade com a norma padrão, essa frase fica assim:

- A prática de fazer resumos, esquemas e paráfrases é uma forma de memorizar aquilo que estamos lendo.

Outra solução seria reescrever a frase assim:

- Resumos, esquemas e paráfrases são formas de memorizar aquilo que estamos lendo.

Nessa alternativa, eliminamos a palavra *prática*. A concordância agora se faz, de acordo com a norma-padrão, com *resumos, esquemas e paráfrases*.

Esse é um tipo de dificuldade muito comum, por isso propomos que você pratique, na Atividade 3, o emprego da concordância padrão em casos como esse.



ATIVIDADE

Atende aos objetivos 2 e 3

3. As frases a seguir, extraídas de trabalhos de estudantes, contêm erros de concordância verbal e, em alguns casos, de concordância nominal também. Reescreva as frases, ajustando-as à norma-padrão.

a) A autora soube, de forma clara e objetiva, frisar pontos simples, mas que é essencial para um bom desempenho.

b) A memória é um dos fatores que auxiliam o redator a coordenar seu trabalho e produzir textos que chegue a objetivos claros.

c) A discussão de aspectos variados nos trazem a possibilidade de concluir o nosso texto.

d) Cabe à escola a preocupação com a formação profissional e intelectual daqueles que a procura.

e) Este livro tem como um dos objetivos desconstruírem ideias equivocadas em relação à escrita.

RESPOSTA COMENTADA

As frases reescritas com a correção da concordância ficam assim:

a) A autora soube, de forma clara e objetiva, frisar pontos simples, mas que são essenciais para um bom desempenho.

b) A memória é um dos fatores que auxiliam o redator a coordenar seu trabalho e produzir textos que cheguem a objetivos claros.

c) A discussão de aspectos variados nos traz a possibilidade de concluir o nosso texto.

d) Cabe à escola a preocupação com a formação profissional e intelectual daqueles que a procuram.

e) Este livro tem como um dos objetivos desconstruir ideias equivocadas em relação à escrita.

Observe que essas frases apresentam as condições, descritas anteriormente, que costumam acarretar erros de concordância. Em todas elas, há alguma extensão de texto intercalada entre o verbo e a palavra que comanda a concordância. Na frase a, por exemplo, a concordância deve ser feita entre “pontos simples” e “são essenciais”; entre esses elementos, porém, se intercala o conectivo “que”, o qual não tem traços de número nem gênero (é invariável). Essa situação, que pode ter induzido o produtor do texto ao engano, se verifica também na frase b.

Nas frases c e d, a intercalação de uma palavra de número diferente daquela que comanda a concordância é a provável razão do engano. Na frase c, a concordância é entre “discussão” e “traz” (singular, portanto), mas entre esses termos há a expressão “aspectos variados”, no plural. O mesmo se dá na frase d, com a concordância entre “aqueles” e “procuram” sofrendo a interferência do pronome intercalado “a”, no singular.

Na frase e, observamos, de modo semelhante, a influência do substantivo plural “objetivos” sobre a flexão plural do verbo: “desconstruírem”. O substantivo “objetivos”, porém, não é o sujeito do verbo, então não comanda sua concordância.

O verbo *haver*

Conforme vimos brevemente na Aula 19, o verbo *haver* apresenta uma situação especial no que se refere à concordância. Por não ter sujeito, esse verbo só se flexiona na terceira pessoa do singular, nunca vai para o plural.



Além do verbo *haver*, a língua portuguesa tem outros verbos impessoais – verbos sem sujeito, que ficam sempre na terceira pessoa do singular. São eles:

- os verbos de fenômenos da natureza, como: *chover, ventar, nevar, trovejar* e outros.
- o verbo *fazer* na indicação de tempo, seja meteorológico (como em “Está fazendo calor”) ou cronológico (como em “Fazia duas horas que ela estava esperando o médico”; “Faz três meses que Juliana não visita a avó”).

É importante lembrar que isso não se aplica a verbos que significam mais ou menos o mesmo que *haver*, como *existir* (ou ainda, em certos contextos, *ocorrer*, *acontecer* e outros). Esses verbos não são impessoais, isto é, eles têm sujeito; logo, são passíveis de concordância, assim como a maioria dos verbos da língua portuguesa. Veja alguns exemplos:

- Ainda *havia* um problema no projeto.
- Ainda *havia* uns problemas no projeto.

O singular *havia* não se altera quando passamos o termo *um problema* (singular) para *uns problemas* (plural). Com o verbo *existir*, porém, as frases ficariam assim:

- Ainda *existia* um problema no projeto.
- Ainda *existiam* uns problemas no projeto.

A impessoalidade do verbo *haver* costuma dar margem a equívocos, por isso precisamos nos exercitar bastante se quisermos empregar bem a norma-padrão. Ao trabalho, então, na Atividade 4!

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 3

4. Reescreva as frases a seguir, substituindo o verbo sublinhado pelo que é dado entre parênteses e respeitando a concordância conforme a norma-padrão. Não faça nenhuma outra alteração na frase.

a) Em todo casamento há dificuldades. (existir)

b) Ocorreram distúrbios no estádio quando terminou o show. (haver)

c) Planeje seu roteiro em detalhes para que não haja contratempos na viagem. (ocorrer)

d) Organizamos a solenidade com bastante antecedência, mas mesmo assim temíamos que acontecessem imprevistos. (haver)

e) Quando os professores foram convocados para nova reunião com os pais, ficaram apreensivos, pois tinham ocorrido incidentes desagradáveis na última. (haver)

f) Sem fiscalização intensiva nas estradas, podem acontecer mais acidentes fatais no feriadão. (haver)

RESPOSTA COMENTADA

As frases reescritas ficam assim:

a) *Em todo casamento existem dificuldades.*

b) *Houve distúrbios no estádio quando terminou o show.*

c) *Planeje seu roteiro em detalhes para que não ocorram contratempos na viagem.*

d) *Organizamos a solenidade com bastante antecedência, mas mesmo assim temíamos que houvesse imprevistos.*

e) *Quando os professores foram convocados para nova reunião com os pais, ficaram apreensivos, pois tinha havido incidentes desagradáveis na última.*

f) *Sem fiscalização intensiva nas estradas, pode haver mais acidentes fatais no feriadão.*

Verifique se a concordância está correta em suas respostas: os verbos acontecer, existir e ocorrer, usados nesta atividade, são pessoais; logo, na norma-padrão, concordam com o sujeito; o verbo haver é impessoal, isto é, não tem sujeito e permanece sempre, portanto, na terceira pessoa do singular. Essas propriedades dos verbos, em

qualquer caso, “se comunicam” ao auxiliar que forma com eles uma locução verbal. Assim, na frase d da Atividade, substituímos “tinham ocorrido” por “tinha havido”; na frase f, trocamos “podem acontecer” por “pode haver”.

É importante não confundir o verbo *haver* impessoal, que tem o sentido de *existir*, com o verbo auxiliar *haver*, empregado sempre junto de outros verbos para formar locuções verbais (expressões formadas por dois ou mais verbos que funcionam como se fossem um verbo só). Veja dois exemplos:

- As crianças já *havi*am tomado banho quando a mãe chegou do trabalho.

Nessa frase, a ação que ocorreu está expressa pelo verbo *tomar*. É ele que exprime “o que as crianças fizeram”: *tomar banho*.

- Nossa equipe *há de vencer* esse desafio!

Nessa frase, o verbo que exprime o processo que ocorrerá é *vencer* – é isso que o falante espera que aconteça. Em ambos os casos, o verbo *haver* não corresponde ao processo ou à ação a que a frase se refere, mas apenas acrescenta algum valor gramatical à expressão – no primeiro caso, a noção de tempo passado e de ação concluída; no segundo, a de certeza do falante sobre um evento futuro.

Nesses casos, portanto, o verbo que determina se há ou não sujeito na frase não é o verbo *haver*, mas o outro, chamado *verbo principal*. Observe que, no primeiro exemplo, o verbo *haver* está no plural, concordando com “as crianças”; no segundo, ele está no singular, concordando com “nossa equipe”. Como ficariam essas frases se substituíssemos “as crianças” por “Mariana” e “nossa equipe” por “nossos atletas”? Em ambos os casos, o verbo *haver* acompanharia o número do sujeito: *Mariana já havia tomado banho./Nossos atletas hão de vencer*. Isso ocorre porque o verbo que comanda a concordância, nesses exemplos, não é o auxiliar (*haver*), e sim o principal: *tomar*, no primeiro caso, e *vencer*, no segundo – ambos verbos pessoais, com sujeito, como a maioria dos verbos da língua portuguesa.

É possível, então, que o verbo *haver* impessoal, com o sentido de *existir*, ocorra junto com o verbo auxiliar *haver*? É claro que sim! Veja:

- *Há de haver gente boa* neste mundo!
- *Há de haver pessoas boas* neste mundo!

Pensando no que acabamos de estudar, reflita: por que o verbo, na segunda frase, fica no singular, e não concorda com o plural *pessoas*? Como ficaria essa frase se substituíssemos *haver* por *existir*?

O verbo ser

O verbo *ser* na indicação de horas também é impessoal, ou seja, não tem sujeito. Ele é diferente, porém, dos demais verbos impessoais, porque concorda com o numeral que o segue, assim: *É meio-dia* (singular); *São duas horas* (plural). A gramática tradicional analisa esse termo – o numeral que exprime as horas após o verbo *ser* – como **PREDICATIVO**.

Há outras situações em que o verbo *ser*, apesar de ter sujeito, concorda com o predicativo, contrariando a regra geral (isto é, a concordância com o sujeito). Essas situações são as seguintes:

a) o sujeito é um dos pronomes *isto*, *isso*, *aquilo*, *ninguém*, *nenhum*, ou uma expressão de valor coletivo, como *o resto*, *o mais*. Por exemplo: “Tudo eram lágrimas e lamentações” e “O mais foram esforços inúteis”;

b) o sujeito é constituído pelos pronomes interrogativos *quem*, *que*, *o que*. Por exemplo: “O que seriam aqueles pacotes?” e “Ninguém sabia quem eram aqueles artistas”;

c) o sentido do verbo *ser* é “ser constituído por”. Por exemplo: “O exercício eram umas frases para completar” e “O roteiro do passeio são visitas a lojas”;

d) o verbo *ser* aparece nas expressões *é muito*, *é pouco*, *é mais de*, *é tanto* e o sujeito indica preço, medida ou quantidade. Por exemplo: “Quinze dias era mais do que suficiente para corrigir aquelas provas” e “Cinquenta reais é muito por um almoço tão ruim”;

e) o verbo *ser* exprime a definição ou identidade de algo e o sujeito se encontra no singular, mas o predicativo no plural. Por exemplo: “Um problema grave a ser resolvido são as reclamações dos clientes”.

Vamos praticar essas diferentes situações do verbo *ser* na Atividade 5.

PREDICATIVO

É um termo que representa um atributo (característica, qualidade ou identidade) do sujeito, mas se encontra afastado dele, junto do verbo (ou seja, dentro do predicado). Por exemplo: Na frase “Isabel é linda”, o termo *linda* representa uma qualidade do sujeito *Isabel*.

Na frase “Isabel é minha prima”, o termo *minha prima* representa uma identidade do sujeito *Isabel* (quer dizer, especifica *quem é Isabel*). O verbo *ser*, comumente, ocorre seguido de um predicativo.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

5. Preencha as lacunas nas frases a seguir, empregando o verbo *ser* com a concordância padrão. Atente para o contexto de cada frase, que indica em que tempo o verbo precisa ficar para se formar um pequeno texto coeso e coerente.

- a) Preciso ir. Já _____ uma hora, e tenho uma consulta médica às duas.
- b) A profissão de professor é dura, mas nem tudo nela _____ dificuldades. Há também muitas alegrias.
- c) Márcia ficou de encontrar Alexandre no cinema às cinco horas, mas já _____ cinco e meia e ela ainda não havia chegado.
- d) Não existe justificativa para o que Maurício fez. Isso que ele está dizendo _____ desculpas esfarrapadas.
- e) O almoço servido aos turistas foi feijoadado, e a sobremesa _____ doces típicos brasileiros.
- f) Ao planejar seu trabalho, é importante que o professor saiba quem _____ seus alunos.
- g) Todos gostaram da palestra, mas lamentaram não ter havido tempo para maior aprofundamento do assunto. Trinta minutos _____ pouco.
- h) A avaliação da disciplina será baseada em uma prova e uma redação. A prova _____ questões de múltipla escolha.

RESPOSTA COMENTADA

As frases preenchidas com formas do verbo *ser* ficam assim:

a) Preciso ir. Já é uma hora, e tenho uma consulta médica às duas.
(indicação de horas)

b) A profissão de professor é dura, mas nem tudo nela são dificuldades. Há também muitas alegrias. (caso a)

c) Márcia ficou de encontrar Alexandre no cinema às cinco horas, mas já eram cinco e meia e ela ainda não havia chegado. (indicação de horas)

d) Não existe justificativa para o que Maurício fez. Isso que ele está dizendo são desculpas esfarrapadas. (caso a)

e) O almoço servido aos turistas foi feijoada, e a sobremesa foram doces típicos brasileiros. (caso c)

f) Ao planejar seu trabalho, é importante que o professor saiba quem são seus alunos. (caso b)

g) Todos gostaram da palestra, mas lamentaram não ter havido tempo para maior aprofundamento do assunto. Trinta minutos foi pouco. (caso d)

h) A avaliação da disciplina será baseada em uma prova e uma redação. A prova serão questões de múltipla escolha. (caso c)

Note que, em cada frase, o tempo verbal empregado (presente, passado, futuro) depende dos tempos dos outros verbos presentes no contexto.

Algumas expressões especiais

Dentre os casos especiais de concordância verbal comumente listados nas gramáticas, vale a pena destacar os seguintes:

- Sujeito com expressões como a *maioria de*, *grande parte de*: o verbo vai para o singular ou para o plural. Por exemplo:

- A maioria dos alunos *entendeu* bem os critérios de avaliação.
- A maioria dos alunos *entenderam* bem os critérios de avaliação.

- Sujeito com expressões de porcentagem: o verbo concorda, de preferência, com a expressão preposicionada que se segue à porcentagem. Por exemplo:

- Trinta por cento dos alunos *tiraram* notas altas.
- Trinta por cento da turma *tirou* notas altas.

- Sujeito com pronome plural de sentido partitivo (*quais de nós*, *quantos de nós*, *poucos dentre nós* etc.): o verbo concorda com o pronome pessoal introduzido por *de* ou *dentre*, ou fica na terceira pessoa do plural. Por exemplo:

- Quantos de nós *estudamos* com prazer?
- Muitos de nós *ficaram* sem saber como agir.

- Sujeito com *cada um de* + plural: o verbo fica no singular.

Por exemplo:

- Cada um dos participantes *deve* pegar seu material na recepção.

• Sujeito no singular seguido de outro ligado a ele por *com*: o verbo fica no singular ou no plural. Por exemplo:

- O diretor, com os professores, *fez* uma reunião com os pais.
- O diretor, com os professores, *fizeram* uma reunião com os pais.

CONCLUSÃO

A concordância é um dos aspectos centrais do emprego da norma-padrão na língua portuguesa e se faz especialmente importante na escrita de textos formais, como é o caso dos gêneros acadêmicos.

As gramáticas normativas listam um número grande de regras e, em diversos casos, admitem duas alternativas de concordância. Não examinamos aqui todos os casos listados nas gramáticas. Para ver um quadro mais completo da concordância em português, consulte uma gramática, de preferência uma das indicadas nas referências bibliográficas desta aula. Tenha sempre uma delas à mão para consultar quando necessário.



Uma das gramáticas indicadas nesta aula é a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara. Caso você não a possua, pode fazer o *download* gratuito do arquivo, em formato PDF, em:

<http://lelivros.link/book/baixar-livro-moderna-gramatica-portuguesa-evanildo-bechara-em-epub-mobi-e-pdf/>

Caso deseje ler o arquivo *on-line*, basta acessar o *site*:

<https://docs.google.com/a/cecierj.edu.br/file/d/0B7hMF-wiDdldLUM0T1U2MkJ5NXM/edit>.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 2

Selecione a opção adequada, entre as duas dadas entre parênteses, para preencher cada lacuna do texto a seguir, empregando a concordância padrão.

Na semana passada, _____ (foi divulgado/foi divulgada) a mais completa pesquisa sobre a situação dos mamíferos no planeta. Alguns dos animais relacionados nesse estudo, realizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza, _____ (está ameaçado/estão ameaçados) de desaparecer por causas naturais. Segundo os cientistas, porém, a grande maioria dos animais ameaçados _____ (é vítima/são vítimas) da ação humana.

As florestas são destruídas para dar lugar à expansão urbana e à agricultura, o que explica os altos índices de animais sob risco no sul e no sudeste da Ásia. É o caso dos primatas: 80% da população _____ (pode desaparecer/podem desaparecer).

Os mamíferos aquáticos encontram-se em situação ainda mais grave que os terrestres. Hoje _____ (existe/existem) informações insuficientes sobre um terço dos mamíferos aquáticos, por isso o declínio populacional de animais como golfinhos e baleias passa despercebido em 70% dos casos. Uma das ameaças aos mamíferos aquáticos _____ (é/são) os ruídos provocados por equipamentos de navegação, que _____ (afeta/afetam) seu sistema nervoso e _____ (interfere/interferem) em sua comunicação.

(Fonte: Adaptado de LIMA, 2008)

RESPOSTA COMENTADA

Confira suas respostas com as indicadas a seguir e observe as justificativas de cada caso:

Na semana passada, foi divulgada a mais completa pesquisa sobre a situação dos mamíferos no planeta. → A concordância verbal e nominal se faz com o sujeito “pesquisa”, que está posicionado depois do verbo.

Alguns dos animais relacionados nesse estudo, realizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza, estão ameaçados de desaparecer por causas naturais. → A concordância verbal e nominal se faz com o sujeito “alguns dos animais”, distante do verbo pela intercalação de outros elementos.

Segundo os cientistas, porém, a grande maioria dos animais ameaçados é vítima ou são vítimas da ação humana. → As duas possibilidades fazem parte da norma-padrão: trata-se do caso da expressão “a maioria de”.

É o caso dos primatas: 80% da população pode desaparecer. → A concordância mais usual, hoje em dia, é com o termo que segue a expressão da porcentagem: “população”.

Hoje existem informações insuficientes sobre um terço dos mamíferos aquáticos (...)

→ A concordância se faz com o sujeito “informações”, posicionado depois do verbo.

Uma das ameaças aos mamíferos aquáticos são os ruídos provocados por equipamentos de navegação (...) → O verbo ser se encontra entre dois termos de números diferentes: “uma” (núcleo do sujeito, singular) e “ruídos” (núcleo do predicativo, plural); prevalece, então, o plural do predicativo.

(...) que afetam seu sistema nervoso e interferem em sua comunicação. → Ambos os verbos ficam no plural porque se referem a “ruídos”: são os ruídos que provocam esses efeitos.

RESUMO

A concordância é o processo gramatical de adaptação de uma palavra a outra da qual ela é dependente. Na concordância nominal, há conformidade de gênero e de número do artigo, do adjetivo, do pronome, do numeral e do particípio verbal com o substantivo a que se referem. Na concordância verbal, há conformidade de número e de pessoa entre o verbo e seu sujeito – ou, em casos especiais, entre o verbo e o predicativo. Tanto com os nomes como com os verbos, há situações em que a concordância pode ser feita com a palavra ou com o sentido. A concordância é um elemento de coesão textual e seu uso adequado contribui para a clareza do texto. O emprego da concordância padrão é um aspecto importante dos textos escritos formais, por isso alguns casos específicos, que costumam dar margem a dúvidas, merecem atenção. Entre eles, destacam-se o verbo *haver*, que, sendo impessoal, permanece sempre na terceira pessoa do singular, os contextos em que o verbo *ser* concorda com o predicativo, e algumas expressões especiais, como *a maioria de*, a qual admite dupla concordância.

Manda quem pode: a regência nominal e verbal

Helena Feres Hawad

AULA

21

Metas da aula

Apresentar e exemplificar a regência verbal e a regência nominal na língua portuguesa.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. empregar a regência verbal em frases conforme a norma-padrão;
2. selecionar o pronome objeto de segunda e terceira pessoas em conformidade com a regência verbal padrão;
3. empregar a regência nominal em frases conforme a norma-padrão.

INTRODUÇÃO

Leia as duas frases a seguir e verifique: elas significam a mesma coisa?

a) Os pais dos alunos reclamaram de uma atitude enérgica da professora.

b) Os pais dos alunos reclamaram uma atitude enérgica da professora.

Essas duas frases têm sentidos diferentes, certo?

- A frase (a) significa que os pais protestaram contra uma determinada atitude enérgica tomada pela professora.
- A frase (b) significa que os pais exigiram que a professora tomasse uma atitude enérgica.

Em cada caso, temos um significado diferente para o verbo reclamar – e, a cada um deles, corresponde uma forma de construção gramatical distinta. Veja:

Reclamar DE algo é o mesmo que protestar contra ou queixar-se de algo.
Reclamar algo é o mesmo que exigir ou reivindicar algo.

No primeiro caso, o verbo se liga a seu complemento por meio de uma preposição (*de*). No segundo, a ligação entre o verbo e seu complemento se faz diretamente, sem uma preposição entre os dois. Essas diferenças se referem à *regência* do verbo *reclamar*, isto é, ao tipo de ligação entre o verbo e seu complemento.

Cada verbo da língua portuguesa tem suas próprias condições de regência. Isso quer dizer que, para cada verbo, existe uma configuração específica de construção gramatical quando ele é empregado em uma frase. O mesmo ocorre com certos substantivos, adjetivos e advérbios. Algumas dessas palavras também têm complementos e exigem preposições específicas antes deles – é isso que chamamos de regência nominal.

A norma-padrão, correntemente empregada nos textos acadêmicos, inclui uma série de restrições e possibilidades relativas à regência nominal e verbal. Nesta aula, vamos praticar o emprego da regência verbal e nominal a fim de aprimorar o domínio da norma-padrão na escrita.

A REGÊNCIA VERBAL

Os verbos da língua portuguesa diferem uns dos outros no que diz respeito às relações com os complementos – isto é, no que se refere à regência. Existem basicamente as seguintes situações:

- Verbos que ocorrem sem nenhum complemento – chamados *verbos intransitivos*. Esses verbos contêm em si mesmos toda a informação

sobre o processo que exprimem, sem necessidade de complementação.
Exemplos: *O copo caiu. O cachorro latiu. A lua apareceu.*

- Verbos que ocorrem com um ou mais complementos – chamados *verbos transitivos*. Esses verbos exprimem um processo que inclui ou afeta algum ser, então precisam da indicação desse elemento incluído ou afetado para que seu sentido se complete, ou seja, precisam de complementos.
Exemplos: *O bebê comeu a papinha. Toda criança gosta de sorvete.*

Os verbos transitivos podem ser:

- Verbos que ocorrem com um complemento sem preposição – chamados *verbos transitivos diretos*.

Exemplos: *O bebê comeu a papinha. Nós fizemos os exercícios. O professor explicou a matéria.*

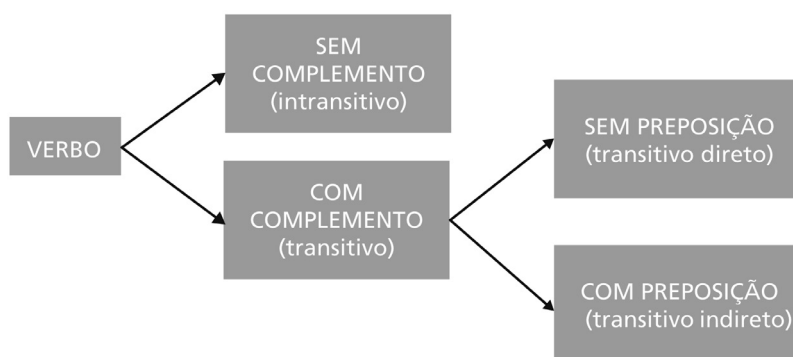
Nesses exemplos, “a papinha”, “os exercícios” e “a matéria” são objetos diretos, ou seja, complementos ligados ao verbo sem preposição.

- Verbos que ocorrem com um complemento com **PREPOSIÇÃO** – chamados *verbos transitivos indiretos*.

Exemplos: *Toda criança gosta de sorvete. João cedeu a meus apelos. Os conselheiros concordaram com o parecer do relator.*

Nesses exemplos, “de sorvete”, “a meus apelos” e “com o parecer do relator” são objetos indiretos, isto é, complementos ligados ao verbo com preposição.

O quadro a seguir sintetiza essas possibilidades:



PREPOSIÇÃO

É a palavra que relaciona duas outras palavras em uma frase, de modo que o sentido da primeira é explicado ou completado pela segunda. Por exemplo, a preposição *de* em “anel de ouro”, “esmalte de unha”; a preposição *sem* em “rua sem saída”, “café sem açúcar”; ou ainda a preposição *a* em “jantar a dois”, “contas a pagar”. Se quiser saber mais sobre as preposições, ou ver uma lista completa delas, consulte uma das gramáticas incluídas nas referências bibliográficas desta aula (ou qualquer gramática da língua portuguesa).

Entre os verbos transitivos, existem aqueles que podem ocorrer com dois complementos: um sem preposição e outro com preposição. Eles são chamados de *verbos transitivos diretos e indiretos*.

Exemplos: *Sérgio deu um livro para Gilberto. Luciana sempre conta histórias aos filhos. Márcio presenteou Eliane com um anel.*

Nesses exemplos, “um livro”, “histórias” e “Eliane” são objetos diretos; “para Gilberto”, “aos filhos” e “com um anel” são objetos indiretos.



Certos complementos verbais preposicionados não são considerados objetos indiretos por não representarem coisa ou pessoa, e sim um lugar. É o caso de complementos de verbos que denotam movimento, como *ir*, *vir* ou *chegar*, ou localização, como *estar* ou *morar*.

Exemplos: *Vou a Portugal* nas férias. *Daniela virá de Copacabana* de ônibus. *Ele sempre chega cedo ao escritório*. *Ela estava na cozinha* na hora da novela. *Meu sobrinho mora na Austrália*.

Podemos chamar de *complemento circunstancial* esse tipo de complemento, embora essa denominação não exista na maioria das gramáticas. Em nosso curso, porém, a classificação do complemento não será enfatizada. O importante é você empregar a regência corretamente em cada caso.

A seguir, estudaremos alguns verbos, com exemplos de frases que apresentam sua regência, e praticaremos seu emprego em diferentes atividades.

Como vimos na introdução, com o exemplo do verbo *reclamar*, alguns verbos têm significados diferentes associados a regências distintas. Veja mais alguns exemplos:

VERBO	SIGNIFICADO	REGÊNCIA - exemplos
agradar	dar carinho, fazer gentileza	As crianças agradaram o <i>cachorrinho</i> .
	satisfazer	A solução agradou <i>ao cliente</i> .
aspirar	respirar, inalar	As vítimas do incêndio aspiraram <i>gases tóxicos</i> .
	desejar, pretender	Quem não aspira <i>ao sucesso</i> profissional?
assistir	ver, presenciar	Ainda não assisti <i>a esse documentário</i> .
	ajudar, socorrer	Os voluntários assistiam <i>os desabrigados</i> .
	cabem, pertencer	O direito de pedir revisão de prova assiste <i>a qualquer estudante</i> .
atender	deferir, conceder	Vou atender <i>seu pedido</i> .
	receber	O diretor atenderá <i>o representante dos pais</i> .
	dar atenção, servir	Ele atende bem <i>a todos os clientes</i> .
proceder	ter fundamento	Esse argumento não <i>procede</i> .
	provir, originar-se	Os melhores vinhos do Brasil procedem <i>do Rio Grande do Sul</i> .
	realizar, iniciar	A polícia procedeu <i>ao inquérito</i> .
querer	desejar	Mariana quer <i>um celular novo</i> .
	ter afeto	Mariana quer muito <i>a Pedro</i> .

Se precisar, consulte esse quadro para fazer a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

1. Reescreva as frases a seguir, substituindo a expressão destacada pelo verbo entre parênteses e observando a regência padrão.

a) Toda avó adora *mimar* os netinhos. (agradar)

b) André sabia que seu boletim não ia *contentar* os pais. (agradar)

c) A jovem gerente *ambicionava* uma promoção. (aspirar)

d) Na emergência do hospital, não havia médicos suficientes para *socorrer* os acidentados. (assistir)

e) Na emergência do hospital, não havia médicos suficientes para *socorrer* os acidentados. (atender)

RESPOSTA COMENTADA

As frases reescritas com as substituições ficam assim:

a) Toda avó adora *agradar* os netinhos.

b) André sabia que seu boletim não ia *agradar* aos pais.

c) A jovem gerente *aspirava* a uma promoção.

d) Na emergência do hospital, não havia médicos suficientes para *assistir* os acidentados.

e) Na emergência do hospital, não havia médicos suficientes para *atender* aos acidentados.

Observe que é necessário empregar a preposição “a” entre o verbo e o complemento nas fases **b**, **c** e **e**. Nas frases **a** e **d**, não há preposição para introduzir o complemento verbal. Essas diferenças, como dissemos anteriormente, são particularidades de cada verbo (informalmente, podemos dizer que é o verbo que “manda” na forma de seus complementos). Se você ficou em dúvida sobre a resposta em algum item da atividade, volte a consultar o quadro apresentado antes dela e atente para a forma do complemento verbal nas frases dadas como exemplo em cada caso.

Há também verbos que têm mais de uma possibilidade de regência na norma-padrão, sem alteração de sentido. Veja alguns casos no quadro a seguir:

VERBO	REGÊNCIA - exemplos
avisar informar	<i>Avisar a data aos tutores.</i> <i>Avisar os tutores da data.</i>
lembrar esquecer	<i>Não me lembro do nome dela.</i> <i>Não lembro o nome dela.</i>
chamar	<i>Chamou o irmão tolo.</i> <i>Chamou o irmão de tolo.</i> <i>Chamou ao irmão tolo.</i> <i>Chamou ao irmão de tolo.</i>

Estudando esse quadro, podemos constatar o seguinte:

- O verbo *avisar* tem duas possibilidades de regência: em uma, o conteúdo do aviso é objeto direto, e a pessoa que recebe o aviso é objeto indireto, com a preposição *a* (primeiro exemplo no quadro); na outra, a pessoa que recebe o aviso é objeto direto, e o conteúdo do aviso é objeto indireto, com a preposição *de* (segundo exemplo no quadro). Em casos assim, o cuidado que precisamos ter é não misturar as duas situações, empregando dois complementos verbais com preposição, ou dois sem preposição na mesma frase. Lembre-se: se um dos complementos tem preposição, o outro não pode ter. O verbo *informar* apresenta essas mesmas possibilidades de regência.

- O verbo *lembrar* tem duas possibilidades de regência: em uma, empregamos um pronome oblíquo correferente com o sujeito da frase, e o conteúdo da lembrança é objeto indireto regido pela preposição *de* (terceiro exemplo no quadro); na outra, o conteúdo da lembrança é objeto direto, e não existe **PRONOME OBLÍQUO CORREFERENTE** com o sujeito (quarto exemplo no quadro). Nesse caso, também, devemos ter cuidado para não misturar as duas situações na mesma frase. Com esse verbo, a preposição *de* e o pronome oblíquo sempre ocorrem juntos. (Frases como “*Não lembro do nome dela*” são usadas correntemente no Brasil, mas não pertencem à norma-padrão.) O verbo *esquecer* apresenta essas mesmas possibilidades de regência.

PRONOME OBLÍQUO

Pronome pessoal que não pode ser sujeito de uma frase, e funciona como complemento verbal, isto é, como objeto direto ou indireto. Por exemplo, o pronome *me*, na frase *Minha irmã me deu um presente lindo*, ou o pronome *lhe* na frase *Precisávamos lhe entregar esse documento*. Para saber mais sobre os pronomes oblíquos, ou para ver uma lista completa deles, consulte uma das gramáticas incluídas nas referências bibliográficas desta aula (ou qualquer gramática da língua portuguesa).

CORREFERENTES

Termos que, em uma frase ou texto, se referem à mesma entidade (isto é, à mesma coisa, pessoa, lugar, ideia). Na frase *Não me lembro do nome dela*, o sujeito é “eu” (implícito no verbo), e o pronome *me* se refere a essa mesma pessoa – ou seja, o pronome *me* e o sujeito “eu” são correferentes.



Os verbos *lembrar* e *esquecer* têm ainda uma outra regência, muito usada antigamente, em que a coisa lembrada (ou esquecida) é o sujeito, assim: *Não me lembra o nome dela*, ou *O nome dela esqueceu-me*. Essa possibilidade praticamente não ocorre mais no Brasil (embora ainda conste nas gramáticas normativas).

- O verbo *chamar* (no sentido de dar um título, nome ou apelido a alguém, ou de atribuir uma qualidade a alguém) tem quatro possibilidades de regência. A pessoa que recebe a designação pode ser objeto direto ou indireto (com a preposição *a*), e a designação (nome, título, xingamento), pode ou não vir anteceder da preposição *de*. As duas possibilidades para o primeiro desses termos se combinam com as duas para o segundo, resultando em quatro construções aceitas na norma-padrão, conforme os exemplos constantes no quadro.

Na língua portuguesa do Brasil, há casos de verbos que apresentam regências diferentes na fala e na escrita padrão. Por exemplo, é frequente o emprego, na fala, da preposição *em* com os verbos *ir* e *chegar*, para os quais a norma-padrão estabelece a preposição *a*. No caso do verbo *ir*, também se usa a preposição *para* na norma-padrão. Veja exemplos:

VERBO	REGÊNCIA - exemplos
ir	Fomos a São Paulo. / Fomos para São Paulo.
chegar	Chegamos a São Paulo antes do horário previsto.

Mais alguns verbos que apresentam divergência entre a fala brasileira corrente e a escrita padrão, no que diz respeito à regência, se encontram no quadro a seguir:

VERBO	REGÊNCIA - exemplos
implicar acarretar	Tal atitude implicará <i>sua demissão</i> . A enchente acarretou <i>sérios prejuízos</i> .
influenciar	Seus conselhos influenciaram <i>minha decisão</i> .
pagar	Pagou <i>a encomenda</i> antecipadamente. O patrão prometeu pagar <i>a todos os funcionários</i> até o fim da semana.
perdoar	Devemos perdoar <i>aos inimigos as ofensas</i> .
preferir	Meu filho prefere <i>o basquete ao futebol</i> .
obedecer desobedecer	Os filhos devem obedecer <i>aos pais</i> . Não desobedeça <i>a seus professores</i> .
responder	O professor nunca responde <i>a meu questionamento</i> . João estava tão distraído que nem respondeu <i>ao amigo</i> .

Observe atentamente nesse quadro:

- O verbo *implicar*, no sentido de *ocasionar, ter como consequência*, muitas vezes é usado com preposição na fala corrente (*implicar em algo*), mas é transitivo direto na norma-padrão. O mesmo ocorre com os verbos *acarretar* e *influenciar*.
- O verbo *pagar* pode ocorrer com um objeto direto que representa a coisa que é paga (como em *pagar a encomenda*); mas exige a preposição *a* para introduzir o complemento que representa a pessoa ou instituição que recebe o pagamento, que é, então, um objeto indireto (como em *pagar aos funcionários*). O mesmo ocorre com o verbo *perdoar*: a coisa que se perdoa é objeto direto, e a pessoa que recebe o perdão é objeto indireto regido pela preposição *a*.
- O verbo *preferir*, correntemente construído com *que* ou *do que*, exige preposição *a* na norma-padrão (*preferir basquete a futebol*, em vez de *preferir basquete do que futebol*).
- Os verbos *obedecer*, *desobedecer* e *responder*, ainda que usados como transitivos diretos na fala corrente, exigem a preposição *a* na norma-padrão.

Vamos praticar a regência padrão desses verbos na Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

2. Algumas das frases a seguir contêm erros no emprego da regência verbal padrão. Identifique-as e reescreva-as com as correções necessárias.

a) O crescimento da inflação implicará na desaceleração da economia.

b) Antigamente, era costume as crianças obedecerem os mais velhos.

c) Os pais não deveriam influenciar na escolha da carreira dos filhos.

d) Em períodos de recessão econômica, aumenta o número dos que não conseguem pagar suas dívidas.

e) Ele faz questão de pagar os credores pontualmente.

f) Ele jurou que jamais perdoaria ao amigo.

g) Os adolescentes preferem frituras e doces do que legumes e frutas.

h) Hoje o tutor de Língua Portuguesa chegou atrasado no polo.

RESPOSTA COMENTADA

As frases d e f apresentam a regência padrão, então não é preciso reescrevê-las. As demais, reescritas com as correções, ficam assim:

a) O crescimento da inflação implicará a desaceleração da economia.

b) Antigamente, era costume as crianças obedecerem aos mais velhos.

c) Os pais não deveriam influenciar a escolha da carreira dos filhos.

e) Ele faz questão de pagar aos credores pontualmente.

g) *Os adolescentes preferem frituras e doces a legumes e frutas.*
h) *Hoje o tutor de Língua Portuguesa chegou atrasado ao polo.*
Em caso de dúvida sobre as respostas, volte a consultar os exemplos apresentados nos quadros.

Sequências de verbos com regências diferentes

A frase a seguir foi extraída de um texto produzido por um estudante. Você consegue identificar o que há de errado nela, do ponto de vista da norma-padrão? O título desta seção dá a dica...

- Precisamos levar em consideração cada tipo de pessoa, e como ela usa e lida com a tecnologia.

Nessa frase, o estudante encadeou, em uma sequência, dois verbos – *usa e lida* – e empregou somente um complemento para ambos – *a tecnologia*. O problema é que esses verbos têm regências diferentes: *usar* é transitivo direto – *usar a tecnologia* – e *lidar* é transitivo indireto, com a preposição *com* – *lidar com a tecnologia*.

Nesse tipo de situação, em que encadeamos (isto é, coordenamos) verbos de regências diferentes, é necessário, na norma-padrão, incluir um complemento para cada um deles na frase. Veja como podemos corrigir a frase em questão:

- Precisamos levar em consideração cada tipo de pessoa, e como usa a tecnologia e lida com ela.

O que fizemos foi replicar o complemento verbal – primeiro, com a expressão completa (*a tecnologia*), e depois, para evitar repetição desnecessária, com o pronome *ela*. Também para evitar repetição desnecessária, suprimimos o pronome *ela* empregado na frase original em referência à palavra *pessoa*.

Outra solução para essa frase seria empregar somente um dos verbos, já que os significados deles, nesse contexto, são muito semelhantes, e a supressão de qualquer um dos dois não faria grande diferença no sentido da frase. Comprove:

- Precisamos levar em consideração cada tipo de pessoa, e como ela usa a tecnologia.
- Precisamos levar em consideração cada tipo de pessoa, e como ela lida com a tecnologia.

Agora é com você! Vamos praticar na Atividade 3.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

3. As frases a seguir foram adaptadas de textos produzidos por estudantes. Reescreva-as, de modo a corrigir a inadequação das sequências de verbos de regências diferentes.

a) Em nosso cotidiano, passamos e frequentamos muitos lugares diferentes.

b) A influência da imprensa pode favorecer ou prejudicar um candidato, atribuindo ou tirando votos dele.

RESPOSTA COMENTADA

As frases reescritas ficam assim:

a) Em nosso cotidiano, passamos por lugares diferentes e frequentamos muitos deles.

OU: Em nosso cotidiano, passamos por muitos lugares diferentes e os frequentamos.

b) A influência da imprensa pode favorecer ou prejudicar um candidato, atribuindo votos a ele ou os tirando dele.

Na frase a, o termo que exprime lugar e ocorre com o verbo passar é introduzido pela preposição por (passar por um lugar) ou pela preposição em (passar em um lugar); o verbo frequentar, porém, é transitivo direto (frequentar um lugar), por isso corrigimos a frase de uma das formas indicadas nesta resposta.

Na frase b, há duas sequências de verbos: favorecer/prejudicar e atribuindo/tirando. A primeira não apresenta nenhum problema, já que ambos os verbos são transitivos diretos. Na segunda, porém, precisamos fazer uma retificação, conforme indicado, já que atribuir e tirar têm regências diferentes.

Na frase *a*, também poderíamos corrigir o problema suprimindo um dos dois verbos, sem grande prejuízo para o sentido global. Na frase *b*, os significados dos verbos são muito diferentes, então suprimir qualquer um deles alteraria o sentido.

Os pronomes *o* e *lhe*

Os objetos direto e indireto podem ser representados por pronomes pessoais. Veja esses exemplos:

- O colega me viu.
- O colega me perguntou as horas.

Na primeira frase, o pronome *me* é um objeto direto; na segunda, o pronome *me* é um objeto indireto. A diferença se deve à regência dos verbos: *ver* se liga a seu complemento sem preposição (*ver algo*); *perguntar*, porém, tem um complemento sem e outro com preposição (*perguntar algo a alguém*).

Como podemos constatar nessas frases, então, o pronome *me*, da primeira **PESSOA DO DISCURSO** (“eu”), serve tanto para representar o objeto direto como o objeto indireto.

No entanto, se substituirmos, nessas frases, a primeira pessoa do discurso pela terceira (“ele/ela”) ou pela segunda (“você”), o resultado será o seguinte:

- O colega o viu./O colega a viu.
- O colega lhe perguntou as horas.

No primeiro caso, empregamos *o(a)*, que é um pronome específico para a função de objeto direto; no segundo, empregamos *lhe*, que é específico para a função de objeto indireto. Observe que essa distinção só se faz para as pessoas “ele” (e seu feminino e plural: “ela/elas”) e “você” (e seu plural: “vocês”). Para as demais pessoas, o pronome é o mesmo, quer se trate de objeto direto, que se trate de objeto indireto, como vimos nos exemplos com o pronome *me*. Observe:

PESSOA DO DISCURSO

É um dos participantes do ato de comunicação: aquele que fala (chamado de *primeira pessoa*), aquele com quem se fala (chamado de *segunda pessoa*) e aquele de quem se fala, isto é, aquele que é o assunto da comunicação (chamado de *terceira pessoa*).

Na língua portuguesa do Brasil, a primeira pessoa é representada pelos pronomes *eu* (singular) e *nós* (plural); a segunda, pelos pronomes *tu* ou *você/vocês*; e a terceira, pelos pronomes *ele/ela/ele/elas*.

Além desses, há os pronomes oblíquos (*me, te, o, lhe* etc.). Quando tratamos a pessoa com quem falamos por *você* (em vez de *tu*), os pronomes oblíquos e as formas verbais que precisamos usar na norma-padrão são idênticos aos usados para a terceira pessoa (*ele*). Por exemplo: “*Tu te arrependeste*”, mas “*Você se arrependeu*” (como “*Ele se arrependeu*”).

- O colega nos viu.
- O colega nos perguntou as horas.
- O colega te viu.
- O colega te perguntou as horas.

Em síntese, as pessoas *você* e *ele* são os únicos casos em que os pronomes têm formas especializadas, exclusivas para o complemento verbal sem preposição (objeto direto) e para o complemento verbal com preposição (objeto indireto). Para o bom emprego da norma-padrão, é necessário, portanto, identificar adequadamente a regência de cada verbo a fim de fazer uso correto dos pronomes *o* e *lhe*.

É interessante observar que o pronome *o* tanto pode ser empregado em referência a coisas como a pessoas, mas o pronome *lhe* só se refere a pessoas. Além disso, os complementos verbais que podem ser representados pelo pronome *lhe* são aqueles introduzidos pelas preposições *a* ou *para*. Podemos dizer, por exemplo, *entreguei-lhe o dinheiro* porque o objeto indireto do verbo *entregar* é introduzido por *a* ou *para*; mas não podemos dizer *gosto-lhe* porque o objeto indireto do verbo *gostar* é introduzido por *de*. Nesse caso, então, dizemos *gosto de você*, ou *gosto dele/dela*.

Note ainda que tanto *o* como *lhe* se flexionam em número (singular/plural), mas somente o pronome *o* se flexiona em gênero (masculino/feminino).



É muito comum, no Brasil, que as pessoas imaginem que o pronome *lhe* seja uma alternativa mais formal ou cerimoniosa para *você*. Por exemplo, em vez de *Eu vi você*, muitas pessoas costumam dizer *Eu lhe vi*. Conforme explicamos nesta aula, esse uso não é padrão.

Na norma-padrão, empregamos *lhe* tanto para *você* como para *ele*, mas apenas em função de objeto indireto. De igual modo, empregamos *o* tanto para *você* como para *ele*, mas apenas em função de objeto direto. Sendo assim, a forma padrão *Eu o vi* pode significar que quem foi visto foi a pessoa com quem se fala (*você*), ou a pessoa de quem se fala (*ele*).

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

4. Reescreva as frases a seguir, empregando *o* (*a/os/as*) ou *lhe* (*lhes*), conforme a norma-padrão, para substituir os termos destacados em *itálico*. Para selecionar adequadamente o pronome, atente para a regência do verbo. (Caso sinta necessidade, você poderá alterar a ordem dos termos na frase ao fazer a substituição).

a) A mãe de Chapeuzinho Vermelho chamou *Chapeuzinho Vermelho*, deu *a Chapeuzinho Vermelho* uma cesta com doces e mandou *Chapeuzinho Vermelho* visitar a avó.

b) A mãe ordenou que a menina levasse os doces e entregasse *os doces* à avó.

c) No caminho, a menina foi abordada pelo lobo mau, que perguntou *à menina* aonde ela ia.

d) O lobo chegou antes à casa da avó e, quando Chapeuzinho chegou lá, viu *o lobo* na cama da velhinha.

e) O lobo engoliu a avó e a neta, mas um caçador que ia passando matou *o lobo* e tirou *a avó e a neta* da barriga do animal.

f) A senhora e a menina louvaram a coragem do caçador e agradeceram muito *ao caçador*.

RESPOSTA COMENTADA

As frases reescritas com os pronomes ficam assim:

a) A mãe de Chapeuzinho Vermelho chamou-*a*, deu-*lhe* uma cesta com doces e mandou-*a* visitar a avó.

b) A mãe ordenou que a menina levasse os doces e *os* entregasse à avó.

c) No caminho, a menina foi abordada pelo lobo mau, que **lhe** perguntou aonde ela ia.

d) O lobo chegou antes à casa da avó e, quando Chapeuzinho chegou lá, **o** viu na cama da velhinha.

e) O lobo engoliu a avó e a neta, mas um caçador que ia passando **o** matou e **as** tirou da barriga do animal.

f) A senhora e a menina louvaram a coragem do caçador e **lhe** agradeceram muito.

A seleção dos pronomes foi feita com base na regência de cada verbo. Na frase **a**, por exemplo, o verbo chamar é transitivo direto (chamar alguém), então o pronome que representa seu complemento é **o**; dar é transitivo direto e indireto (dar algo a alguém) – na frase **a**, o complemento direto é uma cesta com doces e o indireto é o que substituímos pelo pronome (a Chapeuzinho Vermelho). O mesmo raciocínio se aplica a todas as frases da atividade.

Note que, na frase **a**, o verbo chamar foi empregado em um sentido diferente daquele em que aparece no quadro de exemplos examinado anteriormente nesta aula. Aqui, não se trata de atribuir um título ou qualidade a alguém, mas sim de “pedir que venha”, “fazer vir”.

Na maioria das frases desse exercício, a posição dos pronomes em relação aos verbos (isto é, a colocação dos pronomes), pode variar, e talvez você os tenha posicionado de outras formas. Por exemplo, na frase **a**, é mais comum, no português brasileiro, a seguinte colocação: A mãe de Chapeuzinho Vermelho **a** chamou, **lhe** deu uma cesta com doces e **a** mandou visitar a avó – ou seja, com os pronomes posicionados antes dos verbos, e não depois deles, como em nossa resposta. Nas frases **b** e **c**, a colocação padrão dos pronomes é antes do verbo, porque eles se encontram dentro de orações subordinadas (nesses casos, as orações iniciadas pela palavra *que*).

Não trataremos aqui das regras padrão de colocação pronominal – isto é, das regras que especificam a posição do pronome oblíquo na frase, antes ou depois do verbo, nas gramáticas normativas. Nesta aula, o importante é que você selecione o pronome adequado (o ou lhe). Se tiver interesse em estudar as regras padrão de colocação dos pronomes, consulte uma das gramáticas citadas nas referências bibliográficas desta aula.

Como você deve ter observado na Atividade 4, o emprego de pronomes é um recurso importante para o estabelecimento da coesão textual e evita a repetição de palavras no texto.

A REGÊNCIA NOMINAL

Assim como os verbos, os nomes – isto é, substantivos, adjetivos e advérbios – também têm regência. Aqueles que precisam de um complemento para integrar seu sentido têm especificações sobre qual preposição deve ser empregada na introdução desse complemento. Veja alguns exemplos a seguir.

Com a preposição *a*:

NOME	EXEMPLOS
acesso	Os jovens precisam ter acesso <i>a oportunidades de trabalho</i> .
análogo	As condições daqueles trabalhadores eram análogas <i>a trabalho escravo</i> .
avesso	Ele sempre foi avesso <i>à hipocrisia</i> .
benéfico nocivo	Frutas e hortaliças são benéficas <i>à saúde</i> , enquanto doces e frituras são nocivos <i>a ela</i> .
concernente	O processo era concernente <i>à apuração do tempo de serviço</i> .
contíguo	O corretor nos mostrou uma casa em que há uma varanda contígua <i>à cozinha</i> .
contrário favorável	A maioria dos brasileiros é contrária <i>à pena de morte</i> , mas há quem seja favorável <i>à prisão perpétua</i> .
dano	O dano <i>aos equipamentos</i> foi causado pela falta de energia.
imediatamente	Imediatamente <i>ao estrondo</i> , ouviram-se gritos.
inerente	O desejo de liberdade é inerente <i>à condição humana</i> .
referência	O coordenador fez referência <i>aos constantes atrasos de certos professores</i> .



Em alguns dos exemplos apresentados nos quadros, a preposição exigida pela regência do nome se combina com o artigo definido que inicia o complemento (*o/a/os/as*), como, por exemplo, em *imediatamente aos estrondos* (*aos* = preposição *a* + artigo *os*), *uma hipótese distinta da anterior* (*da* = preposição *de* + artigo *a*) ou *a inclusão na escola* (*na* = preposição *em* + artigo *a*). Quando a preposição é *a*, e o artigo definido está no feminino (*a/as*), o resultado é que precisamos empregar o acento indicativo de crase, como ocorre em *benéficas à saúde* e *contrária à pena de morte* (*à* = preposição *a* + artigo *a*).

Com a preposição *com*:

NOME	EXEMPLOS
compatível	Nossas ambições precisam ser compatíveis com <i>nossas competências</i> .
condizente	Essa postura não é condizente com <i>as normas disciplinares desta escola</i> .
solícito	Ela é solícita com <i>todos os vizinhos</i> .

Com a preposição *de*:

NOME	EXEMPLOS
adepto	Cada vez mais pessoas são adeptas de <i>uma alimentação natural</i> .
distinto	Os pesquisadores formularam uma hipótese distinta da <i>anterior</i> .
dotado	Procuramos um profissional dotado de <i>criatividade</i> .
pleno/ repleto	Que você tenha um ano novo pleno de <i>saúde e repleto de alegrias!</i>
escasso	As conclusões do trabalho eram escassas de <i>fundamentos</i> .

Com a preposição *em*:

NOME	EXEMPLOS
inclusão	A inclusão na <i>escola</i> é um direito de todas as crianças.
ingresso	O rapaz sonhava com o ingresso na <i>carreira militar</i> .
morador/ residente	O sr. Alberto, residente na <i>Rua das Flores</i> , testemunhou o acidente.
pródigo	Irmã Dulce era pródiga em <i>caridade</i> .
versado	Fernando é versado em <i>filosofia e literatura</i> .

Com a preposição *por*:

NOME	EXEMPLOS
responsável	Ninguém pode ser, sozinho, responsável por todas as etapas desse trabalho.
ansioso	Os alunos sempre ficam um pouco ansiosos pelos resultados das avaliações.



Quando a preposição *por* se combina com os artigos definidos *o/a/os/as*, resultam as formas *pelo/pela/pelos/pelas*. Nos exemplos do quadro, temos “responsável *por* todas as etapas” (sem artigo antes do pronome todas), mas “ansiosos *pelos* resultados” (*pelos* = preposição *por* + artigo *os*). Disso podemos concluir que construções como “responsável *pela* aquela etapa”, cada vez mais frequentes no português falado no Brasil, não pertencem à norma-padrão. A construção padrão, nesse caso, é “responsável *por* aquela etapa”, porque não empregamos o artigo antes do pronome *aquela*.

É importante lembrar que muitos nomes têm mais de uma possibilidade de regência na norma-padrão. Veja alguns deles no quadro a seguir:

NOME	EXEMPLOS
interesse	Meu pai nunca teve grande interesse em futebol. Meu pai nunca teve grande interesse por futebol.
pródigo	Nosso vizinho foi pródigo de gentilezas. Nosso vizinho foi pródigo em gentilezas.
respeito	O respeito aos colegas de trabalho faz parte da conduta de um bom profissional. O respeito pelos colegas de trabalho faz parte da conduta de um bom profissional.
útil	As orientações dadas no programa são úteis a todos os cidadãos. As orientações dadas no programa são úteis para todos os cidadãos.
vizinho	O posto de saúde é vizinho à escola. O posto de saúde é vizinho da escola.

A respeito da regência nominal, observe que, em muitos casos, ela é igual à regência do verbo cognato, quer dizer, igual à regência do verbo da mesma família gramatical do nome em questão. Por exemplo, *ingressar* e *ingresso* são palavras cognatas, assim como *condizer* e *condizente*. Em cada um desses casos, a preposição requerida é a mesma para o verbo e para o nome: *em* para o primeiro par, e *com* para o segundo, conforme você pode constatar nas seguintes frases:

- O rapaz sonhava em ingressar *na* carreira militar.
- O rapaz sonhava com o ingresso *na* carreira militar.
- Sua atitude não condiz *com* nossas regras disciplinares.
- Sua atitude não é condizente *com* nossas regras disciplinares.

O mesmo ocorre com o verbo *refletir* e o substantivo cognato *reflexão*, ambos com a preposição *sobre*:

- Precisamos levar as crianças a refletir *sobre o bullying*.
- Precisamos estimular nas crianças a reflexão *sobre o bullying*.

No entanto, nem sempre é esse o caso. Atente especialmente para a situação dos verbos transitivos diretos, isto é, aqueles que não têm preposição para iniciar seu complemento. O complemento do nome cognato sempre tem uma preposição. Veja esses exemplos:

- Ontem não consegui acessar *a plataforma*.
- Ontem o acesso *à plataforma* estava bloqueado.

Na primeira frase, não há preposição antes do termo *a plataforma*, pois o verbo acessar é transitivo direto. Na segunda, existe a preposição *a* antes do termo *a plataforma*, que completa o sentido do nome *acesso*. A fusão da preposição com o artigo é assinalada pelo acento de crase.

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 3**

5. Reescreva cada frase a seguir conforme os modelos, empregando um nome cognato (isto é, da mesma família) do verbo da frase, em conformidade com a regência nominal padrão.

ATENÇÃO: Para realizar esta atividade, será necessário incluir um novo verbo na frase reformulada, conforme exemplificado nos modelos.

Modelo 1

Eu não costumo me interessar por esportes.

Eu não costumo ter interesse por esportes.

ou

Eu não costumo ter interesse em esportes.

Modelo 2

Vamos incluir esse assunto na pauta da próxima reunião.

Vamos providenciar a inclusão desse assunto na pauta da próxima reunião.

OU

Vamos garantir a inclusão desse assunto na pauta da próxima reunião.

a) Aquele resultado fraco não condizia com o grande esforço da equipe.

b) O artigo se refere aos índices de evasão nos cursos a distância.

c) Assaltaram uma joalheria na última quinta-feira.

d) Os cientistas buscam novos tratamentos contra o câncer.

e) Nossa professora cuida muito bem de seus livros.

f) A infiltração danificou o piso da sala.

RESPOSTA COMENTADA

Veja algumas possibilidades de solução para cada caso:

a) Aquele resultado fraco não era condizente com o grande esforço da equipe.

Aquele resultado fraco não parecia/não se mostrava condizente com o grande esforço da equipe.

b) O artigo faz referência aos índices de evasão nos cursos a distância.

O artigo inclui/contém uma referência aos índices de evasão nos cursos a distância.

c) Ocorreu/houve um assalto a uma joalheria na última quinta-feira. O assalto a uma joalheria foi na última quinta-feira.

d) Os cientistas continuam a busca de novos tratamentos contra o câncer.

Os cientistas seguem/investem/se empenham na busca de novos tratamentos contra o câncer.

e) Nossa professora é muito cuidadosa com seus livros.

f) A infiltração causou/provocou dano ao piso da sala.

*Você deve ter notado que foi preciso incluir um novo verbo em cada frase, conforme salientado no início da atividade. Sendo assim, é possível que suas respostas variem um pouco em relação às sugeridas aqui. Para garantir que estão certas, verifique se as frases construídas por você contêm o nome cognato do verbo (**condizer/condizente; referir-se/referência** etc.) e se a preposição empregada está em conformidade com as soluções que apresentamos.*

Observe os casos em que a preposição exigida pelo nome não é exigida pelo verbo cognato:

- Assaltar, buscar e danificar são verbos transitivos diretos, mas os nomes assalto e dano regem a preposição **a**, e o nome **busca**, a preposição **de** (frases **c**, **d** e **f**).
- Cuidar rege a preposição **de** (cuidar de algo), mas o nome cuidadoso rege a preposição **com** (fase **e**).

CONCLUSÃO

A regência dos verbos e dos nomes – isto é, o número de complementos que têm e a forma como se relacionam com eles – é uma parte crucial da organização das frases e, por conseguinte, dos textos. Há casos em que diferentes regências produzem diferença de sentido.

Quando estudamos a regência, seja a nominal, seja a verbal, é obviamente impossível estudar todos os verbos e nomes da língua. Isso não é um grande problema porque nosso conhecimento intuitivo de falantes nativos nos leva a empregar espontaneamente a regência sem qualquer dificuldade.

No entanto, esse é um dos aspectos em que a norma-padrão, requerida em textos formais escritos, às vezes difere da língua falada correntemente. Por isso, ao estudar a regência nesta aula, enfatizamos os casos em que há divergência entre a norma-padrão e a língua brasileira corrente. Em caso de dúvidas sobre regência na hora de escrever, devemos consultar uma gramática ou um dicionário.

ATIVIDADE FINAL

No fragmento de texto a seguir, algumas preposições foram suprimidas e substituídas pelo sinal ♥. Alguns pronomes também foram suprimidos e substituídos pelo sinal ♦

♦ Leia o fragmento e faça o que se pede nos itens a e b.

a) Reescreva os trechos em negrito, substituindo o sinal ♥ pela preposição adequada, em conformidade com a regência verbal e nominal padrão. Se for preciso, junte a preposição ao artigo, inclusive com uso do acento de crase quando for o caso.

b) Reescreva os trechos em negrito, substituindo o sinal ♦ pelo pronome *o* ou pelo pronome *lhe*, com a flexão adequada ao contexto, em conformidade com a regência padrão.

O pequeno ser humano não nasce sabendo, **diferentemente ♥ os outros animais**, que conseguem sobreviver sem tanta ajuda inicial e **contam, em grande parte, ♥ seu conhecimento genético**. Entre os humanos, a mãe tem que interpretar a necessidade de sua cria e, por isso, pode confundir os sinais do bebê e ♦ **dar comida** quando ele sente frio, ou agasalhá-lo quando ele

está com cólica; esse equívoco materno é **responsável ♥ nossa dificuldade** em distinguir as coisas. Em casos extremos, **chega-se ♥ a doença mental**: os pacientes perdem esse conhecimento, extraviando-se a chave que permite decodificar os sinais de seu corpo.

Uma de minhas primeiras pacientes psicóticas, a quem eu visitava diariamente numa clínica, **sofia ♥ crises de pânico** no meio da manhã. Passado algum tempo, descobrimos que essas crises desapareciam com um sanduíche; ela, não sabendo interpretar sua fome, **vivenciava-♦ com uma sensação catastrófica ♥ pânico**. Quando trocamos o horário de sua alimentação, esse sintoma foi resolvido (GOLDIN, 2010, p. 12-13).

RESPOSTA COMENTADA

a) Os fragmentos com o sinal ♥, depois de reescritos, ficam assim:

diferentemente dos outros animais

contam, em grande parte, com seu conhecimento genético

responsável por nossa dificuldade

chega-se à doença mental

sofia de crises de pânico

uma sensação catastrófica de pânico

Note que, na expressão *diferentemente dos outros animais*, é necessário unir a preposição de ao artigo o, obtendo-se dos, e na expressão *chega-se à doença mental*, é necessário unir a preposição a ao artigo a, tendo-se de acrescentar o acento de crase indicativo dessa fusão.

b) Os fragmentos com o sinal ♦, depois de reescritos, ficam assim:

lhe dar comida

vivenciava-a

No primeiro caso, o pronome representa o objeto indireto do verbo dar (dar ALGO – comida – A ALGUÉM – o bebê). No segundo caso, o pronome representa o objeto direto do verbo vivenciar (vivenciar ALGO), e fica no feminino singular porque se refere, no contexto, à palavra fome.

RESUMO

Regência é o tipo de ligação que uma palavra estabelece com outra que lhe serve de complemento. Tanto verbos como nomes apresentam regência, e é frequente que a regência padrão seja distinta da empregada na língua falada brasileira. Entre os verbos, diferenciam-se aqueles que não têm qualquer complemento, chamados intransitivos, e os que têm um ou mais complementos, chamados transitivos. Os complementos dos verbos transitivos podem se ligar a eles sem qualquer preposição, ou ser introduzidos por uma preposição, como por exemplo *a*, *de*, *com*, entre outras. Ao usar a norma culta, convém ter atenção a essas particularidades de cada verbo, especialmente quando se coordenam verbos de regências diferentes, ou quando se empregam os pronomes oblíquos *o* e *lhe* como complementos verbais. A regência nominal, que também é parte importante da norma culta, nem sempre é idêntica à regência do verbo cognato.

Dois em um: os conectivos que também são pronomes

Helena Feres Hawad

AULA

22

Metas da aula

Apresentar os pronomes relativos
e explicar seu emprego.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. empregar pronomes relativos na construção de frases;
2. reescrever frases com pronomes relativos, ajustando-as à norma-padrão;
3. selecionar o pronome relativo adequado a cada contexto, tendo em vista a norma-padrão;
4. identificar o antecedente de um pronome relativo.

INTRODUÇÃO

ORAÇÃO

É uma estrutura gramatical que contém um verbo com seu sujeito e seus complementos, conforme o caso de cada verbo. Uma oração pode ser uma frase, se tiver sentido completo, ou ser parte de uma frase, se não tiver sentido completo e se combinar com outras orações dentro da frase. Por exemplo, em “O mal não dura para sempre”, temos uma frase (isto é, um enunciado com sentido completo) formada por uma só oração, porque só tem um verbo. Ou seja, nesse caso, a oração é a própria frase. No entanto, no exemplo “Não há mal que sempre dure, nem bem que nunca se acabe”, temos só uma frase, mas três orações, porque existem aí três verbos: *há*, *dure* e *acabe* – cada um acompanhado dos termos de que precisa para construir seu sentido. Existem ainda frases que não contêm nenhuma oração. É o caso de enunciados que têm sentido completo, mas não contêm nenhum verbo, como, por exemplo, Socorro!” ou “Silêncio!”.



Figura 22.1

Você já pensou sobre a utilidade dos adjetivos na língua portuguesa?

Quando você ouve a palavra *gato*, por exemplo, certamente pensa em um animal muito diferente de uma vaca ou um papagaio, mas a imagem de “gato” que se forma em sua mente não é detalhada. Ela pode abarcar uma variedade indeterminada de “gatos” com aparências distintas.

Agora, imagine que, em vez de *gato*, você ouvisse *gato branco*, ou *gato branco peludo*, ou *gato branco peludo e gordo*. O que acontece quando passamos de uma para outra dessas expressões? Temos uma especificação cada vez maior, de maneira que a imagem sugerida por *gato branco* é mais precisa e detalhada do que a sugerida apenas por *gato* e assim sucessivamente.

Em síntese, portanto, podemos dizer que os adjetivos (nos exemplos, *branco*, *peludo* e *gordo*) modificam o significado do substantivo (nos exemplos, *gato*), acrescentando detalhes a ele. É fácil ver a importância disso para a riqueza de possibilidades de expressão da língua.

O que aconteceria se tivéssemos uma palavra totalmente diferente para cada um dos conceitos de nosso exemplo? Quer dizer: o que aconteceria se usássemos uma palavra para nomear o animal que chamamos de “gato”, outra palavra diferente para o animal que chamamos de “gato branco”, outra ainda para “gato branco peludo” etc.? Teríamos de lidar com um número total de palavras muito maior, certo?

Essa função do adjetivo, de especificar o sentido do substantivo, também pode ser desempenhada por uma **oração**. Veja os exemplos a seguir:

1. Resíduos industriais *poluentes* não devem ser lançados ao meio ambiente.
2. Resíduos industriais *que poluem* não devem ser lançados ao meio ambiente.

Na frase 1, foi empregado o adjetivo *poluentes* para especificar a expressão *resíduos industriais*. Na frase 2, o adjetivo foi substituído pela oração de sentido equivalente *que poluem*, que continua a exercer a mesma função do adjetivo: especificar a expressão *resíduos industriais*.

Chamamos essa oração de *oração adjetiva*, exatamente porque ela corresponde a um adjetivo na frase.

Ocorre que as orações adjetivas podem expressar uma variedade de significados que vai muito além das possibilidades do conjunto total de adjetivos da língua.

Observe os exemplos a seguir, com colchetes destacando o adjetivo (na frase 3) e as orações adjetivas (nas outras frases):

3. A prima do Fernando é aquela menina [bonita].
4. A prima do Fernando é aquela menina [que todo mundo acha bonita].
5. A prima do Fernando é aquela menina [que apresentei a você na festa].
6. A prima do Fernando é aquela menina [que esqueceu o casaco na sala de aula no dia da prova de Matemática].

Na frase 3, o adjetivo *bonita* especifica o significado do substantivo *menina*. Da frase 4 à frase 6, o significado do substantivo é modificado por uma oração que faz o mesmo papel de um adjetivo, mas não pode ser substituída por um adjetivo conservando-se exatamente o mesmo sentido, porque não existe um adjetivo correspondente a ela em significado.

Certamente você pode concluir, observando esses exemplos, que as orações adjetivas são um recurso valioso para construir o sentido dos textos. Além de ampliar as possibilidades de especificação do significado dos substantivos, elas também contribuem para a coesão textual, na medida em que permitem reunir muitas informações dentro de uma mesma frase.

As orações adjetivas são introduzidas por conectivos especiais, chamados *pronomes relativos*, como o pronome *que*, nas frases de 2 a 6. Vamos estudá-los e praticar seu emprego nesta aula.

OS PRONOMES RELATIVOS E SEU EMPREGO

Os pronomes relativos são, ao mesmo tempo, conectivos e pronomes, conforme veremos adiante. Como conectivos, ligam orações para formar enunciados mais complexos, integrando diferentes informações. Como pronomes, retomam um nome antecedente, isto é, um nome ao qual se referem.

A língua portuguesa tem vários pronomes relativos além do pronome *que*, usado nos exemplos apresentados até aqui. É comum que, na fala corrente no Brasil, eles sejam empregados de modo diferente do prescrito na norma-padrão. A seguir, vamos estudá-los um a um e praticar seu emprego padrão.

O pronome *que*

O pronome relativo de uso mais comum é *que*. Vamos praticar seu emprego na construção de frases, fazendo a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

1. Reescreva as frases a seguir, substituindo o adjetivo em *itálico* por uma oração adjetiva de sentido equivalente, com emprego do pronome *que*. Como exemplo, observe novamente a equivalência entre as frases 1 e 2 da Introdução, reproduzidas aqui:

1. Resíduos industriais *poluentes* não devem ser lançados ao meio ambiente.
2. Resíduos industriais *que poluem* não devem ser lançados ao meio ambiente.

a) Nossa pesquisa de opinião entre os alunos trouxe à tona dados *surpreendentes*.

b) Educação e saúde são as coisas mais *importantes* para o eleitor.

c) Finalmente encontramos um funcionário com qualificação *condizente* com nossas necessidades.

RESPOSTA COMENTADA

- a) *Nossa pesquisa de opinião entre os alunos trouxe à tona dados que surpreenderam/que surpreendem.*
- b) *Educação e saúde são as coisas que mais importam para o eleitor.*
- c) *Finalmente encontramos um funcionário com qualificação que condiz/que condizia com nossas necessidades.*

Ao fazer a alteração pedida na atividade, você trocou um adjetivo por uma oração com um verbo cognato dele – isto é, um verbo de mesmo radical. Sendo assim, foi preciso escolher um tempo para o verbo. O tempo adequado é indicado por outro ou outros verbos que existem na frase. Em alguns casos, pode haver mais de uma possibilidade, conforme o contexto.

As frases que contêm uma oração adjetiva sempre podem ser decompostas em, pelo menos, duas outras frases. Podemos verificar isso nas frases construídas na Atividade 1. Se tomarmos, por exemplo, a resposta ao item *a* da atividade, podemos decompô-la assim:

a) Nossa pesquisa de opinião entre os alunos trouxe à tona dados que surpreenderam.

- Nossa pesquisa de opinião entre os alunos trouxe dados à tona.
- Esses dados surpreenderam.

Existe um elemento que se repete nas duas frases obtidas dessa forma. Nesse exemplo, o elemento repetido é *dados* – isto é, esse elemento participa das duas frases. Por essa razão, consideramos que o pronome relativo está substituindo *dados* dentro da oração adjetiva. Se as duas orações fossem independentes, poderíamos substituir *dados* pelo pronome *eles*, assim:

- Nossa pesquisa de opinião entre os alunos trouxe dados à tona. Eles surpreenderam.

Como as orações estão ligadas formando uma só frase, usamos o relativo *que*, em vez do pronome *eles*, para substituir *dados*. Ou seja: o pronome relativo, além de ligar as orações (isto é, relacionar as orações), como fazem os conectivos em geral, também substitui um dos termos da frase – portanto, refere-se a ele na construção da coesão textual, como fazem os pronomes. Esse termo a que o relativo se refere é seu *antecedente*, ou seu *referente*. Vamos praticar mais um pouco?



Diferentes valores de *que*

Preste atenção: nem todo *que* empregado em um texto é um pronome relativo.

Esse vocábulo só é pronome relativo quando tem um antecedente, isto é, quando retoma um nome que aparece antes dele na frase. Não são pronomes relativos, por exemplo, os vocábulos *que* nas seguintes frases:

Que cor ele prefere?

Não sei *que* cor ele prefere.

Ele disse *que* prefere azul.

Não compra essa camisa verde para o Pedro, *que* ele não vai gostar.

Pedro pediu tanto, *que* a mãe acabou comprando aquela camisa para ele.

A camisa azul é mais bonita *que* a verde.

Que linda, essa camisa!

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

2. Reúna as duas frases de cada par em uma só, empregando o pronome relativo *que*.

ATENÇÃO: A segunda frase deve ser encaixada como oração adjetiva dentro da primeira, e não o contrário. Observe os exemplos:

Juliana gostou do rapaz. *Ela conheceu o rapaz na festa da prima.*

Juliana gostou do rapaz que ela conheceu na festa da prima.

Os móveis foram entregues rápido. *Giovana comprou os móveis pela internet.*

Os móveis que Giovana comprou pela internet foram entregues rápido.

a) Não encontramos os livros. O professor indicou os livros para o trabalho.

b) É impressionante o sucesso desses programas de televisão. Esses programas de televisão só apresentam bobagens.

c) O filme é emocionante. Vimos o filme no sábado.

d) Todo remédio pode fazer mal à saúde. Tomamos remédio sem orientação médica.

RESPOSTA COMENTADA

Essas são as frases formadas pela reunião das duas originais:

a) Não encontramos os livros que o professor indicou para o trabalho.

b) É impressionante o sucesso desses programas de televisão que só apresentam bobagens.

c) O filme que vimos no sábado é emocionante.

d) Todo remédio que tomamos sem orientação médica pode fazer mal à saúde.

O pronome relativo sempre se posiciona imediatamente após o termo a que se refere. Por isso, nas respostas a esta atividade, ele é posicionado no fim da primeira oração nas frases a e b – em que ele se refere, respectivamente, aos termos os livros e esses programas de televisão.

Nas frases c e d, o pronome fica no meio da primeira oração (ou seja, a oração adjetiva que ele inicia fica no meio da outra oração, a principal), porque os termos a que se refere, em cada caso, estão no início da oração principal – o filme e todo remédio.

Em alguns casos, o termo que o pronome relativo substitui é antecedido de uma preposição. É o que acontece se reunirmos as frases do exemplo 7, a seguir, formando a frase 8, do modo como fizemos na Atividade 2:

7. A cidade é linda. Fomos a essa cidade no feriado.

8. A cidade *a que fomos no feriado* é linda.

Na frase 8, a norma-padrão exige a preposição *a* antes do pronome relativo *que* porque a regência do verbo *ir* exige essa preposição: *ir a um lugar*.

Como o pronome *que* está substituindo (ou representando) o termo *essa cidade*, empregamos antes dele a mesma preposição usada antes desse termo na frase “Fomos a essa cidade no feriado”.

Aqui é preciso um cuidado especial, porque esse uso padrão é diferente do uso corrente na língua falada brasileira. Na fala, o mais comum é usar frases como a 9, a seguir, sem a preposição:

9. A cidade que *fomos no feriado* é linda.

No entanto, essa alternativa, comum na fala, não é adequada ao texto escrito formal – a variedade que você vai precisar produzir no trabalho acadêmico. Essa diferença aumenta a necessidade de exercitarmos o uso padrão e de revisarmos com muito cuidado nosso texto escrito formal.

A Atividade 3 pode ajudar você a se preparar para isso.

Vantagem da alternativa padrão

A alternativa padrão, isto é, aquela com a preposição antes do pronome, possibilita evitar certos casos de ambiguidade. É o que ocorre em um exemplo como este:

“O homem que eu falei ficou de vir aqui hoje”.

Essa forma de organizar a frase, sem a preposição antes do pronome relativo, pode ter dois sentidos:

“O homem *com* que eu falei ficou de vir aqui hoje” (isto é: *eu falei com o homem*) e

“O homem *de* que eu falei ficou de vir aqui hoje” (isto é: *eu falei do homem*).

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 2**

3. As frases a seguir foram extraídas de textos produzidos por estudantes sobre o tema “A escolha da carreira profissional”. Elas contêm erros derivados da dificuldade de empregar preposição antes do pronome relativo *que*. Reescreva as frases com as correções necessárias. Observe que, dependendo do caso, você precisará suprimir ou acrescentar uma preposição:

a) Conhecendo a nós mesmos e ao mundo, podemos visualizar a área que desejamos estar.

b) A escolha da carreira não pode se basear apenas numa escolha por uma profissão que a pessoa se identifique.

c) Se você for competente e realmente se esforçar naquilo em que escolheu, com certeza será um profissional de sucesso.

d) Existe também o teste vocacional, em que testa os seus conhecimentos e identifica as suas inclinações.

e) O ideal é optar pela carreira que se tem afinidade.

RESPOSTA COMENTADA

A seguir estão as frases corrigidas. Para facilitar a compreensão das correções feitas, a oração adjetiva se encontra destacada, como oração independente, após cada frase, acompanhada dos comentários pertinentes.

a) Conhecendo a nós mesmos e ao mundo, podemos visualizar a área em que desejamos estar.

“Desejamos estar em uma determinada área” → A preposição em é necessária com o verbo estar.

b) *A escolha da carreira não pode se basear apenas numa escolha por uma profissão com que a pessoa se identifique.*

“A pessoa se identifica com uma profissão” → A preposição com é necessária com o verbo identificar-se.

c) *Se você for competente e realmente se esforçar naquilo que escolheu, com certeza será um profissional de sucesso.*

“Você escolheu aquilo” → Não há preposição com o verbo escolher.

d) *Existe também o teste vocacional, que testa os seus conhecimentos e identifica as suas inclinações.*

“O teste vocacional testa seus conhecimentos e identifica suas inclinações” → Não há preposição antes de o teste vocacional.

e) *O ideal é optar pela carreira com que se tem afinidade.*

“Tem-se afinidade com determinada carreira” → A preposição com é necessária após o nome afinidade.

O pronome o qual

Nos exemplos com preposição antes do pronome relativo usados até aqui, empregamos o pronome *que* porque a preposição usada antes do relativo tem somente uma sílaba. Com as preposições de duas sílabas ou mais, porém, precisamos empregar o pronome o *qual*. Essa é a prescrição vigente na norma-padrão, a variedade da língua portuguesa requerida em textos escritos formais. Veja alguns exemplos desse emprego:

10. Adiarão o concurso *para o qual* eu venho me preparando.

11. Ninguém votou na proposta *contra a qual* o relator argumentou.

12. O professor apresentou com antecedência os temas *sobre os quais* deveríamos escrever.

A preposição que empregamos em cada caso depende do papel que o pronome representa dentro da organização da oração adjetiva. Na frase 10, temos o verbo *preparar-se*, que ocorre com a preposição *para* (“quem se prepara, se prepara para alguma coisa” – no caso, “venho me preparando para o concurso”). Na frase 11, a organização da oração adjetiva gira em torno de *argumentar contra alguma coisa*.

Em caso de dúvida, a estratégia de decompor a frase em duas orações independentes pode nos auxiliar. Veja como fica, por exemplo, a frase 12 decomposta em duas:

13. O professor apresentou com antecedência os temas. Deveríamos escrever *sobre* os temas.

No mesmo caso das preposições com duas sílabas ou mais, incluem-se as chamadas **locuções prepositivas**. Ou seja, também com as locuções prepositivas precisamos usar o pronome *o qual* em vez do pronome *que*. Veja alguns exemplos:

14. Jorge fez críticas *diante das quais* os colegas se calaram.

15. Encostada à parede havia uma pequena mesa, *acima da qual* se viam vários diplomas pendurados.

16. O muro *em frente ao qual* estacionamos o carro era muito velho.

Como você percebeu nos exemplos, o pronome *o qual*, ao contrário do pronome *que*, é variável, isto é, ele apresenta as formas masculina, feminina, singular e plural:

o qual, a qual, os quais, as quais.

Em outras palavras, o pronome *o qual* se flexiona em gênero e número. Sendo assim, na norma-padrão, ele concorda com o substantivo que o antecede (*concurso*, na frase 10; *proposta*, na 11, e assim por diante).

Note, ainda, que o elemento *o (a/os/as)* inicial é parte integrante, indissociável, do pronome. Sendo assim, é comum que esse elemento inicial se combine com a preposição que antecede o pronome, da mesma forma que ocorre com o artigo definido, inclusive com uso do acento de crase, quando for o caso.

Exemplos dessas combinações podem ser vistos nas frases de 14 a 16, e também nas frases seguintes:

17. A casa *em frente à qual* estacionamos o carro era muito velha.

18. Contamos com boas tutoras, *graças às quais* nossas dúvidas são resolvidas rapidamente.

Agora que já estudamos as diferenças entre *que* e *o qual*, vamos praticar a escolha do pronome adequado na Atividade 4.

LOCUÇÕES PREPOSITIVAS

São expressões formadas de mais de uma palavra, sendo a última uma preposição, e que funcionam, nas frases, do mesmo modo que as preposições em geral. Algumas são de uso muito frequente, como por exemplo:

acima de, embaixo de, dentro de, de acordo com, em frente a.

Se quiser ver outros exemplos, consulte uma gramática da língua portuguesa, como as citadas nas referências bibliográficas desta aula.

ATIVIDADE



Atende aos objetivos 1 e 2

4. Reúna as duas frases de cada par em uma só, empregando o pronome relativo adequado ao caso – *que* ou *o qual*.

ATENÇÃO: A segunda frase deve ser encaixada como oração adjetiva dentro da primeira, e não o contrário. Observe os exemplos:

A sala de aula virtual é um ambiente. *Esse ambiente* disponibiliza vários recursos para o aluno.

A sala de aula virtual é um ambiente que disponibiliza vários recursos para o aluno.

A sala de aula virtual é um ambiente. O aluno pode interagir com os tutores *por meio desse ambiente.*

A sala de aula virtual é um ambiente por meio do qual o aluno pode interagir com os tutores.

a) A tabela periódica é um conteúdo. Todo aluno do Ensino Médio tem de estudar *esse conteúdo*.

b) Foi muito interessante a aula. Fizemos exercícios de reescrita *nessa aula*.

c) A legalização da maconha é um tema. Todo aluno do Ensino Médio tem de escrever *sobre esse tema*.

d) Essa matéria foi explicada naquela aula. Você foi ao banheiro três vezes *durante aquela aula*.

e) Meu primo leu um livro. *Segundo esse livro*, a humanidade seria originária de outro planeta.

RESPOSTA COMENTADA

As frases ligadas por um pronome relativo ficam assim:

a) A tabela periódica é um conteúdo que todo aluno do Ensino Médio tem de estudar.

b) Foi muito interessante a aula em que/na qual fizemos exercícios de reescrita.

c) A legalização da maconha é um tema sobre o qual todo aluno do Ensino Médio tem de escrever.

d) Essa matéria foi explicada naquela aula durante a qual você foi ao banheiro três vezes.

e) Meu primo leu um livro segundo o qual a humanidade seria originária de outro planeta.

No item a, empregamos que porque não existe preposição antes do pronome relativo. No item b, há duas possibilidades porque a preposição em tem apenas uma sílaba. Na alternativa com o pronome o qual, a preposição se combina com o a inicial. Nos demais itens, apenas o qual é possível, porque as preposições têm mais de uma sílaba.

O pronome quem

Além dos pronomes *que* e *o qual*, temos o pronome *quem*, que se distingue dos outros dois porque só pode ser usado quando o substantivo antecedente se refere a seres humanos, enquanto os pronomes *que* e *o qual* não fazem restrições sobre o tipo de significado do antecedente. Além disso, o pronome relativo *quem* também só ocorre antecedido de preposição, como podemos ver nesses exemplos:

19. Flávia é a moça *a quem* Rodrigo deu um anel.

20. Flávia é a moça *por quem* Rodrigo se apaixonou.

21. Flávia é a moça *a quem* Rodrigo ama.

Nas frases 19 e 20, a preposição é uma exigência dos respectivos verbos (*dar algo a alguém*, *apaixonar-se por alguém*). Na frase 21, contudo, o verbo *amar* não exige nenhuma preposição – ou seja, ele é transitivo direto, conforme já sabemos.

Ocorre que a opção pelo pronome *quem* nos obriga a empregar a preposição *a* – trata-se, nesse caso, de uma exigência gramatical

originada do pronome, não do verbo. Uma alternativa para a frase 21 seria a frase 22, a seguir:

22. Flávia é a moça que Rodrigo ama.

Nesse caso, como empregamos o pronome *que*, e o verbo é transitivo direto, não usamos a preposição antes do relativo.

Objeto direto preposicionado

O emprego de quem antecedido de preposição na frase 21, com o verbo *amar*, é um exemplo do que a gramática normativa chama de *objeto direto preposicionado*. Trata-se de uma situação em que a preposição empregada antes do complemento verbal não é parte da regência do verbo, mas é determinada por alguma outra razão. Nesse caso, é uma decorrência da opção pelo pronome *quem*. É o pronome que “exige” a preposição.

Vamos sintetizar em um quadro o que vimos até aqui:

PRONOMES RELATIVOS		
sem preposição		<i>que</i>
com preposição	de uma só sílaba	<i>que</i> ou <i>o qual</i>
	de mais de uma sílaba	<i>o qual</i>
	com antecedente humano	<i>quem</i>

Na Atividade 5, vamos praticar essas diferentes possibilidades de emprego dos relativos.

ATIVIDADE**Atende aos objetivos 1 e 2**

5. Reúna as duas frases de cada par, empregando um pronome relativo, conforme a norma-padrão. Quando houver mais de uma possibilidade, construa todas.

ATENÇÃO: A segunda frase deve ser encaixada como oração adjetiva dentro da primeira, e não o contrário. Observe o exemplo:

Pedro não encontrou mais o colega. Ele discutiu com o colega na última reunião.

Pedro não encontrou mais o colega com que ele discutiu na última reunião.

Pedro não encontrou mais o colega com o qual ele discutiu na última reunião.

Pedro não encontrou mais o colega com quem ele discutiu na última reunião.

a) Luís é o amigo. Confio mais nesse amigo.

b) Paulo é o amigo. Gosto mais desse amigo.

c) Não consigo me lembrar do nome da pessoa. Dei todo o dinheiro a ela.

d) Foi excelente o trabalho da aluna. Vamos entregar o primeiro prêmio para essa aluna.

e) O vestido é verde. Juliana vai sair com o vestido no sábado.

f) O rapaz é médico. Juliana vai sair com o rapaz no sábado.

RESPOSTA COMENTADA

A seguir estão as frases reunidas, com todas as possibilidades de emprego de pronomes relativos (separadas por barras). A primeira frase do par dado inicialmente, a qual se torna a oração principal na resposta, está em itálico.

a) *Luis é o amigo* em que confio mais/no qual confio mais/em quem confio mais.

b) *Paulo é o amigo* de que gosto mais/do qual gosto mais/de quem gosto mais.

c) *Não consigo me lembrar do nome da pessoa* a que dei todo o dinheiro/à qual dei todo o dinheiro/a quem dei todo o dinheiro.

d) *Foi excelente o trabalho da aluna* para a qual vamos entregar o primeiro prêmio/para quem vamos entregar o primeiro prêmio.

e) *O vestido* com que Juliana vai sair no sábado/com o qual Juliana vai sair no sábado é verde.

f) *O rapaz* com que Juliana vai sair no sábado/com o qual Juliana vai sair no sábado/com quem Juliana vai sair no sábado é médico.

Nos itens a, b, c e f, podemos empregar as três possibilidades porque a preposição só tem uma sílaba (o que permite o emprego de que), e o antecedente do pronome é um ser humano (o que permite o emprego de quem).

Note, na letra c, a necessidade de usar o acento de crase no pronome a qual, para indicar sua fusão com a preposição a.

Na letra d, só podemos usar a qual e quem, porque o pronome que não pode ocorrer após a preposição para, que tem duas sílabas.

Na letra e, não é possível empregar quem, porque o antecedente do pronome é o vestido, então só há duas possibilidades.

O pronome *onde*

O pronome *onde* é empregado para fazer referência a um antecedente que denota nome de lugar, como nestes exemplos:

23. Gabriel mostrou à namorada a casa *onde* morou quando era criança.

24. Guilherme ainda precisa reservar o hotel *onde* vai se hospedar no feriado.

25. A escola *onde* meus filhos estudam é perto de casa.

Nessas frases, os antecedentes do pronome relativo são *a casa*, *o hotel* e *a escola* – isto é, nomes de lugar – por isso podemos empregar o pronome *onde*.

É claro que existe também na norma-padrão, para esses casos, a opção de empregar o pronome *que* antecedido da preposição *em*, assim:

26. Gabriel mostrou à namorada a casa *em que* morou quando era criança.

27. Guilherme ainda precisa reservar o hotel *em que* vai se hospedar no feriado.

28. A escola *em que* meus filhos estudam é perto de casa.

Vamos incluir o pronome *onde* em nosso quadro-síntese, que agora vai ficar assim:

PRONOMES RELATIVOS		
sem preposição		<i>que</i>
com preposição	de uma só sílaba	<i>que</i> ou <i>o qual</i>
	de mais de uma sílaba	<i>o qual</i>
	com antecedente humano	<i>quem</i>
em referência a lugar		<i>onde</i>

É comum que estudantes, ao escrever, empreguem o pronome *onde* em uma variedade de situações em que a norma-padrão não o admite. Em alguns desses casos, ele deve ser substituído por outro pronome relativo. Há casos, ainda, em que nenhum pronome relativo é cabível, e o contexto pediria, em vez de *onde*, um conectivo como *pois*, *portanto* ou outros – que não se referem a um substantivo antecedente.

Na Atividade 6, veremos alguns exemplos de emprego inadequado do pronome *onde*.

Qual é a diferença entre *onde* e *aonde*?

Aonde é a junção do pronome *onde* com a preposição *a*: *a + onde = aonde*. Sendo assim, empregamos *aonde* nos contextos em que a preposição *a* antecede o pronome *onde* – por exemplo, com verbos de movimento.

Dizemos, então, “O restaurante *aonde* fomos é ótimo” e “O restaurante *onde* jantamos é ótimo”.

A diferença é que *ir* é um verbo de movimento (“fomos *ao* restaurante”), enquanto *jantar* não é (“jantamos *no* restaurante”). Essa distinção, é claro, funciona na norma-padrão. Nos usos não padrão da língua portuguesa (como a fala corrente brasileira), ela não costuma ser observada, e usamos indiferentemente *onde* ou *aonde*, em qualquer caso.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 3

6. Nas frases a seguir, extraídas de textos produzidos por estudantes, o pronome *onde* não foi empregado corretamente.

Reescreva as frases de modo a ajustá-las à norma-padrão. Empregue outros pronomes relativos, ou ainda outros tipos de conectivos (como *pois* ou *portanto*), conforme apropriado a cada caso, observando o sentido da frase, e faça outras alterações quando necessário.

a) A escolha da carreira se torna mais difícil quando há a interferência dos pais, *onde* estes influenciam seus filhos.

b) A adolescência é uma fase importante, pois é nela que ocorre, entre outras coisas, a escolha do futuro, *onde* a maturidade e a seriedade são necessárias.

c) A decisão sobre a carreira a seguir é bem complicada e difícil, *onde* é preciso um determinado tempo para refletir sobre ela.

d) A sociedade brasileira é uma sociedade alienada *onde* muitas vezes a tevê a manipula.

e) Os meios de comunicação estão passando por um momento de crise, *onde* o mais importante é a audiência.

RESPOSTA COMENTADA

O emprego de *onde* não é adequado em nenhuma dessas frases porque não há, em qualquer delas, um antecedente com sentido de lugar ao qual esse pronome possa se referir.

Veja a seguir as frases corrigidas, seguidas dos comentários pertinentes. Note que, em alguns casos, há mais de uma possibilidade.

a) A escolha da carreira se torna mais difícil quando há a interferência dos pais, que influenciam seus filhos OU

A escolha da carreira se torna mais difícil quando há a interferência dos pais, pois estes influenciam seus filhos.

Podemos substituir *onde* pelo pronome *que*, como na primeira alternativa de resposta. Nesse caso, os pais é o termo antecedente, e é necessário suprimir o pronome *estes*, pois o pronome *que* já faz a retomada do termo os pais. A outra opção é empregar o conectivo *pois* em vez de um pronome relativo, já que a relação entre as orações que compõem a frase é de explicação.

b) A adolescência é uma fase importante, pois é nela que ocorre, entre outras coisas, a escolha do futuro, em que a maturidade e a seriedade são necessárias OU

A adolescência é uma fase importante, pois é nela que ocorre, entre outras coisas, a escolha do futuro, na qual a maturidade e a seriedade são necessárias.

Aqui podemos optar entre que e a qual – empregando, em qualquer caso, a preposição em antes do pronome. A ideia da oração adjetiva é “A maturidade e a seriedade são necessárias na escolha do futuro”. A opção pelo pronome o qual tem a vantagem de evitar o risco de ambiguidade. Note que, nesse contexto, o pronome que tanto pode se referir à escolha como ao futuro. O pronome a qual, porém, por ter gênero e número, permite saber com certeza que seu antecedente é a escolha (se fosse o futuro, a forma do pronome seria o qual).

c) A decisão sobre a carreira a seguir é bem complicada e difícil, por isso é preciso um determinado tempo para refletir sobre ela.

Como a relação entre as orações, nesse caso, é de conclusão, nenhum pronome relativo é cabível no contexto. Podemos unir as orações usando por isso, como na resposta apresentada aqui, ou qualquer outro conectivo com valor de conclusão (logo, portanto, então).

d) A sociedade brasileira é uma sociedade alienada que muitas vezes a tem manipula.

O antecedente do relativo é uma sociedade alienada. Basta, portanto, empregar o pronome que e suprimir o pronome a. O pronome que já faz a retomada do antecedente – retomá-lo também com o pronome a seria redundante.

e) Os meios de comunicação estão passando por um momento de crise, em que/no qual o mais importante é a audiência.

A ideia aqui é: “Nesse momento de crise, o mais importante é a audiência”. Empregamos o pronome que antecedido de em, e não onde, porque momento não é um lugar. É possível ainda optar pelo pronome o qual.

O pronome cujo

O pronome *cujo* é praticamente inexistente na língua falada atualmente no Brasil. Na escrita formal, porém, ele pode ser muito útil no estabelecimento da coesão textual.

Esse pronome só é empregado para exprimir uma relação de “posse”, como nestes exemplos:

29. Conheci uma moça *cujo* marido é alpinista.
 30. Ele é um escritor *cujos* livros fazem muito sucesso entre os adolescentes.
 31. O rapaz *cuja* irmã vai se casar estudou comigo na faculdade.
 32. Augusta se desfez do armário *cujas* gavetas eram muito pequenas.

Usando a estratégia demonstrada anteriormente nesta aula, a de decompor a frase em duas, teremos o seguinte resultado para os dois primeiros exemplos:

33. Conheci uma moça./O marido dela é alpinista.
 34. Ele é um escritor./Seus livros fazem muito sucesso entre os adolescentes.

Na segunda frase de cada par, fica evidente a relação de “posse” a que nos referimos antes: *o marido da moça, os livros do escritor*.

O pronome *cujo*, portanto, tem como antecedentes *a moça* e *o escritor*, correspondendo aos termos “da moça” e “do escritor”, nesses exemplos.

O significado de *cujo*

Definir o significado de *cujo* como “posse” é uma simplificação, por isso usamos essa palavra entre aspas nesta aula.

O significado de *cujo* é o mesmo dos chamados pronomes possessivos – *meu, teu, seu, nosso* etc. –, que também não exprimem apenas posse. Há casos em que eles, de fato, exprimem posse, como por exemplo em *minha bolsa, seu relógio* ou *nosso carro* – essas expressões indicam a quem pertencem os objetos em questão, quem é o proprietário deles. Porém há várias outras relações expressas por esses pronomes que não são de posse, nesse sentido estrito.

Em *meu irmão, minha rua, meu emprego, minha cirurgia*, não podemos dizer que a expressão identifica “o dono” de alguma coisa (quer dizer, meu irmão não me pertence no mesmo sentido em que uma bolsa ou um relógio me pertencem...).

Esse leque de diferentes noções que reconhecemos no significado dos pronomes possessivos também se verifica no significado do relativo *cujo*.

E nos outros dois exemplos? Você consegue identificar os antecedentes de *cujo*? Vamos explicitá-los na Atividade 7.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 4

7. Decomponha os exemplos 31 e 32, reproduzidos a seguir, em duas frases cada um, desfazendo a ligação criada pelo pronome *cujo*. Em seguida, identifique o antecedente do pronome em cada frase.

31. O rapaz *cuja* irmã vai se casar estudou comigo na faculdade.

32. Augusta se desfez do armário *cujas* gavetas eram muito pequenas.

RESPOSTA COMENTADA

Essas são as frases decompostas:

- O rapaz estudou comigo na faculdade. A irmã do rapaz vai se casar.
- Augusta se desfez do armário. As gavetas do armário eram muito pequenas.

O antecedente do pronome cujo, no primeiro exemplo, é o rapaz, e, no segundo, é o armário.

O pronome *cujo* se flexiona em gênero e número e concorda com o termo que o segue – nos exemplos já dados, *marido* (masculino, singular: *cujo marido*), *livros* (masculino, plural: *cujos livros*), *irmã* (feminino, singular: *cuja irmã*) e *gavetas* (feminino, plural: *cujas gavetas*).

É bom lembrar ainda, sobre o pronome *cujo*, que ele *nunca* vem seguido pelo artigo definido (*o/a/os/as*) – isto é, formas como “cujo o marido” ou “cuja a irmã” não existem na norma-padrão.

Antes de acrescentar o pronome *cujo* a nosso quadro-síntese, vamos estudar o último relativo abordado nesta aula: *como*.

O pronome *como*

O relativo *como*, diferentemente dos outros que estudamos nesta aula, apresenta uma severa restrição no que se refere a seu antecedente: apenas termos que exprimem modo podem ser antecedentes de *como*. Ou seja, os antecedentes do relativo *como* são limitados à palavra *modo* e seus sinônimos (ou “quase sinônimos”): *maneira*, *jeito*, *forma*.

Apresentamos a seguir alguns exemplos, seguidos da decomposição da frase em duas, para que você possa perceber melhor o sentido e o emprego de *como*:

35. Eu adoro o jeito *como* Isabela dança!

- Eu adoro o jeito.
- Isabela dança desse jeito.

36. A forma *como* ele falou com o síndico foi grosseira.

- A forma foi grosseira.
- Ele falou com o síndico dessa forma.

37. O sucesso acadêmico depende do modo *como* planejamos o estudo.

- O sucesso acadêmico depende do modo.
- Planejamos o estudo desse modo.

Talvez você tenha estranhado esses exemplos com o relativo *como* porque, na língua falada corrente, seu emprego é raro. Frases como essas costumam ser realizadas assim na fala brasileira:

38. Eu adoro o jeito que Isabela dança!

39. A forma que ele falou com o síndico foi grosseira.

40. O sucesso acadêmico depende do modo que organizamos o estudo.

Lembre-se, porém, de que essa alternativa – com o pronome *que*, sem preposição –, em casos como esses, não é aceita na norma-padrão, que você precisará empregar no texto acadêmico.

Uma alternativa para esses casos, com o pronome *que*, consiste em empregar, antes dele, a preposição *por*, assim:

41. Eu adoro o jeito por que Isabela dança!

42. A forma por que ele falou com o síndico foi grosseira.

43. O sucesso acadêmico depende do modo por que organizamos o estudo.

Advérbio relativo

Nas gramáticas normativas da língua portuguesa, o relativo *como* é considerado um advérbio, e não um pronome, porque seu significado exprime “modo” (ideia comumente expressa por advérbios).

Ele é chamado, então, de “advérbio relativo”. Nesta aula, ele foi incluído entre os pronomes relativos porque seu funcionamento gramatical, independentemente de seu significado, é igual ao dos pronomes relativos em geral.

Podemos agora, então, construir a versão final, completa, de nosso quadro-síntese:

PRONOMES RELATIVOS		
sem preposição		<i>que</i>
com preposição	de uma só sílaba	<i>que</i> ou <i>o qual</i>
	de mais de uma sílaba	<i>o qual</i>
	com antecedente humano	<i>quem</i>
em referência a lugar		<i>onde</i>
com ideia de “posse”		<i>cujo</i>
em referência a modo		<i>como</i>

Outros relativos

Além dos que estudamos nesta aula, a língua portuguesa tem ainda os relativos *quanto* (pronome) e *quando* (advérbio). Eles não foram incluídos aqui por serem de uso limitado e pouco frequente.

Se tiver curiosidade para saber mais sobre eles, você pode encontrá-los em qualquer gramática da língua portuguesa.

CONCLUSÃO

A coesão textual é obtida por meio de diferentes recursos, entre os quais se encontram os pronomes relativos. Por serem importantes na construção dos textos escritos formais, e pelo fato de que seu uso padrão frequentemente difere do uso oral corrente no Brasil, precisamos estar atentos a eles na revisão de nossos textos. Em especial, convém observar a regência dos verbos e dos nomes que ocorrem na oração adjetiva.

ATIVIDADE FINAL (ATENDE AOS OBJETIVOS 1 E 2)

Empregue nas lacunas um pronome relativo apropriado a cada caso, em conformidade com a norma-padrão.

1. As categorias de classificação vigentes no meio em _____ vivemos são valorativas, ou seja, atribuem valores positivos ou negativos ao “diferente”, ao “outro”, ao “estranho”, àquilo que não estamos acostumados a observar ou àquilo com _____ não estamos acostumados a conviver. Elas também influenciam a maneira _____ iremos lidar com esses “outros”.
2. O etnocentrismo é um dos fenômenos _____ dão origem e sustentação ao preconceito. Consiste em repudiar as manifestações culturais que mais se afastam daquelas com _____ nos identificamos. Em outras palavras, o etnocentrismo é um ponto de vista segundo _____ o modo de vida de alguém é percebido e sentido como superior a todos os outros.
3. Em muitos casos, preconceito e discriminação levam à segregação daqueles indivíduos ou grupos _____ direitos não são reconhecidos ou respeitados. Grupos segregados costumam viver nos limites dos guetos, apartados dos espaços _____ vivem os segmentos dominantes de uma sociedade.

Fonte: Adaptado de QUEIROZ, 1995. p. 12, 29, 47.

RESPOSTA COMENTADA

Veja a seguir os fragmentos de texto com as lacunas preenchidas. Em alguns casos, há mais de uma possibilidade.

1. As categorias de classificação vigentes no meio em que vivemos são valorativas, ou seja, atribuem valores positivos ou negativos ao “diferente”, ao “outro”, ao “estranho”, àquilo que não estamos acostumados a observar ou àquilo com que não estamos acostumados a conviver. Elas também influenciam a maneira como iremos lidar com esses “outros”.

2. O etnocentrismo é um dos fenômenos que dão origem e sustentação ao preconceito. Consiste em repudiar as manifestações culturais que mais se afastam daquelas com que / as quais nos identificamos. Em outras palavras, o etnocentrismo é um ponto de vista segundo o qual o modo de vida de alguém é percebido e sentido como superior a todos os outros.

3. Em muitos casos, preconceito e discriminação levam à segregação daqueles indivíduos ou grupos cujos direitos não são reconhecidos ou respeitados. Grupos segregados costumam viver nos limites dos guetos, apartados dos espaços onde / em que / nos quais vivem os segmentos dominantes de uma sociedade.

RESUMO

Os pronomes relativos são os conectivos que iniciam orações adjetivas. Eles têm características especiais, pois, ao mesmo tempo em que servem para relacionar orações, construindo frases complexas com a reunião de muitas informações, também fazem referência a um nome antecedente, como fazem os pronomes em geral. O relativo de uso mais comum é *que*, usado em uma grande variedade de situações. Se, antes do relativo, for preciso empregar uma preposição de duas sílabas ou mais, deve ser escolhido o pronome *o qual*. Nenhum desses dois pronomes faz restrições com relação ao significado de seu antecedente, ao contrário do que ocorre com *quem*, *onde* e *como*. O primeiro destes só pode ser usado com antecedente humano; o segundo, só com antecedente que signifique “lugar”, e o terceiro, só com antecedente que signifique “modo”. Há ainda o pronome *cujo*, empregado apenas para estabelecer uma relação de “posse”.

A união faz a força

Helena Feres Hawad

AULA

23

Metas da aula

Apresentar algumas conjunções de uso frequente e explicar seu emprego.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. empregar os diferentes conectivos temporais na construção da coesão textual;
2. empregar os diferentes conectivos condicionais na construção da coesão textual;
3. parafrasear enunciados alternando a relação de causa com a de consequência;
4. empregar os conectivos *mas* e *embora*, bem como seus equivalentes, na construção da orientação argumentativa de textos;
5. empregar conectivos para eliminar a ambiguidade de textos.

INTRODUÇÃO

Compare as frases de cada par a seguir e observe as diferenças de sentido entre elas:

I.

a) Maria saiu quando João entrou.

b) João entrou quando Maria saiu.

II.

a) João tem estudado, pois suas notas melhoraram.

b) As notas de João melhoraram, portanto ele tem estudado.

III.

a) No Brasil ainda há muitas desigualdades, mas a inclusão social vem melhorando a cada ano.

b) A inclusão social vem melhorando a cada ano, mas no Brasil ainda há muitas desigualdades.

Pensou um pouquinho? Não?! Então pense, e só depois veja nossa análise.

No par I, as frases descrevem dois acontecimentos que ocorreram praticamente ao mesmo tempo: a saída de Maria e a entrada de João em algum lugar. No entanto, a importância relativa dada a cada um desses eventos não é a mesma. Na frase *a*, a informação mais importante, aquela que é o foco da própria frase, é a saída de Maria, e a entrada de João é apresentada apenas como o momento em que aquele primeiro evento ocorreu. Na frase *b*, ocorre o contrário.

No par II, as frases apresentam dois fatos relacionados por um raciocínio de inferência por parte do falante: do fato observado de que as notas melhoraram, o falante conclui que João estudou. A diferença é que, na frase *a*, o falante primeiro apresenta sua inferência, e depois a justifica; a frase diz algo mais ou menos assim: “Parece que João tem estudado; cheguei a essa conclusão porque suas notas melhoraram”. Na frase *b*, o falante ordena ao contrário os passos desse raciocínio: primeiro, apresenta o fato constatado; depois, a conclusão que tira a partir desse fato, assim: “Vi que as notas de João melhoraram, e disso eu concluo que ele tem estudado”.

No par III, a frase *a* poderia ser dita por um otimista, e a frase *b*, por um pessimista, concorda? Ocorre que, em cada caso, *a* ou *b*, o peso maior, o fato que o falante deseja valorizar, está na segunda parte da frase. O fato expresso na primeira parte é apresentado como se fosse menos relevante, ainda que sua existência não seja negada pelo falante.

Em cada um dos pares de frases analisados, temos exatamente as mesmas orações, isto é, as duas partes que compõem a frase são idênticas. A única diferença entre a frase *a* e a frase *b*, em cada par, é a forma como essas orações foram relacionadas entre si. Essa diferença se deve ao emprego de *conectivos*: palavras que estabelecem relações entre as partes da frase.

Na Aula 9, estudamos a coesão textual e vimos um quadro geral dos conectivos em português. Nesta aula, vamos estudar alguns deles em maior detalhe, para você aprimorar a habilidade de empregar conectivos em seus textos, principalmente os escritos. Nesta introdução, deve ter ficado clara a importância desses elementos de ligação na produção do sentido dos textos, certo? Portanto, ao trabalho...

RELAÇÕES DE TEMPO E CONDIÇÃO

São muitos os recursos da língua portuguesa para referência a noções de tempo: há palavras, como *ano*, *mês*, *semana*, *ontem*, *hoje*, *tarde*, *cedo*, *antes*, *depois*; expressões, como *de manhã*, *à noite*, *ao meio-dia*, além de categorias gramaticais, como os tempos dos verbos (presente – *acontece*; passado – *aconteceu*; futuro – *acontecerá*). Nesta seção de nossa aula, nos ocuparemos de conectivos que servem para estabelecer relações de tempo entre dois eventos, apresentando um deles como o tempo em que o outro ocorre.

Além do conectivo *quando*, já exemplificado na Introdução, dispomos de muitos outros, cada um com suas particularidades de sentido. Veja exemplos:

- *enquanto*: indica simultaneidade, por exemplo:
Enquanto fazem os exercícios, os alunos consultam a gramática.
- *antes que*, *depois que*: indicam momento anterior ou posterior,

por exemplo:

O professor deu as respostas antes que os alunos terminassem os exercícios.

O professor deu as respostas depois que os alunos terminaram os exercícios.

- *assim que*, *logo que*, *mal*: indicam momento imediatamente posterior, por exemplo:

Mal
Logo que
Assim que

} o sinal tocou, os alunos pararam de fazer os exercícios.

- *até que, desde que*: indicam o momento final ou inicial de um período de tempo, por exemplo:

Os alunos continuaram a fazer exercícios até que o sinal tocou.

Os alunos estão fazendo exercícios desde que a aula começou.

- *sempre que, cada vez que*: indicam continuidade e repetição, por exemplo:

Sempre que o professor passa exercícios, alguns alunos perguntam se valem pontos.

Cada vez que o professor passa exercícios, alguns alunos perguntam se valem pontos.

Na Atividade 1, veremos como o emprego de conectivos para expressar relações de tempo favorece a construção de textos mais coesos.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

1. O texto a seguir foi extraído, com adaptações, do livro *Pais e filhos, companheiros de viagem*, de Roberto Shinyashiki. Sua tarefa é reescrever os trechos sublinhados, empregando conectivos que expressem relações de tempo. A oração em itálico é a que vai se iniciar com o conectivo. Escolha os conectivos mais adequados, de acordo com o sentido do texto. Para conseguir o melhor resultado, o ideal é que você, primeiro, leia o texto todo, e depois retorne ao início para reescrever cada trecho marcado. Se precisar, consulte a lista de conectivos apresentada anteriormente nesta seção da aula. Antes de começar, veja o exemplo, dado logo após o texto, da reescrita do primeiro trecho.

Eu era adolescente. Brigava muito com meu pai. Parecia que a principal razão da minha vida era contrariá-lo.

Um dia, meu terapeuta disse que já era tempo de mostrar gratidão por tudo que meu pai havia feito por mim e não ficar brigando como um rebelde sem causa. Concordei e assumi o compromisso de lhe falar do meu amor na primeira vez que nos encontrássemos...

E isso aconteceu num final de semana em sua casa. Eu já estava lá, sozinho.
Ele chegou. Almoçamos e passamos a tarde juntos. Eu o chamava para
iniciar a conversa. Não conseguia e mudava de assunto.

Ele estava para sair. Percebi que não poderia adiar mais. Pedi, então, que
se sentasse e comecei a falar de toda a gratidão que sentia pelo que havia
feito por mim. Eu falava. Lágrimas começaram a rolar. O choro correu solto
e aflorou uma súbita compreensão da sua maneira de me amar ao longo
dos anos.

Alguns meses depois, num sábado, ficamos novamente juntos, almoçamos,
ele dormiu, cuidamos do galinheiro, lanchamos, meu pai se aprontou, nos
despedimos. Ele tirou o carro da garagem. De repente ouvi a buzina de seu
carro, como se me chamasse. Fui até a janela da casa e ele acenou para
mim. Aproximei-me do carro, meu pai abriu o vidro e me disse: “Sabe, filho,
aquilo que você falou naquele dia foi a coisa mais importante da minha vida”.

Ele completou a frase. Engatou a marcha e saiu voando.

Fonte: Adaptado de SHINYASHIKI, 1992, p. 15-17.

Exemplo:

Eu era adolescente. Brigava muito com meu pai

- Quando eu era adolescente, brigava muito com meu pai OU
- Desde que eu era adolescente, brigava muito com meu pai.

a) *Eu já estava lá, sozinho. Ele chegou.*

b) *Eu o chamava para iniciar a conversa.* Não conseguia e mudava de
assunto.

c) *Ele estava para sair.* Percebi que não poderia adiar mais.

d) *Eu falava.* Lágrimas começaram a rolar.

e) *Ele completou a frase.* Engatou a marcha e saiu voando.

RESPOSTA COMENTADA

a) *Eu já estava lá, sozinho. Ele chegou.*

Eu já estava lá, sozinho, quando ele chegou.

b) *Eu o chamava para iniciar a conversa. Não conseguia e mudava de assunto.*

Cada vez que eu o chamava para iniciar a conversa, não conseguia e mudava de assunto.

c) *Ele estava para sair. Percebi que não poderia adiar mais.*

Quando ele estava para sair, percebi que não poderia adiar mais.

d) *Eu falava. Lágrimas começaram a rolar.*

Enquanto eu falava, lágrimas começaram a rolar.

e) *Ele completou a frase. Engatou a marcha e saiu voando.*

Assim que ele completou a frase, engatou a marcha e saiu voando.

*Certamente, você poderia, em qualquer uma das frases da atividade, optar pelo conectivo **quando**. Tendo sentido mais geral, ele se presta a um número grande de diferentes noções de tempo. Observe, porém, que a escolha de conectivos mais específicos permite não apenas reduzir a repetição de palavras no texto, como também expressar as ideias com maior clareza e precisão.*

Se você reler agora todo o texto, substituindo as partes sublinhadas pelas respostas da atividade, poderá notar que a coesão textual está mais bem construída, com as informações mais integradas.

Conforme você deve ter observado nos exemplos apresentados, a noção de *tempo* é bem abrangente, variada e comporta muitos matizes. Lançando mão de toda a variedade de conectivos temporais da língua portuguesa, podemos obter melhores resultados ao estabelecer relações de tempo entre eventos em nossos textos.

Também temos diferentes conectivos para expressar a relação de condição, que existe quando a ocorrência de um evento depende da ocorrência de outro. Por exemplo:

- Você só pode sair *se arrumar seu quarto*.
- *Se você prometer lavar a louça*, eu faço o jantar.

Comumente, a ideia de condição anda junto com a de hipótese e, em muitos casos, é a de hipótese que prevalece no sentido da frase. Veja:

- O estudante terá melhor aproveitamento no curso *se fizer todas as atividades das aulas*.

- *Se não economizarmos*, vai faltar água.

Além do conectivo *se* para a expressão de condição ou hipótese, temos também os seguintes:

- caso;
- contanto que;
- desde que;
- salvo se;
- sem que;
- a menos que;
- a não ser que.

Os quatro últimos conectivos listados têm sentido negativo.

Observe os exemplos:

- Não farei o relatório *sem que* você me ajude.
- Não farei o relatório *a não ser que* você me ajude.

Se reescrevermos essas frases empregando *se* ou *caso*, precisamos acrescentar a palavra *não*, assim:

- Não farei o relatório *se* você *não* me ajudar.
- Não farei o relatório *caso* você *não* me ajude.

Note ainda que o conectivo *desde que* pode indicar tempo ou condição, dependendo do contexto. Por exemplo:

- A escola está interditada *desde que* o temporal derrubou o telhado.
- A escola será reaberta *desde que* a prefeitura faça os reparos necessários.

Em qual dessas frases o conectivo estabelece a noção de tempo? E em qual, a de condição?

Por esses dois últimos exemplos, podemos concluir que não basta empregar um conectivo em uma frase para que determinado sentido se estabeleça. É preciso que o contexto da frase possibilite o estabelecimento daquela relação de sentido entre suas partes.

Os conectivos condicionais são muito úteis na construção de argumentos. Vamos praticar esse uso na Atividade 2.



ATIVIDADE

Atende ao objetivo 2

2. Reescreva cada frase de duas maneiras diferentes, conforme o exemplo.

Caso o voto se tornasse facultativo, muitos deixariam de votar.

- Caso o voto se torne facultativo, muitos deixarão de votar.
- Se o voto se tornar facultativo, muitos deixarão de votar.

a) Caso a educação básica superasse suas deficiências, o analfabetismo funcional diminuiria.

b) Caso a criminalidade fosse combatida com mais rigor, o Rio receberia mais turistas.

c) Caso houvesse mais apoio aos atletas, o Brasil conquistaria mais medalhas em competições internacionais.

RESPOSTA COMENTADA

a) Caso a educação básica superasse suas deficiências, o analfabetismo funcional diminuiria.

Caso a educação básica supere suas deficiências, o analfabetismo funcional diminuirá.

Se a educação básica superar suas deficiências, o analfabetismo funcional diminuirá.

b) Caso a criminalidade fosse combatida com mais rigor, o Rio receberia mais turistas.

Caso a criminalidade seja combatida com mais rigor, o Rio receberá mais turistas.

Se a criminalidade for combatida com mais rigor, o Rio receberá mais turistas.

c) Caso houvesse mais apoio aos atletas, o Brasil conquistaria mais medalhas em competições internacionais.

Caso haja mais apoio aos atletas, o Brasil conquistará mais medalhas em competições internacionais.

Se houver mais apoio aos atletas, o Brasil conquistará mais medalhas em competições internacionais.

Verifique com atenção se você ajustou corretamente as formas dos verbos. Os tempos verbais precisam mudar na reescrita das frases, mas a diferença de sentido entre a frase dada e as frases construídas

por você não diz respeito ao tempo cronológico (passado/futuro), e sim ao grau de probabilidade atribuído, pelo falante, à hipótese considerada. Aquele que diz “caso o voto se tornasse facultativo”, ou “se o voto se tornasse facultativo” considera improvável que o voto venha a se tornar facultativo. Por sua vez, aquele que diz “caso o voto se torne facultativo” ou “se o voto se tornar facultativo” considera mais provável essa hipótese, apresenta essa mudança como algo passível de ocorrer, talvez em breve.

RELAÇÕES DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA

Um evento pode ocorrer como resultado de outro. Nesses casos, há entre eles uma relação de causa e consequência. Dispomos de uma série de conectivos para expressar causa – o mais frequente deles é *porque*. Veja mais alguns:

- pois;
- visto que;
- uma vez que;
- já que;
- como.

O último da lista – *como* – tem uma particularidade que o diferencia dos demais: só pode ser usado no início da frase. Compare:

- O telhado da escola desabou *porque* o temporal foi muito forte.
- *Porque* o temporal foi muito forte, o telhado da escola desabou.
- *Como* o temporal foi muito forte, o telhado da escola desabou.

Conforme você sabe, causa e consequência são como os dois lados de uma moeda: se pensamos em um evento como “causa”, é porque reconhecemos outro como “consequência”, e vice-versa. Então, podemos apresentar de outra forma os eventos expressos nesses últimos exemplos: assinalando, com um conectivo, não a causa dos acontecimentos, e sim a consequência. Veja:

- O temporal foi muito forte, *de modo que* o telhado da escola desabou.

- O temporal foi tão forte *que* o telhado da escola desabou.

O conectivo *que*, com o sentido de consequência, costuma ocorrer com uma palavra que exprime grande quantidade, tamanho ou intensidade, e que se encontra na primeira parte da frase: *tão*, *tanto*, *tal*, *tamanho*, assim:

- Choveu *tanto que* o telhado da escola desabou.
- A chuva foi *tal que* o telhado da escola desabou.
- Caiu *tamanho* temporal *que* o telhado da escola desabou.

Vamos praticar as expressões de causa e consequência na Atividade 3.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 3

3. Reescreva cada frase a seguir, conservando ao máximo o sentido, porém trocando o conectivo: o de consequência por um de causa, e o de causa por um de consequência. Faça as alterações necessárias.

a) O mito da uniformidade do português está tão arraigado em nossa cultura que até intelectuais de renome se enganam com ele (Adaptado de BAGNO, 2015, p. 26).

b) Como a educação ainda é privilégio de pouca gente, grande parte dos brasileiros não domina as formas prestigiadas de uso da língua (Adaptado de BAGNO, 2015, p. 29).

RESPOSTA COMENTADA

a) Até intelectuais de renome se enganam com o mito da uniformidade do português, porque ele está muito arraigado em nossa cultura.

b) A educação ainda é privilégio de tão pouca gente que grande parte dos brasileiros não domina as formas prestigiadas de uso da língua.

Na primeira frase, trocamos o conectivo de consequência **que** pelo conectivo de causa **porque**. Poderíamos usar outros, como **pois**, **uma vez que**, **visto que**, **já que**. Se optarmos por **como**, a ordem das orações tem de ficar assim:

*Como o mito da uniformidade do português está muito arraigado em nossa cultura, até intelectuais de renome se enganam com ele. Na segunda frase, trocamos o conectivo de causa **como** pelo conectivo de consequência **que**. Foi preciso, então, substituir **muito** por **tão**. Se usássemos o conectivo de consequência **de modo que**, a frase ficaria assim:*

A educação ainda é privilégio de muito pouca gente, **de modo que** grande parte dos brasileiros não domina as formas prestigiadas de uso da língua.

Em todos os casos, a relação de causa-consequência entre os eventos apresentados permaneceu a mesma da frase original.

Como vimos na Atividade 3, é possível expressar uma relação de causa-consequência de duas maneiras: usando um conectivo para introduzir a causa, ou um para introduzir a consequência. Isso não quer dizer que seja indiferente usar uma ou outra em um texto. A melhor opção será sempre determinada pelo contexto. A oração que é introduzida pelo conectivo contém a informação de importância secundária; a outra oração, a principal, contém a informação de maior relevo naquele contexto específico.

Para ilustrar esse ponto, vejamos o texto a seguir. Destacamos nele, em itálico, uma frase que contém a expressão de consequência (*tão... que*).

Em suas jornadas, os golfinhos usam uma estratégia de localização que permite o deslocamento rápido e seguro mesmo durante a noite. Esse sistema é chamado de ecolocalização e funciona com a emissão de uma série de sons curtos parecidos com o barulho de bater a mão na porta. Esses barulhinhos viajam muito rápido pela água e, quando batem contra algum obstáculo, voltam para o golfinho, que pode então avaliar a distância entre ele mesmo e o perigo e desviar a tempo. *O sistema é tão rápido e eficiente que os golfinhos o utilizam também para localizar os peixes dos quais se alimentam.* E nem é preciso abrir a boca ou soltar ar para emitir o som. Essa é uma grande vantagem para um animal que precisa segurar a respiração debaixo da água (Adaptado de SAIBA..., 2015).



Figura 23.1: Os golfinhos se orientam pelo sistema de ecolocalização.

Fonte: <http://www.freeimages.com/photo/dolphin-1333986>

A alternativa equivalente à frase em itálico, usando-se um conectivo de causa, é a seguinte:

Os golfinhos utilizam o sistema também para localizar os peixes dos quais se alimentam porque ele é muito rápido e eficiente.

Essa frase poderia ter sido usada no texto no lugar da original – a mesma relação de causa-consequência entre os fatos está expressa em ambas. No entanto, o foco dado à eficiência do sistema de ecolocalização seria enfraquecido na frase alternativa, em favor de um destaque dado ao uso dele para a alimentação. No contexto em exame, é mais coerente enfatizar a eficiência do sistema. Experimente reler o texto substituindo a primeira frase pela segunda e observe a diferença de efeito de sentido.



Ordem das orações e pontuação

Você deve ter observado, nos exemplos dados até aqui, que as orações iniciadas pelos conectivos que exprimem relações de tempo ou de condição, e quase todas as iniciadas pelos conectivos que exprimem relações de causa – as conjunções temporais, condicionais e causais – podem se ordenar de dois modos: começando-se a frase com o conectivo, ou posicionando-se o conectivo no meio dela. Em outras palavras, a oração subordinada adverbial (aquela que é introduzida pelo conectivo) pode ficar antes ou depois da oração principal. Quando a oração subordinada adverbial fica depois da principal, não se costuma usar vírgula entre elas. Quando ela fica antes, a vírgula entre as orações é obrigatória, conforme vimos na Aula 13.

RELAÇÕES DE EXPLICAÇÃO E CONCLUSÃO

Quando, em uma frase, uma oração apresenta uma justificativa para o falante ter dito a outra, se estabelece uma relação de explicação. Vamos exemplificar com a seguinte situação: imagine que um casal saiu de manhã de casa para o trabalho, marido e mulher juntos. Deixaram a casa desarrumada – a cama por fazer, a louça suja do café da manhã dentro da pia – porque estavam atrasados e sabiam que era dia de a faxineira ir trabalhar na casa deles. Assim, esperavam encontrar tudo arrumado e limpo quando voltassem, à noite. Ao voltar, porém, a mulher entra em casa antes do marido, pela porta da cozinha, e diz: “Que droga! A faxineira não veio hoje!”. O marido, que vem logo atrás, mas ainda não entrou em casa, pergunta: “Por quê?”. E a esposa responde: “Porque a louça do café da manhã ainda está na pia”.



Johanna Ljungblom

Figura 23.2: A louça suja na pia pode funcionar como um sinal de que a pessoa que o casal do exemplo esperava que a lavasse faltou ao serviço.

Fonte: <http://www.freeimages.com/photo/kitchen-sink-1-1417601>

Repare bem: a mulher não respondeu algo como “Porque ela está doente”, ou “Porque ela teve reunião de pais na escola dos filhos”. Ao perguntar “por quê?”, o marido não queria saber a causa da falta da faxineira, e sim o motivo de a mulher ter dito “a faxineira não veio”. É como se ele perguntasse: “Por que você está dizendo isso?”.

Assim, a noção expressa pelo conectivo na frase a seguir é a de explicação (e não a de causa):

- A faxineira não veio hoje, porque a louça do café da manhã não foi lavada.

Nessa frase, o fato de que a louça não foi lavada não é a causa pela qual a faxineira faltou, certo? Compare esse exemplo com o seguinte:

- A faxineira não veio hoje porque precisou levar a filha ao médico.

Como você deve ter concluído, o conectivo *porque* (assim como o conectivo *pois*) tem dois sentidos diferentes: o de causa e o de explicação. É o contexto que indica qual dos dois está presente em determinada frase.

Quando empregamos *porque* ou *pois* com o sentido explicativo, a frase parece conter uma informação implícita, algo que não foi dito, mas que inferimos no contexto, mais ou menos assim:

- A faxineira não veio hoje; *eu estou dizendo isso* porque a louça do café da manhã não foi lavada.

Além dos conectivos *porque* e *pois*, também podemos estabelecer a relação de explicação usando *que*. Este costuma ser usado quando a oração anterior exprime uma ordem, um pedido ou uma instrução, por exemplo:

- Não faça barulho, que o bebê acabou de pegar no sono.
- Vamos embora, que estamos atrasados.

As frases que exprimem explicação, como nos exemplos que acabamos de examinar, em geral podem ser reorganizadas para exprimir conclusão. Veja:

- A louça do café da manhã não foi lavada, logo a faxineira não veio hoje.
- O bebê acabou de pegar no sono, então não faça barulho.
- Estamos atrasados, portanto vamos embora.

Nesses três últimos exemplos, os fatos em si são os mesmos dos anteriores. A diferença é que, agora, o falante faz uma afirmação sobre um fato e depois apresenta uma conclusão que tirou a partir dele. Nos primeiros exemplos que examinamos nesta seção, com o sentido de explicação, o falante apresenta a constatação de um fato e depois a justifica, explicando como concluiu aquilo. Compare mais uma vez os exemplos:

- A louça do café da manhã não foi lavada, logo a faxineira não veio hoje.

A louça do café da manhã não foi lavada; *disso eu concluo que* a faxineira não veio hoje.

- A faxineira não veio hoje, porque a louça do café da manhã não foi lavada.

A faxineira não veio hoje; *eu estou dizendo isso porque* a louça do café da manhã não foi lavada.

RELAÇÕES DE CONTRAPOSIÇÃO

Quando argumentamos, isto é, quando procuramos defender um ponto de vista sobre certo assunto, é útil reconhecer pontos de vista diferentes. Isso torna a argumentação mais forte, na medida em que indica, ao interlocutor, que nossa visão do assunto é ampla, que não nos recusamos a ver os diferentes ângulos da questão. Para que nossa posição fique clara, porém, é preciso marcar, no texto, quais são os argumentos que adotamos e quais são os argumentos divergentes que reconhecemos, mas não endossamos. Como exemplo, considere a situação a seguir.

Imagine que uma adolescente foi ao shopping com a mãe para escolher o vestido que vai usar em sua festa de 15 anos. Logo na primeira loja, a menina se encanta com um modelo. A mãe prefere procurar mais, porque o vestido é muito caro. Elas podem, então, iniciar uma conversa em que a filha tenta convencer a mãe a comprar o vestido, e a mãe tenta convencer a filha a escolher outro. As frases a seguir poderiam ser usadas em algum ponto dessa conversa:

a) Esse vestido é lindo, mas é caro.

b) Esse vestido é caro, mas é lindo.

Nessa situação, qual das duas, a mãe ou a moça, poderia dizer a frase *a*, e qual delas poderia dizer a frase *b*? A mãe poderia dizer a frase *a*, e a filha, a frase *b*, certo? Os atributos do vestido são os mesmos nas duas frases. O que faz a diferença é qual dos dois – ser caro ou ser lindo – recebe maior peso em cada frase. Repare que, ao escolher o atributo mais importante, aquele que será o argumento de maior peso, o falante não nega a existência do outro. A mãe, que não quer comprar o vestido, reconhece que ele é lindo mesmo, enquanto a menina, que deseja o vestido, reconhece que ele, de fato, é caro. O atributo que o falante considera mais importante é aquele que é posicionado após o conectivo *mas*.



Figura 23.3: Ao decidir se compraremos ou não um produto – uma roupa, por exemplo – consideramos vários fatores, como a beleza e o preço, e damos pesos diferentes a eles em nossa decisão final.
Fonte: <https://flic.kr/p/5NxZdP>

O conectivo *mas* estabelece uma contraposição entre ideias. É importante observar, porém, que as ideias contrapostas não são opostas por si mesmas. Nesse exemplo, ser lindo não é o contrário de ser caro. Aliás, provavelmente, ninguém construiria frases assim: “esse vestido é lindo, mas é feio”, ou “esse vestido é caro, mas é barato” – nesses casos, os atributos do vestido seriam, literalmente, “contrários” um ao outro.

Na situação que tomamos como exemplo, os atributos do vestido são, na verdade, *argumentos para decisões opostas* a respeito dele: ser lindo é motivo para comprar; ser caro é motivo para não comprar. O conectivo *mas*, portanto, é empregado nas frases para indicar que os argumentos usados na discussão sobre comprar ou não o vestido se orientam em direções opostas: um se orienta a favor da compra; o outro, contrariamente a ela.

Vamos ver outros exemplos na Atividade 4.



Conjunções adversativas

Vários outros conectivos têm o mesmo valor de *mas* na organização dos argumentos em um texto: *porém*, *no entanto*, *entretanto*, *todavia*, *contudo*. Você pode encontrá-los em qualquer gramática da língua portuguesa sob a denominação “conjunções adversativas”. Trabalhando bem com essa variedade de opções, podemos evitar a excessiva repetição da mesma palavra ao escrever.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 4

4. Nesta atividade, partiremos do seguinte contexto:

Um jovem que cursa o fim do Ensino Médio e se prepara para ingressar na universidade está em dúvida sobre qual profissão escolher. Parentes e amigos tentam ajudar, dando conselhos e sugerindo carreiras.

Reúna as duas frases de cada par a seguir, empregando o conectivo *mas* ou um de seus sinônimos, conforme o ponto de vista indicado.

I.

- Ensinar é uma atividade nobre e digna.
- O professor é pouco valorizado no Brasil.

a) Argumentação de alguém que sugere que o jovem se torne professor:

b) Argumentação de alguém que sugere que o jovem *não* se torne professor:

II.

- O jornalismo é muito desafiador e interessante.
- O mercado de trabalho para jornalistas é limitado.

a) Argumentação de alguém que sugere que o jovem se torne jornalista:

b) Argumentação de alguém que sugere que o jovem *não* se torne jornalista:

III.

- A medicina impõe uma rotina muito sacrificante.
- Bons médicos alcançam alta remuneração.

a) Argumentação de alguém que sugere que o jovem se torne médico:

b) Argumentação de alguém que sugere que o jovem *não* se torne médico:

RESPOSTA COMENTADA

I.

a) O professor é pouco valorizado no Brasil, mas ensinar é uma atividade nobre e digna.

b) Ensinar é uma atividade nobre e digna, mas o professor é pouco valorizado no Brasil.

II.

a) O mercado de trabalho para jornalistas é limitado, mas o jornalismo é muito desafiador e interessante.

b) O jornalismo é muito desafiador e interessante, mas o mercado de trabalho para jornalistas é limitado.

III.

a) A medicina impõe uma rotina muito sacrificante, mas bons médicos alcançam alta remuneração.

b) Bons médicos alcançam alta remuneração, mas a medicina impõe uma rotina muito sacrificante.

Verifique atentamente se suas frases têm a orientação argumentativa pedida em cada caso. A colocação de *mas* em relação aos argumentos faz toda a diferença na indicação do ponto de vista defendido. Se quiser, você pode substituir *mas*, em qualquer das frases, por um de seus sinônimos. No primeiro par de frases, poderíamos fazer assim, por exemplo:

I.

a) O professor é pouco valorizado no Brasil, porém ensinar é uma atividade nobre e digna.

b) Ensinar é uma atividade nobre e digna, no entanto o professor é pouco valorizado no Brasil.

Cuide ainda para que a pontuação de suas frases esteja correta: empregue vírgula antes do conectivo.

Além do conectivo *mas* e de seus sinônimos, há, na língua portuguesa, um outro conjunto de conectivos que servem para expressar a contraposição de ideias. Trata-se de *embora* e seus equivalentes. De certa forma, o conectivo *embora* funciona ao contrário de *mas*. Enquanto o conectivo *mas* confere maior peso ao argumento que ele introduz, o conectivo *embora* confere maior peso ao outro argumento, isto é, àquele que se encontra na outra parte da frase. Veja novamente os exemplos do caso da compra do vestido e as frases correspondentes com *embora*:

a)

- Esse vestido é lindo, mas é caro.

- Embora seja lindo, esse vestido é caro./Esse vestido é caro, embora seja lindo.

b)

- Esse vestido é caro, mas é lindo.
- Embora seja caro, esse vestido é lindo./Esse vestido é lindo, embora seja caro.

Nessa reformulação das frases *a* e *b*, o atributo de menor peso (ser lindo, em *a*, ou ser caro, em *b*) ficou na parte da frase que é introduzida pelo conectivo *embora*; o de maior peso ficou na outra parte da frase. A ordem entre as duas partes da frase não afeta essa orientação argumentativa – quer dizer, a oração subordinada (iniciada pelo conectivo) pode estar antes ou depois da principal. O importante é que o argumento mais forte, aquele que queremos que prevaleça, seja posicionado na parte da frase que *não* é introduzida pelo conectivo.



Conjunções concessivas

Há vários conectivos equivalentes a *embora*, ou seja, conectivos que podem ser usados com o mesmo valor de *embora* na organização dos argumentos em um texto: *mesmo que*, *ainda que*, *se bem que*, *apesar de que*, *conquanto*. Eles podem ser encontrados em qualquer gramática da língua portuguesa sob a denominação “conjunções concessivas”.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 4

5. Escolha um dos pares de frases construídos por você na atividade anterior e reescreva-o, empregando o conectivo *embora* ou um de seus sinônimos. Mantenha a correspondência de orientação argumentativa com a frase original, isto é, com o ponto de vista favorável ou contrário à escolha de determinada profissão.

RESPOSTA COMENTADA

Empregando embora ou sinônimos, obtemos as seguintes reformulações das respostas à Atividade 4:

I.

a) Embora o professor seja pouco valorizado no Brasil, ensinar é uma atividade nobre e digna. OU: Ensinar é uma atividade nobre e digna, embora o professor seja pouco valorizado no Brasil.

b) Embora ensinar seja uma atividade nobre e digna, o professor é pouco valorizado no Brasil. OU: O professor é pouco valorizado no Brasil, embora ensinar seja uma atividade nobre e digna.

II.

a) Se bem que o mercado de trabalho para jornalistas seja limitado, o jornalismo é muito desafiador e interessante. OU: O jornalismo é muito desafiador e interessante, se bem que o mercado de trabalho para jornalistas seja limitado.

b) Se bem que o jornalismo seja muito desafiador e interessante, o mercado de trabalho para jornalistas é limitado. OU: O mercado de trabalho para jornalistas é limitado, se bem que o jornalismo seja muito desafiador e interessante.

III.

a) Ainda que a medicina imponha uma rotina muito sacrificante, bons médicos alcançam alta remuneração. OU: Bons médicos alcançam alta remuneração, ainda que a medicina imponha uma rotina muito sacrificante.

b) Ainda que bons médicos alcancem alta remuneração, a medicina impõe uma rotina muito sacrificante. OU: A medicina impõe uma rotina muito sacrificante, ainda que bons médicos alcancem alta remuneração.

Você pode empregar qualquer dos sinônimos de embora em cada uma de suas respostas. Nesta resposta comentada, usamos conectivos diferentes para apresentar um leque maior de possibilidades. Atente para a pontuação (vírgula obrigatória entre as duas orações, se o conectivo estiver no início da frase) e para a forma do verbo: nas orações introduzidas por embora e seus sinônimos, o verbo fica no modo subjuntivo.



Modo subjuntivo é a forma que o verbo assume para expressar eventos irreais, duvidosos ou hipotéticos. É o caso de uma frase como “Se eu tivesse dinheiro, faria um cruzeiro ao redor do mundo”. Nessa frase, “ter dinheiro” é um evento irreal, hipotético, isto é, a pessoa que disse isso não tem dinheiro, de fato – o verbo *ter* está no modo subjuntivo (*tivesse*). Compare com “Eu tinha dinheiro, então fiz um cruzeiro ao redor do mundo”, em que “ter dinheiro” é um fato real, e o verbo (*tinha*) está no modo indicativo. Em muitos casos, porém, esse sentido de “evento irreal ou duvidoso” não é percebido na frase. É o que ocorre, por exemplo, nas frases construídas na Atividade 5, com *embora* e seus sinônimos. Por isso, também podemos definir o modo subjuntivo como a forma que o verbo assume em certas orações subordinadas (independentemente de o evento expresso ser real ou não).

Em síntese, tanto *mas* (e seus equivalentes) como *embora* (e seus equivalentes) servem para assinalar a orientação argumentativa dos enunciados. A orientação adequada, como vimos, depende do contexto – incluindo a intenção daquele que formula a frase. Na Atividade 6, vamos ver mais um exemplo dessa orientação argumentativa inserida em um contexto.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 4

6. A seguir, você lê dois textos, adaptados de uma reportagem intitulada “Meninas são obrigadas a engordar em país africano para conseguir se casar”. Transcreva, no espaço em branco no início do terceiro parágrafo, a frase (*a* ou *b*, apresentadas após os textos) mais adequada à orientação argumentativa de cada texto.

Texto I

Na Mauritânia, um país do noroeste da África, uma das regiões mais pobres do mundo, quanto mais gorda, maior a chance de uma moça conseguir um casamento. Por trás de uma cultura ancestral, existe uma prática cruel que tortura gerações e gerações de meninas: desde pequenas, elas são obrigadas, pelas famílias, a comer muito além do que seus corpos poderiam suportar.

Por isso é muito difícil encontrar, nesse país, uma mulher com mais de 30 anos que não sofra com as consequências da obesidade: diabetes, pressão alta, artrite nos joelhos, além de problemas na vesícula e nos rins. Elas começam com dificuldades para andar e, aos 50 anos, já estão completamente incapacitadas.

As mulheres confessam que, mesmo com dificuldades para andar e dores nas articulações, fazem de tudo para continuar ganhando peso. Quando falta comida, todas vão atrás de remédios que fazem engordar. São medicamentos que, se usados de forma errada, podem causar várias doenças graves e até a morte (Adaptado de MENINAS..., 2012).

Texto 2

Na Mauritânia, um país do noroeste da África, uma das regiões mais pobres do mundo, quanto mais gorda, maior a chance de uma moça conseguir um casamento. Por trás de uma cultura ancestral, existe uma prática cruel que tortura gerações e gerações de meninas: desde pequenas, elas são obrigadas, pelas famílias, a comer muito além do que seus corpos poderiam suportar.

Por isso é muito difícil encontrar, nesse país, uma mulher com mais de 30 anos que não sofra com as consequências da obesidade: diabetes, pressão alta, artrite nos joelhos, além de problemas na vesícula e nos rins. Elas começam com dificuldades para andar e, aos 50 anos, já estão completamente incapacitadas.

Antigamente, tribos inteiras atravessavam o deserto atrás de pasto para os animais. Hoje, as crianças vão para a escola, e as mães ficam nas tendas enquanto os maridos alimentam os rebanhos. Entidades de direitos humanos vêm brigando para acabar com a tradição que tortura meninas em pleno século 21. Campanhas alertam para os perigos da obesidade, e a prática de exercícios é incentivada (Adaptado de MENINAS..., 2012).

Frases para preencher as lacunas:

- a) A cultura da obesidade persiste como uma obsessão, mas a vida desse povo mudou muito nas últimas décadas.
 b) A vida desse povo mudou muito nas últimas décadas, mas a cultura da obesidade persiste como uma obsessão.

RESPOSTA COMENTADA

*Para completar adequadamente o texto 1, precisamos empregar a frase **b** e, para o texto 2, a frase **a**.*

Essa diferença se deve às distintas orientações argumentativas da porção do texto que se segue à frase acrescentada, em cada caso. No texto 1, continuam a ser apresentados, após essa frase, fatos que se alinham “na mesma direção” construída no texto anteriormente: a gravidade e a persistência do problema da cultura da obesidade na Mauritânia. No texto 2, a parte que se segue à frase acrescentada aponta para uma direção diferente, isto é, são apresentados fatos que se relacionam com a mudança da situação descrita anteriormente.

A frase adequada a cada contexto é, assim, aquela que põe maior “peso” na informação condizente com o que vem depois, na sequência do texto.

CONCLUSÃO

O sentido de um texto depende fortemente das ligações estabelecidas entre suas partes. A escolha de um conectivo pode modificar a orientação argumentativa de uma frase, ou alterar o foco da informação – e tudo isso tem consequências sobre a coesão e a coerência textuais.

Nesta aula, estudamos alguns conectivos de uso frequente na construção de textos escritos em língua portuguesa e vimos que há uma grande variedade de opções disponíveis para o produtor do texto. Quanto mais precisa for a escolha desses elementos no processo de escrita, melhor tenderá a ser o processo de leitura desse texto. O leitor encontrará mais facilidade de compreensão, pois o caminho a percorrer na direção do sentido estará bem sinalizado. Serão, ainda, maiores as chances de que ele chegue a construir os sentidos pretendidos pelo autor.

Isso não significa que todo texto precisa conter esses elementos. Como vimos em vários momentos de nosso curso, cada texto é único, e as melhores escolhas em cada caso sempre dependem do contexto, das intenções, dos objetivos, do gênero textual – das condições de produção, enfim. O que esperamos é que o domínio dos conectivos estudados nesta aula lhe seja útil, principalmente, quando você precisar produzir textos acadêmicos.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 5

Em certos contextos, a falta de um conectivo pode deixar o sentido vago. É o que ocorre nas frases desta atividade, como você constata no seguinte exemplo:

- Não tendo notícias do filho, Marieta se desesperava.

A relação de sentido entre os dois eventos – não ter notícias e se desesperar – não está clara, isto é, não sabemos se ela é de tempo, de condição ou de causa. Tanto é verdade que poderíamos reescrever a frase de três maneiras diferentes, assim:

- *Quando não tinha notícias do filho*, Marieta se desesperava.
- *Se não tivesse notícias do filho*, Marieta se desesperava.
- *Porque não tinha notícias do filho*, Marieta se desesperava.

Você vai fazer o mesmo com as frases a seguir. Reescreva cada uma *duas vezes*, usando, a cada vez, um conectivo de valor diferente: tempo, condição ou causa. Observe as possibilidades de sentido de cada frase.

- a) Terminando o trabalho, você pode sair.

- b) Trabalhando com disciplina e dedicação, qualquer estudante pode tirar boas notas.

- c) Trabalhando com disciplina e dedicação, Paula conseguiu melhorar suas notas.

d) Resolvidas nossas desavenças, voltamos a ser boas amigas.

e) Recebendo apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.

RESPOSTA COMENTADA

a) Terminando o trabalho, você pode sair.

Quando terminar o trabalho, você pode sair.

Se terminar o trabalho, você pode sair.

b) Trabalhando com disciplina e dedicação, qualquer estudante pode tirar boas notas.

Quando trabalha com disciplina e dedicação, qualquer estudante pode tirar boas notas.

Se trabalhar com disciplina e dedicação, qualquer estudante pode tirar boas notas.

c) Trabalhando com disciplina e dedicação, Paula conseguiu melhorar suas notas.

Quando trabalhou com disciplina e dedicação, Paula conseguiu melhorar suas notas.

Porque trabalhou com disciplina e dedicação, Paula conseguiu melhorar suas notas.

d) Resolvidas nossas desavenças, voltamos a ser boas amigas.

Quando nossas desavenças foram resolvidas, voltamos a ser boas amigas.

Porque nossas desavenças foram resolvidas, voltamos a ser boas amigas.

e) Recebendo apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.

Quando recebiam apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.

Porque recebiam apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.

Se recebessem apoio do professor, os alunos se sentiam motivados. (OU: Se recebiam apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.)

Para a última frase, basta você produzir duas das três possibilidades de sentido apresentadas nesta resposta. Para cada uma das demais frases, há somente duas possibilidades de sentido.

Nesta resposta, usamos os conectivos quando, se e porque. Se preferir, você pode empregar outros conectivos de mesmo valor que eles (tempo, condição e causa), desde que os dois usados na reescrita de cada frase tenham valores diferentes.

Como exemplo, apresentamos alternativas de resposta para o item e:

Sempre que recebiam apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.

Como recebiam apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.

Caso recebessem apoio do professor, os alunos se sentiam motivados.

Desta atividade, concluímos que os conectivos podem deixar o texto mais claro, na medida em que explicitam as relações de sentido entre suas partes.

RESUMO

Os conectivos relacionam informações dentro do texto e, desse modo, são úteis na construção do sentido. Entre os numerosos conectivos disponíveis na língua portuguesa, há os que exprimem tempo, como *quando*, que tem emprego mais geral, e outros mais específicos, que exprimem matizes da noção de tempo, como *enquanto*, *depois que* ou *logo que*. Destacam-se ainda os que expressam condição ou hipótese, como *se*, *caso*, *contanto que*. Também há conectivos para indicar as relações de causa (*porque*, *já que*) e de consequência (*que*, *de modo que*), bem como as de explicação (*porque*, *pois*) e as de conclusão (*portanto*, *logo*). A contraposição de ideias pode ser expressa por *mas* e seus equivalentes, ou por *embora* e seus equivalentes. Em qualquer caso, a escolha do melhor conectivo é feita em função do contexto, considerando-se o foco da informação e a orientação argumentativa do texto.

Marque pontos caprichando na pontuação!

Helena Feres Hawad

AULA

24

Meta da aula

Explicar o emprego do ponto e vírgula, dos dois-pontos, dos parênteses e do travessão.

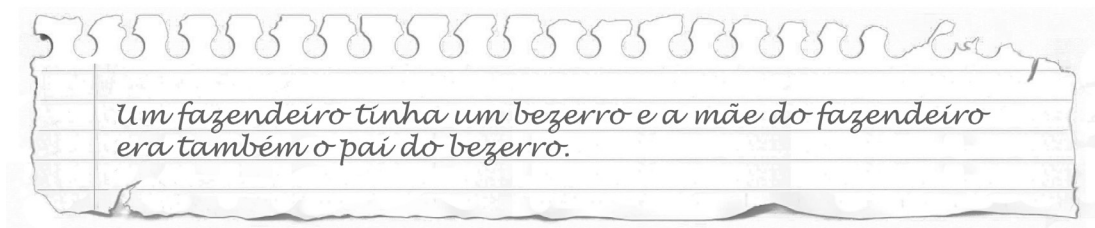
objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. empregar o ponto e vírgula adequadamente em textos;
2. empregar os dois-pontos adequadamente em textos;
3. empregar o travessão e os parênteses adequadamente em textos.

INTRODUÇÃO

Talvez você conheça a brincadeira popular que se faz com o seguinte texto:



Esse texto, apresentado assim, não faz sentido. No entanto, basta acrescentar a ele dois sinais de pontuação para que fique perfeitamente claro. Tente pontuá-lo antes de prosseguir na leitura desta introdução.

Para que o texto faça sentido, precisamos usar uma das seguintes possibilidades de pontuação:

- Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe. Do fazendeiro, era também o pai do bezerro.
- Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe; do fazendeiro, era também o pai do bezerro.

Na primeira alternativa, empregamos um ponto para criar um limite entre duas frases distintas. Na segunda alternativa, mantivemos todo o texto como uma só frase, mas a dividimos em duas partes, cada uma completa em si mesma – para isso, empregamos o sinal ponto e vírgula. Em ambos os casos, separamos o termo “do fazendeiro” com uma vírgula porque ele está em ordem inversa (na ordem direta, a segunda parte do texto ficaria assim: “o pai do bezerro também era do fazendeiro”).

Nesta aula, vamos estudar o uso do ponto e vírgula e de mais alguns sinais de pontuação: os dois-pontos, os parênteses e o travessão. Com o que já aprendeu na Aula 13 sobre o emprego da vírgula, você estará, após esta aula, em condições de pontuar seus textos ainda melhor.

O PONTO E VÍRGULA

Como o próprio nome indica, o ponto e vírgula é um sinal que tem um valor intermediário entre o do ponto e o da vírgula, em termos de entonação e de duração da pausa indicada. Existem muitos contextos em que, no lugar de empregar um ponto e vírgula, podemos optar simplesmente pelo ponto, como vimos na brincadeira citada na introdução

desta aula, ou pela vírgula. Por isso a ocorrência do ponto e vírgula é menos frequente que a desses dois sinais mais básicos, ou seja, aquele nos faz menos falta, para escrever, do que estes.

Empregar bem o ponto e vírgula pode tornar mais rica e sutil a pontuação e contribuir, assim, para a clareza de nosso texto. Usamos o ponto e vírgula nas seguintes situações:

- a) para separar as partes de um período das quais uma, pelo menos, esteja subdividida por vírgulas;
- b) para separar, num período, orações de mesma natureza (isto é, orações coordenadas) que tenham certa extensão;
- c) para separar os diversos itens de enunciados enumerativos, especialmente em leis e regulamentos;
- d) para separar, como alternativa à vírgula, as orações coordenadas introduzidas por conjunções adversativas ou conclusivas.

A seguir, vamos exemplificar cada uma dessas situações.

- a) Para separar as partes de um período das quais uma, pelo menos, esteja subdividida por vírgulas.

Veja esse exemplo, em que o narrador, hospedado em uma estalagem, descreve os calçados postos à noite no corredor, do lado de fora das portas dos quartos:

Às portas dos lados os passageiros tinham posto o seu calçado para engraxar: estavam umas grossas botas de montar, enlameadas, com esporas de correia; os sapatos brancos de um caçador, botas de proprietário, de altos canos vermelhos; as botas de um padre, altas, com a sua borla de retrós; os botins cambados de bezerro, de um estudante; e a uma das portas, o nº15, havia umas botinas de mulher, de duraque, pequeninas e finas, e ao lado as pequeninas botas de uma criança, todas coçadas e batidas, e os seus canos de pelica-mor caíam-lhe para os lados com os atacadores desatados (QUEIRÓS, 20--, p. 3-4).

Seria possível, nesse caso, empregar simplesmente vírgulas em todo o trecho. Repare, porém, que cada um dos termos da frase que foram separados por ponto e vírgula tem, dentro dele mesmo, vírgulas: “as botas de um padre, altas, com a sua borla de retrós”, “os botins cambados de bezerro, de um estudante” e assim por diante. Por isso, se o

ponto e vírgula não fosse empregado para separar esses termos um do outro, a compreensão do trecho talvez fosse dificultada, porque poderíamos confundir a separação entre os detalhes da descrição de um único sapato com a separação entre um sapato e outro.

ORAÇÕES COORDENADAS

São aquelas que estão juntas integrando uma frase, porém são independentes uma da outra em sua estrutura gramatical (isto é, nenhuma das duas é um termo da outra). Podem estar postas em sequência sem nenhum conectivo entre elas, como, por exemplo, na frase “Estava com pressa, resolvi pegar um táxi”, ou ser relacionadas por um conectivo (chamado *conjunção*), como nas frases “Estava com pressa, portanto resolvi pegar um táxi” ou “Estava com pressa, mas esperei pacientemente o ônibus”.

b) Para separar, num período, orações de mesma natureza (isto é, **ORAÇÕES COORDENADAS**) que tenham certa extensão.

Observe, no fragmento a seguir, do mesmo conto já citado de Eça de Queirós, que as diversas orações que integram a frase são longas, e muitas contêm vírgulas. Veja como o ponto e vírgula é útil para a clareza do texto neste caso:

Um largo sol aclarava o génio feliz: as segas passavam, rolando ao estalido do chicote; figuras risonhas passavam, conversando; os pregões ganiam os seus gritos alegres; um cavalheiro de calção de anta fazia ladear o seu cavalo, enfeitado de rosetas; e a rua estava cheia, ruidosa, viva, feliz e coberta de sol (QUEIRÓS, 20--, p. 19).

Mais uma vez, nesse exemplo, você nota que o emprego de vírgulas ou pontos, no lugar do ponto e vírgula, seria possível. Você consegue, porém, ver a contribuição desse sinal para o bom funcionamento do texto?

Se, por um lado, o autor tivesse usado vírgulas para separar as orações coordenadas, a pausa criada por esses sinais poderia ser confundida pelo leitor com a pausa criada pelas outras vírgulas, usadas no interior de cada parte da frase, tornando menos nítidos os limites entre as orações coordenadas e dificultando o entendimento do texto. Se ele tivesse empregado pontos, a separação entre as orações teria sido mais completa, mais estanque, e se perderia um pouco a impressão de unidade da cena descrita, de simultaneidade das diferentes ações observadas na rua. O ponto e vírgula, portanto, revela-se a melhor opção nesse caso.

Outros trechos do mesmo conto apresentam situações semelhantes às exemplificadas até aqui, como veremos na Atividade 1, antes de examinar os dois casos restantes de emprego do ponto e vírgula.

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 1**

1. Os fragmentos a seguir foram extraídos do mesmo conto citado anteriormente (“Singularidades de uma rapariga louca”, de Eça de Queirós). Em cada um deles, o autor empregou um ponto e vírgula – o qual, na transcrição para esta atividade, foi substituído por uma vírgula. Identifique e circunde a vírgula que poderia, com vantagens, ser substituída por ponto e vírgula em cada fragmento, restabelecendo a versão original do texto.

I.

Lembrava-lhe o seu quarto, e a velha carteira com fecho de prata, e a miniatura de sua mãe, que estava por cima da barra do leito, a sala de jantar e o seu velho aparador de pau-preto, e a grande caneca de água, cuja asa era uma serpente irritada (Adaptado de QUEIRÓS, 20--, p. 15).

II.

“Não se atreveu a falar, explicar, pedir, desceu, pé ante pé” (Adaptado de QUEIRÓS, 20--, p. 15).

RESPOSTA COMENTADA

A vírgula que poderia ser substituída por ponto e vírgula no fragmento I se encontra entre “barra do leito” e “sala de jantar”. O trecho, então, fica assim:

Lembrava-lhe o seu quarto, e a velha carteira com fecho de prata, e a miniatura de sua mãe, que estava por cima da barra do leito; a sala de jantar e o seu velho aparador de pau-preto, e a grande caneca de água, cuja asa era uma serpente irritada (QUEIRÓS, 20--, p. 15).

Usamos ponto e vírgula nesse caso porque aí se separam os dois ambientes que o trecho descreve: o quarto e a sala de jantar. Na descrição de cada um deles, são empregadas vírgulas para separar os detalhes, por isso o ponto e vírgula é conveniente para organizar melhor a descrição.

No fragmento II, a vírgula a ser substituída é a que se encontra entre “pedir” e “desceu”, com o seguinte resultado:

“Não se atreveu a falar, explicar, pedir; desceu, pé ante pé” (Adaptado de QUEIRÓS, p. 20--, p. 15).

Temos aqui a coordenação de duas orações: “não se atreveu” e “desceu”. A primeira delas, porém, “se desdobra” em três: “não se

atreveu a falar, não se atreveu a explicar, não se atreveu a pedir”, separadas por vírgulas. Sendo assim, o emprego do ponto e vírgula é útil para deixar claro que há uma separação “maior” entre “pedir” e “desceu” do que a existente entre os verbos “falar”, “explicar” e “pedir”, a qual é assinalada por vírgulas.

Como observamos antes, nesta aula, a vírgula também seria possível no fragmento I e o ponto, no fragmento II. Contudo, pelas razões apontadas, o ponto e vírgula funciona melhor nesses casos, não acha?

Variação da língua portuguesa

Eça de Queirós foi um escritor português que viveu entre 1845 e 1900. Por causa da distância temporal e espacial que separa seus escritos de nós – leitores brasileiros do século XXI – é, frequente encontrarmos, em seus textos, palavras que não conhecemos. No fragmento I, transcrito na Atividade 1, por exemplo, *carteira* é um móvel – uma escrivaninha –, e não o tipo de bolsa pequena que chamamos usualmente de “carteira”. *Miniatura* é um retrato em tamanho reduzido. Observe ainda, no mesmo fragmento, a alternativa de regência do verbo *lembrar*, rara no Brasil hoje em dia (conforme apontado na Aula 21), com o conteúdo da lembrança na função de sujeito do verbo: *lembrava-lhe o seu quarto* – no português brasileiro de hoje: “lembrava-se do seu quarto”.

Resta exemplificar mais dois casos de emprego do ponto e vírgula, sobre os quais também realizaremos atividades.

c) Para separar os diversos itens de enunciados enumerativos, especialmente em leis e regulamentos.

Veja este exemplo, adaptado do *site* do Detran-RJ:

ROUBO DE CRLV

O cliente que tiver seu CRV/CRLV roubado poderá pedir isenção do pagamento do DUDA de 2ª via comparecendo à sede do órgão (Av. Presidente Vargas, 817, sobreloja), a fim de abrir um processo administrativo para obtenção do mesmo, munido dos seguintes documentos:

- a) formulário próprio, devidamente preenchido;
 - b) cópia do documento de identidade;
 - c) cópia do CPF ou cópia do CNPJ (pessoa jurídica);
 - d) cópia do comprovante de residência;
 - e) original e cópia do registro de ocorrência policial.
- (DEPARTAMENTO ..., 20--)

**Pontuação de lista**

Quando escrevemos uma lista, empregamos ponto e vírgula após cada item, exceto o último, após o qual precisamos empregar ponto.

Vamos ver mais um exemplo desse uso do ponto e vírgula em enunciados enumerativos na Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

2. O texto a seguir, adaptado para esta atividade, é parte das regras acadêmicas do Cederj (REGRAS ACADÊMICAS, 2015). Reescreva-o, organizando-o em forma de lista, com emprego do ponto e vírgula. Empregue letras (*a*, *b* etc.) para iniciar cada item da lista.

Para trancar alguma disciplina, o aluno deve selecionar no Sistema Acadêmico o menu “trancamento”, ler atentamente todas as instruções da página, selecionar as disciplinas que deseja trancar e clicar em “confirmar trancamento” no fim da página.

RESPOSTA COMENTADA

Reescrito em forma de lista, o texto fica assim:

Para trancar alguma disciplina, o aluno deve

- a) selecionar no Sistema Acadêmico o menu “trancamento”;
- b) ler atentamente todas as instruções da página;
- c) selecionar as disciplinas que deseja trancar;
- d) clicar em “confirmar trancamento” no fim da página.

Você deve ter notado que a leitura do texto é facilitada por essa forma de organização, não é?

d) Para separar, como alternativa à vírgula, as orações coordenadas introduzidas por conjunções adversativas (*mas*, *porém*, *contudo* e seus equivalentes) ou conclusivas (*logo*, *portanto*, *por isso* e seus equivalentes).

Quando o ponto e vírgula é usado em vez da vírgula nesses casos, acentua-se a ideia de oposição ou de conclusão expressa pela conjunção. A seguir, vemos dois exemplos desse uso:

“Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário!” (ASSIS, 2008a, p. 7).

[...] não era natural que elas viessem comprar, para si, casimiras pretas. E não: elas não usavam “amazonas”, não queriam decerto estofar cadeiras com casimiras pretas, não havia homens em casa delas; portanto aquela vinda ao armazém era um meio delicado de o ver de perto, de lhe falar, e tinha o encanto penetrante de uma mentira sentimental (QUEIRÓS, 2002--, p. 6).

Veja mais estes exemplos, em que a opção pelo ponto e vírgula é favorecida porque os trechos separados por ele contêm vírgulas:

“Era apessoada, viva, patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como o diabo” (ASSIS, 2008a, p. 3).

Quando a via esbelta e fresca, toda calor e vida, sentia-me tomado de uma força nova e misteriosa; mas, por um lado, não amara nunca, e, por outro, Maria era a companheira de meu amigo (ASSIS, 2008d, p. 27).

Com exceção da conjunção *mas*, as outras adversativas e todas as conclusivas podem ocorrer em posições variadas, não apenas no início da oração em que se encontram. Quando elas não estão no início da oração, vêm isoladas por vírgulas. Nesse caso, é usual o emprego do ponto e vírgula para separar as orações. Veja:

A própria dama, temendo que o poeta amado perdesse afinal a campanha, propôs-lhe que fugissem; ele, porém, respondeu que ia ver primeiro se podia fazer alguma coisa (ASSIS, 2008b, p. 8).

Vamos praticar com exemplos de conjunções conclusivas na Atividade 3.



ATIVIDADE

Atende ao objetivo 1

3. As frases a seguir poderiam ser usadas para aconselhar ou orientar um estudante que estivesse iniciando um curso a distância. Reescreva-as, deslocando a conjunção conclusiva para outra posição diferente do início da segunda oração, e empregando o ponto e vírgula. Antes, veja o exemplo:

Você quer se formar rápido, portanto mantenha a regularidade nos estudos.

Você quer se formar rápido; mantenha, portanto, a regularidade nos estudos.

OU

Você quer se formar rápido; mantenha a regularidade nos estudos, portanto.

a) As disciplinas têm muito conteúdo, portanto a observância do cronograma de atividades é indispensável ao bom aproveitamento do curso.

b) A sensação de isolamento pode prejudicar sua motivação, por isso procure interagir o máximo possível com os colegas e tutores.

c) Os prazos para entrega de trabalhos são improrrogáveis, por conseguinte é necessário se organizar para cumpri-los.

RESPOSTA COMENTADA

Cada frase tem mais de uma possibilidade de posicionamento da conjunção, como vemos a seguir, sempre com emprego do ponto e vírgula:

a) As disciplinas têm muito conteúdo, portanto a observância do cronograma de atividades é indispensável ao bom aproveitamento do curso.

- As disciplinas têm muito conteúdo; a observância do cronograma de atividades, portanto, é indispensável ao bom aproveitamento do curso.*
- As disciplinas têm muito conteúdo; a observância do cronograma de atividades é, portanto, indispensável ao bom aproveitamento do curso.*

- *As disciplinas têm muito conteúdo; a observância do cronograma de atividades é indispensável, portanto, ao bom aproveitamento do curso.*
- *As disciplinas têm muito conteúdo; a observância do cronograma de atividades é indispensável ao bom aproveitamento do curso, portanto.*

b) A sensação de isolamento pode prejudicar sua motivação, por isso procure interagir o máximo possível com os colegas e tutores.

- *A sensação de isolamento pode prejudicar sua motivação; procure, por isso, interagir o máximo possível com os colegas e tutores.*
- *A sensação de isolamento pode prejudicar sua motivação; procure interagir o máximo possível, por isso, com os colegas e tutores.*
- *A sensação de isolamento pode prejudicar sua motivação; procure interagir o máximo possível com os colegas e tutores, por isso.*

c) Os prazos para entrega de trabalhos são improrrogáveis, por conseguinte é necessário se organizar para cumpri-los.

- *Os prazos para entrega de trabalhos são improrrogáveis; é necessário, por conseguinte, se organizar para cumpri-los.*
- *Os prazos para entrega de trabalhos são improrrogáveis; é necessário se organizar, por conseguinte, para cumpri-los.*
- *Os prazos para entrega de trabalhos são improrrogáveis; é necessário se organizar para cumpri-los, por conseguinte.*



Uma conjunção especial: *pois*

A conjunção conclusiva *pois* é diferente das demais, porque nunca se posiciona no início da oração em que se encontra. Veja esses exemplos:

- Todo professor é um modelo para seus alunos; ele deve, pois, ser pontual e responsável.
- Todo professor é um modelo para seus alunos; ele deve ser pontual e responsável, *pois*.

Essa conjunção sempre vem isolada por vírgulas, e as orações, nesse caso, costumam ser separadas por ponto e vírgula.

Tenha cuidado para não confundir a conjunção *pois conclusiva* – que exprime a ideia de *conclusão* – com a conjunção *pois explicativa* – que exprime a ideia de *explicação*. Esta última fica sempre no início da oração em que se encontra, como em: “O professor deve ter tido algum problema sério, pois ele nunca se atrasou como hoje”.

OS DOIS-PONTOS

Os dois-pontos são empregados para indicar:

- a) uma citação;
- b) uma enumeração;
- c) um esclarecimento, uma síntese ou uma consequência.

O primeiro caso é muito frequente em narrativas que apresentam diálogos entre personagens, com o sinal de dois-pontos sendo empregado após verbos como *dizer*, *perguntar*, *responder* – isto é, verbos que denotam a atividade de linguagem, como nos seguintes exemplos:

“Contestei sério:

– Ao contrário, ouço com interesse, e trata-se de pessoas de toda a consideração e respeito” (ASSIS, 2008d, p. 27).

“[...] respondeu-me como quem recusa um perigo:

– Você poderia ficar doido” (ASSIS, 2008d, p. 30).

“Estendeu-me a mão, dizendo:

– Então, vem ver o capitão de voluntários?” (ASSIS, 2008d, p. 31).

Veja ainda esse exemplo, do mesmo conto, a saber, “Um capitão de voluntários”, com a citação entre aspas:

“Era um cartão de loja de fazendas, um anúncio, com isto escrito nas costas, a lápis: ‘Espere-me amanhã, na ponte das barcas de Niterói, à uma hora da tarde’” (ASSIS, 2008d, p. 29).

O emprego dos dois-pontos em citações também é frequente nos textos acadêmicos – nos quais, como vimos na Aula 18, é usual citar outros textos. Veja um exemplo:

Ao se justificar a aplicação de determinada análise gramatical a uma forma com base na sinonímia entre essa forma e outra, acaba-se chegando a impasses que, no limite, inviabilizam a tarefa descritiva, conforme lembra Said Ali (1966a, p. 100): “ou se há de fazer a análise das formas tais quais se apresentam, deixando de parte os possíveis equivalentes estilísticos, ou a gramática não existe” (Adaptado de HAWAD, 2003).

O segundo caso de emprego dos dois pontos é a enumeração, que encontramos em um fragmento de texto já apresentado nesta aula, e reproduzido a seguir:

Às portas dos lados os passageiros tinham posto o seu calçado para engraxar: estavam umas grossas botas de montar, enlameadas, com esporas de correia; os sapatos brancos de um caçador, botas de proprietário, de altos canos vermelhos; as botas de um padre, altas, com a sua borla de retrós; os botins cambados de bezerro, de um estudante; e a uma das portas, o nº15, havia umas botinas de mulher, de duraque, pequeninas e finas, e ao lado as pequeninas botas de uma criança, todas coçadas e batidas, e os seus canos de pelica-mor caíam-lhe para os lados com os atacadores desatados (QUEIRÓS, 20--., p. 3-4).

É preciso ter cuidado com esse emprego dos dois pontos, pois eles não podem ser usados se a enumeração for um complemento verbal ou nominal, ou um predicativo ou um sujeito – assim como também não empregamos vírgula nesses casos, conforme vimos na Aula 13. Compare estes exemplos:

- Às portas os passageiros tinham posto o seu calçado: umas grossas botas de montar, os sapatos brancos de um caçador, os botins cambados de um estudante, umas botinas de mulher.
- Às portas os passageiros tinham posto umas grossas botas de montar, os sapatos brancos de um caçador, os botins cambados de um estudante, umas botinas de mulher.

No primeiro caso, usamos dois-pontos antes da enumeração porque o complemento do verbo (seu objeto direto) é “o seu calçado” – o qual se detalha, então, numa enumeração. No segundo caso, não é possível usar dois-pontos porque a enumeração é o próprio objeto direto – não há um termo anterior que o represente resumidamente.

Na Atividade 4, vamos praticar essa distinção entre as duas situações.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

4. No texto a seguir, preencha os quadrinhos com o sinal de dois-pontos, quando for cabível. Nos casos em que esse sinal não pode ser empregado, deixe o quadrinho em branco.

Associada ao universo transcendente e mágico, a música, para a maioria dos povos indígenas brasileiros, é utilizada em rituais religiosos, socialização, ligação com ancestrais, magia e cura. Está presente em muitas ocasiões festas comemorativas, sazonais, guerreiras, ritos de passagem e conagração entre as tribos.

Uma parte essencial dessa música são os instrumentos que a produzem. Cada tribo possui seus instrumentos, que são utilizados de maneiras diferentes por diversas comunidades. Apesar de confeccionados basicamente com os mesmos materiais, apresentam particularidades, distinguindo-se entre si por vários aspectos aparência, complementos, pormenores, estrutura e ornamentação, que refletem características próprias das culturas a que estão ligados.

Os instrumentos de percussão são aqueles que produzem som por meio de pancadas sobre qualquer superfície ou pelo atrito. Nessa categoria podem ser incluídos os seguintes tambores, bastões de ritmo, reco-reco e chocalhos, além do próprio corpo humano, pela utilização de pés, mãos e outras partes do corpo.

Um instrumento de percussão importante utilizado pelos índios brasileiros é o tambor. Pode ser feito com madeira, carapaça de tartaruga, cerâmica, couro e pele de animais. Os tambores são instrumentos utilizados tanto para sinalização e comunicação, quanto em festas e cerimônias sociais e religiosas (Adaptado de GASPAR, 2012).

RESPOSTA COMENTADA

Os dois-pontos devem ser empregados no segundo, no terceiro e no quarto quadrinhos, com o seguinte resultado:

- *Está presente em muitas ocasiões: festas comemorativas, sazonais, guerreiras, ritos de passagem e conagraamento entre as tribos.*
- *Apesar de confeccionados basicamente com os mesmos materiais, apresentam particularidades, distinguindo-se entre si por vários aspectos: aparência, complementos, pormenores, estrutura e ornamentação, que refletem características próprias das culturas a que estão ligados.*
- *Nessa categoria podem ser incluídos os seguintes: tambores, bastões de ritmo, reco-reco e chocalhos, além do próprio corpo humano, pela utilização de pés, mãos e outras partes do corpo.*

O primeiro e o último quadrinhos ficam em branco, porque não podemos empregar dois-pontos nesses contextos, apesar de haver enumerações neles. A diferença é que, nos outros três, uma palavra ou expressão resume a enumeração: “muitas ocasiões”, “vários aspectos” e “os seguintes”.

Finalmente, os dois-pontos podem ser empregados para sinalizar:

- Um esclarecimento, por exemplo:

Tinha o carácter louro como o cabelo – se é certo que o louro é uma cor fraca e desbotada: falava pouco, sorria sempre com os seus brancos dentinhos, dizia a tudo “pois sim”; era mais simples, quase indiferente, cheia de transigências (QUEIRÓS, 20--, p. 12).

- Uma síntese, por exemplo:

“Chamou-se ao quarto, à cama, a si mesmo: estava acordado” (ASSIS, 2008c, p. 24).

- Uma consequência, por exemplo:

Às vezes Luísa, de passagem, entrava no seu armazém: aquele pousar de ave fugitiva dava-lhe alegria, valor, fé, reconforto para todo o mês cheiramente trabalhado (QUEIRÓS, 20--, p. 14).

O TRAVESSÃO E OS PARÊNTESSES

Uma função bem frequente do travessão é indicar mudança de interlocutor num diálogo, como neste exemplo:

À porta, disse-me com algum esforço:

– Venha jantar um dia destes, antes da minha partida.

– Sim.

– Olhe, venha jantar amanhã.

– Amanhã?

– Ou hoje, se quiser.

– Amanhã (ASSIS, 2008d, p. 31-32).

O travessão também pode ser usado no lugar dos dois-pontos para sinalizar uma enumeração, um esclarecimento ou uma síntese do que se disse anteriormente. Esse emprego, em geral, confere mais destaque à parte do texto assim marcada do que se conseguiria com os dois-pontos. Compare os exemplos:

- “Usava um recurso que recomendo aos preguiçosos: deixava os olhos na página e abria a porta à imaginação” (ASSIS, 2008e, p. 39-40).
- Usava um recurso que recomendo aos preguiçosos – deixava os olhos na página e abria a porta à imaginação.

Além desses usos, o travessão também tem um emprego semelhante ao dos parênteses. Ambos os sinais servem para intercalar, num texto, informação acessória. Veja os exemplos a seguir – primeiro, com travessões, conforme os fragmentos se encontram na versão original do texto; depois, com parênteses (em adaptação para esta aula):

- “Às tardes, sobre o jantar – jantava-se cedo em 1866 –, ia ali fumar um charuto” (ASSIS, 2008d, p. 25).
- Às tardes, sobre o jantar (jantava-se cedo em 1866), ia ali fumar um charuto.
- “Enfim – e este rasgo é capital – havia nele uma fibra castelhana, uma gota do sangue que circula nas páginas de Calderón, uma atitude moral que posso comparar, sem depressão nem riso, à do herói de Cervantes” (MACHADO, 2008b, p. 26).
- Enfim (e este rasgo é capital) havia nele uma fibra castelhana, uma gota

do sangue que circula nas páginas de Calderón, uma atitude moral que posso comparar, sem depressão nem riso, à do herói de Cervantes.

Podemos optar por um ou outro desses sinais quando intercalamos informação acessória, com a pequena diferença de que os travessões tendem a realçar a informação destacada, ao passo que os parênteses tendem a deixá-la em segundo plano. Também é útil lançar mão dos dois sinais para variar a pontuação de um texto, evitando sobrecarregá-lo com excesso de parênteses ou de travessões, nos casos em que há muitas informações intercaladas.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 3

5. O fragmento de texto a seguir foi extraído do conto “Marcha fúnebre”, de Machado de Assis, e adaptado para esta atividade. Reescreva o fragmento, alterando a pontuação de ambas as frases com o emprego de travessões ou parênteses:

Não era dado a moças, tivera uma afeição única na vida: aos vinte e cinco anos, casou e enviuvou ao cabo de cinco semanas para não casar mais. Não é que lhe faltassem noivas, mormente depois de perder o avô, que lhe deixou duas fazendas.

RESPOSTA COMENTADA

Na versão original do texto, a pontuação usada é a seguinte:

Não era dado a moças, tivera uma afeição única na vida – aos vinte e cinco anos, casou e enviuvou ao cabo de cinco semanas para não casar mais.

Não é que lhe faltassem noivas – mormente depois de perder o avô, que lhe deixou duas fazendas (ASSIS, 2008c, p. 22).

Certamente, há outras possibilidades para sua resposta, conforme exposto a seguir.

Para a primeira frase:

- *Não era dado a moças, tivera uma afeição única na vida (aos vinte e cinco anos, casou e enviuvou ao cabo de cinco semanas para não casar mais).*
- *Não era dado a moças – tivera uma afeição única na vida: aos vinte e cinco anos, casou e enviuvou ao cabo de cinco semanas para não casar mais.*
- *Não era dado a moças, tivera uma afeição única na vida: aos vinte e cinco anos, casou e enviuvou ao cabo de cinco semanas – para não casar mais.*
- *Não era dado a moças, tivera uma afeição única na vida: aos vinte e cinco anos, casou e enviuvou ao cabo de cinco semanas (para não casar mais).*

Para a segunda frase:

- *Não é que lhe faltassem noivas (mormente depois de perder o avô, que lhe deixou duas fazendas).*
- *Não é que lhe faltassem noivas, mormente depois de perder o avô – que lhe deixou duas fazendas.*
- *Não é que lhe faltassem noivas, mormente depois de perder o avô (que lhe deixou duas fazendas).*

Em qualquer das alternativas, observe que evitamos sobrecarregar o texto – usando, por exemplo, travessão dentro de parênteses, ou o mesmo sinal duas vezes em uma só frase. Não que essas possibilidades sejam “proibidas”, mas o resultado precisa ser avaliado no seu conjunto, para garantir o melhor funcionamento possível do texto. Observe, ainda, que a escolha do sinal pode ter impacto nos efeitos de sentido do texto, reforçando ou reduzindo o destaque de algum dos termos da frase.

CONCLUSÃO

Enfatizamos diversas vezes, ao longo de todo o nosso curso, que o trabalho de escrever é um processo de tomada de decisões. No que se refere à pontuação, não seria diferente. Com relação a ela, há poucas regras fixas, e bastante flexibilidade para as opções do produtor do texto.

Como você deve ter notado nesta aula, os detalhes da pontuação de um texto podem ser bem sutis, e diferentes escolhas nesse terreno produzem diferentes efeitos de sentido. O ideal é lançar mão, de modo equilibrado, de todo o leque dos diferentes sinais de pontuação que existem a nosso dispor, a fim de obter as melhores soluções possíveis em cada contexto específico.

ATIVIDADE FINAL

A seguir, você encontra mais um fragmento adaptado do texto sobre instrumentos musicais indígenas, usado na Atividade 4. Pontue-o, empregando, nos quadrinhos, os sinais que estudamos nesta aula.

ATENÇÃO: Todos os sinais estudados aqui serão empregados pelo menos uma vez – e somente eles serão empregados.

Os instrumentos de percussão por atrito ou choque ☐ reco-reco, bastões e chocalhos em geral ☐ produzem mais ruído do que som, com variações de timbres de acordo com os materiais em choque, como madeira, sementes ou élitros ☐ asas de besouros ☐ assim como a intensidade e regularidade dos movimentos que os impulsionam.

Os chocalhos são feitos de frutos ☐ normalmente nozes ou cocos ☐ caracol, cabaça, élitros, garras e cascos de animais (anta, veado, boi). São usados de muitas maneiras diferentes ☐ como braçadeiras, pulseiras, joelheiras, colares, tangas, tornozeleiras ou movimentados diretamente na mão.

Os instrumentos de sopro, que produzem som pela introdução de ar em tubos e cavidades, são feitos de diversos materiais ☐ folhas retorcidas, frutos, troncos, bambu, ossos, cabaça, cerâmica, chifre e carapaça de animais.

Os pios, também chamados de chamariz, são utilizados para a caça e produzem sons com timbres bem agradáveis ☐ as buzinas servem basicamente para a

comunicação, fato observado e registrado entre os índios brasileiros desde a carta de Pero Vaz de Caminha, em 1500 [] as trombetas, instrumentos maiores e de forma alongada, são feitas de troncos de palmeira, cascas de vegetais, trançado de taquara, madeira e bambu. Os índios Juruna, originários da região do Xingu, possuem trombetas de guerra que têm, como caixa de ressonância, um crânio humano (Adaptado de GASPAR, 2012).

RESPOSTA COMENTADA

Os fragmentos pontuados ficam assim:

Os instrumentos de percussão por atrito ou choque [] reco-reco, bastões e chocalhos em geral [] produzem mais ruído do que som, com variações de timbres de acordo com os materiais em choque, como madeira, sementes ou élitros [] cascas de besouros [] , assim como a intensidade e regularidade dos movimentos que os impulsionam.

Os chocalhos são feitos de frutos [] normalmente nozes ou cocos [] , caracol, cabaça, élitros, garras e cascos de animais [] anta, veado, boi [] . São usados de muitas maneiras diferentes [] como braceiras, pulseiras, joelheiras, colares, tangas, tornozeleiras ou movimentados diretamente na mão.

Os instrumentos de sopro, que produzem som pela introdução de ar em tubos e cavidades, são feitos de diversos materiais [] folhas retorcidas, frutos, troncos, bambu, ossos, cabaça, cerâmica, chifre e carapaça de animais.

Os pios, também chamados de chamariz, são utilizados para a caça e produzem sons com timbres bem agradáveis [] as buzinas servem basicamente para a comunicação, fato observado e registrado entre os índios brasileiros desde a carta de Pero Vaz de Caminha, em 1500 [] as trombetas, instrumentos maiores e de forma alongada, são feitas de troncos de palmeira, cascas de vegetais, trançado de taquara, madeira e bambu. Os índios Juruna, originários da região do Xingu, possuem trombetas de guerra que têm, como caixa de ressonância, um crânio humano (Adaptado de GASPAR, 2012).

Nos lugares em que foram empregados, nesta resposta, parênteses ou travessões, a opção poderia ter sido ao contrário – isto é, os parênteses poderiam ter sido substituídos por travessões e vice-versa. Nesse caso, ao isolar o termo “anta, veado ou boi”, no segundo parágrafo, usaríamos somente um travessão antes dele, e não dois (um antes e um depois, como fizemos com os parênteses), uma vez que o termo está no fim da frase, seguido de ponto.

Ao fazer a opção por um ou outro desses sinais, procuramos alterná-los, evitando que fossem empregados duas vezes em pontos do texto muito próximos um do outro. Como vimos, isso não é obrigatório – podemos usá-los repetidamente em um texto, e até obter efeitos de sentido com essa repetição.

Também no segundo parágrafo é preciso empregar uma vírgula após o termo “normalmente nozes ou cocos”, quer ele seja isolado por travessões, quer por parênteses. Isso ocorre porque esse termo está subordinado ao anterior (“frutos”), o qual, por sua vez, se encontra numa enumeração com os que se seguem a ele (“caracol, cabaça etc.”).

Com relação aos dois-pontos, eles poderiam ser substituídos por travessão no segundo parágrafo (após “muitas maneiras diferentes”). Nesse caso, se optássemos por parênteses, seria preciso empregar o outro parêntese do par no fim da frase, antes do ponto. No terceiro parágrafo, se substituíssemos os dois-pontos por parênteses, seria preciso “fechar” o termo isolado, pondo um outro parêntese após “carapaça de animais” e antes do ponto.

RESUMO

A variedade dos sinais de pontuação permite organizar as ideias no texto e criar efeitos de sentido. Embora haja certa flexibilidade no emprego dos sinais, é necessário conhecer seu modo convencional de uso. Usa-se ponto e vírgula para separar partes de uma frase as quais contêm vírgulas, para separar orações coordenadas de certa extensão, para separar os termos de enunciados enumerativos e para separar orações com conjunções adversativas e conclusivas. Os dois-pontos são usados para assinalar o início de citações e de enumerações, e também para indicar esclarecimento, síntese ou consequência. Travessões e parênteses isolam informação acessória intercalada nas frases. O travessão ainda indica a mudança de falas num diálogo, e também pode ser usado na indicação de enumeração, esclarecimento ou síntese.

Língua Portuguesa Instrumental

Referências

BANDERA, Nicolau Dela. Esforçados e "talentosos": a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 195-218, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

FONSECA, Emerson Ricardo Esteves da. *A educação como garantia da liberdade do homem social na concepção de Jean-Jacques Rousseau*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas, 2009. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ea000623.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

GERALDO, Aparecida das Graças. *Alunos do ProUni: condições de acesso e permanência em diferentes áreas do conhecimento*. 2007. 215 f. Trabalho de conclusão de curso de Docência do Ensino Superior (Especialização)–Faculdade de Pedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ea000422.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

GIRÃO, Fernanda Michelle; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 121-152, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

INSTRUÇÃO aos autores. *Educação: teoria e prática*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista/Departamento de Educação – Instituto de Biociências, 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/revistas/eduteo/pinstruc.htm>>. Acesso em 14 nov. 2014.

LIMA, Tiago Alves de. *A Educação Inclusiva e suas contribuições para inserção social da pessoa com deficiência*. 2011, 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação)–Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ea000881.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

NORMAS. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Ipel, 2006-2015. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SOUZA, Katia Reis de. Mudanças necessárias no trabalho em escolas: a visão dos profissionais da educação e o enfoque da saúde do trabalhador. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 291-313, set. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

VOTRE, Sebastião Josué; PEREIRA, Vinícius Carvalho. *Redação de textos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

Aula 16

CALLIGARIS, Contardo. O direito de buscar a felicidade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1006201023.htm>>. Acesso em: 30 set. 2016.

FERREIRA, Vítor Francisco. Fármacos: uma questão de soberania. *Rio Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 6, mar. 2013, ano VI.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOURY, Josely Correa. Esporte e nutrição: temas que cabem na escola. *Rio Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 32-33, mar. 2014, ano VII .

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MANDARIM, Elena. Desvendando a química da “loucura”. *Rio Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 11, mar. 2014, ano VII. Disponível em: <http://www.faperj.br/interna.phtml?obj_id=990>. Acesso em: 30 set. 2016.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Aula 17

CAMPOS, Carolina Rosa; SILVA, Talita Fernanda da. Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 339-340, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

A CIDADE & a cidade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 10 jan. 2015. Ilustrada, p. E4.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATOS, Flora Albuquerque. Educação para o pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 169, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

MAZZUCHELLI, Denise Silva Rocha. Psicologia Escolar e Arte. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 359-360, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MONTENEGRO, Maria Eleusa. Resenha de GONZÁLEZ REY, F. L. (2011). El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 161-162, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

PAULA, Fraulein Vidigal de. Teorias da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 351-352, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. As emoções no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 403-404, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

TAVERNA, Carmem Silvia Rotondano. Medicalização de crianças e adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 169-171, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

TURCI, Deolinda Armani; RODRIGUES, Larissa Assunção; LOURENCO, Érika. Helena Antipoff: uma biografia intelectual. *Psicologia Escolar e Educacional*,

Maringá, v. 18, n. 2, p. 355-357, ago. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200355&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

WITTER, Geraldina Porto. Convite à leitura. *Psicologia Escolar e Educação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 159-160, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

WUO, Moacir. Tecnologia de informação e comunicação no processo educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 405-407, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2016.

Aula 18

CARMO, Eduardo Benzatti do. *Os educadores e a educação do futuro*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000335.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

HAWAD, Helena Feres. Orações adjetivas em textos de professores: entre o oral e o escrito. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 27-38, jan./jun. 2002.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Aula 19

CARMO, Eduardo Benzatti do. *Os educadores e a educação do futuro*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000335.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

HAWAD, Helena Feres. Orações adjetivas em textos de professores: entre o oral e o escrito. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 27-38, jan./jun. 2002.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Aula 20

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

OLIVEIRA, Flávia. É preciso falar sobre aborto. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 mar. 2015. Sociedade, p. 37.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

SABINO, Fernando. Eloquência singular. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Para gostar de ler*. v. 4: crônicas. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

Aula 21

AMARAL, Emília et al. *Novas palavras*. Português, Ensino Médio: livro do professor. São Paulo: FTD, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GOLDIN, Alberto. *Freud explica a dois*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

TERRA, Ernani; NICOLA, José De. *Português: de olho no mundo do trabalho*. Volume único, Ensino Médio, livro do professor. São Paulo: Scipione, 2004.

Aula 22

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

Aula 23

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. revista ampliada São Paulo: Parábola, 2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MENINAS são obrigadas a engordar em país africano para conseguir se casar. *Fantástico*, 17 jun. 2012. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1680997-15605,00-MENINAS+SAO+OBRIGADAS+A+ENGORDAR+EM+PAIS+AFRICANO+PARA+CONSEGUIR+SE+CASAR.html>>. Acesso em: 11 set. 2015.

SAIBA tudo sobre os golfinhos! *Recreio*, 17 jun. 2015. Disponível em: <http://recreio.uol.com.br/noticias/zoo/saiba-tudo-sobre-os-golfinhos.phtml#.V_QF5YgrLrc>. Acesso em: 22 set. 2015.

SHINYASHIKI, Roberto. *Pais e filhos, companheiros de viagem*. São Paulo: Gente, 1992.

Aula 24

ASSIS, Machado de. O caso da vara. In: _____. *Páginas recolhidas*. Brasília: Ministério da Educação, 2008a, p. 2-7. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn006.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. O dicionário. In: _____. *Páginas recolhidas*. Brasília: Ministério da Educação, 2008b, p. 7-8. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn006.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Marcha fúnebre. In: _____. *Relíquias de casa velha*. Brasília: Ministério da Educação, 2008c, p. 21-25. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn007.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Um capitão de voluntários. In: _____. *Relíquias de casa velha*. Brasília: Ministério da Educação, 2008d, p. 25-33. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn007.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. Umas férias. In: _____. *Relíquias de casa velha*. Brasília: Ministério da Educação, 2008e, p. 36-40. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn007.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GASPAR, Lúcia. Índios brasileiros, instrumento musicais. *Pesquisa Escolar On-line*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 19 dez. 2012. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=937>. Acesso em: 5 out. 2016.

HAWAD, Helena Feres. Sobre certa “voz passiva” ou De que tradição se fala quando se fala em tradição? In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, VII, 2003, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*, série VII, n. 4. Rio de Janeiro: CiFEFIL/Uerj, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anaais/caderno04-15.html>>. Acesso em: 5 out. 2016.

QUEIRÓS, Eça de. *Singularidades de uma rapariga loura*. Belém: Universidade da Amazônia/Núcleo de educação a distância, 20--. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00088a.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

REGRAS acadêmicas. *Plataforma Cederj*: graduação. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015. Disponível em: <http://graduacao.cederj.edu.br/ava/local/regrasacademicas/index.php?course_id=1&user_id=83407&tipo=7>. Acesso em: 5 out. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Departamento de Trânsito do Estado do Rio de Janeiro. Roubo de CRLV. Rio de Janeiro, 20--. Disponível em: <http://www.detran.rj.gov.br/_documento.asp?cod=7817>. Acesso em: 5 out. 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.