

# ENSINO DE SENTENÇAS COPULATIVAS COM O VERBO *SER* NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

## Teaching of copulative sentences with the verb *ser* in Basic Education: an analysis of a high school textbook

Luiz Adriano Ramos Silva

Discente do curso de Licenciatura em Letras - Português (UFPE)

### RESUMO

O presente artigo objetiva analisar como são abordadas as construções copulativas com o verbo *ser* em um livro didático do Ensino Médio aprovado pelo PNLD 2021. Para a fundamentação teórica, realizamos um levantamento sobre as propriedades sintáticas e semânticas do verbo *ser* e das construções em que esse verbo aparece com base nos gramáticos Bechara (2019), Cunha e Cintra (2017) e Rocha Lima (2011), e nos pesquisadores Raposo (2013), Heycock (2012) e Mikkelsen (2011). Ademais, também realizamos uma breve discussão sobre o ensino de gramática e a prática de análise linguística a partir da BNCC (2019) e de Kenedy (2013), Vicente e Pilati (2012), Mendonça (2006), entre outros. Ao fim do estudo, concluímos que o material analisado não promove uma reflexão adequada sobre as diferentes funções das sentenças copulativas com o verbo *ser*, nem articula esses conteúdos efetivamente com a produção textual.

**Palavras-chave:** sentenças copulativas; análise linguística; livro didático.

### ABSTRACT

This article aims to analyze how copulative constructions with the verb *ser* are presented in a high school textbook approved by the PNLD 2021. As theoretical approach, we carried out a survey on the syntactic and semantic properties of the verb *ser* and the constructions in which this verb appears based on the grammarians Bechara (2019), Cunha and Cintra (2017) and Rocha Lima (2011), and on the researchers Raposo (2013), Heycock (2012) and Mikkelsen (2011). In addition, we also conducted a brief discussion on the teaching of grammar and the practice of linguistic analysis based on the BNCC (2019) and on the linguists Kenedy (2013), Vicente and Pilati (2012), Mendonça (2006), among others. At the end of the study, we concluded that the analyzed material does not promote an adequate reflection on the different functions of copulative sentences with the verb *ser*, nor does it effectively articulate these contents with the textual production.

**Keywords:** copulative sentences; linguistics analysis; textbook.

## 1 INTRODUÇÃO

Os verbos da língua portuguesa são comumente agrupados pela Gramática Tradicional (GT) em duas classes: a de verbos nocionais, também chamados de verbos plenos ou significativos, e a de verbos relacionais, também conhecidos como verbos de ligação, copulativos ou copulares (BECHARA, 2019; CUNHA e CINTRA, 2017). Esta última classe, ainda que menos numerosa do que a primeira, representa um grande desafio para os estudos linguísticos devido às especificidades de seus membros, os quais estabelecem relações gramaticais não totalmente compreendidas, tanto do ponto de vista sintático, quanto do semântico.

De acordo com Raposo (2013), a diferença entre os verbos plenos e os copulativos se fundamenta no fato de os primeiros atuarem como os núcleos predicadores das sentenças, ao passo que os últimos, por serem incapazes de veicular o “conteúdo fundamental do que se diz sobre o sujeito”, não gozam do mesmo *status* (RAPOSO, 2013, p. 1285-1286). É exatamente essa propriedade que leva muitos gramáticos a fazerem a clássica distinção entre predicado verbal (nucleado por um verbo pleno), predicado nominal (nucleado por um nome, que aparece “acompanhado” por um verbo copulativo) e predicado verbo-nominal (nucleado por um verbo pleno e um nome, simultaneamente).

No âmbito da educação, a classificação tripartida dos predicados é amplamente utilizada no ensino de língua portuguesa, pois é oficialmente reconhecida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959) e, conseqüentemente, adotada pela maioria dos livros didáticos (doravante LDs). Entretanto, assim como ocorre no âmbito da linguística, as questões envolvendo o ensino dos predicados nominais se mostram mais complexas quando levamos em consideração especialmente o verbo *ser*, verbo copulativo mais “prototípico” do Português Brasileiro (doravante PB).

Este verbo chama atenção pelo seu comportamento sintático-semântico peculiar e pela variedade de construções em que aparece, levando alguns estudiosos a assumirem a existência de mais de um *ser*. Se por um lado esse verbo exhibe as marcas flexionais e de concordância típicas de um verbo pleno, por outro, sua incapacidade de fazer exigências lexicais o distancia deles e faz com que o elemento predicativo seja entendido como o verdadeiro núcleo predicador da oração.

Nesse contexto, sendo o LD uma ferramenta pedagógica central no trabalho com língua materna, é esperado que este acompanhe os estudos linguísticos, uma vez que os documentos oficiais asseguram o trabalho com a análise e a reflexão linguística. Todavia, de

modo similar ao que ocorre com outros conteúdos, a abordagem dos verbos relacionais e, conseqüentemente, do verbo *ser*, nos LDs, se mostra bastante reducionista, pois, não raras vezes, os trata como meros elementos de ligação entre o sujeito e uma característica a ele atribuída. O destaque quase sempre é dado a construções com adjetivos, desprezando-se, por exemplo, as combinações com nominais de maior saliência referencial ou de valor identificacional.

À vista disso, o presente artigo se propõe a analisar como as construções copulativas com o verbo *ser* são abordadas em um livro didático aprovado pelo PNLD 2021 para o Ensino Médio. Para tanto, o trabalho se divide em 6 seções, a partir desta: na seção 2, são discutidas questões referentes aos verbos copulativos, ao verbo *ser* e aos tipos sentenciais com *ser*; na seção 3 levantamos alguns pontos pertinentes ao trabalho com a análise linguística; na seção 4, descrevemos o material utilizado na análise; na seção 5 realizamos a análise do livro didático selecionado; por fim, na seção 6, fazemos as considerações finais da análise.

## 2 VERBOS DE CÓPULA E SUAS ESPECIFICIDADES

Desde a Antiguidade Clássica, a cópula tem chamado a atenção dos estudiosos da linguagem devido ao seu comportamento excepcional nas gramáticas das línguas naturais. Aristóteles, em seus estudos sobre sentenças declarativas no grego antigo<sup>1</sup>, concluiu que estas não podem se realizar apenas por um sintagma nominal e precisam necessariamente de três elementos para serem bem formadas: um sujeito, um predicado e uma especificação de tempo<sup>2</sup> (MORO, 1995 apud GOMES, 2007). Assim,

A cópula, para Aristóteles, é vista como o elemento que supre a sentença afirmativa com uma especificação temporal necessária, quando esta não é realizada em combinação direta com o predicado. Segundo a teoria aristotélica, qualquer sentença pode ser transformada em uma sentença copular. Não há diferença em dizer *um homem caminha* ou *um homem está caminhando*, já que estariam em distribuição complementar. A ideia de que a cópula não participa da relação predicativa é explicada pelo fato de que em, por exemplo, *um homem é justo* a cópula é considerada o terceiro componente. O sujeito é o primeiro componente e o predicado, o segundo, portanto, a cópula fica fora do predicado. (MORO, 1995 apud GOMES, 2007, p. 41).

Portanto, Aristóteles assume que a cópula tem como única função estabelecer o tempo da sentença, enquanto o elemento situado normalmente à direita da cópula é o real predicado (no exemplo dado por Moro, o adjetivo *justo*). Tal visão corrobora com o pensamento de seu

---

<sup>1</sup> Discussão presente na obra *Περὶ Ἑρμηνείας (Das Interpretações)*.

<sup>2</sup> Predicado e especificação de tempo geralmente aparecem representados pelo mesmo elemento verbal.

mestre, Platão, quando este incluiu os adjetivos na categoria do *rhema* (predicado) pelo seu papel de atribuir qualidades e propriedades ao sujeito (BAGNO, 2011). Nesse contexto, o predicado é compreendido, de modo amplo, como “tudo aquilo que se diz do sujeito” (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 136). Em outras palavras, podemos assumir que o predicado é, classicamente, o elemento informacional mais relevante de uma sentença, e o núcleo do predicado (ou predicador) é o termo sobressalente da informação veiculada, que possibilita a boa formação das frases<sup>3</sup>.

Nos estudos tradicionais da língua portuguesa, muitos gramáticos seguiram a linha de raciocínio aristotélica ao assumir que os verbos copulativos, diferentemente dos verbos denominados plenos, não são capazes de predicar. Rocha Lima (2011), por exemplo, defende que, em sentenças de predicado nominal<sup>4</sup>, o verbo “serve apenas de relacionar o predicado com o sujeito, exprimindo os vários aspectos sob os quais se considera essa relação” (p. 418). No mesmo sentido, Cunha e Cintra (2017) pontuam que os verbos copulativos servem apenas como elemento de ligação entre sujeito e predicado, estabelecendo relações aspectuais de permanência, transitoriedade, mudança de estado, continuidade de estado e aparência de estado (p. 146-147).

No âmbito das gramáticas descritivas, Raposo (2013) assevera, assim como muitos gramáticos tradicionais, que nem sempre os verbos funcionam como o elemento predicador, pois adjetivos e nomes também podem exercer essa função. A fim de esclarecer com mais precisão as diferenças entre os verbos plenos e os verbos copulativos, observemos os seguintes exemplos:

- (1) O José amassou o papel.
- (2) O José está doente.
- (3) O José é divertido.
- (4) O José ficou triste.
- (5) O José é o pai do Pedro.

Notemos que em (1), *amassar* pode requerer sintagmas nominais (doravante SNs) para ocupar as posições de argumento externo (sujeito) e argumento interno (nesse caso, objeto direto) da sentença. Em sentenças como essa, os SNs ocupantes da posição de sujeito devem

---

<sup>3</sup> Os verbos são predicadores por excelência, uma vez que delimitam a natureza dos elementos que podem acompanhá-los por meio de restrições sintáticas e semânticas. (RAPOSO, 2013)

<sup>4</sup> Sentenças nas quais o elemento informacional mais importante é um nome - adjetivo ou substantivo. (ROCHA LIMA, 2011; CUNHA e CINTRA, 2017)

ser nucleados por nomes referentes a entidades capazes de realizar a ação de amassar, enquanto os SNs em posição de objeto devem conter entidades passíveis de sofrer tal ação, ou seja, serem amassadas. É o verbo *amassar*; então, que faz exigências para que a sentença seja gramatical (bem formada), selecionando sujeitos e objetos com traços semânticos específicos, os quais, de maneira resumida, seriam [+agente] e [+paciente], respectivamente. Portanto, *amassar* é o elemento predicador da sentença.

Já em (2), (3), (4) e (5) não podemos dizer que são os verbos *estar*, *ser* e *ficar* os responsáveis por estabelecer a predicação da sentença, uma vez que estes apenas relacionam características do sujeito e não fazem nenhum tipo de exigência semântica. Nos exemplos, são os adjetivos *doente*, *divertido* e *triste*, e o SN *pai do Pedro* os elementos informacionais mais importantes das orações, os seus predicadores, pois se combinam apenas com sujeitos que possuam, ao menos, o traço semântico [+animado].

As exigências semânticas supracitadas também têm reflexo no fenômeno da transitividade. De acordo com Rocha Lima (2011), os verbos transitivos são aqueles que precisam de complemento para sua “total compreensão”, ao passo que os intransitivos são os que não fazem esse requerimento. Embora a definição dos autores não esteja livre de problematizações<sup>5</sup>, ela apresenta uma visão esclarecedora acerca da transitividade verbal. Retomando a oração em (1), podemos inferir que *amassar* é um verbo transitivo porque exige um objeto<sup>6</sup>, representado pelo constituinte *o papel*, para que a predicação seja completa. No caso dos intransitivos, não há a necessidade de complementação:

(6) O José correu.

(7) O José chegou.

Os verbos *correr* e *chegar* em (6) e (7), respectivamente, são considerados intransitivos<sup>7</sup> por não exigirem nenhum constituinte para completar a predicação nucleada por eles. Todavia, os verbos de ligação são tratados como uma categoria à parte, pois, como vimos nos exemplos (2)-(5) não estabelecem restrições, - o que os impede de serem classificados como transitivos - bem como parecem vazios do ponto de vista semântico - o que impossibilita sua classificação como intransitivos.

---

<sup>5</sup> Para muitos gramáticos de perspectiva tradicional ou descritiva (cf. RAPOSO, 2013; BECHARA, 2019) alguns critérios são considerados “vagos”, carecendo de distinção entre o que é sintático e o que é semântico.

<sup>6</sup> Constituinte que funciona como complemento verbal.

<sup>7</sup> A Gramática Gerativa, entretanto, faz uma distinção entre um verbo do tipo “correr” e um verbo do tipo “chegar”. Não entraremos em detalhes sobre essas questões aqui, por não ser escopo do presente trabalho, mas encaminhamos o leitor interessado nessa questão para Miotto, Lopes e Silva (2013).

Importa salientar que Raposo (2013), diferentemente de Rocha Lima e Cunha e Cintra, estabelece muito bem os limites entre os campos sintático e semântico de análise linguística ao tratar sobre os verbos copulativos. Desse modo, o autor restringe a noção de predicação ao campo semântico e considera que, mesmo podendo adjetivos e nomes atuarem como predicadores, os verbos copulativos continuam a exercer a função de núcleo sintático de orações como as supracitadas.

Ademais, podem se combinar com os verbos de ligação sintagmas adverbiais (SAdv) e preposicionais (SPs):

- (8) A praça fica *longe*. (SAdv)
- (9) A minha mãe está no *Recife*. (SP)
- (10) O banco é de madeira. (SP)

Contudo, para alguns desses casos não há unanimidade quanto ao processo de predicação. Em (8) e (9), por exemplo, gramáticos de abordagem tradicional (cf. ROCHA LIMA, 2011; CUNHA e CINTRA, 2017) afirmam que os verbos *ficar* e *estar*, seriam plenos porquanto indicam uma localização, funcionando como os núcleos de predicados verbais. Contrariamente a essa visão, no campo da gramática descritiva, Duarte (2003) e Raposo (2013) postulam que SAdv e SPs continuam funcionando como os verdadeiros núcleos predicadores. Não obstante a relevância da discussão, no presente trabalho, levamos em conta apenas as construções copulativas consensualmente reconhecidas pelos gramáticos, cuja posição predicativa é ocupada por um SA<sup>8</sup> ou um SN.

## 2.1 Verbo *ser*

Na língua portuguesa, o verbo *ser* aparece em uma infinidade de construções copulativas, cujas estruturas nos impedem de classificá-las homogeneamente. A fim de demonstrar essa heterogeneidade, Oliveira (2001, p. 45-46) apresenta os seguintes dados:

- (11) A Sara é a mãe do Rui.
- (12) Os lírios são amarelos.
- (13) A honestidade é uma virtude.
- (14) Aquele Mercedes azul é do Zé.

---

<sup>8</sup> Sintagma adjetival.

- (15) A mulher mais bonita da sala sou eu.
- (16) As curvas do IP5 são um perigo.
- (17) Um ferryboat é um barco.
- (18) A Lei é a Lei.
- (19) É um dia triste.
- (20) São cinco da tarde.
- (21) É uma questão de opinião.

A partir desses exemplos, a autora aponta uma grande diversidade categorial dos elementos que aparecem com *ser*: SA, SN e SP. Desse modo, a autora conclui que, à primeira vista, poderíamos assumir que a única exigência categorial feita pelo verbo é a presença de um SN pré-verbal, posição normalmente ocupada pelo sujeito, como em (11)-(18). Entretanto, ao explicar as orações em (19)-(21), Oliveira (2001) argumenta que tal conclusão é inconsistente dada à possibilidade da ocorrência de sentenças com o verbo *ser* sem o preenchimento da posição de sujeito.

Diante dessa possibilidade, Oliveira (2001) ainda observa que, assim como ocorre com a seleção categorial, há grande variedade nos traços semânticos dos sintagmas posicionados à esquerda do verbo: [+animado] [+ humano] em (11) e (15); [- animado] [+concreto] em (12), (14), (16) e (17) e [- concreto] em (13) e (18). Portanto, interessa notar que as restrições semânticas são impostas, na verdade, pelos sintagmas localizados à direita do verbo:

- (22) \*A Sara é uma virtude.
- (23) \*Os lírios são um perigo.
- (24) \*A honestidade é amarela.
- (25) \*Aquele Mercedes azul é a mãe do Rui.
- (26) \*A mulher mais bonita da sala é a Lei.
- (27) \*As curvas do IP5 são um barco.
- (28) \*Um ferry sou eu.
- (29) \*A Lei é do Zé.

Nas sentenças (22)-(29), desprezando-se as possíveis leituras metafórica, a agramaticalidade<sup>9</sup> foi causada pela troca dos sintagmas situados à direita do verbo, estando os

---

<sup>9</sup> Todos os julgamentos de gramaticalidade foram feitos por Oliveira (2001).

SNs “sujeitos” e a cópula inalterados (OLIVEIRA, 2001). Logo, é evidente que existe uma relação muito íntima entre os sintagmas pré e pós-verbal nas sentenças copulativas com o verbo *ser*.

A diversidade semântica dos sintagmas ocorrentes em posição de sujeito em construções com *ser* levanta muitas questões sobre a classificação deste verbo quanto a sua transitividade. No quadro gerativista, por exemplo, sugere-se que o verbo *ser* se comporta semelhantemente aos verbos inacusativos<sup>10</sup> por não atribuir papel temático<sup>11</sup> ao sujeito da sentença (LAGE, 1999). Retomemos exemplos seguintes:

(30) O José amassou o papel.

(31) O José é divertido.

Como vimos anteriormente, em (30) o verbo *amassar* exige um sujeito capaz de realizar o ato de amassar, ou seja, um agente, e algo passível de ser amassado, que, em outras palavras, seria paciente justamente por sofrer a ação. Em contrapartida, em (31), não é o verbo *ser* o elemento responsável por atribuir tais funções semânticas (ou papéis temáticos), mas, sim, o adjetivo *divertido*, que se combina apenas com sujeitos animados, atribuindo um papel temático próximo de “qualificando”<sup>12</sup>. Fundamentados nessa observação, alguns gramáticos da tradição (cf. ROCHA LIMA, 2011; CUNHA e CINTRA, 2017) não classificam o *ser* em termos de transitividade, dada a sua incapacidade de delimitar os traços semânticos dos elementos que o acompanha.

Essa mesma posição é adotada pela literatura gerativista, posto que a maioria dos teóricos prefere manter o verbo *ser* na tradicional categoria de verbos copulativos, “considerando prevacente a natureza peculiar da relação entre os termos pré e pós-verbais nas construções copulares.” (LAGE, 1999, p. 60)

### **2.1.1 Construções copulativas com o verbo *ser***

Nos estudos sobre a língua inglesa são atestados, ao menos, quatro tipos de sentenças copulativas simples com o verbo *to be*<sup>13</sup>: predicativas, especificacionais, equativas e

---

<sup>10</sup> Verbos que acompanham um sujeito paciente, - que não tem controle sob uma ação ou evento - os quais são tradicionalmente tratados como intransitivos. (ELIZEU, 1984)

<sup>11</sup> Função semântica estabelecida ao argumento de um predicador.

<sup>12</sup> Papel temático proposto por Perini e Fulgêncio (2011).

<sup>13</sup> Equivalente aos verbos *ser* e *estar* no português.

identificacionais (MIKKELSEN, 2011; HIGGINS, 1979). Esses tipos sentenciais também podem ser encontrados no português, como veremos adiante<sup>14</sup>.

As sentenças copulativas predicativas são compostas, basicamente, por um SN, posicionado à esquerda do verbo-cópula, e um SA, um SP, um SN sem determinante ou um SN acompanhado por um artigo (definido ou indefinido) na posição do predicativo, à direita do verbo (MIKKELSEN, 2011). Enquanto o primeiro constituinte é, na maioria das vezes, referencial, o segundo se trata de uma propriedade atribuída ao SN em posição de sujeito, ou seja, predica sobre ele. Para este tipo, Mikkelsen (2011, p. 1809) apresenta os seguintes exemplos:

- (32) The hat is big. [Inglês]  
“O chapéu é grande.” [PB]
- (33) Sylvia is from Seattle. [Inglês]  
“Sylvia é de Seattle.” [PB]
- (34) Sylvia is my friend. [Inglês]  
“Sylvia é minha amiga.” [PB]
- (35) Sylvia is the architect on that project. [Inglês]  
“Sylvia é a arquiteta naquele projeto.” [PB]

Já as sentenças especificacionais são caracterizadas pela co-ocorrência de dois SNs, sendo o primeiro normalmente - mas não obrigatoriamente - definido e atuando como uma descrição, ao passo que o segundo é tipicamente referencial (HEYCOCK, 2012). Essas sentenças são utilizadas exatamente para especificar algo/algum em vez de apontar alguma característica desta mesma entidade, como evidenciam os exemplos de Heycock (2012, p. 209):

- (36) The winner is Laura. [Inglês]  
“A vencedora é Laura.” [PB]
- (37) The murderer is one of those men over there. [Inglês]  
“O assassino é um daqueles homens ali.” [PB]

---

<sup>14</sup> As glosas trazidas nesta seção são traduções literais nossas dos exemplos apresentados por Mikkelsen (2011), cuja gramaticalidade é atestada no PB e, por isso, também podem ser interpretadas como dados.

As sentenças identificacionais, por seu turno, se caracterizam pela presença de um pronome demonstrativo ou um SN contendo um pronome demonstrativo na posição de sujeito (MIKKELSEN, 2011). São usadas normalmente para indicar o nome de algo/alguém e funcionam como resposta a perguntas sobre mais informações acerca desse algo/alguém, como mostram os exemplos de Higgins (1979, p. 237–239, 244) trazidos por Mikkelsen (2011, p. 1812):

- (38) That (man) is Joe Smith. [Inglês]  
“Aquele (homem) é Joe Smith.” [PB]
- (39) That’s a teacher who has been helping me with my polynomials. [Inglês]  
“Aquele é o professor que tem me ajudado com meus polinominais”. [PB]

No que se refere às sentenças equativas, estas são constituídas de dois SNs igualmente referentes e de mesma semântica, sendo um posicionado à esquerda do verbo-cópula e outro à sua direita (HEYCOCK, 2012). Nessas sentenças, o verbo equaliza os sentidos expressos pelos SNs pós e pré-copulares, como vemos nos exemplos de Heycock (2012, p. 209):

- (40) Fernando Pessoa is Alberto Caeiro. [Inglês]  
“Fernando Pessoa é Alberto Caeiro.” [PB]
- (41) Gold is gold. [Inglês]  
“Ouro é ouro.” [PB]

É imprescindível pontuar que a assunção da existência das sentenças copulativas identificacionais e das especificacionais como tipos sentenciais autônomos não é consensual. Muitos pesquisadores defendem uma taxonomia mais reduzida, na qual sentenças identificacionais e especificacionais são apenas subtipos de predicativas e/ou equativas (cf. HEYCOCK e KROCH, 1997, 1999a, 1999b, 2002; MORO, 1997; MIKKELSEN, 2005; LAHOUSSE, 2009). Embora tal discussão esteja além do escopo deste trabalho, é interessante destacar dois pontos: (i) independentemente da taxonomia adotada, as sentenças copulativas com *ser* não formam um grupo homogêneo; (ii) sentenças de configuração SN-ser-SN veiculam valores semânticos distintos, que vão além da atribuição de características ao sujeito.

Com base nesses apontamentos, Raposo (2013) adota uma tipologia mais ampla para o português, cuja divisão se resume a duas grandes classes de sentenças copulativas com o

verbo *ser*: as orações copulativas de caracterização geral (ou caracterizadoras) e as orações copulativas identificadoras. Fazem parte do primeiro grupo as sentenças em que o predicativo atribui ao sujeito uma propriedade que o distingue dos outros e, conseqüentemente, o classifica entre entidades que possuem a mesma característica (RAPOSO, 2013). Para explicar as orações copulativas caracterizadoras, o autor apresenta as seguintes sentenças (p. 1318):

- (42) O Pedro é baixo.
- (43) O Pedro é de Lisboa.
- (44) O Pedro é engenheiro.
- (45) O Pedro é um amigo meu.

Notamos que, neste tipo oracional, o predicativo possui natureza categorial diversa, podendo se manifestar em forma de SA, SP ou SN (nu ou acompanhado de artigo indefinido), exatamente como nos exemplos de sentenças predicativas (32)-(35), trazidos por Mikkelsen e citados acima.

As orações copulativas identificadoras, por sua vez, são sentenças em que o sintagma predicativo é definido e tem como função descrever uma característica individual, que destaca o sujeito entre outras entidades (RAPOSO, 2013). Como exemplares desse tipo oracional, o autor expõe os seguintes dados:

- (46) O Rui é o meu professor de Matemática.
- (47) Aquele senhor ali sentado é o linguista que escreveu *Estruturas Sintáticas*.
- (48) Ele é o assassino do Smith.

Percebemos, então, que as sentenças em (46)-(48) são análogas às frases em (36)-(41), mencionadas como exemplos de sentenças equativas, identificacionais e especificacionais. Podemos inferir, então, que Raposo (2013) denomina de orações caracterizadoras o que Mikkelsen (2011), baseada em Higgins (1979), apresenta como predicativas e de orações identificadoras o que a mesma autora destrincha em equativas, identificacionais e especificacionais.

Logo, concluímos que as sentenças copulativas com *ser* podem apresentar propriedades semânticas distintas. Por essa razão, vale ressaltar que não defendemos que a extensa tipologia sentencial problematizada nesta seção seja objeto de ensino na educação

básica dada à complexidade dos assuntos. Na verdade, defendemos que haja uma reflexão sobre os diferentes valores semânticos representados pelos variados elementos que recebem o rótulo de predicativo em sentenças de predicado nominal.

### **3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E O TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Desde a segunda metade do século XX, o ensino de língua materna tem passado por mudanças significativas após um longo período de relativa estabilidade. Tais mudanças, segundo Matencio (2001), são devidas à inserção, na década de 1960, dos estudos linguísticos no currículo dos cursos de Letras, especialmente nas áreas da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Em consequência, essas transformações chegaram à escola por volta da década de 1980 e impulsionaram reflexões acerca das concepções de linguagem vigentes até então. Um dos aspectos referentes a este movimento pontuado elucidado por Soares (1996) refere-se ao fato de a Linguística Textual ter demonstrado a necessidade de que o ensino de língua tomasse o texto (oral e escrito) como base, não se limitando ao trabalho com estruturas fono-morfossintáticas. descontextualizadas.

Desse modo, é imprescindível notar que, se, por um lado, a Gramática Normativa/Tradicional perdura no ensino de língua materna, por outro, já não parece ter a mesma posição privilegiada de outrora, face às mudanças feitas, nas últimas décadas, nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Nos PCNs (1997), por exemplo, enfatiza-se a prática de *análise linguística* em detrimento do ensino tradicional de gramática. A análise linguística aparece, então, como uma nova perspectiva de visão sobre o sistema linguístico, bem como dos usos da língua, tendo em vista a abordagem escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006). Ou seja, as práticas de análise linguística surgem como uma alternativa pedagógica de reflexão ativa e sistêmica dos fenômenos linguísticos.

Seguindo a mesma perspectiva adotada nos PCNs, o mais recente documento oficial da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla a prática de análise linguística e a soma à análise semiótica para formar o *Eixo da Análise Linguística/Semiótica*<sup>15</sup>. Segundo o documento,

---

<sup>15</sup> O termo “semiótica” é incluído pois são abarcados também textos em que o processo de significação não se dá apenas através da escrita, mas também de imagens, diagramação, símbolos etc. (BNCC, 2019)

o Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BNCC, 2019, p. 76)

Portanto, de modo geral, as práticas de análise e reflexão linguística/semiótica devem sempre visar ao trabalho com o texto. Para esse fim e, especialmente, no âmbito do ensino de sintaxe no Ensino Médio, a BNCC apresenta, no âmbito das práticas de todos os campos de atuação social, a habilidade *EM13LP08*, cuja meta é

Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (BNCC, 2019, p. 499)

Depreende-se, então, que a BNCC não despreza o trabalho com os fenômenos morfossintáticos, mas atribui a eles um fim maior, que é aprimorar a capacidade de os estudantes compreenderem e produzirem textos. Desse modo, o documento está alinhado com a concepção original de Análise Linguística (AL), a qual

inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da Gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1985, p. 74)

Com base nessa definição, concluímos que a AL contempla os conteúdos sintáticos ao tratar das “questões tradicionais da Gramática”, mas que o trabalho com estes deve ser feito em conjunto ou, ao menos, em consonância com assuntos pertencentes ao campo da compreensão e produção textual. Contudo, mesmo com as garantias sobre a AL nos documentos oficiais, o ensino de conteúdos sintáticos efetivamente articulados com a produção textual enfrenta muitos problemas, relacionados especialmente à persistência do uso pouco reflexivo da gramática tradicional na educação.

Kenedy (2013), por exemplo, destaca que o ensino de sintaxe nas escolas brasileiras não tem obtido sucesso no que se refere à promoção da fluência com os textos e a proficiência

na norma padrão. O pesquisador considera que esse grande problema é resultado “da própria desorganização científica do ensino escolar de gramática em nosso país” (p. 74), apontando incoerências na tradição gramatical no que tange à descrição sintática da língua. Entre as principais inadequações, ele cita a falta de coerência na descrição linguística como um dos erros mais graves do ensino tradicional de gramática.

No mesmo sentido, Vicente e Pilati (2012), apoiadas no eixo de ensino e reflexão da língua presente nos PCNs e assumindo o “procedimento de descoberta” proposto por Lobato (2003), asseveram que o ensino de língua materna precisa abandonar seu caráter classificatório e taxonômico, devendo “levar à descoberta, ou seja, à promoção da consciência dos fatos linguísticos nos alunos” (p. 10). Por conseguinte, as autoras postulam que o ensino de gramática na escola deve-se dar por meio da eliciação<sup>16</sup>, possibilitando que os alunos tenham papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Para fundamentar essa posição, as pesquisadoras salientam que a escola não ensina, de fato, gramática aos alunos, pois estes já são *competentes*<sup>17</sup> em sua língua quando começam a frequentar a instituição. Por essa razão, as autoras defendem a ideia de que a gramática deve ser trabalhada a partir do conhecimento linguístico prévio dos alunos com o propósito de

trazer à consciência informações que o estudante já possui sobre a sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele –, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola. (VICENTE e PILATI, 2012, p. 8)

Com vistas a esse propósito, é essencial que o texto seja trabalhado na escola como um evento comunicativo, nos termos de Beaugrande (1997), em que ações linguísticas, cognitivas e sociais se agregam. Nessa linha de pensamento, Miranda (2006) postula que as atividades com gêneros textuais devem explorar os conhecimentos prévios dos alunos, contribuindo para a formação de leitores e escritores autônomos e proficientes. Ademais, a autora complementa assegurando que o trabalho com gêneros diversificados amplia a capacidade discursiva dos alunos, preparando-os para as mais variadas situações discursivas, bem como estimulando a reflexão crítica sobre os usos da língua.

É exatamente no exercício da reflexão crítica sobre a língua que os conteúdos de sintaxe demonstram sua maior relevância, pois são cruciais para o ensino do uso adequado

---

<sup>16</sup> Técnica pela qual o professor extrai conhecimentos prévios dos alunos antes de apresentar novos conteúdos. (LOBATO, 2003)

<sup>17</sup> Falantes que possuem a gramática da sua língua internalizada, nos termos de Chomsky (1986).

dos elementos gramaticais na produção dos textos (KENEDY, 2013). Nessa visão, a metalinguagem gramatical deixa de ser o elemento central nas aulas de língua portuguesa, mas não perde importância, visto que a norma “estará a serviço do aprendizado de textos orais e escritos mais formais, que figuram dentre aqueles que a escola deve ensinar a seus alunos.” (KENEDY., 2013, p. 74).

Diante do exposto nesta seção, ressaltamos o papel dos LDs no trabalho adequado com os conteúdos de sintaxe na perspectiva da AL, uma vez que tais guias funcionam como um facilitador do trabalho do professor e o auxiliam na organização do tempo e dos conteúdos nas aulas (SOUZA, 2014). Além disso, destacamos que todos os LDs aprovados pelo PNLD precisam, pelo menos, em teoria, estar de acordo com os documentos oficiais, em especial a BNCC e, por isso, devem promover um trato adequado dos conteúdos de sintaxe para que as práticas de análise e reflexão linguística sejam efetivamente realizadas.

#### 4 METODOLOGIA

Objetivando compreender a abordagem das construções copulativas com o verbo *ser* na educação básica, escolhemos o livro *Linguagens em Interação*, da editora Moderna, como *corpus* da nossa análise. A obra é direcionada ao Ensino Médio e foi desenvolvida por Juliana Vegas Chinaglia, licenciada em Letras, Mestre e Doutora<sup>18</sup> em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A motivação da escolha do material se deu pela sua aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 e foi individualizada devido ao curto espaço de tempo para analisar outras obras.

O LD *Linguagens em Interação* possui volume único e é organizado em seis unidades temáticas<sup>19</sup>, cada uma com dois capítulos subdivididos nas seguintes seções: *Vamos conversar?*, *Usos da língua*, *Intertextualidade*, *Hora da leitura*, *Ampliando a conversa*, *Produção textual* e *ENEM e vestibulares*. Todas as seções possuem fins específicos e, com exceção da última<sup>20</sup>, estão presentes em todos os capítulos.

A primeira seção, *Vamos conversar?*, se propõe a promover inquietações acerca dos assuntos a serem tratados por meio de textos e imagens, focalizando questões de interpretação. Em seguida, a seção *Usos da língua* é dedicada à análise linguística, explorando fenômenos de natureza sintática, que, segundo a descrição do livro, estão articulados com os processos de compreensão e produção textual (CHINAGLIA, 2020, p. 4). Já em

---

<sup>18</sup> À época do desenvolvimento do volume, a autora não havia concluído o Doutorado.

<sup>19</sup> As unidades contemplam temas como cidadania, cultura e tecnologia.

<sup>20</sup> A seção *ENEM e vestibulares* só aparece na finalização de cada unidade, nos segundos capítulos.

*Intertextualidade*, o LD interliga os diferentes textos expostos a fim de aprofundar as discussões temáticas e introduzir gêneros textuais, informando seus usos e características.

Na seção, *Hora da Leitura*, são apresentados textos de múltiplos gêneros e esferas, tais como a artístico-literária, a jornalístico-midiática e a científica, com uma proposta de fruição, reflexão e análise de problemáticas atuais, identificadas também com clássicos literários. Adiante, em *Ampliando a conversa*, faz-se uma extensão da seção anterior com a proposição de atividades como pesquisas, criações artísticas e seminários “em articulação com questões que dizem respeito ao universo de vivência dos estudantes ou a temas relevantes nacional e internacionalmente.” (CHINAGLIA, 2020, p. 5)

No tocante à seção *Produção de texto*, como o título evidencia, são propostas atividades de produção de variados gêneros textuais com base nos temas debatidos no capítulo e outras orientações concernentes à textualização e à reescrita. Por fim, na seção denominada *Enem e Vestibulares*, há a proposição de questões de vários exames nacionais de admissão em instituições de ensino superior.

Em meio a essa divisão do LD, o foco da nossa análise recai sobre a seção *Usos da Língua* do 3º capítulo, na qual aparecem os conteúdos diretamente relacionados aos verbos de ligação e às sentenças copulativas: *tipos verbais* e *tipos de predicado*. Embora não seja o enfoque do nosso trabalho, o conteúdo sobre *transitividade* também será discutido, posto que é essencial para elucidar as especificidades das construções copulativas com o verbo *ser*.

Ademais, fazemos uma breve descrição das outras seções do capítulo mencionado para contextualizar a apresentação dos conteúdos focalizados. A partir dessas considerações, iniciamos a análise do material, com base nas discussões suscitadas anteriormente sobre as propriedades do verbo *ser* e os tipos sentenciais com o referido verbo.

## **5 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

Como apontado na seção anterior, a abordagem dos conteúdos diretamente relacionados às construções copulativas se inicia no 3º capítulo, denominado *Viver em Família, Viver Mais* e faz parte da unidade *Cidadania e Civismo*, cujos os objetivos são:

- Compreender os processos identitários que permeiam as práticas sociais da linguagem, respeitando os valores assentados na igualdade, na democracia e nos direitos humanos;
- Apreciar produções artísticas e culturais, considerando suas características locais e globais, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural para entender e explicar a realidade.
- Recorrer à abordagem própria das ciências para investigar causas, elaborar hipóteses, formular e resolver problemas que se relacionem com os temas contemporâneos abordados.
- Utilizar diferentes linguagens para se expressar, partilhar informações e produzir textos em diferentes gêneros verbais e multissemióticos, exercendo autonomia, protagonismo e autoria.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões que promovam ações individuais e coletivas que respeitem e promovam os direitos humanos.
- Mobilizar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, engajando-se em práticas autorais e coletivas.

(CHINAGLIA, 2020, p. 60)

Logo de início, é inevitável observar que, apesar de uma ampla gama de objetivos referentes à produção e à interpretação textual, à compreensão das temáticas propostas, à fruição artística e ao estabelecimento da comunicação no geral, não existe nenhum objetivo específico para a análise linguística/semiótica no que tange à mobilização dos recursos sintáticos para a elaboração e divulgação de textos.

Primeiramente, na seção introdutória *Vamos conversar?*, o LD exibe a obra *Morro Vermelho* (Anexo A), do pintor Lasar Segall, e um pequeno texto sobre o artista. Por conseguinte, há um exercício em que são refletidos aspectos relativos aos recursos estéticos da obra e à temática geral do capítulo, que diz respeito à família enquanto organização social. Na última questão da atividade, propõe-se que o aluno produza uma pintura, desenho ou fotografia para representar a sua família, tendo em vista os recursos estéticos utilizados por Segall.

Posteriormente, na seção *Hora da Leitura*, o LD se propõe a trabalhar o gênero *artigo de divulgação científica* de modo a trabalhar as configurações familiares brasileiras em paralelo com os conceitos de família vistos na obra de Segall. Para tanto, o LD apresenta o artigo intitulado *Novos arranjos nos lares brasileiros* (Anexo B), do pesquisador Rodrigo de Oliveira Andrade, que é seguido por duas atividades de compreensão e interpretação textual, uma nota explicativa sobre o gênero *artigo de opinião* e mais um texto informativo sobre o mesmo gênero. Até esta seção, não são levantadas nenhuma questão de natureza linguística/morfossintática.

Finalmente, na seção de *Usos da língua*, é feita a primeira menção aos conteúdos sintáticos ligados aos verbos copulativos: tipos de sujeito e predicado. A abordagem do conteúdo segue o trabalho com oração e período, sintagmas da oração e sintagma nominal e

verbal, assuntos vistos nas seções de usos da língua dos capítulos anteriores. Apresentam-se, então, trechos explicativos em conjunto com um exercício de análise linguística:

Figura 1 – Explicação introdutória sobre sujeitos e predicados com a primeira questão do exercício.

## USOS DA LÍNGUA

### Tipos de sujeito e predicado

O estudo dos tipos de sujeito e predicado é importante para a análise e produção de textos de divulgação científica, visto que esses gêneros apresentam períodos complexos. Saber identificar o sujeito é fundamental para garantir a concordância entre os termos de uma oração, conceito que será abordado mais adiante em outros capítulos. Além disso, a indeterminação do sujeito também pode ser utilizada como recurso de impessoalização da linguagem, comum ao gênero da divulgação científica.

#### 1. Leia novamente o enunciado a seguir.

[...] Nathalie adotou oito tipos de estratos ocupacionais. Eles abarcaram desde trabalhadores rurais (classe 1), mais pobres, a profissionais com nível superior (classe 8), mais abastados.

- a. **Identifique as orações que compõem o período.**  
Oração 1 – Nathalie adotou oito tipos de estratos ocupacionais. Oração 2 – Eles abarcaram desde trabalhadores rurais (classe 1), mais pobres, a profissionais com nível superior (classe 8), mais abastados.
- b. **Quais são os verbos das orações? Por que eles estão flexionados dessa maneira?**  
Ver resposta no MPE.
- c. **Qual parece ser a função dos elementos que antecedem os verbos?**  
Ver resposta no MPE.
- d. **A qual classe gramatical esses elementos pertencem?**  
"Nathalie" é um substantivo, enquanto "Eles" é um pronome. A partir desse raciocínio, os estudantes podem verificar que o sujeito costuma ser um substantivo ou pronome.

Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 70)

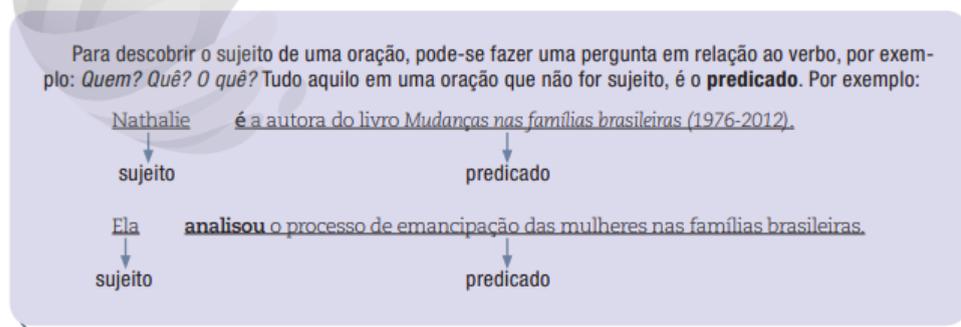
Logo de início, o LD traz uma justificativa para o estudo de sujeito e predicado fundamentada numa característica textual dos artigos de divulgação científica, que é ter períodos longos. O foco dessa introdução é o sujeito e, por isso, há menção aos fenômenos da concordância e da indeterminação do sujeito enquanto recurso textual. Em se tratando da primeira questão da atividade<sup>21</sup>, esta solicita apenas a identificação de elementos como orações, verbos, funções sintáticas e classes gramaticais a partir de um recorte do artigo de divulgação científica trabalhado nas seções anteriores. Em continuidade, o LD expõe outro trecho explicativo acompanhado de um box:

<sup>21</sup> Nesta atividade, as respostas para algumas questões são expostas somente no Manual do Professor (MPE).

Figura 2 – Trecho e boxes explicativos sobre sujeito e predicado.

Como você já viu nos capítulos anteriores, uma oração é um tipo de enunciado caracterizado por ter como palavra fundamental um verbo. Em uma oração, a gramática tradicional define o **sujeito** como aquele que pratica a ação que o verbo expressa, e o **predicado**, como aquilo que se declara sobre o sujeito. No entanto, hoje, muitos linguistas refutam essa definição, pois o sujeito não necessariamente tem o papel temático de agente do processo indicado pelo verbo. Por exemplo: Eu engordei muito. Nesse caso, do ponto de vista semântico, o sujeito sofre a ação de engordar, isto é, tem o papel temático de paciente. Nas gramáticas contemporâneas, portanto, há outro raciocínio sobre o mesmo fenômeno. O verbo reúne em torno dele duas unidades significativas da oração: o sujeito e o predicado, que estabelecem entre si uma relação chamada de predicativa.

Nessa visão, entende-se que, em geral, o sujeito é o sintagma nominal que antecede o verbo. Reconhece-se o sujeito pela sua principal característica de concordar em número e pessoa com o verbo. Veja exemplos no boxe a seguir.



Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 70)

No referido trecho, faz-se uma uma revisão do conceito de oração, com foco nos conceitos de *sujeito* e *predicado* baseados na gramática tradicional. Nessa direção, o LD problematiza as definições tradicionais de “sujeito” e “predicado”, citando a variação de papéis temáticos que esses elementos podem ter numa oração. O excerto é finalizado com a ideia de que o verbo é o elemento central da oração, “reunindo” o sujeito e o predicado numa relação predicativa. Ao final da explanação, no boxe, é feita a exemplificação das funções de sujeito e predicado com duas orações, sendo uma com verbo copulativo - *Nathalie é a autora do livro Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012)* - e outra com verbo pleno - *Ela analisou o processo de emancipação das mulheres nas famílias brasileiras*.

Importa perceber, nesse fragmento, que a noção de papel temático é posta como um fator relevante para a predicação sem nenhum aprofundamento sobre o funcionamento da teoria temática, da variedade de papéis temáticos existentes e suas diferenças. Já no boxe, a oração com o verbo *ser* não recebe nenhuma atenção especial, mesmo que o sujeito *Nathalie* e o predicativo *a autora do livro Mudanças nas famílias brasileiras* sejam SNs referenciais, havendo, inclusive, a possibilidade de inversão dos constituintes. Em outras palavras, não se justifica por que sentenças como essa possuem constituintes muito semelhantes nas posições de sujeito e de predicativo, dando a entender que somente o sujeito pode anteceder o verbo.



Figura 4 – Questão sobre os tipos de predicado.

**6. Leia novamente o trecho a seguir.**

Nathalie é autora do livro *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012)*.

Ela analisou o processo de emancipação das mulheres nas famílias brasileiras entre 1976 e 2012.

72

**a. Identifique o predicado em cada oração.**

Oração 1 – é autora do livro *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012)*.

Oração 2 – analisou o processo de emancipação das mulheres nas famílias brasileiras entre 1976 e 2012.

**b. Analise o que o predicado diz sobre o sujeito. A partir disso, responda: Qual é o núcleo dos predicados, isto é, a palavra mais importante de cada um deles, considerando sua relação com o sujeito?**

Na oração 1, pode-se dizer que o núcleo é a palavra "autora", já que o verbo "é" não tem sentido sozinho em relação ao sujeito. Na oração 2, pode-se dizer que o núcleo é o verbo "analisar", já que é ele quem define o que foi feito pelo sujeito.

Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 72-73)

Na questão 6, os estudantes devem identificar os predicados e os núcleos predicadores nas orações presentes no fragmento de um texto. Tanto o texto explicativo quanto o exercício estão passíveis de problematização, uma vez que abordam o conteúdo de maneira simplista. No primeiro, usa-se a tradicional divisão do predicado em três tipos de acordo com seu núcleo, com base num aparente, mas inconsistente, critério semântico. Assim, o LD não promove nenhuma ponderação sobre a sintaxe das predicções, deixando de lado o rigoroso limite entre semântica e sintaxe, imposto pelos gramáticos descritivos, particularmente no caso do predicado nominal. Ademais, afirma-se que o verbo presente nas construções de predicado nominal não tem sentido próprio, mas não se retoma a noção de papel temático para explicar esse esvaziamento semântico, - tendo em vista a impossibilidade de o verbo *ser* atribuir papéis temáticos ao sujeito e ao predicativo - nem se discute sobre a sua função de atribuir informações gramaticais de tempo, modo e aspecto à sentença.

Na mesma perspectiva, o exercício não reflete as funções sintáticas dos elementos envolvidos na predicção ao requerer uma mera identificação dos núcleos e uma consequente classificação dos predicados encontrados por meio da vaga noção de "importância". Embora considere o gênero artigo de divulgação científica para trabalhar os conteúdos sintáticos, o material traz somente um recorte de frases presentes no texto, deixando a análise linguística como algo à parte do restante das atividades de compreensão e interpretação propostas ao início do capítulo.

Após a atividade de análise linguística, o LD foca em conteúdos literários sobre o Modernismo e os autores modernistas, apresentando na seção *Hora da Leitura* do capítulo 3 o poema *Cadeira de Balanço*, de Mário Quintana. Na mesma seção, há uma atividade em que são trabalhados conteúdos estruturais e interpretativos do poema, do movimento literário mencionado, bem como a abordagem de figuras de linguagem. Em seguida, na segunda seção de *Usos da Língua* do capítulo, são apresentados um exercício e um boxe explicativo sobre orações e os significados dos verbos a fim de se estabelecer uma introdução sobre as categorias verbais e revisar conteúdos vistos anteriormente:

Figura 5 – Exercício introdutório sobre tipos de verbos.

**USOS DA LÍNGUA**

**Verbos e transitividade**

Você estudou neste capítulo sujeito e predicado e seus tipos. Agora, você vai estudar os verbos e suas funções dentro das orações.

**1. Releia os versos abaixo, do poema “Cadeira de balanço”, e responda às questões a seguir.**

E olhando o relógio  
de junto à janela  
onde a única hora,  
que era a da sesta,

**a. Identifique as orações nos versos da estrofe.**  
1. E olhando o relógio de junto à janela. 2. onde a única hora, que era a da sesta.

**b. Identifique os verbos da estrofe e indique qual deles é significativo, ou seja, tem sentido próprio.** Na oração 1, o verbo é “olhar”. Na oração 2, o verbo é “ser”, na forma verbal “era”. O verbo significativo é “olhar”. O verbo “ser”, na oração, é relacional, ou seja, seu significado relaciona-se com a palavra à qual está relacionado e sua função é ligar o sujeito ao seu predicativo.

**c. O verbo significativo precisa de uma palavra ou expressão para complementar o seu sentido? Comente.**  
O verbo “olhar” precisa de complemento para o seu sentido, porque, por si só, não exprime uma ideia completa.

Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 84)

A primeira questão da atividade revisa o tópico sobre orações a fim de suscitar uma reflexão sobre os verbos, assumindo que estes funcionam como o núcleo da oração. É interessante notar que já há no exercício a assunção de que alguns verbos são mais significativos que outros e, pelas respostas sugeridas, espera-se que os alunos sejam capazes de perceber essa diferença. A questão não traz nenhum tipo de reflexão sintática sobre os verbos e suscita a noção do “complemento do verbo significativo”, o objeto, de maneira unicamente semântica. Mais uma vez, o LD tenta contextualizar a atividade através de trechos do texto trabalhado na seção *Hora da Leitura*, - nesse caso, o poema *Cadeira de Balanço* - novamente de maneira fragmentada e isolada dos exercícios de interpretação/compreensão.



ainda que se admita a sua prototipicidade como verbo de ligação, não há nenhuma reflexão sobre a variedade de construções em que ele aparece. O próprio exemplo de sentença copulativa com o verbo *ser* não é categorizado e serve apenas para mostrar que ali existe um predicativo do sujeito.

A definição geral de verbo relacional adotada no material ainda enfrenta outro problema: como visto nas seções anteriores, nem todas as expressões que acompanham o verbo *ser*, especialmente na posição de predicativo, constituem uma caracterização. Na oração destacada pelo box, retirada do poema, o constituinte *a da sexta* tem a função de especificar/identificar a *única hora*, não de atribuir uma característica. Outra questão ignorada no exemplo diz respeito à própria configuração do SN em posição de predicativo, pois há a omissão (elipse) de um termo, uma vez que a frase poderia ser reescrita “onde a única hora era a (hora) da sexta”. Tal supressão só é possível porque os elementos ocupantes das posições de sujeito e predicativo tem o mesmo referente.

Desse modo, o LD despreza a possibilidade de expressões referenciais ou com função identificadora ocorrerem em orações com *ser*, elucidando somente o papel caracterizador do predicativo. Como vimos anteriormente, a atribuição de características não é a única propriedade das orações com *ser*, pois a taxonomia de Higgins lança luz sobre, ao menos, quatro tipos de sentenças copulativas, as quais são condensadas por Raposo (2013) em dois grandes grupos no português: o das caracterizadoras e o das identificadoras. Apesar de não defendermos que essa classificação seja objeto de ensino na educação básica, advogamos que uma reflexão acerca dessa distinção semântica entre os tipos sentenciais com o verbo *ser* auxiliaria na compreensão dos alunos sobre os processos de referenciação textual. Retomando o caso de elipse discutido acima, podemos perceber que a supressão ocorre porque a oração em questão tem valor identificador/especificador e, por isso, não há necessidade de repetição do sujeito *a hora*. Ao refletir sobre o fenômeno, o aluno se torna capaz de produzir textos de maneira mais fluida, deixando de lado possíveis truncamentos causados pela repetição excessiva de termos.

Na questão que se segue, não é feita nenhuma retomada das construções copulativas com *ser*:

Figura 7 – Questão sobre orações e verbos.

**2. Agora, releia estes versos de outras estrofes do poema.**

quando elas se acordam  
na sala de sempre,  
na velha cadeira  
que a morte as embala...

84

**a. Identifique as orações nesses versos.**

1. quando elas se acordam na sala de sempre, na velha cadeira; 2. que a morte as embala.

**b. Identifique os verbos nas orações que compõem esses versos.**

Os verbos são "acordar", "embalar".

**c. O verbo "acordar" exprime uma ideia completa ou incompleta? Em qual sentido ele exprime uma ideia diferente da apresentada no verso? Explique.**

O verbo "acordar", no sentido usado no verso, exprime uma ideia incompleta, uma vez que precisa do objeto (algo/alguém) para ser acordado. No sentido de "acordar", ou seja, de despertar ou amanhecer, exprime uma ideia completa por si só.

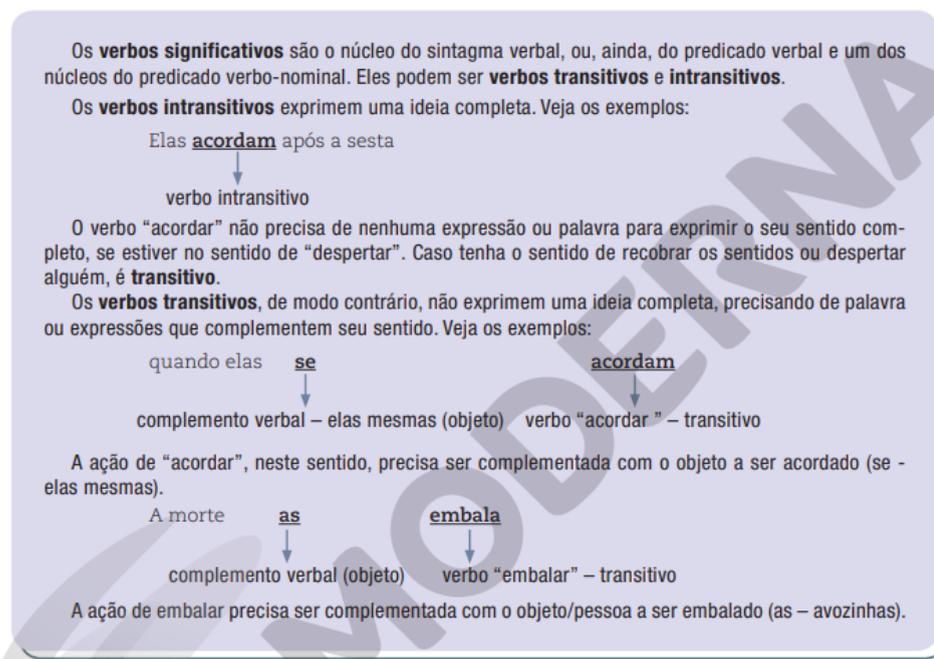
**d. O verbo "embalar" tem sentido completo por si só ou precisa de um termo para completá-lo? O verbo "embalar" precisa de um termo, nesse caso, "as", que representa a palavra "avozinhas".**

Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 84-85)

Como no excerto do poema utilizado na questão 2 não existe nenhuma oração com verbo copulativo, tal assunto não é retomado. Há, na verdade, um encaminhamento para a discussão sobre o fenômeno da transitividade verbal com indagações sobre a completude de sentido dos verbos *acordar* e *embalar* - que estão presentes no recorte do poema - e a solicitação de que se identifique as orações e os verbos nos versos.

A partir daí, o LD não volta mais ao tópico sobre verbos relacionais/de ligação e dá continuidade ao conteúdo com os verbos transitivos e intransitivos:

Figura 8 – Boxe explicativo sobre transitividade verbal.



Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 85)

No boxe, retoma-se a ideia de que os verbos significativos/pletos funcionam como o núcleo do predicado verbal e um dos núcleos do predicado verbo-nominal. Nessa direção, a noção de transitividade é abordada com base na necessidade de certos verbos requererem ou não alguma expressão para completar “seus sentidos”. O material segue exatamente a divisão tradicional entre verbos transitivos, que necessitam de *complementação de sentido*, e verbos intransitivos, que não precisam da mesma complementação.

Vale observar que, mais uma vez, os verbos copulativos não são explorados, exatamente, por não aparecerem nos fragmentos do poema utilizados para a explicação. Logo, não existe nenhuma problematização acerca da impossibilidade de o verbo *ser* selecionar complementos e, como efeito, não se encaixar nas classes de transitivo ou intransitivo. É notório que o gênero textual utilizado para a abordagem limita toda a discussão aqui reclamada por não ter em sua composição muitas orações com o verbo *ser*.

Outro aspecto dificultado pelo gênero trabalhado se refere às próprias sentenças utilizadas no recorte explicativo. No exemplo de verbo transitivo, a construção com o verbo *acordar* exhibe uma estrutura complexa, em que o objeto do verbo transitivo é, na verdade, um pronome reflexivo. Do mesmo modo, a sentença com o verbo *embalar*, dado também como exemplo de verbo transitivo, possui ordem inversa, em que o objetivo é utilizado antes do verbo. Apesar dessa discussão não ser o escopo do presente trabalho, precisamos pontuar que

essa complexidade dos exemplos abre margem para uma abordagem simplista de diversos fenômenos linguísticos que poderiam ser discutidos com mais profundidade.

Depois da explicação, o LD traz, com base no poema, questões que focalizam o fenômeno da transitividade e, logo em seguida, uma explanação sobre as distinções entre verbos transitivos diretos e indiretos. Por fim, propõe-se a questão abaixo:

Figura 9 – Questão sobre classificação verbal quanto à transitividade.

4. Nas orações seguintes, extraídas do poema “Cadeira de balanço”, identifique e classifique os verbos e, se houver, indique os objetos.
- a. “Que idade terei?”  
Terei: verbo transitivo direto; idade: objeto direto.
  - b. “parou como gota”  
Parou: verbo intransitivo.
  - c. “como gota que ia cair”  
Cair: verbo intransitivo.
  - d. “perpassa no rosto de cada avozinha”  
Perpassa: verbo transitivo indireto; objeto indireto: no rosto de cada avozinha.
  - e. “Eu corria / menina em um parque...”  
Correr: intransitivo.
  - f. “o tempo que era?”  
Era: verbo de ligação.
  - g. “Os pensamentos delas / já não têm sentido.”  
Têm: transitivo direto; objeto direto: sentido.
  - h. “as avozinhas dormem / na deserta sala”.  
Dormir: intransitivo.

Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 86)

Na questão 4, visa-se mais uma vez que o estudante classifique e identifique os elementos das orações tendo em vista suas funções sintáticas. Curiosamente, espera-se que o discente seja capaz de distinguir os verbos em transitivos (diretos e indiretos), intransitivos e de ligação, sem que ao menos tenha sido refletida a incapacidade de os verbos de ligação possuírem transitividade. Na letra *f*, especificamente, há uma construção com o verbo *ser* totalmente distinta das mostradas ao longo de todo o capítulo, posto que seu uso nem sequer parece copulativo. Na oração “o tempo que era?”, o verbo parece ter um sentido pleno, próximo ao de *existir*<sup>22</sup>, não podendo ser categorizado como de ligação, sem, ao menos, algum esclarecimento.

O capítulo segue com as seções de *Intertextualidade* e *Ampliando a conversa* sem fazer nenhuma retomada dos conteúdos linguísticos vistos na seção anterior. Na última seção do capítulo, *Produção textual*, há a proposição da elaboração de um artigo de divulgação científica, sem que conste nas instruções da atividade qualquer referência aos tópicos sobre a distinção entre os verbos significativos e de ligação, e as propriedades destes últimos de “mediar” a caracterização ou identificação do sujeito.

---

<sup>22</sup> Historicamente, o verbo *ser* era utilizado como um verbo pleno com sentido próximo ao de *existir*, mas esse uso foi cedendo lugar ao uso copulativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, depreendemos, com base na análise, que o LD *Linguagens em Interação* propõe um trabalho ostensivo com o texto, dedicando seções exclusivas para a compreensão e interpretação textual. Contudo, no tangente à análise linguística, o material se mostra um tanto desarticulado, pois a abordagem dos conteúdos sintáticos é realizada por meio de fragmentos de textos que, por vezes, não possuem construções satisfatoriamente adequadas para uma eventual explicação ou problematização.

Por essa razão, o trato dos verbos copulativos e, mais especificamente, das construções com o verbo *ser* não recebem a devida atenção. Destaca-se apenas a função caracterizadora do termo que aparece na posição de predicativo, desprezando-se totalmente o valor identificacional ou referencial que o mesmo elemento pode veicular. Essa inconsistência é agravada, pois, como expressado anteriormente, os excertos textuais utilizados nas atividades não viabilizam tal reflexão e, não raramente, produzem exemplos complexos e impertinentes para o trabalho com o verbo *ser*.

Em lugar de utilizar textos longos e fazer abordagens genéricas acerca dos tipos verbais, o LD poderia trazer textos mais concisos e multissemióticos, como memes ou cartazes, para trabalhar efetivamente as orações com o verbo *ser* e distingui-las das construções com verbos transitivos. Dessa maneira, seria possível articular a análise linguística com outras semioses e, concomitantemente, explicitar a importância desses conteúdos para a produção dos mesmos gêneros, dado que, por serem curtos e objetivos, deixariam as sentenças propositalmente em evidência.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova. Fronteira, 2019.

BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, New Jersey: Alex, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério de Estado da Educação e Cultura, 1959. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

CHINAGLIA, J. V. **Linguagens em interação**: língua portuguesa / Juliana Vegas Chinaglia. - 1. ed. - São Paulo : IBEP, 2020.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin, and use**. Praeger, 1986.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985

GOMES, A. F. R. Small clauses nominais e estruturas equativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 49 (1), p. 39-47, 2007.

HEYCOCK, C. Specification, equation, and agreement in copular sentences. **Canadian Journal of Linguistics**, v. 57, n. 2, p. 209-240, 2012.

HEYCOCK, C.; KROCH, A. Inversion and equation in copular sentences. Paper presented at the workshop on (Pseudo)clefts at the **Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS)**, Berlin, November, 1997.

HEYCOCK, C.; KROCH, A. Agreement, inversion and interpretation in copular sentences. Paper presented at **Formal Approaches to Slavic Linguistics 8**, Philadelphia, 1999a.

HEYCOCK, C.; KROCH, A. Pseudocleft connectedness: Implications for the LF interface level. **Linguistic Inquiry** 30:365–397, 1999b.

HEYCOCK, C.; KROCH, A. Topic, focus, and syntactic representations. In: **Proceedings of West Coast Conference on Formal Linguistics (WCCFL) 21**, ed. Line, 2002.

HIGGINS, R. F. **The Pseudo-cleft Construction in English**. New York: Garland, 1979.

KENEDY, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**. Fortaleza: UFC, v. 1, n. 32, 11, jan./jun. 2013.

LAGE, N. M. **As estruturas DP-SER-DP no Português Brasileiro**. Dissertação - Mestrado em Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74758/browse?type=author&value=Lage%2C+Nildes+Mac%3%AAado>. Acesso em: 8 ago. 2022.

LAHOUSSE, K. Specificational sentences and the influence of information structure on (anti-)connectivity effects. **Journal of Linguistics** 45:139–166, 2009.

LOBATO, L. **O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística**. Ms. SPBC, 2003.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo de língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MIKKELSEN, L. Copular clauses. In: MAIENBORN, C.; HEUSIER, K.; PORTNER, P. (Eds.). **Semantics: an international handbook of natural language meaning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2011. p. 1805-1829. Disponível em: [http://linguistics.berkeley.edu/~mikkelsen/papers/chapter\\_68.pdf](http://linguistics.berkeley.edu/~mikkelsen/papers/chapter_68.pdf). Acesso em: 20. out. 2022.

MIOTO, C; SILVA, M. C. F; LOPES, R. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013

MORO, A. Small Clauses with Predicative Nominals. In: CARDINALETTI, A.; GUAISTI, M. T. **Syntax and Semantics: Small Clauses**. Vol. 28. Califórnia: Academic Press, 1995.

MORO, A. **The raising of predicates. Predicative noun phrases and the theory of clauses structure**. Cambridge, CUP, 1997.

OLIVEIRA, M. C. P. **As frases copulativas com “ser”**: natureza e estrutura. Dissertação - Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva - Universidade de Porto, Porto, 2001. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13058/2/4907TM01PMARIACARMOOLIVEIRA000069363.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PERINI, M. A.; FULGÊNCIO, L. O emparelhamento temático e a análise do predicativo em português. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.1, p. 149-202, jan./jun. 2011.

RAPOSO, E. P. et al. **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. **Revista de Educação AEC**. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

SOUZA, E. M. S. Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Dissertação - Mestrado em Linguística - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9567>. Acesso em: 15 jun. 2022.

STOWELL, T. "What was there before there was there?". In: FARKAS, D et al (eds). **Papers from the 14<sup>th</sup> Regional Meeting**. Chicago, Chicago Linguistic Society, 1978.

VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum – Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo: PUC-SP, n. 2, p. 4-14, 2012.

## ANEXO A - APRESENTAÇÃO DA OBRA *MORRO VERMELHO*

### VAMOS CONVERSAR?

Observe a obra abaixo e, depois, leia as informações sobre o autor.



SEGALL, Lasar. *Morro vermelho*. 1926. Óleo sobre tela, 115 cm x 95 cm. Coleção particular.

Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 62)

## ANEXO B - ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA *NOVOS ARRANJOS NOS LARES BRASILEIROS*

### HORA DA LEITURA

#### Artigo de divulgação científica

Você discutiu anteriormente alguns conceitos de família a partir da obra de Lasar Segal. Agora, leia um artigo de divulgação científica que aborda as configurações familiares dos brasileiros nas últimas décadas.

#### Novos arranjos nos lares brasileiros

#### Pesquisa identifica processo de emancipação das mulheres no núcleo familiar a partir da década de 1970 no Brasil

Rodrigo de Oliveira Andrade  
Edição 263, jan. 2018.

#### Transformações femininas

Evolução nas famílias brasileiras nos últimos 40 anos

	1976	HOMENS COMO PRINCIPAIS PROVIDORES DA FAMÍLIA	MULHERES ENTRE 15 E 34 ANOS CASADAS QUE TRABALHAM	TAXA DE FECUNDIDADE	MULHERES ENTRE 15 E 34 ANOS CASADAS COM BEM-ESTAR PRÓPRIO
TRANSFORMAÇÃO BENS	77%	25,4%	6,6	12,6%	
TRANSFORMAÇÃO MPE (MULHERES)	63%	34,5%	2,5	37,6%	
2012					
TAXA BENS	50,5%	46,4%	2,8	74%	
TRANSFORMAÇÃO MPE (MULHERES)	24,1%	75,5%	1,2	76,3%	

Fonte: IBGE, PNAD (1976 e 2012)

IBGE (2018), p. 4

As transformações do papel da mulher na sociedade brasileira durante o século XX, com conquistas importantes envolvendo o direito ao voto, divórcio, trabalho e à educação, são bastante conhecidas. O que agora começa a ficar evidente é que essas mudanças teriam estimulado um processo de emancipação feminina também na esfera familiar, com destaque para a conquista de autonomia financeira e a redução das taxas de fecundidade, que vêm caindo progressivamente desde os anos 1960. Nos últimos anos, vários pesquisadores se propuseram a analisar esse fenômeno. Um dos trabalhos mais recentes é o da socióloga Nathalie Reis Itaborai, pesquisadora em estágio de pós-doutorado no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Iesp-Uerj).

Com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad-IBGE), ela analisou o processo de emancipação das mulheres nas famílias brasileiras entre 1976 e 2012 à luz de uma perspectiva de clas-

se e gênero. O período é marcado por transformações na condição feminina, favorecidas por mudanças na estrutura produtiva, mais oportunidades de educação e trabalho e difusão de novos valores pelos meios de comunicação e pela segunda onda do feminismo, iniciada nos anos 1960 – a primeira se deu na segunda metade do século XIX. “Foi também nessa época que a desigualdade de gênero começou a ser mais debatida no Brasil, sobretudo após a declaração, pelas Nações Unidas, de 1975 como o Ano Internacional das Mulheres e o período de 1976-1985 como a Década da Mulher”, explica a pesquisadora.

Nathalie é autora do livro *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero* (Garamond), publicado a partir de sua tese de doutorado, vencedora do prêmio de melhor tese de 2016 no concurso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) de obras científicas e teses universitárias em ciências sociais. No estudo, ela procura ir além dos indicadores de gênero que medem as mudanças na condição feminina na esfera pública (participação no mercado de trabalho, representação política etc.), frequentemente usados para comparar os avanços no Brasil com outros países. Esses indicadores, segundo ela, não contemplam as diferenças entre grupos sociais na sociedade brasileira e o impacto da desigualdade de gênero na família e no trabalho doméstico (o cuidado da casa, dos filhos ou de familiares idosos, por exemplo).

Para analisar como se deram as transformações na experiência familiar das mulheres em diferentes classes sociais, Nathalie adotou oito tipos de estratos ocupacionais. Eles abarcaram desde trabalhadores rurais (classe 1), mais pobres, a profissionais com nível superior (classe 8), mais abastados. Ainda que as desigualdades entre mulheres de diferentes classes continuem grandes, as análises indicam que o comportamento familiar feminino, independentemente da classe social, mudou na mesma direção nos últimos 40 anos, com avanços significativos quanto à sua autonomia, o que envolve maior controle sobre o próprio corpo, capacidade de gerar renda própria e de controlar esses recursos.

MENINAS ENTRE  
**5 e 14** ANOS  
DEPENDEM  
**40%**  
MAIS TEMPO  
POR DIA EM TAREFAS  
DOMÉSTICAS  
NÃO REMUNERADAS  
QUÊ OS MENINOS

Até o final da década de 1960, no Brasil, o modelo tradicional de família era marcado por enormes assimetrias entre homens e mulheres. Nos casais, o homem, em geral, era mais velho, mais escolarizado e tinha mais renda. As mulheres trabalhavam apenas enquanto solteiras, abandonando suas atividades após o casamento para se dedicar aos serviços domésticos e cuidar dos filhos. Isso começou a mudar a partir dos anos 1970 (ver entrevista com a demógrafa Elza Berquó na edição 262). Nathalie verificou que a condição das mulheres melhorou em relação a seus cônjuges nesse período. As diferenças de renda diminuíram nos casais, assim como as de idade e de escolaridade.

Também o arranjo tradicional de família, com o homem como único provedor e a mulher como dona de casa, deixou de ser predominante. Em 1976, o percentual de mulheres casadas de 15 a 54 anos que trabalhavam era de 25,4% na classe dos trabalhadores rurais (classe 1) e de 34,5% entre os profissionais com nível superior (classe 8). Em 2012, esse número subiu para 46,4% e 75,5%, respectivamente. “Ter renda própria ajudou a ampliar a autonomia econômica das mulheres, ainda que para as mais pobres isso signifique apenas reduzir certas privações”, explica a socióloga. Em 1976, o homem era o único provedor em 77% dos casais de trabalhadores rurais e em 63% dos casais de profissionais com nível superior. Em 2012, esse percentual caiu para 50,5% na classe 1 e para 24,1% na classe 8. “Homens e mulheres se tornaram mais parecidos quanto ao engajamento profissional, ainda que as mulheres enfrentem mais obstáculos no mercado de trabalho”, ela destaca.



Essas conclusões reforçam um fenômeno que há algum tempo vem sendo observado no Brasil. A quantidade de lares chefiados por mulheres aumentou 67% entre 2004 e 2014 no país, segundo dados do IBGE. [...]

Tendência semelhante foi identificada em 2006 pelo demógrafo Mario Marcos Sampaio, do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ele é um dos coordenadores de uma pesquisa publicada na revista *Bahia Análise & Dados*, que analisou o processo de emancipação feminina nas regiões metropolitanas brasileiras entre 1990 e 2000. No estudo, eles verificaram que a participação das mulheres na composição da renda familiar brasileira é crescente, no papel de cônjuge ou no de filha.

Essas mudanças estão relacionadas a um processo lento, mas contínuo, de ampliação das oportunidades de acesso à educação às mulheres, iniciada em 1879, com a promulgação da Reforma Leôncio de Carvalho, que permitiu às mulheres cursar o ensino superior. A partir dos anos 1970 essa ampliação passou a ser acompanhada de uma tendência de melhor desempenho escolar das mulheres em relação aos homens, sobretudo nas famílias mais pobres. Hoje, segundo dados publicados em 2014 pelo IBGE, 12,5% das mulheres com 25 anos ou mais completaram o ensino superior em 2010. A participação masculina no período foi de 9,9%. "Se existe uma estratégia nas classes baixas de escolher um ou mais filhos para seguir estudando, é provável que sejam as meninas, por serem, em média, um melhor desempenho escolar", afirma Nathalie. [...]

Apesar dos avanços da condição da mulher, muitos obstáculos ainda precisam ser superados. As que trabalham fora de casa ainda recebem 30% menos para ocupações similares exercidas pelos homens, são minoria nos cargos de chefia e direção e assumem as atividades do mercado de trabalho sem renunciar aos afazeres domésticos. Também as mulheres com filhos enfrentam dificuldades para voltar ao mercado de trabalho.

Outro problema: o tempo gasto pelas mulheres com serviços domésticos em todas as classes sociais tende a ser maior do que o gasto pelos homens. "Meninas de 10 a 14 anos gastam mais tempo com serviço doméstico do que meninos da mesma idade", diz Nathalie. Esses dados estão alinhados com os divulgados em 2016 no relatório "Harnessing the power of data for girls", do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que indica que garotas entre 5 e 14 anos despendem 40% mais tempo por dia em tarefas domésticas não remuneradas que os garotos. Em geral, o trabalho das meninas é menos visível e subvalorizado.

#### Artigos científicos

GARCIA, S. & BELLAMY, M. Assisted Conception Services and Regulation within the Brazilian context. *JERA Assisted Reproduction*. v. 19, n. 4, p. 198-203. nov. 2015.

BERQUÍO, E. S. et al. Reprodução após os 30 anos no estado de São Paulo. *Novos Estudos Cebrap*. n. 100, p. 9-25. nov. 2014.

#### Livro

ITABORAI, N. R. Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, 480 p.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Novos arranjos nos lares brasileiros. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, ed. 263, jan. 2018. Disponível em:

<https://revistaspesquisa.fapesp.br/novos-arranjos-nos-lares-brasileiros/>. Acesso em: 14 maio 2020.

Fonte: LD *Linguagens em Interação*. (CHINAGLIA, 2020, p. 64-66)