



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

TAYNARA IRACEMA DE SOUSA ALMEIDA

**TRILHANDO PELOS CAMINHOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS - PB

2022

TAYNARA IRACEMA DE SOUSA ALMEIDA

**TRILHANDO PELOS CAMINHOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

CAJAZEIRAS - PB

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

A447t	<p>Almeida, Taynara Iracema de Sousa. Trilhando pelos caminhos da análise linguística: uma proposta de intervenção para o 7º ano de ensino fundamental / Taynara Iracema de Sousa Almeida. – Cajazeiras, 2022. 71f. : il. - Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira. Monografia (Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2022.</p> <p>1. Ensino de gramática. 2. Análise linguística. 3. Aulas de português. 4. Educação básica. 5. Prática de ensino. 6. Livro didático - língua portuguesa I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS CDU – 81'36</p> <p>Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046</p>
-------	---

TAYNARA IRACEMA DE SOUSA ALMEIDA

**TRILHANDO PELOS CAMINHOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

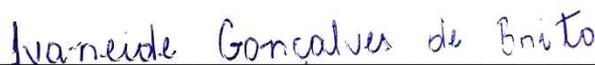
**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras/Língua Portuguesa, do Centro de
Formação de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande – *Campus* de
Cajazeiras - como requisito de avaliação
para obtenção do título de licenciado em
Letras.**

Aprovado em: 29/08/2022

Banca Examinadora:



**Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/PROFLETRAS/CFP/UFCG - Orientadora)**



**Prof.^a Dr.^a Ivaneide Gonçalves de Brito
(SEDUC-CE - Examinadora 1)**



**Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/PROFLETRAS/CFP/UFCG – Examinadora 2)**

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Pelo dom da vida. Pela sabedoria, ânimo e perseverança concedidos a mim durante todo o percurso trilhado até aqui. Pela paciência e fé frente aos obstáculos do dia a dia. Por ter me iluminado e me ter feito prosseguir firme e confiante da realização deste sonho. Pela força, por até aqui ter me sustentado e não ter me permitido desistir.

À minha mãe, Maria,

Meu maior exemplo de bondade, generosidade e integridade, sinônimo de luta e determinação. Serei eternamente grata a ti por ter apoiado, incentivado e acreditado em mim e jamais ter me permitido desanimar frente às dificuldades. Obrigada por ter sido minha calma nos dias de tempestades.

A minha família,

Principalmente a minha irmã, Maria Eduarda, meus avós Francisco, Iracema, Ezequiel e Maria do Carmo, aos meus tios, em especial, Marcos, Marcelo, Magna, Marta, Geralda, Josefa e aos meus padrinhos Lene e Nonato, por todo amor, apoio, incentivo e cuidado demonstrado em cada gesto. Gratidão a vocês por confiarem em mim, no meu esforço, dedicação e por acreditarem nos meus sonhos e sonharem comigo. Vocês são o que eu tenho de mais precioso.

Ao meu noivo, Antônio

Pelo incentivo nos momentos de desânimos, por não ter me deixado desistir nos momentos difíceis e por ter sido meu refúgio quando eu mais precisei. Agradecer também pelo apoio e por acreditar em mim nos momentos que nem eu acreditava em mim mesma. Obrigada por ter estado sempre ao meu lado e por comemorar comigo as alegrias desta etapa da minha vida! Serei eternamente grata a ti pelos cuidados, carinhos e amor. Amo-te!

Aos meus amigos,

Colegas de curso e de profissão, pelo companheirismo de todos os dias. Pelo carinho, confiança, conforto que, nos momentos de turbulência, estresse, nos encorajam a seguir e encarar os desafios. Pelos sorrisos, amizade, ajuda mútua, conversas, que trazem ânimo e paz ao meu coração e aos dias difíceis. Por acreditar que cada um de nós somos capazes de crescer cada dia mais. Nossos momentos foram inesquecíveis.

A Universidade Federal de Campina Grande - UFCG,

Por me proporcionar o aprendizado, teórico e prático, sobre a Língua Portuguesa e os modos para utilizá-la nas mais diversas esferas da sociedade. Por me permitir contribuir com a educação básica brasileira por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por me permitir crescer em conhecimento e sonhar com um futuro melhor, com um sistema educacional melhor.

À minha querida orientadora,

Rose Maria Leite de Oliveira, pela paciência e ensinamentos. Serei eternamente grata pelos conhecimentos compartilhados e por ter acreditado e confiado em mim. Obrigada por todo o apoio na construção deste trabalho e da minha trajetória acadêmica como professora, coordenadora e orientadora.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras - UAL

Por serem mediadores no meu processo de aprendizagem. Pela dedicação de todos os dias e empenho em oferecerem o melhor de si e pelos importantes ensinamentos durante o curso. Pelo compromisso e responsabilidade no processo de formação acadêmica e profissional.

Aos funcionários em geral do Centro de Formação de Professores - CFP,

À equipe da xérox, cantina, biblioteca, Profletras, entre outros, pela disponibilidade, atenção e gentileza de todos os dias e por cuidarem e conduzirem tão bem nossa Universidade.

Enfim, meus agradecimentos se estendem a todos que de alguma forma contribuíram nessa árdua, mas prazerosa jornada em prol da realização desse sonho e etapa tão importante de minha vida.

“A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por paradoxal que pareça.

(MENDONÇA, 2006, p. 225)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o ensino de gramática e análise linguística nas aulas de português no contexto da educação básica. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar como é proposto, em um livro didático utilizado como material de apoio pedagógico, o ensino de gramática/análise linguística, com vistas a produzir material didático para o professor de língua portuguesa numa perspectiva enunciativa de língua. Para atender a este objetivo, traçamos como objetivos específicos: a) discutir sobre o conceito de língua e ensino de gramática/análise linguística à luz das pesquisas linguísticas contemporâneas; b) investigar e descrever sobre as práticas de ensino de gramática no livro didático, em especial, os conteúdos sujeito e predicado, c) apresentar uma proposta de intervenção para o professor de LP com base no trabalho com o conteúdo gramatical sujeito e predicado pautado numa abordagem produtiva de ensino a partir da exploração do eixo da análise linguística. A pesquisa se classifica como descritiva, com abordagem qualitativa, de acordo com as orientações de Prodanov e Freitas (2013), além disso, é uma pesquisa documental, pois tomamos como *corpus* para investigação o livro *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – anos finais* da coleção *Geração Alpha* dos autores Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti. A fundamentação teórica apoia-se sobre o estudo da análise linguística de Bezerra e Reinaldo (2013) e Mendonça (2006); na perspectiva da gramática contextualizada de Antunes (2014), além das orientações do documento oficial norteador da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os resultados mostram que, apesar dos avanços advindos da publicação dos documentos oficiais de base e das pesquisas desenvolvidas na área da análise linguística, o livro didático de língua portuguesa ainda apresenta resquício do ensino tradicional ancorado no reconhecimento e classificação de nomenclaturas à luz da abordagem gramatical normativa. Objetivando contribuir com o ensino de língua portuguesa na educação básica, ao final do trabalho, foi apresentada uma sequência didática envolvendo o conteúdo sujeito e predicado sobre a perspectiva discursiva da língua.

Palavras-chave: ensino de gramática; análise linguística; livro didático.

ABSTRACT

The present research focuses on the teaching of grammar and linguistic analysis in Portuguese classes in the context of elementary school. Thus, the aim of this research is to analyze how the teaching of grammar/linguistic analysis is proposed, in didactic support materials, with a view to producing didactic material for the Portuguese language teacher in an enunciative language perspective. To achieve this goal, we set out as specific objectives: a) to discuss the concept of language and teaching grammar/linguistic analysis in the light of contemporary linguistic research; b) to investigate and describe grammar teaching practices in textbooks, in particular, subject and predicate content, c) to present an intervention proposal for the PL teacher based on the work with the subject and predicate grammatical content on the basis of a productive teaching approach according to the exploration of the axis of linguistic analysis. The research is classified as descriptive, with a qualitative approach, according to the guidelines of Prodanov and Freitas (2013), furthermore, it is documentary research, because we take as corpus for investigation the book *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – anos finais* of the collection *Geração Alpha* by authors Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira and Greta Marchetti. The theoretical foundation is based on the study of linguistic analysis by Bezerra and Reinaldo (2013) and Mendonça (2006); from the perspective of the contextualized grammar of Antunes (2014), in addition to the guidelines of the official document that guides education, the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018). The results show that, despite the advances arising from the publication of official documents and research carried out in the area of linguistic analysis, the teaching of Portuguese language still has remnants of traditional teaching anchored in the recognition and classification of nomenclatures in the light of the normative grammatical approach. Aiming to contribute to the teaching of Portuguese in basic education, at the end of the work, a didactic sequence was presented involving the subject and predicate content on the discursive perspective of the language.

Keywords: Grammar teaching; linguistic analysis; textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Universo da pesquisa.....	35
Figura 2	-	Início da Unidade cinco: Texto expositivo e infográfico.....	39
Figura 3	-	Início da Unidade cinco: Texto expositivo e infográfico.....	40
Figura 4	-	Introdução ao conteúdo sujeito e predicado.....	42
Figura 5	-	Introdução ao conteúdo sujeito e predicado.....	44
Figura 6	-	Atividade de verificação da aprendizagem.....	46
Figura 7	-	Início da Unidade seis: Poema narrativo e cordel.....	48
Figura 8	-	Início da Unidade seis: Poema narrativo e cordel.....	49
Figura 9	-	Conceito de sujeito simples, composto e desinencial.....	51
Figura 10	-	Conceito de sujeito indeterminado.....	52
Figura 11	-	Conceito de sujeito inexistente ou oração sem sujeito.....	53
Figura 12	-	Atividade sobre sujeito simples, composto e desinencial.....	56
Figura 13	-	Atividade sobre sujeito indeterminado e inexistente.....	57

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	-	Distinções significativas das abordagens de gramática normativa e análise linguística.....	26
Quadro 2	-	Habilidade do Eixo de Análise Linguística da BNCC.....	31
Quadro 3	-	Habilidade do Eixo de Análise Linguística da BNCC.....	31
Quadro 4	-	Habilidade do Eixo de Análise Linguística da BNCC.....	32
Quadro 5	-	Habilidade do Eixo de Análise Linguística da BNCC.....	32
Quadro 6	-	Categorias e critérios de análise.....	36
Quadro 7	-	Estrutura das Unidades 5 e 6 do LD do 7º ano.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AL - Análise linguística
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFP - Centro de Formação de Professores
- LD - Livro didático
- LP - Língua Portuguesa
- PB - Paraíba
- PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- UAL - Unidade Acadêmica de Letras
- UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DA ABORDAGEM TRADICIONAL À ABORDAGEM REFLEXIVA DA LÍNGUA	17
2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA E ENSINO	17
2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	20
2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	22
2.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	27
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	34
4 ANÁLISE DAS UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO	37
4.1 UNIDADE CINCO	38
4.2 UNIDADE SEIS.....	47
5 PROPOSIÇÃO PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento de ressignificações e reflexões do que tradicionalmente já existe e, até mesmo, do novo que surge no transcorrer do tempo, como uma solução advinda da modernidade. Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa (LP) também se insere. Durante muito tempo preponderou um ensino de língua numa perspectiva de fragmentação, e essa prática valorizou o estudo exclusivo de uma variante prestigiada, a norma-padrão, e a ancorou como molde para a abordagem de português em sala de aula.

No entanto, tal perspectiva, nas últimas décadas, passou a ser questionada pelos estudos linguísticos contemporâneos, uma vez que esse modelo não atende, em seus aspectos variacionais, discursivos e pragmáticos, a todos os usuários da língua. Na escola, por exemplo, outros perfis de alunos adentravam com outros repertórios linguísticos, outras variantes da língua, e isso colocou em evidência as lacunas no ensino existente. Dessa forma, na tentativa de englobar todos no mesmo ensino e diminuir a distância entre o que era ensinado e o contexto dos alunos, o ensino de língua passou por transformações, entretanto, sem deixar as raízes do ensino de nomenclaturas da gramática normativa.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que todo falante de uma língua possui a competência de se comunicar com outros indivíduos que também façam uso dela. A interação entre os indivíduos ocorre de forma simples, mas, mesmo assim, a concepção dicotômica de “certo” e “errado” proliferou-se por séculos e, por esse motivo, a LP é vista de uma maneira prescritiva, centrada no que a gramática impõe como correto à luz do princípio de regras que a rege.

No contexto da educação básica no Brasil, o ensino de LP ainda é ancorado, muitas vezes, no ensino e aprendizagem das regras postas pela gramática normativa tidas como a única forma de escrever e, conseqüentemente, de falar. Apesar dos avanços advindos da publicação dos documentos oficiais de base, norteadores do ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), é perceptível que, atualmente, ele ainda apresenta diversos traços do ensino tradicional.

Somente após a mudança na concepção de linguagem, tomada como forma de interação (GERALDI, 1997), é que o ensino da gramática passa a ser ancorado na análise linguística como fundamento para que o ensino de português tenha como base a leitura e a produção de textos, uma vez que o ensino tradicionalista parece não levar o aluno a refletir sobre os usos

linguísticos, mas somente a parafrasear e analisar fatos preexistentes e pré-determinados pela gramática normativa.

Não menos importante, vale salientar a importância e o uso dos livros didáticos (LD) como um ponto de apoio ao professor, uma vez que nele há uma seleção e organização dos conteúdos programados para o ano letivo, além de propostas de atividades que fomentarão conhecimentos aos discentes que dele fazem uso. No entanto, vale ressaltar que, apesar dos LD serem uma ferramenta de auxílio e base para o professor, eles também apresentam lacunas, visto que os conteúdos são apresentados, na maioria das vezes, de maneira restrita ao reconhecimento de regras e descontextualizados, limitando, dessa forma, a análise e compreensão da língua ao reconhecimento de regras gramaticais. Nesse sentido, o livro, sendo o principal suporte e auxílio nas aulas, não deve ser o único recurso utilizado pelo professor em sua práxis pedagógica.

Nesse sentido, muitos aprendizes da língua se deparam com sérias dificuldades em compreender o seu funcionamento, sobretudo, em conteúdos operacionalizados no campo da sintaxe. Dessa forma, as práticas de ensino de língua que se ancoram em abordagens tradicionais e mecânicas não levam o aluno a refletir sobre as nuances linguísticas e discursivas que os conteúdos encerram. Um exemplo disto é o tratamento que é dado ao ensino do conteúdo de Sujeito e Predicado pelos compêndios gramaticais.

Para desmistificar este estereótipo impregnado da gramática, partimos da hipótese de que se faz necessário possibilitar aos docentes a aquisição de novos conhecimentos e abordagens que permitirão que suas práticas de ensino se tornem mais reflexivas, e uma dessas possibilidades é explorar o eixo da análise linguística para além de nomenclaturas, proporcionando aos alunos refletirem efetivamente sobre a língua a partir de diferentes textos e contextos, pois, infelizmente, muitos professores em atuação ainda se baseiam na visão tradicionalista de língua, centrada unicamente no que a gramática normativa dita, impõe e classifica.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é analisar como é proposto, em um livro didático utilizado como material de apoio pedagógico, o ensino de gramática/análise linguística, com vistas a produzir material didático para o professor de língua portuguesa numa perspectiva enunciativa de língua. Para atender a este objetivo, traçamos como objetivos específicos: a) discutir sobre o conceito de língua e ensino de gramática/análise linguística à luz das pesquisas linguísticas contemporâneas; b) investigar e descrever sobre as práticas de ensino de gramática no LD, em especial, os conteúdos sujeito e predicado; c) apresentar uma proposta de intervenção para o professor de LP com base no trabalho com o conteúdo gramatical

sujeito e predicado pautado numa abordagem produtiva de ensino a partir da exploração do eixo da análise linguística.

Para que os objetivos listados sejam alcançados, partimos das contribuições de Bezerra e Reinaldo (2013) e Mendonça (2006). As autoras possuem uma vasta contribuição no que diz respeito ao ensino de LP, mais especificamente na análise linguística como subsídio para as aulas de língua materna, tendo em vista a insuficiência da gramática normativa. Consideramos, ainda, Geraldi (1997), autor de vários livros com temas voltados para a sala de aula e o ensino de língua materna e que contribui de forma significativa com os estudos sobre a análise linguística quando faz uso pela primeira vez do termo, a partir da mudança da concepção sobre linguagem; Antunes (2014), que contribui de forma relevante na perspectiva de um ensino de gramática contextualizada com base na análise de texto, e não somente de fragmentos desprovidos do seu contexto de produção; e, por fim, o documento oficial de base que norteia a educação básica, a BNCC (BRASIL, 2018).

Quanto aos aspectos metodológicos, essa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental e de abordagem qualitativa (PRODANOV e FREITAS, 2013). O LD *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – anos finais* da coleção *Geração Alpha* dos autores Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti, publicado em 2018, nesse contexto, será o *corpus* utilizado como objeto de análise nesta pesquisa, sendo que, para análise dos dados, tomamos como base categorias fundamentadas na teia teórica aqui defendida.

Nesse sentido, este estudo se justifica por privilegiar o estudo da análise linguística, a partir da necessidade de se repensar o ensino da gramática prescritiva, como também por propor ao professor a possibilidade de trabalhar com sequências didáticas, assim, tornando possível um processo de aprendizagem dinâmico e reflexivo, transcendendo os limites da abordagem prescritiva.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos: no primeiro capítulo, que ora se apresenta, introduzimos a pesquisa mostrando, de maneira geral, uma contextualização da temática abordada, os objetivos, geral e específicos, problemática, justificativa, hipóteses, metodologia da pesquisa.

O segundo capítulo traz uma contextualização acerca da perspectiva histórica de surgimento e concepção teórica do termo *análise linguística* a partir de perspectivas teóricas de diferentes autores, além das reflexões sobre a prática de análise linguística e o ensino de gramática no âmbito da educação básica. Ainda neste capítulo, tratamos sobre língua, linguagem gramática e ensino, a partir das considerações de Koch (2015), Bagno (2002), entre

outros, além das concepções de gramáticas existentes e das abordagens presentes nos documentos oficiais da educação (BRASIL, 2018).

O capítulo três traz os aspectos metodológicos que caracterizam esta pesquisa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013). Trataremos do aspecto bibliográfico-documental, além da constituição do seu *corpus*, neste caso, o livro didático, e as categorias de análise que foram selecionadas para discussão dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados dos capítulos selecionados do Livro Didático de LP que apresentam um trabalho pautado na abordagem gramatical do conteúdo sujeito e predicado, a partir das categorias e critérios apresentados na seção três da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentamos uma sequência didática, material de apoio que poderá ser utilizado pelos professores de LP da educação básica, com o objetivo de fomentar o trabalho com os conteúdos de gramática de maneira contextualizada a partir das contribuições da análise linguística (AL) objetivando uma aprendizagem efetiva e produtiva de ensino.

Ao final, apresentamos as considerações finais, bem como algumas reflexões gerais sobre o estudo desenvolvido, ressaltando os pontos análise a partir do *corpus* selecionado e, ainda, as referências utilizadas nesta pesquisa.

2 DA ABORDAGEM TRADICIONAL À ABORDAGEM REFLEXIVA DA LÍNGUA

O presente capítulo objetiva fazer um percurso reflexivo sobre o conceito e ensino de gramática, partindo da perspectiva normativa até as abordagens mais atuais em sala de aula, neste caso, com o surgimento do termo *AL*. Para tanto, faremos algumas considerações acerca da língua, linguagem, gramática e ensino e dos conceitos de gramática. Além disso, será abordada a visão do documento oficial de base, BNCC (BRASIL, 2018), sobre o ensino de gramática no contexto da educação básica.

2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA E ENSINO

Em uma sociedade na qual emergem as desigualdades sociais, a língua e a linguagem funcionam como ferramentas essenciais para a inclusão e a participação social, uma vez que elas possibilitam interagir e agir nas mais diversas situações comunicativas. Nesse universo, a escola assume protagonismo importante, pois é nela que as práticas comunicativas são tomadas como objetos de discussão, sobretudo, nas aulas de LP.

No entanto, quando a escola direciona o ensino e a aprendizagem de LP para as excentricidades da gramática, considerando apenas a norma culta, acaba por desconsiderar que “a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos: lexicais, morfológicos e sintáticos. Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 306). Dessa forma, o ensino descontextualizado, na maioria das vezes, não faz com que o aluno aprenda os aspectos da língua e não a use como mecanismo de poder na sua participação social.

De acordo com Koch (2015, p. 14-16), a concepção de língua está intimamente relacionada com o conceito de sujeito e pode ser pensada segundo três modos diferentes. Primeiramente, a língua pode ser vista como uma “forma de representação do pensamento”, mas também como “estrutura”. Nesta primeira concepção tem-se um sujeito “psicológico” o qual constrói mentalmente a mensagem e almeja que seu interlocutor compreenda tal qual como ele projetou. Nesse sentido, o sujeito, por meio da atividade mental, representa o mundo a sua volta a partir de símbolos semânticos ou gramaticais.

Já na segunda concepção, temos um “sujeito determinado” e assujeitado pelo sistema linguístico ou social. Neste caso, a língua passa a ser vista como uma estrutura que prioriza o sistema de códigos e o enunciado passa a ser visto como algo acabado, estático, sendo este de

natureza inteiramente estrutural. E na terceira concepção, temos a língua como uma atividade social no qual interagimos e expressamos nossos sentimentos, pontos de vistas, veiculamos informações, que envolve um contexto situacional e, também, locutor e interlocutor. Nesta concepção, o sujeito interage socialmente, daí o conceito de “sujeito social” (KOCH, 2015).

Bagno (2002), refletindo sobre o conceito de língua, a partir dos construtos de Marcuschi (2000), afirma que:

- a) A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.
- c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentos de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.
- d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios, mas arbitrários. A língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.
- e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.
- f) A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
- g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso das situações concretas.
- h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.
- i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares. (2002, p. 24-25),

Dessa forma, é perceptível que a língua não é algo simples de se conceituar, uma vez que ela não é estática e impossível de ser estudada de maneira isolada. Além disso, trata-se de um instrumento de comunicação e interação entre os falantes, assumindo características próprias e específicas e passando a ser como um de nós. Para Antunes (2009):

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar e nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo (ANTUNES, 2009, p. 23).

A linguagem, por sua vez, não pode ser pensada como independente da língua, pois elas são entrelaçadas e influenciadas historicamente e socialmente. Segundo Antunes (2009, p. 23), “linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis [...]”.

A linguagem, assim como a língua, passa por mudanças histórico-sociais, sendo vista em sua totalidade como heterogênea, tendo como papel principal fomentar a comunicação e a interação entre os falantes da língua.

Considerando a linguagem como forma de ação entre homens, adentra-se nos campos da persuasão e do convencimento, porque a linguagem como meio de interação social é dotada de intencionalidade; seu fundamento está, pois, na argumentação que procura persuadir e convencer alguém a agir de determinada forma. A par disso, entende-se que a função básica da linguagem é a argumentação, uma vez que o sujeito enunciador sempre tem em vista persuadir e convencer seu interlocutor (SITYA, 1995, p. 12).

Dessa forma, a linguagem, vista como forma de interação, é utilizada pelos mais diversos falantes e em diferentes contextos de fala, além disso, estando presente nos mais diferentes gêneros textuais e discursivos, expondo pontos de vistas e veiculando informações. Koch (1996 p. 17) acrescenta que “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”.

Entremeados às concepções de língua e linguagem, encontram-se os conceitos de gramática e ensino. Por muito tempo, atribuiu-se à gramática a função de controlar os aspectos da língua e do ensino, centrando-se no estudo exclusivo da norma-padrão que rege a escrita do português. Com isso, sempre proliferou o ideal de que, para escrever bem e, conseqüentemente, falar bem, era necessário saber as regras de uso linguístico, sem levar em consideração a gramática internalizada do aluno, muito menos, o contexto situacional em que ele está inserido, configurando-se esse o primeiro equívoco, segundo as postulações de Antunes (2007), achar que gramática e língua se equivalem. Neste sentido, Oliveira (2010, p. 250) ressalta que “dominar a metalinguagem não implica o domínio da leitura e da escrita”.

A ideia de que, para se ler, escrever e falar bem, basta ter o domínio da gramática, leva ao surgimento de um segundo equívoco que, segundo Antunes (2007), reflete na prática docente, uma vez que seria este o motivo pelo qual muitos profissionais se apegam ao ensino da norma prestigiada culta, mas que, para Oliveira (2010, p. 250), “conhecer a nomenclatura gramatical não é o objetivo das aulas de português”. Para Antunes (2007, p. 55), “[...] a gramática é insuficiente, pois a interação verbal requer ainda: o conhecimento do real ou do

mundo; o conhecimento das normas de textualização; o conhecimento das normas sociais de uso da língua.”

Nesse sentido, Bagno (2003) ressalta que determinadas terminologias não se constituem como problema, mas sim o fato de que muito professores de LP as usam sem um objetivo determinado, sem um planejamento sistemático. O autor ainda afirma que tal ensino das normas gramaticais só se torna significativo quando o professor mostra a relevância que esses conhecimentos agregam aos alunos.

Faraco (2008, p. 157) afirma que “não se pode mais dizer que a norma culta [...] brasileira, falada ou escrita, nos seja de todo desconhecida. Também não se justifica mais a insistência em considerar normativamente corretos apenas os fenômenos arrolados nos manuais de norma culta”.

Dessa forma, os equívocos sobre a gramática e o ensino acabam contribuindo para a ideia dicotômica de certo e errado na língua e, conseqüentemente, influenciam na predominância de um ensino centrado em análises descontextualizadas de frases soltas, correções e normas gramaticais, reduzindo o ensino de gramática ao estudo da metalinguagem.

Ainda nesse contexto, a seguir apresentaremos os diferentes conceitos de gramáticas e suas implicações no ensino de LP de modo que alarguemos os horizontes das práticas de ensino da língua.

2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Ao se falar em gramática, normalmente, é comum as pessoas reduzirem este conceito a apenas uma concepção voltada para a prescrição linguística, desconhecendo outros conceitos a ela relacionados. Esse equívoco reflete na concepção prestigiada utilizada hodiernamente, no entanto, é preciso atentar-se que esta não é a única concepção existente, uma vez que há outros tipos de gramáticas, e cada um apresenta funcionalidades diferentes.

Segundo Antunes (2007), a primeira concepção de gramática é a que a toma como um conjunto de regras que reflete e rege o funcionamento da língua. Neste conceito, a gramática é entendida como o uso da língua em situação real. Além disso, a autora ressalta que esta concepção abarca desde o processo de construção silábica, concordância, flexão de gênero, de número até a compreensão de unidades de sentido como sintagmas, frases e períodos. Dessa forma, a gramática descrita compreende as especificidades da língua, os conhecimentos que são internalizados e adquiridos de acordo com os contextos de uso, uma vez que, conforme Antunes (2007, p. 26) “[...] não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua.”

Ainda de acordo com a autora, a segunda concepção de gramática corresponde ao conjunto de regras que prescreve como se deve ser o uso da língua, não levando em consideração como ela é, o contexto de uso, o perfil dos falantes e o contexto situacional. A autora ressalta que esta concepção se ancora apenas nos usos convencionalmente aceitáveis e corretos de acordo com as regras impostas e, conseqüentemente, rotula o que é certo e errado de acordo com os seus moldes.

Além dessas duas concepções supracitadas, Antunes (2007) ressalta a existência da gramática como uma vertente que estuda as perspectivas acerca de como as línguas se comportam. Dessa forma, a língua passa a ser investigada a partir de fatos e estes passam a ser nomeados de acordo com os métodos utilizados. Nesse contexto, podemos citar a gramática descritiva, funcionalista, tradicional, entre outras.

Por conseguinte, a gramática também é concebida, de maneira mais restrita, como uma disciplina escolar. Antunes (2007) afirma que, apesar dos avanços ao longo da história e dos estudos desenvolvidos acerca da gramática como disciplina inserida na grade curricular da educação básica, ainda existem práticas metodológicas ancoradas em ações tradicionais, o que reflete, nesse sentido, em separar as aulas de gramáticas das aulas de redação e literatura, como se os alunos não necessitassem dos conhecimentos linguísticos para a leitura e produção textual.

Por fim, a gramática também pode ser entendida como um manual que reúne uma série de informações sobre o funcionamento da língua, segundo Antunes (2007). Este manual, por sua vez, pode apresentar informações a partir da perspectiva de estudo da língua, ou seja, as informações apresentadas podem ter caráter descritivo, apresentação das unidades constitutivas da estrutura da língua, ou normativa, detendo-se a apresentar regras da norma-padrão prestigiada da LP.

Portanto, a ideia inicial apresentada acerca da existência de uma única gramática, a normativa, está, aos poucos, sendo desconstruída e abrindo espaço para a inserção de outras concepções no âmbito do ensino da LP, isto se refletindo nas discussões acerca da gramática normativa abordada de maneira descontextualizada e fragmentada como vem sendo abordada durante muitos anos sem levar o aluno a refletir sobre seus usos.

Esse breve panorama, sobre os conceitos de gramática, abre espaço para conhecermos como a noção de análise linguística se insurge nas últimas décadas no âmbito do ensino de língua portuguesa no contexto da educação básica.

2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA

Por muito tempo, o ensino de LP foi pautado na dicotomia entre o “certo” e o “errado”, de acordo com as regras impostas pela gramática normativa e, muitas vezes, distantes dos usos reais dos falantes brasileiros, ou seja, perpetuou-se um conceito que restringia o saber linguístico ao reconhecimento das regras gramaticais. De acordo com esta concepção, o ensino tinha como objetivo primordial levar os alunos à memorização das regras prescritivas impostas pela gramática.

Apesar das contribuições da Linguística Textual, desde as décadas de 70 e 80, que propõe que o ensino de LP deve ter como base o texto, e das orientações dos PCN (BRASIL, 1997-1998), que sugerem a utilização dos gêneros como objeto de ensino de leitura e produção de textos, muitas das práticas escolares persistem, ainda hoje, no ensino de linguagem numa perspectiva descontextualizada e com uso de fragmentos dos textos para exercícios de classificação e identificação de palavras e orações. No entanto, essas práticas foram e são alvos de críticas, sobretudo, após a mudança da concepção de linguagem, dessa vez, pensada *a posteriori* como uma forma de interação social. Foi somente após esta nova concepção que Geraldi (1997) sugeriu que o ensino de gramática fosse ancorado na análise linguística, tendo como base o ensino contextualizado da língua.

Sobre o surgimento do termo *análise linguística*, Soares (2019, p. 19) ressalta que “[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Dessa forma, segundo Mendonça (2006), o termo *análise linguístico* surgiu da necessidade de se repensar o ensino de português da educação básica, referindo-se a uma nova perspectiva para o tratamento da gramática em sala de aula em contraposição ao ensino tradicional.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), as teorias linguísticas permitem uma análise descritiva da língua no que compete aos aspectos estruturais, cognitivos e pragmáticos em contraposição às regras da gramática prescritiva. Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), é proposto que o ensino de LP tenha como eixos norteadores a língua falada (oralidade), a leitura, a escrita e análise linguística, tais parâmetros propostos também pela BNCC (BRASIL, 2018).

Tal perspectiva colocou em jogo a forma como se dava a reflexão sobre a linguagem no contexto escolar, quais objetivos, objeto de ensino aprendizagem e as metodologias que eram tomadas pelos professores, uma vez que a AL é uma prática que perpassa os muros das instituições escolares.

Geraldi (1996) sinalizou para a necessidade de um repensar sobre as aulas de português fundamentada na leitura e na escrita de textos numa perspectiva significativa e que fizesse parte do contexto situacional dos alunos, na tentativa de relacionar o discurso presente em sala de aula com a realidade dos alunos, além de tratar como ponto de partida os problemas listados nas produções textuais dos próprios discentes, assim, os textos dos alunos serviriam de base para a prática de análise linguística.

O autor intensificou a crítica ao tradicionalismo presente nas aulas de português, pois ressalta que o ensino de gramática não leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, nem tampouco os levam a refletirem e a elaborarem hipóteses sobre a língua, pois as análises presentes são de fatos preexistentes e enraizados na gramática normativa, já que esta abordagem considera “respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua fazem) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser ‘o que se tem para estudar’, sem saber bem para que apreendê-los” (GERALDI, 1996, p. 130).

Com o uso do termo análise linguística, Geraldi (1997) preconiza e defende que os docentes tomem como ponto de partida os textos escritos pelos alunos a fim de refletir sobre tais construções estruturais e textuais da língua e que estas produções dos alunos servirão como aporte para o professor de LP planejar suas aulas com foco na AL.

Geraldi (1997) em seu livro *O texto na sala de aula*, especificamente em uma nota, ele explica algumas especificidades da utilização do termo AL, uma vez que a adoção deste termo não significa um favoritismo por novos termos; tal relevância não se dá pelo fato de ela tratar de questões gramaticais, mas sim, de tal expressão englobar assuntos relacionados ao texto, expandindo o ensino da gramática nas escolas, a fim de haver uma sistematização dos aspectos pertinentes à língua e não o domínio efetivo das terminologias presentes na gramática normativa.

Mendonça (2006) ressalta que a AL não tem finalidade de extinguir a gramática das salas de aula, pois isso seria impossível, uma vez que não existiria língua se não houvesse gramática, ao contrário, ela permite uma nova visão sobre a gramática, novas abordagens, novos paradigmas.

De acordo com Mendonça (2006, p. 208), a prática de AL corrobora com as práticas de letramento escolar, uma vez que leva o aluno a refletir sobre as dimensões sistemáticas e funcionais da língua. Nessa perspectiva, a AL tem como base o texto, porém, não o utilizando como pretexto para o ensino de classificações e regras gramaticais da escrita a partir de abordagens descontextualizadas, mas considerando a semântica do texto e os elementos

gramaticais que o constrói, estimulando a reflexão sobre os usos da linguagem e possibilitando ao discente criar situações para utilizar seus conhecimentos internalizados. Podemos afirmar, dessa forma, que sua finalidade é possibilitar um ensino da gramática centrado na reflexão da língua, não excluindo a(s) gramática(s), mas proporcionando um ensino abrangente que contemple todas as abordagens, viabilizando um ensino de melhor qualidade.

Mendonça (2006, p. 205) ressalta, ainda, que o termo *AL* começou a ser usado para designar uma nova perspectiva, dessa vez, centrado na reflexão sobre “sistema linguístico” e suas práticas de usos da língua, sobretudo, relacionado às práticas escolares, tendo em vista os fenômenos gramaticais. Tomando como fundamento o texto, a *AL* é ancorada ao uso reflexivo dos fenômenos linguísticos com o objetivo de desenvolver habilidades tanto com a interpretação dos textos quanto com a produção. Para a autora,

AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e / ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores –escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Concomitantemente, o surgimento de novas perspectivas de ensino, como também as críticas ao ensino prescritivo, para Mendonça (2006), colocaram em dúvida o discurso dos docentes quando o assunto era o ensino da gramática prescritiva. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que o discurso de alguns professores sobre o trabalho com “a gramática contextualizada” muitas vezes camufla as práticas de uso do texto como pretexto para o ensino descontextualizado de reconhecimento e classificação das palavras e orações.

Nesse ínterim, urge a necessidade de distinguir a diferença entre regra e nomenclatura, uma vez que essa diferenciação é importante pois tal postura frente ao ensino pode direcioná-lo como tradicional ou inovador, sinalizando, dessa forma, mudanças na prática pedagógica.

A primeira distinção diz respeito à diferenciação entre nomenclatura e classificação gramatical. Para Antunes (2007), conhecer as nomenclaturas e as classificações não é estudar regras gramaticais. Para a autora, as regras “são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que produzam determinados efeitos” (ANTUNES, 2007, p. 86). Dessa forma, pode-se concluir que não há reflexão sobre a língua sem a presença das regras que direcionam o uso dela em diversos contextos. Entretanto, reconhecer e classificar nomes não quer dizer ensino de regras gramaticais, é, na verdade, o reconhecimento das nomenclaturas usados para nomear fenômenos existentes.

Destarte, a escola perpetuou por muito tempo, e ainda hoje há resquícios, uma repetição de um protótipo de disciplina utilizado há, pelo menos, dois séculos, quando a LP foi instituída como idioma oficial a ser estudado e, dessa forma, ensinar a norma prescritiva, a normatividade, sem atentar-se à normalidade. Tal prática, segundo o paradigma de norma e regra, pode estar entrelaçada aos objetivos e modelos adotados pela escola ou, até mesmo, ao ensino, o qual defende que o aluno deve dominar a norma culta para poder ter habilidades de leitura e escrita. Logo, a defesa deste ponto de vista leva o professor a fazer seu planejamento e atuação de ensino dentro dos modelos classificatórios e preestabelecidos na escola.

Fica evidente, portanto, o papel que o professor assume quando desempenha sua função de acordo com este arquétipo, uma vez que ele passa a ser visto como uma autoridade, pois é detentor de todo o conhecimento e, dessa forma, pode julgar/ditar o que pode ou não ser escrito e, conseqüentemente, falado, de acordo com os moldes gramaticais. Perini (2002) afirma que:

Concordo, portanto, que é necessário ensinar o português padrão; mas esse ensino (o “ensino normativo” da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda a diplomacia. Como qualquer material potencialmente explosivo, deve ser manejado com cuidado. Acredito que, com o desenvolvimento da leitura fluente e do hábito da leitura, a maior parte do problema acaba desaparecendo por si só. O que restar poderá ser objeto de ensino, mas sempre deixando bem explícito o verdadeiro papel do padrão escrito frente às variedades coloquiais. Não levar isso em conta resultará, fatalmente, em agravar os já sérios problemas que infestam nossa disciplina, o ensino em geral e, em última análise, a vida de nossos alunos. (PERINI, 2002, p. 34)

Ademais, Antunes (2007) ressalta que a norma-padrão seria, de fato, a língua “perfeita”, uma vez que não apresenta erros e que deveria servir como molde para as interações linguísticas. No entanto, por ser um modelo, logo, estático, fundamentado em obras de prestígios da literatura com uma alta complexidade e formalidade, nem sempre coincide com a norma real utilizada pelos falantes nas mais diferentes esferas da sociedade.

Buscando maneiras de distinguir a gramática normativa da prática de análise linguística, Mendonça (2006) enfatiza que a diferença preponderante está no fato de a gramática normativa ser prescritiva, enrijecida, inflexível, invariável, enquanto que as práticas que envolvem a AL priorizam o uso reflexivo da língua como forma de interação nas unidades de sentido, privilegiando o trabalho com o texto. Para melhor compreender, a autora esboça, por meio de um quadro ilustrativo, distinções significativas sobre as duas abordagens.

Quadro 1 - Distinções significativas das abordagens da gramática normativa e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Em consonância com a tabela supracitada, pode-se afirmar que existem diferenças significativas entre as abordagens da gramática normativa e a AL, uma vez que elas estão ancoradas em concepções diferentes de linguagens.

Nesta perspectiva, o professor, enquanto formador, deve compreender que o ensino da gramática precisa ocorrer de maneira reflexiva, partindo da compreensão do texto e, por conseguinte, as funções desempenhadas pelos termos que constituem as orações, e estas, por sua vez, constituem o texto. Com isso, as práticas de ensino gramaticais que envolvem a AL promoverão uma reflexão dos usos linguísticos. Dessa forma, defender e adotar essa perspectiva funcional e interativo da língua no contexto da sala de aula é, sobretudo, aspirar mudança e transformar o cenário de tratamento do ensino de gramática não como reguladora, prescritiva e orientadora da norma culta padrão da LP, mas como uma perspectiva ancorada na língua de uso real presentes em diferentes contextos.

Diante dos pressupostos supracitados sobre a relevância de um ensino de língua ancorado nas práticas de análise linguística com enfoque na formação reflexiva do aluno, no próximo tópico serão apresentadas as orientações dos documentos oficiais da educação, em específico a BNCC (BRASIL, 2018), para o ensino de LP no que diz respeito ao eixo da AL.

2.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de LP, nas últimas décadas, passou por mudanças consideráveis. A década de 70 foi caracterizada por duas perspectivas de ensino: a primeira centrada no processo de alfabetização por meio de estratégias de ensino analítica e sintética, ambas se restringindo ao estudo da palavra/frase; a segunda era pautada na decodificação e imitação de textos, em sua maioria, clássicos renomados da literatura, além das regras gramaticais. Somente a partir da década de 80, após a mudança na concepção de linguagem, agora como uma forma de interação, o ensino de língua materna passou a ser ancorado nos textos dos mais diferentes gêneros textuais e discursivos, objetivando ao discente saber ler/escrever, falar/ouvir e, além disso, analisar e refletir sobre a língua.

Nesse ínterim, a percepção e compreensão do conceito e prática sobre a gramática, alinhado à análise e reflexão linguística, passou a integrar os documentos oficiais de base, a exemplo dos PCN e, mais recentemente, da BNCC. Tais documentos, de caráter norteador, orientam e parametrizam as especificidades dos componentes curriculares e o que deve ser ensinado em cada nível da educação básica.

Mesmo com a publicação desses documentos, as aulas de LP, no contexto da educação básica, ainda possuem vestígios do ensino da gramática normativa que tem como base a memorização de regras e classificação de palavras e orações, apesar de ser possível encontrar novas propostas de abordagens. Antunes (2003) ressalta que estas práticas de ensino priorizam uma gramática descontextualizada, fragmentada, com foco exclusivo na norma padrão culta e no reconhecimento de terminologias e vocábulos, como se esta fosse a única maneira de se estudar a língua.

Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de ‘reconhecer’ as unidades e nomeá-las corretamente. Vale a pena lembrar que, de tudo que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte ‘mais fácil’ de virar objeto das aulas de língua (ANTUNES, 2003, p. 32).

Diante desse contexto, ainda persiste o ensino das excentricidades da gramática normativa e de uma concepção de língua como um conjunto de regras e, portanto, homogênea, sem espaços para as variantes linguísticas, além de uma abordagem mecanicista na qual não permite ao aluno refletir sobre seus usos.

Adotar de fato a análise linguística nas aulas de português, ao invés do ensino exclusivo da gramática normativa, não significa extingui-la do contexto da sala de aula, uma vez que “todos os usos da língua são submetidos à aplicação de regras” (ANTUNES, 2007, p. 72). Nesse sentido, o eixo primordial que embasa essa discussão é o fato de que o estudo exclusivo de tais regras gramaticais nem sempre fazem parte do uso real dos alunos em suas práticas sociais e, dessa forma, acabam por não contribuir, de certo modo, para a formação de leitores e escritores proficientes.

Nesse contexto, os documentos oficiais que norteiam a educação apresentam orientações relevantes para um ensino eficaz de LP visando a possibilidade de formar alunos críticos e reflexivos capazes de opinarem nas mais diversas situações sociais.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que define em sua totalidade todas as aprendizagens caracterizadas como essenciais e que devem ser assegurados aos alunos da educação básica. Em outras palavras, a BNCC funciona como um balizador das qualidades da educação brasileira. Além disso, ela é estruturada de modo a traçar competências e habilidades a serem desenvolvidas e adquiridas no decorrer da trajetória da educação básica.

Este documento configura-se como um parametrizador de nível federal à educação, instaurado no Brasil no final do ano de 2018, e que, nas considerações iniciais, se define como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 1).

Dessa forma, a BNCC atua como um norteador da educação em diferentes sistemas de ensino, municipais, estaduais e/ou privada. Ela enfatiza que a educação básica deve fomentar o desenvolvimento de competências que se baseiam na “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, a escola deve ser vista como um ambiente profícuo no que compete à troca e à construção de conhecimento, ultrapassando o simples objetivo de obtenção de notas

avaliativas, tornando-se, portanto, construtora de saberes essenciais para a formação dos discentes como cidadãos. Além disso, torna-se indispensável que as práticas escolares transgridam os muros da escola e proporcionem aos alunos um contato com a realidade social, sobretudo, com as dificuldades, com o intuito de prepará-los para enfrentá-las.

No que compete às especificidades da área de LP, a BNCC (BRASIL, 2018) orienta que o ensino esteja pautado na construção de conhecimentos a fim de promover a produção e compreensão de diversos gêneros textuais e discursivos. Diante desse contexto, a escola toma como objeto de ensino o texto e o torna instrumento imprescindível nas aulas de língua materna, possibilitando uma interação com as mais diversas esferas da sociedade.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o texto passa a ser usado como ferramenta que contribui para a construção de conhecimentos e não para o uso exclusivo de reconhecimento e aplicação de regras gramaticais. Dessa forma, o documento preconiza que os textos “[...] contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

O eixo da AL, abordado na BNCC, apresenta estratégias que buscam analisar e avaliar as produções orais, escritas e multissemióticas das materialidades do texto, seja ele ancorado ao gênero ou em situação de produção. A BNCC (BRASIL, 2018) ressalta que

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens e uma forma geral [...]. (BRASIL, 2018, p. 81).

Nessa perspectiva, a gramática aqui discutida tende a avaliar o processo em sua totalidade que envolve a língua e não somente trechos isolados fora do contexto de uso, dessa forma, levando em consideração os aspectos linguísticos e os múltiplos sentidos que ela possibilita, resultando a concretização da aprendizagem.

Almejando contribuir para com as práticas pedagógicas dos professores de língua materna, a BNCC (BRASIL, 2018) estrutura o componente de LP em quatro eixos: oralidade, leitura, produção e análise linguística/semiótica. Considerando, neste caso, o eixo da análise linguística, a gramática passa a ser vista como mecanismo que possibilita a organização estrutural dos usos que fazemos da linguagem com finalidade comunicativa. O objetivo principal desse eixo é fomentar uma abordagem gramatical que possibilite um aprimoramento das habilidades de escrita e, conseqüentemente, compreensão textual, para que os discentes possam fazer uso da linguagem nas diversas práticas sociais em que estiverem inseridos. Os PCN (BRASIL, 1998) já enfatizavam essa prática de ensino ao afirmarem que “o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.” (BRASIL, 1998, p. 29).

Isto implica dizer que as aulas com foco na AL devem estimular os alunos a refletirem sobre os usos linguísticos dentro das práticas enfatizadas pelo documento, ou seja, envolvendo os quatro eixos norteadores, leitura, produção textual, oralidade e AL, práticas essas inseridas e entrelaçadas em cinco campos de atuação: *Campo da vida cotidiana* (somente anos iniciais); Campo artístico-literário (o objetivo deste campo é fomentar no aluno o conhecimento e a apreciação dos mais diversos movimentos artísticos); *Campo das práticas de estudo e pesquisa* (visa envolver o aluno em práticas de estudos, por meio de pesquisas, a fim de torná-lo protagonista); *Campo jornalístico/midiático* e *Campo de atuação na vida pública* (nestes campos o foco nos anos finais do ensino fundamental é o desenvolvimento de estratégias voltadas para argumentação e a arte de persuasão).

A BNCC (BRASIL, 2018) ressalta algumas habilidades que dizem respeito ao eixo da AL; tais habilidades são organizadas e divididas de acordo com os campos dos conhecimentos da língua, tais quais são ortografia, pontuação, além dos conhecimentos gramaticais como a morfologia, morfossintaxe, sintaxe, semântico *etc.* Destacamos a seguir algumas delas de acordo com o campo de atuação:

Quadro 2 - Habilidade do Eixo de Análise Linguística na BNCC

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 145).

As habilidades elencadas no quadro acima, presentes no eixo da AL e referentes ao campo jornalístico midiático, fazem referência às habilidades que serão desenvolvidas de acordo com os diferentes conhecimentos que ajudarão o aluno na construção dessa compreensão, a partir do texto, levando em consideração suas especificidades, bem como as reação entre a coerência e coesão entre as frases e parágrafos. Nesse caso, as habilidades objetivam uma realização de trabalho efetivo com o texto levando o aluno a refletir, analisar e perceber a relação de sentidos a partir da compreensão e do desenvolvimento de tais estratégias.

Quadro 3 - Habilidades do Eixo de Análise Linguística na BNCC

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 149).

Nestas habilidades abordadas, relacionadas ao campo de atuação na vida pública, temos em destaque o desenvolvimento do protagonismo do aluno quanto a sua vida enquanto cidadão ativo e crítico socialmente, levando-o a posicionar-se, expor seu ponto de vista de maneira consistente, fundamentado e justificado, além de possibilitar a análise de suas marcas linguísticas. Dessa forma, o trabalho efetivo com o texto e AL fomenta no aluno o desenvolvimento da competência comunicativa, além da análise e produção, quando for requerido a ele, dos gêneros propostos. Tal trabalho tem como enfoque a formação do aluno de maneira integral, levando-o a adquirir conhecimentos e colocá-los em prática no seu cotidiano.

Quadro 4 - Habilidade do Eixo de Análise Linguística na BNCC

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 155).

Neste quadro, a habilidade do eixo da AL, agora centrada no campo das práticas de estudo e pesquisa, viabiliza desenvolver no aluno a prática quanto à compreensão e ao reconhecimento, sobretudo, da estrutura composicional do gênero. Tal habilidade visa desenvolver no aluno o reconhecimento de tais estruturas de gêneros relacionados à divulgação do conhecimento, além de ampliar seu repertório e compreensão. Ademais, essa prerrogativa descrita na BNCC (BRASIL, 2018) objetiva não somente que o aluno adquira conhecimentos quanto à descrição e reconhecimento dos aspectos estruturais do gênero, mas fomentar a habilidade de analisá-lo a partir de sua função social, além de atentar-se aos objetivos propostos por cada um.

Quadro 5 - Habilidade do Eixo de Análise Linguística na BNCC

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem [...]

Fonte: BRASIL (2018, p. 161).

Na habilidade listada acima, é perceptível que o trabalho efetivo com a AL, presente no campo de atuação supracitado, conjuntamente com o texto, não se faz somente com o reconhecimento dos aspectos estruturais de cada gênero, mas leva em consideração a funcionalidade social, os propósitos comunicativos, fazendo-se necessário transcender os aspectos composicionais, possibilitando a participação ativa dos alunos nessas práticas e despertando o senso crítico e reflexivo. Nesse sentido, a análise do texto envolverá, sobretudo, os efeitos de sentidos a partir da interação entre os elementos linguístico e paralinguístico do

texto, contribuindo, portanto, para uma análise e interpretação concreta e efetiva que perpassa a materialidade do enunciado, uma vez que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), esses conhecimentos, ancorados aos usos linguísticos, semióticos, ampliam os conhecimentos acerca da leitura, escrita e AL estendendo-se à práxis humana nos mais diferentes contextos situacionais.

As habilidades dispostas nos quadros 2, 3, 4 e 5 servem para demonstrar a importância do trabalho com o texto com relação aos assuntos do campo da sintaxe, com foco nos usos reais da língua, melhorando as competências comunicativas dos discentes e possibilitando usar os conhecimentos adquiridos em sala de aula no seu contexto social.

Nesse sentido, os autores Rodrigues, Franco e Rohling (2021) ressaltam a importância de um ensino que não contemple apenas atividades metalinguísticas, mas que levem em consideração a prática epilinguística, deixando claro a relevância da presença de diversos gêneros em sala de aula, proporcionando o desempenho do aluno enquanto ser ativo socialmente.

Após abordar sobre o que propõe a BNCC (BRASIL, 2018) para a exploração da AL em sala de aula, adiante apresentamos o capítulo metodológico da presente pesquisa e nele traçamos os caminhos que orientaram a análise do tratamento dado pelos LD quanto à exploração da AL nas aulas de LP.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Toda pesquisa científica precisa delinear o percurso metodológico que a guia. Sobre esse aspecto, do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa básica, uma vez que tem como objetivo contribuir com o surgimento de novos conhecimentos, mas sem vistas previstas para aplicação.

Para atingir os objetivos almejados, a pesquisa pautou-se na perspectiva bibliográfica-documental e a problemática tratada numa abordagem qualitativa. Entende-se por pesquisa qualitativa, a maneira de interpretação dada entre os sujeitos e o corpus analisado a partir da observação e descrição e que não pode ser quantificada (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o procedimento utilizado na análise e, conseqüentemente, para obtenção dos resultados, é bibliográfico, uma vez que ela é feita a partir de contribuições de pesquisa já publicadas. Ela está ancorada nas contribuições de pesquisas antecedentes, tais quais encontradas em documentos impressos, livros, teses, enciclopédias, entre outros. Os dados utilizados como suportes nesse tipo de pesquisa já foram estudados, apurados, registrados e, posteriormente, transformaram-se em ferramentas que interessam os pesquisadores de acordo com as suas respectivas áreas de pesquisas. Em outras palavras, a pesquisa de cunho bibliográfico tem um caráter investigativo a buscar, a partir da análise e teorias preexistentes, esclarecer um determinado problema levantado sobre um dado tema (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Além disso, a pesquisa também é documental, porque nos baseamos em um material público para fazer análises sobre ele, a saber, o LD, que foi tomado como objeto de análise da pesquisa, sendo que esse material é classificado como um documento da esfera educacional.

Para alcançarmos o objetivo principal dessa pesquisa, qual seja, analisar como é proposto, em materiais de apoio didático, o ensino de gramática/análise linguística, com vista a posteriores proposições ao professor de LP, tomamos como universo da pesquisa o livro do 7º ano do ensino fundamental *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – anos finais* da coleção *Geração Alpha*, dos autores Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti, obra organizada pela SM Educação, 2º edição, publicada em 2018, pela editora responsável Andressa Munique Paiva. Abaixo temos uma foto da capa da referida obra:

Figura 1 - Universo da pesquisa – capa do livro Língua Portuguesa



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018).

O livro está organizado em oito unidades e cada uma é composta por dois capítulos sendo estes divididos em etapas que compreendem a leitura do texto proposto e a atividade de compreensão, possibilitando ao aluno aprofundar-se no texto lido. Posteriormente é apresentada a seção com o estudo da língua com conteúdos gramaticais e o exercício de fixação e verificação da aprendizagem e, por fim, o estudo do gênero proposto, bem como sua produção escrita. Além disso, os autores do LD apresentam uma proposta intitulada de escrita em pauta, com foco na ortografia, além da *língua na real* que proporciona o olhar quanto aos usos gramaticais e seus efeitos de sentido.

Do universo da pesquisa, selecionamos como *corpus* o capítulo dois da unidade 5 e os dois capítulos que constitui a unidade 6 do livro didático. O critério utilizado para a seleção do livro levou em consideração o fato de ser uma obra de uma coleção avaliada e aprovada pela Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e, sobretudo, em pleno uso no corrente ano em uma escola municipal na cidade de Uiraúna - PB.

Os capítulos foram selecionados por apresentarem o trabalho com o conteúdo sujeito e predicado, conteúdos esses muito presentes nas aulas de LP das séries finais do ensino fundamental, quando o assunto é ensino de gramática.

A análise foi desenvolvida a partir da perspectiva de autores que contribuíram e contribuem para um trabalho reflexivo em sala de aula no que tange à exploração do eixo da análise linguística, a saber, Mendonça (2006), Antunes (2007), Oliveira (2010), entre outros.

Nos capítulos selecionados tomamos como parâmetro as seguintes categorias de análise:

Quadro 6 - Categorias e critérios de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Sujeito e predicado	Os conceitos de <i>sujeito</i> e <i>predicado</i> estão galgados na abordagem da análise linguística?
	O ensino de gramática está fundamentado em quais construtos de língua e linguagem?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2022).

Os critérios expostos têm como base os objetivos almejados nesta pesquisa. A análise propõe um processo que inicia com aspecto da língua e linguagem, o trabalho com foco na AL e conclui com a apresentação de um material de apoio pedagógico ao professor de LP com o intuito de consolidar tudo o que aqui foi apresentado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo objetiva apresentar a análise do *corpus* da pesquisa. Tal análise compreende a apresentação dos capítulos selecionados, informações detalhadas e precisas enfatizando a abordagem do sujeito e do predicado e a perspectiva do ensino de gramática ancorado na proposta discursiva de língua e a linguagem, levando em consideração as categorias de análise e os critérios elaborados no capítulo anterior.

O LD *Língua Portuguesa*, da Geração Alpha, destinado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, anos finais, é dividido em unidades e cada uma apresenta dois capítulos e estes, por sua vez, apresentam uma ordem de apresentação e organização em comum. Cada capítulo apresenta o estudo de um gênero textual, a atividade de compreensão, a proposta de produção do gênero estudado e, também, o estudo da língua, como podemos ver no quadro 9 a seguir:

Quadro 7 - Estrutura das unidades 5 e 6 do LD do 7º ano

	Capítulo I Informação exposta e ampliada	Capítulo II Palavras e imagens
UNIDADE 5 Texto expositivo e infográfico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto: “Banho de história”, de Eduardo Bueno ➤ Texto em estudo ➤ Língua em estudo: frase, oração e período ➤ Atividades ➤ A língua na real: O uso de frases nominais nas construções de títulos ➤ Agora é com você!: exposição oral 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto: “Água”, de Jon Richards e Ed Simkins ➤ Texto em estudo ➤ Língua em estudo: Morfologia e Sintaxe sujeito e predicado. ➤ Atividades ➤ A língua na real: Recursos de coesão ➤ Escrita em pauta: mau ou mal; a gente ou agente ➤ Agora é com você!: elaboração de um infográfico
	Capítulo I Era uma vez um poema	Capítulo II Versos no varal
UNIDADE 6 Poema Narrativo e cordel	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto: “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa. ➤ Texto em estudo ➤ Língua em estudo: Sujeito simples, composto e desinencial ➤ A língua na real: Marcadores temporais no poema narrativo ➤ Agora é com você!: Escrita de um poema narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Texto: “O boi Zebu e as formigas”, de Patativa do Assaré ➤ Texto em estudo ➤ Língua em estudo: sujeito indeterminado e oração sem sujeito ➤ Atividades ➤ A língua na real: Ortografia e texto expressivo ➤ Agora é com você!: escrita e declamação de cordel

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No quadro 9 podemos observar como é, de forma sintetizada, a organização das unidades selecionadas, unidade 6 e 7, bem como a organização dos capítulos e dos conteúdos apresentados no LD, organização essa seguida nas demais unidades. Observamos, também, como os capítulos são divididos e as seções apresentadas, seguindo o critério de fazer um percurso que inicia com a leitura e estudo do gênero e, posteriormente, o estudo da língua; ao final apresenta-se a proposta de produção do gênero estudado durante o capítulo.

Levando em consideração o foco de análise nesta pesquisa, passemos à análise do capítulo 2, da *Unidade Cinco*, que tem como conteúdo o estudo do sujeito e do predicado; e dos capítulos 1 e 2, da *Unidade Seis*, que tratam da classificação dos tipos de sujeito.

4.1 UNIDADE CINCO

A Unidade Cinco intitulada “*Informação exposta e ampliada*” se inicia, mostrando, por meio da linguagem não verbal, uma leitura de imagem. Vejamos a Figura 2 e 3 como se dá tal atividade proposta pelo LD.

Figura 2 - Início da Unidade cinco: Texto expositivo e infográfico

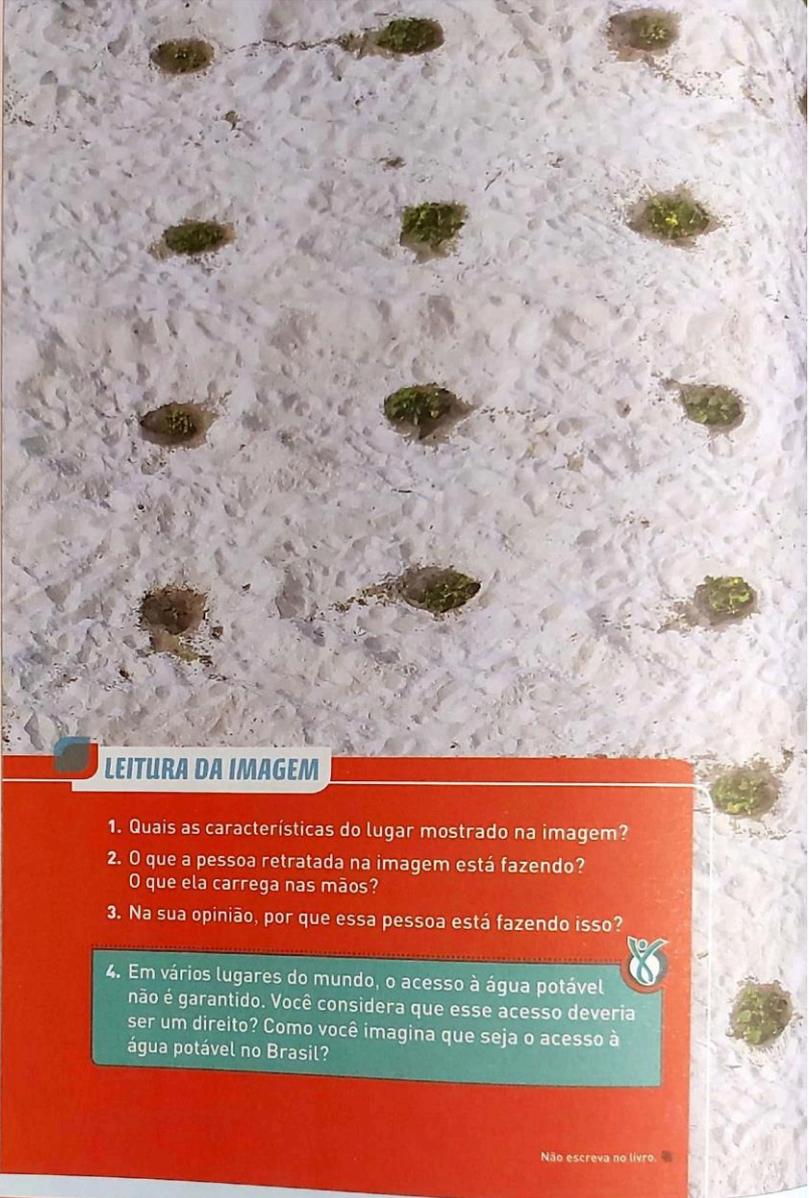
LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. O importante aqui é que os alunos percebam que se trata de uma região aparentemente mais seca, de terreno arenoso.
2. Espera-se que os alunos criem hipóteses sobre o que a pessoa carrega e, então, infiram que ela está transportando água em baldes.
3. Resposta pessoal. Considerando a situação retratada e o ângulo da imagem, que proporciona vista ampla do lugar, é possível afirmar que a pessoa que caminha às margens do rio Ganges está carregando os baldes de água para molhar as plantas semeadas na superfície arenosa. Ao redor de cada planta, há círculos irregulares da areia molhada que apontam para o esforço do homem que caminha rumo àquelas que ainda não foram aguadas.

 **Justiça – direito à saúde**

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos concordem que ter acesso à água potável é um direito e que reconheçam que há regiões do Brasil em que esse acesso é precário, principalmente em época de seca.



LEITURA DA IMAGEM

1. Quais as características do lugar mostrado na imagem?
2. O que a pessoa retratada na imagem está fazendo? O que ela carrega nas mãos?
3. Na sua opinião, por que essa pessoa está fazendo isso?

4. Em vários lugares do mundo, o acesso à água potável não é garantido. Você considera que esse acesso deveria ser um direito? Como você imagina que seja o acesso à água potável no Brasil?

Não escreva no livro.

MAPA DA UNIDADE	OBJETIVOS	HABILIDADES
	CAPÍTULO 1 – INFORMAÇÃO EXPOSTA E AMPLIADA	
	<p>Texto em estudo: Conhecer as características do texto expositivo; analisar a estrutura, meios de circulação e linguagem do texto expositivo.</p> <p>Uma coisa puxa outra: Compreender a função de alguns recursos interativos em verbetes de enciclopédia digital.</p> <p>Língua em estudo: Iniciar o estudo da sintaxe por meio das noções de frase, oração e período; reconhecer o verbo como núcleo da oração; delimitar os períodos em um texto.</p> <p>A língua na real: Reconhecer o uso de frases nominais como recurso textual na construção de títulos.</p> <p>Agora é com você!: Realizar uma exposição oral; pesquisar e planejar a apresentação; produzir slides para apoiar a exposição oral.</p>	<p>EF67LP25; EF67LP37; EF69LP29; EF69LP42</p> <p>EF67LP26</p> <p>EF07LP04</p> <p>EF67LP20; EF67LP21; EF67LP23; EF67LP24; EF69LP26; EF69LP31; EF69LP32; EF69LP34; EF69LP38; EF69LP40; EF69LP41; EF69LP55</p>

158

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 158).

Figura 3 - Início da Unidade cinco: Texto expositivo e infográfico



Pessoa nas margens do rio Ganges, na Índia. Foto de 2016.

159

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A fotografia do jornalista indiano Jitendra Prakash mostra um homem carregando baldes com água nas margens do rio Ganges em Allahabad, no estado de Uttar Pradesh, na Índia. O país enfrenta uma grave crise hídrica, em decorrência do desequilíbrio entre a alta concentração demográfica e a disponibilidade de água potável. A Índia concentra cerca de 16% da população mundial, mas tem apenas 4% da água potável do mundo – o Brasil, em comparação, possui 3% da população mundial e 13% da água potável do planeta. Devido à escassez de água potável, a população indiana enfrenta constantemente o risco de adquirir doenças decorrentes do consumo de água contaminada, o que eleva a taxa de mortes prematuras no país.
- Promova a leitura coletiva da imagem e chame a atenção dos alunos para os detalhes que ela apresenta: as vestimentas do homem, os objetos que ele carrega, as características do lugar, etc. Oriente-se pela legenda da fotografia e pelas questões apresentadas na seção. Depois, conte aos alunos um pouco sobre a situação da água potável na Índia. Se desejar, amplie a discussão para outras causas e consequências da crise hídrica mundial.

OBJETIVOS	HABILIDADES
CAPÍTULO 2 – INFORMAÇÃO: PALAVRAS E IMAGENS	
Texto em estudo: Ler e interpretar infográfico; conhecer as características do gênero infográfico; compreender a relação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal no infográfico.	EF69LP29; EF69LP42
Língua em estudo: Compreender as dimensões morfológica e sintática do estudo da língua; identificar sujeito e predicado e seus respectivos núcleos.	EF07LP07
A língua na real: Identificar recursos de coesão textual; reconhecer substituições lexicais e pronominais como recursos coesivos do texto.	EF07LP13
Escrita em pauta: Diferenciar o uso de <i>mau</i> e <i>mal</i> , de <i>a gente</i> e <i>agente</i> .	EF67LP32
Agora é com você!: Produzir infográfico impresso ou multimídia; pesquisar e organizar dados em esquema de infografia.	EF67LP20; EF67LP21; EF69LP32; EF69LP33; EF69LP34; EF69LP35; EF69LP36
Atividades integradas: Ler e interpretar um infográfico; analisar a estrutura e os recursos visuais do infográfico; reconhecer o uso de frases nominais na construção de título; identificar sujeito e predicado.	EF07LP07; EF69LP29; EF69LP42

159

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 159).

A atividade proposta inicialmente desperta no aluno o olhar crítico e a construção de sentidos a partir da sua visão e interpretação sobre o que é apresentado na imagem. No canto inferior da imagem são apresentados questionamentos acerca do que ela desperta no aluno, oportunizando-lhe a percepção e um possível caminho de interpretação que pode estar relacionado aos conhecimentos prévios do aprendiz.

Observamos, neste contexto, que o uso da língua e da linguagem proporciona aos discentes situações favoráveis para a participação efetiva do cidadão, tendo em vista a dinâmica utilizada entre a interpretação da imagem e as questões apresentadas, além do olhar para a nossa realidade e para o contexto no qual estão inseridos. Podemos citar como exemplo de construção de interação as questões 3 e 4, da Figura 2, que solicitam a expressão do ponto de vista do aluno com relação à imagem apresentada, como também o faz refletir sobre aspectos pertinentemente atuais como o acesso à água potável no Brasil, além da defesa do ponto de vista se este acesso deveria ou não ser um direito de todo cidadão, desenvolvendo a habilidade do aluno de posicionar-se criticamente e defender de forma consistente seu ponto de vista.

Posteriormente é apresentado no capítulo 1, o texto *Banho de história*, retirado do livro *Passando a limpo*, do escritor Eduardo Bueno, e no capítulo 2 o infográfico *Água*, produzido por Jon Richard e Ed Simkins, e em seguida o estudo do texto. Tal estratégia, de início, tem como objetivo desenvolver no aluno a habilidade de leitura, mas também levá-lo a olhar para o texto de maneira reflexiva e a partir disso criar condições para que o aluno compreenda o texto, como também resolva o exercício que recebe o nome de “*para entender o texto*”, a partir do gênero estudado e debatido durante as aulas, fazendo com que o aluno desenvolva a competência de compreensão e organização escrita através das atividades realizadas.

Na seção intitulada “produção de texto” a ênfase é dada ao gênero estudado em cada capítulo, neste caso, o gênero exposição oral, no capítulo um, e o infográfico, no capítulo dois da respectiva unidade. Neste caso, o estudo do gênero se amplia e possibilita um olhar mais concreto quanto ao gênero em evidência e mostra, de certo modo, a dimensão social da língua, uma vez que intensifica a importância que o gênero assume na sociedade e a sua esfera de comunicação.

Além disso, essa seção apresenta etapas para a produção textual, entre elas, o planejamento prévio do gênero, em seguida o desenvolvimento do texto e, por fim, a avaliação e a apresentação da produção do aluno. É notório que há um guia de planejamento e sequência lógica no desenvolvimento de cada etapa da produção escrita do texto, assim como um estudo sistemático do gênero em questão, cabendo ao professor uma sistematização e organização para que a aprendizagem seja efetiva.

Ainda na *Unidade Cinco* do LD, em específico no capítulo 2, agora na perspectiva do estudo língua, a temática abordada é *sujeito e predicado*. O conteúdo inicialmente é introduzido com questões que imerge o aluno no conteúdo, partindo dos seus conhecimentos prévios, além de verificar a habilidades desenvolvidas com os conteúdos bases, como podemos ver a seguir na Figura 4.

Figura 4 - Introdução ao conteúdo sujeito e predicado

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) *Vida*: substantivo; *desperdiçam*: verbo; *de*: preposição; *potável*: adjetivo; *os*: artigo; *ela*: pronome.

b) A forma verbal *desperdiçam* está flexionada no modo indicativo, no tempo presente e na terceira pessoa do plural. Já o artigo *os* está flexionado no masculino plural. *Desperdiçam* se refere ao pronome indefinido *alguns*; e *os*, ao substantivo *dias*.

2. a) Sim. As palavras *vida* e *água* são substantivos nas duas orações.

b) Resposta pessoal. Professor, auxilie os alunos a comparar o uso da palavra *vida* nas orações I e II. O objetivo desta atividade é promover uma reflexão inicial sobre o fato de a mesma classe gramatical apresentar diferentes funções sintáticas em um enunciado.

LÍNGUA EM ESTUDO

MORFOLOGIA E SINTAXE; SUJEITO E PREDICADO

MORFOLOGIA E SINTAXE

1. Releia o título e a linha fina do infográfico e responda às questões.

ÁGUA

A vida não seria possível sem a água. Porém, enquanto alguns desperdiçam milhares de litros de água potável todos os dias, outros nem sequer têm acesso a ela.

a) A que classe gramatical pertencem as palavras *vida*, *desperdiçam*, *de*, *potável*, *os* e *ela*?

b) Explique a flexão da forma verbal *desperdiçam* e do artigo *os* nesse contexto.

Na atividade 1, você reconheceu palavras de diferentes classes gramaticais e explicou a flexão do verbo *desperdiçam* e do artigo *os*. Ao longo dos estudos linguísticos, você conheceu as classes gramaticais (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo, numeral, interjeição, advérbio e preposição). A parte da gramática que estuda esse conteúdo é denominada **morfologia**.

2. Agora leia as orações abaixo.

I. A vida não seria possível sem a água.

II. A água é essencial para a vida.

a) A palavra *vida* pertence à mesma classe gramatical nas orações I e II? E a palavra *água*?

b) Observe o uso da palavra *vida* nas duas orações. Em sua opinião, essa palavra exerce a mesma função nas orações I e II? Por quê?

Se a morfologia estuda as classes de palavras e suas formas, outra parte da gramática estuda as combinações entre os termos de uma oração e suas funções específicas. Essa parte é denominada **sintaxe**. Nela, palavras de uma mesma classe gramatical podem exercer funções sintáticas diferentes nas orações. Veja a diferença entre as análises morfológica e sintática em duas orações.

	A	vida	não	seria	possível	sem	a	água
Análise morfológica	artigo	substantivo	advérbio	verbo	adjetivo	preposição	artigo	substantivo
Análise sintática	sujeito			predicado				

	A	água	é	essencial	para	a	vida
Análise morfológica	artigo	substantivo	verbo	adjetivo	preposição	artigo	substantivo
Análise sintática	sujeito		predicado				

ANOTE AÍ!

O estudo de **classes gramaticais** e de flexões de palavras pertence à **morfologia**. Identificar e entender as **combinações e funções** dos termos em uma oração pertence ao estudo da **sintaxe**.

180

Não escreva no livro.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Esta seção aborda o importante tema da diferenciação entre morfologia e sintaxe, assunto que pode suscitar dúvidas aos alunos. Realize as atividades 1 e 2 coletivamente e, em seguida, converse com eles sobre a diferença entre as análises morfológica e sintática das orações apresentadas. Para se certificar de que essas duas formas de análise linguística estejam claras, sistematize os conceitos de morfologia e sintaxe para os alunos por meio da leitura coletiva do primeiro boxe *Anote aí!*.
- Para explicar os conceitos de sujeito e predicado e seus respectivos núcleos, realize com os alunos as atividades de 3 a 5.

As questões mostradas acima têm como estratégia iniciar o conteúdo partindo do conhecimento já adquirido pelo aluno em séries anteriores. Essa perspectiva possibilita ao professor observar os conhecimentos dos alunos com relação ao conteúdo, como também as lacunas ainda existentes, o que se configura como um ponto positivo no LD analisado. No entanto, as questões apresentadas nesta primeira etapa, que têm como base um trecho retirado do infográfico estudado no início do capítulo, possui caráter normativo, uma vez que tais questionamentos são centrados na classificação de palavras de acordo com sua classe gramatical, o que distancia o ensino daquilo que é proposto pela BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que este documento orienta um ensino de gramática pautado no texto e no funcionamento da língua em prol de uma abordagem produtiva de ensino.

Observamos, também, que as duas questões apresentadas abordam a possibilidade de uma mesma palavra, de acordo com o contexto, pertencer a classes gramaticais diferentes. O objetivo de tais questões é mostrar a diferença entre morfologia e sintaxe, destacando que a morfologia estuda as palavras de maneira isolada, e a sintaxe estuda os termos constituintes das orações atribuindo-lhe uma função sintática a eles, por exemplo, o sujeito e o predicado como mostra a Figura 5.

Figura 5 - Introdução ao conteúdo sujeito e predicado

SUJEITO E PREDICADO

3. Releia a oração a seguir, extraída do infográfico "Água", e responda: De acordo com essa oração, o que tem um custo muito alto?

O tratamento da água tem um custo muito alto [...].

A declaração "tem um custo muito alto" refere-se ao termo sobre o qual ela é feita. Geralmente, as orações são formadas por dois termos: o **sujeito**, sobre o qual se fala; e o **predicado**, que é o que se fala sobre o sujeito.

Na frase retirada do infográfico, "O tratamento da água" é o sujeito, e "tem um custo muito alto" é o predicado da oração.

NOTE AÍ!

Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração. Predicado é tudo o que se diz a respeito do sujeito. Sujeito e predicado são denominados **termos essenciais da oração**, pois a maioria das orações se organiza com base na relação entre esses termos.

NÚCLEO DO SUJEITO E NÚCLEO DO PREDICADO

4. Releia:

[...] a fabricação de alguns alimentos requer um processamento mais complexo.

- Identifique o sujeito dessa oração.
- Qual é a palavra presente no sujeito que concentra a ideia principal?
- Identifique o predicado dessa oração.
- Que palavra concentra a informação principal expressa no predicado?

5. Analise este trecho, também extraído do infográfico:

[...] alguns desperdiçam milhares de litros de água potável todos os dias [...].

- Identifique o sujeito e o predicado da oração.
- Que palavra do predicado concentra a informação mais importante?

As palavras que concentram a ideia principal do sujeito e do predicado nas orações são denominadas, respectivamente, **núcleo do sujeito** e **núcleo do predicado**. Veja o exemplo a seguir.

O tratamento da água **tem** um custo muito alto.

sujeito
(núcleo: tratamento)

predicado
(núcleo: tem)

O SUJEITO PODE TER COMO NÚCLEO	O PREDICADO PODE TER COMO NÚCLEO
substantivo, pronome, numeral	verbo, adjetivo, pronome, numeral

NOTE AÍ!

Entre as palavras que compõem o **sujeito** e o **predicado** de uma oração, há sempre uma **principal**, que concentra o significado desses termos. Essa palavra recebe o nome de **núcleo**.

181

PASSAPORTE DIGITAL

Menos água, mais consumo: a conta que não fecha (Carreio Brasileiro)

Nessa série de reportagens, você lerá sobre a crise hídrica na região do Cerrado do Brasil. Dividido em quatro partes ("Os oásis secaram", "A pressão sobre as bacias do Cerrado", "Conflitos por água já são realidade no DF" e "Soluções precisam ser imediatas"), o especial apresenta um panorama bem detalhado do problema, esperando que ações possam ser tomadas para solucioná-lo. Disponível em: <http://linkte.me/j30u7>. Acesso em: 13 set. 2018.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. "O tratamento da água"

4. a) "a fabricação de alguns alimentos"

b) "fabricação"

c) "requer um processamento mais complexo"

d) "requer"

5. a) Sujeito: "alguns"; predicado: "desperdiçam milhares de litros de água potável todos os dias". Professor, levar em consideração que *alguns*, de acordo com o contexto, está ligado a um termo que está subentendido: *alguns povos* ou *alguns homens*.

b) "desperdiçam"

DE OLHO NA BASE

Habilidade

(EF07LP07) Estas atividades possibilitam a introdução ao estudo do sujeito e do predicado da oração.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para consolidar os conceitos estudados, apresente aos alunos os provérbios a seguir, discuta sobre seus significados e peça a eles que identifiquem o sujeito, o predicado e seus respectivos núcleos.

- "Um pequeno vazamento / eventualmente afunda um grande navio." – Núcleo do sujeito: "vazamento"; núcleo do predicado: "afunda".
- "Águas mansas / não fazem bons marinheiros." – Núcleo do sujeito: "águas"; núcleo do predicado: "fazem".
- "Um grama de exemplos / vale mais que uma tonelada de conselhos." – Núcleo do sujeito: "grama"; núcleo do predicado: "vale".
- "Até as torres mais altas / foram erguidas do chão." – Núcleo do sujeito: "torres"; núcleo do predicado: "foram erguidas".
- "Pouco a pouco a lagarta / consegue devorar a folha da árvore." – Núcleo do sujeito: "lagarta"; núcleo do predicado: "consegue devorar".

181

Após a distinção entre morfologia e sintaxe, os autores do LD trazem o conceito de sujeito e predicado, conforme vemos na Figura 5. No conteúdo exposto nessa figura, o sujeito é conceituado como o termo sobre o qual se diz algo, e o predicado como todas as declarações que dizem respeito ao sujeito, além de abordar o núcleo como o termo mais importante do sintagma nominal e do verbal.

Sobre a abordagem do conteúdo de sujeito e predicado, Perini (2002) afirma que todo constituinte de uma oração tem uma função sintática que lhe é própria, ou seja, desempenha um papel dentro do sintagma que compõe a frase. Algumas dessas funções é o sujeito, objeto direto, atributo, predicado *etc.*, e no que diz respeito ao sujeito, a primeira característica, distintiva e conceitual, é que ele, no sintagma nominal, concorda com o núcleo do predicado em número e pessoa. Tal característica abordada por Perini (2002) se faz pertinente na discussão do conceito de sujeito e predicado em sala de aula, uma vez que levará o aluno a perceber tal concordância e aspectos distintivos e não somente classificar os termos da oração de maneira mecânica de acordo com a função sintática.

Outro aspecto relevante frisado por Perini (2002) é a percepção de que a gramática traz do sujeito como um termo essencial da oração, e esse caráter distintivo, apontado pelo autor, a partir da concordância entre os termos, levará o aluno a perceber que tal afirmação se faz de maneira fragmentada e imprecisa, uma vez que há orações sem sujeito, como veremos no decorrer da análise.

Nesse contexto, a abordagem reflexiva abrirá espaços para uma discussão mais ampla e concreta sobre os conteúdos operacionalizados em sintaxe, além disso, será possível, de maneira mais clara, reconhecer o sujeito da oração e, conseqüentemente, o predicado a partir da função sintática que eles desempenham na oração. Dessa forma, o ensino sob essa perspectiva, como afirma Rodrigues (2021, p. 77), “desloca o objeto de ensino sobre a língua para o ensino da língua em seus contextos de uso, mediado pela reflexão sobre a língua em uso, a partir de uma concepção interacionista da linguagem e do sujeito e do conceito da flexibilidade da linguagem [...]”.

Com isto, as descrições presentes no capítulo do LD analisado apresentam-se de maneira resumida, uma vez que é mostrado o conceito e, posteriormente, questões de identificação e classificação a partir daquilo que foi apresentado de maneira descontextualizada. Além disso, não são mostrados exemplos concretos para que o aluno observe e analise tais constituintes da oração que são tidos, segundo a gramática normativa, como termos essenciais da oração. Por isso urge a necessidade do trabalho reflexivo com AL, uma vez que, segundo Mendonça (2006, p. 204), “essa prática levaria o aluno a refletir sobre tais fenômenos gramaticais e textual-

discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua”.

Ao concluir a exploração dos conceitos, o LD apresenta uma atividade de verificação da aprendizagem, como podemos ver na Figura 6.

Figura 6 - Atividade de verificação da aprendizagem

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- a) Porque ele estava cansado de sua beleza.

b) Quer dizer "grande horror": o Anjo conseguiu fazer uma careta tão horrível quanto possível.

c) Não, a reação da menina revela que, mesmo fazendo sua careta mais horrível, o Anjo não era tão assustador como se esperava. Professor, é possível ampliar a resposta apontando para o fato de que o anjo foi bem-sucedido no seu intento, já que conseguiu mostrar um pouco de monstro em si.

d) O Anjo tenta se disfarçar, pois estava cansado de sua aparência.
- a) Sobre o Anjo.

b) "vivia ensaiando caretas diante do espelho"

c) "Anjo"
- a) "o Anjo"

b) *Conseguiu* está conjugado na terceira pessoa do singular; assim, pelo contexto, é possível inferir que ele se refere a "o Anjo" pelo fato de não haver outro sujeito para esse verbo.

c) "Veio, assim, dar uma volta pela Terra."
- a) Sujeito: "o Frankenstein"; predicado: "está bonito hoje!".

b) O predicado apresenta uma declaração sobre o sujeito "o Frankenstein": que ele está bonito hoje.
- a) "Lili"

b) Serve para explicar quem é Lili.

ATIVIDADES



1. Leia o texto e responda às questões.

O disfarce

Cansado da sua beleza angelical, o Anjo vivia ensaiando caretas diante do espelho. Até que conseguiu a obra-prima do horror. Veio, assim, dar uma volta pela Terra. E Lili, a primeira meninazinha que o avistou, pôe-se a gritar da porta para dentro de casa: "Mamãe! Mamãe! Vem ver como o Frankenstein está bonito hoje!".

Mário Quintana, *80 anos de poesia*. São Paulo: Globo, 2008. p. 133

- Por que, segundo o texto, o Anjo ensaiava caretas em frente do espelho?
- Qual é o sentido da expressão *obra-prima do horror* nesse texto?
- Pela reação da menina, o Anjo foi bem-sucedido em sua intenção de fazer uma careta? Justifique sua resposta.
- Explique a relação entre o título e a história.

2. Releia este trecho:

[...] o Anjo vivia ensaiando caretas diante do espelho.

- Sobre quem se declara algo nessa oração?
- Aponte a declaração que se faz sobre esse ser.
- Indique o núcleo do sujeito dessa oração.

3. Releia a frase:

Até que conseguiu a obra-prima do horror.

- Localize o sujeito de *conseguiu*.
- Explique o que permite identificar esse sujeito.
- Aponte outro predicado no texto, não mencionado nas atividades anteriores, que se refere ao mesmo sujeito.

4. Recorde este outro trecho do texto:

[...] o Frankenstein está bonito hoje!

- Localize o sujeito e o predicado da oração.
- O predicado da oração narra uma ação do sujeito ou apresenta uma declaração sobre um atributo, uma qualidade do sujeito?

5. Releia mais um trecho.

E Lili, a primeira meninazinha que o avistou, pôe-se a gritar da porta para dentro de casa [...].

- Localize o sujeito da oração "põe-se a gritar da porta para dentro de casa".
- Para que serve a expressão "a primeira meninazinha que o avistou", colocada entre vírgulas no trecho reproduzido?

182

Não escreva no livro.

ESTRATÉGIAS DE APOIO

- A seção *Atividades* representa uma oportunidade de avaliação de acompanhamento das aprendizagens da turma sobre o conteúdo trabalhado na seção *Língua em estudo*. Os alunos podem realizar as atividades individualmente ou em duplas, mas convém que a correção seja conduzida coletivamente. Durante a correção, caso ainda haja alunos com dificuldade para compreender os conceitos de sujeito e predicado e identificar seus respectivos núcleos, proponha atividades complementares e organize a turma em duplas para realizá-las, de modo a juntar alunos em diferentes estágios de aprendizagem.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 182).

Com exceção apenas da primeira questão do exercício, a qual solicita a explicação da relação do título do poema “O disfarce”, de Mario Quintana, com o conteúdo apresentado no texto, além do sentido de expressões expostas, a atividade não apresenta questões contextualizadas que envolvam o conteúdo discutido anteriormente para que o aluno possa perceber a dimensão da língua, além da função sintática que os termos estudados desempenham na oração e, conseqüentemente, no texto, uma vez que os questionamentos feitos objetivam apenas fazer com o que aluno reconheça o sujeito e predicado das frases propostas em cada quesito, ou seja, as questões não levam o aluno a refletir sobre tais usos, tampouco relacioná-los aos seus próprios usos. Segundo Antunes (2014), isso contribui para uma aprendizagem superficial, rasa, intensificando cada vez mais a visão de que a língua é uniforme, invariável.

Logo, levando em consideração o critério de abordagem de questões contextualizadas, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza que o ensino precisa ser contextualizado e com base no texto, além disso, numa perspectiva de uso social, dessa forma, levando o aluno a refletir sobre os usos linguísticos e a dimensão da língua. No entanto, o capítulo analisado não apresenta tais perspectivas, pois além de questões ancoradas nos compêndios gramaticais, ainda tomam como base trechos soltos dos textos fora do seu contexto de produção.

Além disso, no referido capítulo não foram encontradas evidências da exploração da variação linguística, uma vez que o estudo gramatical numa perspectiva normativa leva o aluno apenas a reconhecer e classificar nomenclaturas gramaticais, sem refletir sobre os usos e sem a possibilidade de inserção de outras variantes da língua no contexto da sala de aula.

Posteriormente, após a discussão sobre o conceito de sujeito e predicado, o LD traz, na unidade seguinte, a abordagem sobre a classificação do sujeito da oração como veremos a seguir.

4.2 UNIDADE SEIS

A *Unidade Seis* do LD, assim como a anterior, inicia com uma leitura de imagem a fim de levar o aluno a observar, refletir e expor seu ponto de vista, como podemos ver nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 - Início da Unidade seis: Poema narrativo e cordel

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

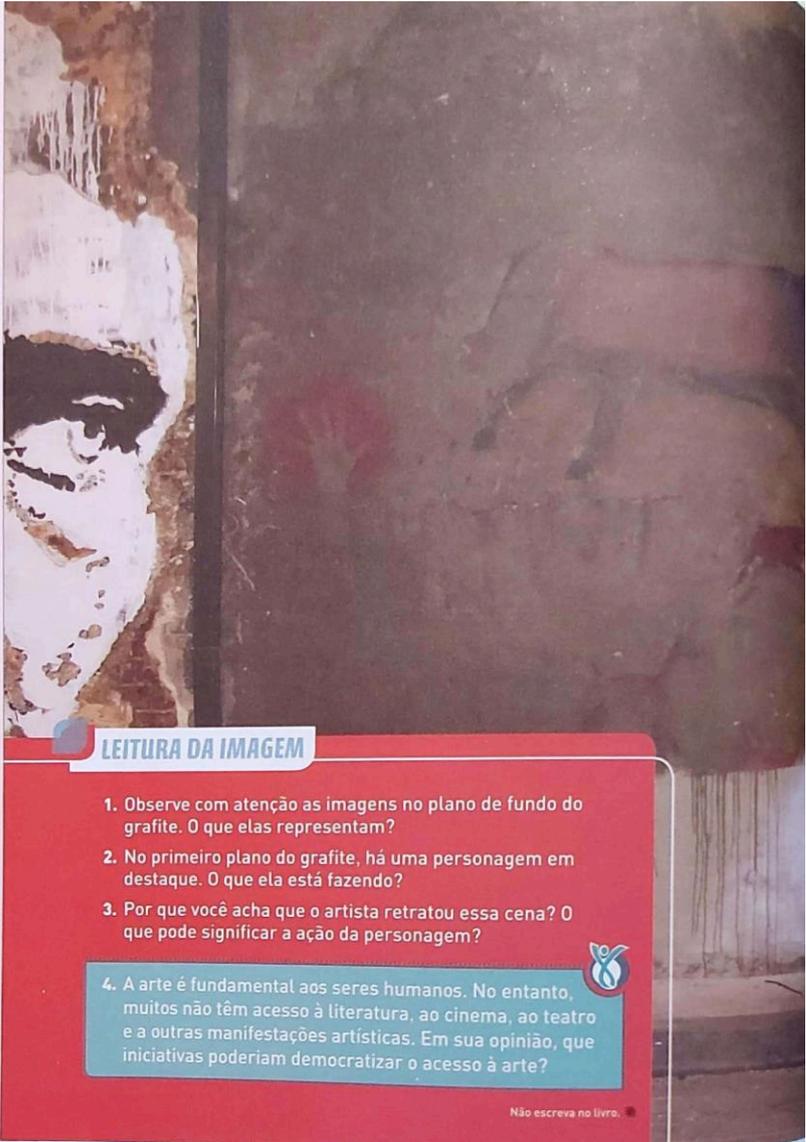
1. As imagens de fundo representam pinturas rupestres.
2. Uniformizada como um trabalhador, a personagem está apagando as pinturas rupestres com o que parece ser um aparelho de lavagem industrial.
3. Resposta pessoal. Professor, ajude os alunos a extrapolar a mera descrição da cena e a produzir novos sentidos para a imagem, elaborando uma interpretação coerente. É esperado que eles depreendam que o painel, ao mostrar ao fundo desenhos rupestres, expressão artística milenar, denuncia o descaso com a arte, principalmente em situação de censura à liberdade de expressão. Procure também explicar à turma que a intervenção com grafite no espaço público, em determinadas circunstâncias, precisa de permissão.

Criatividade – criar soluções para diferentes problemas materiais e sociais

4. Resposta pessoal. Professor, cite iniciativas, como gratuidade em museus, entre outras, incentivando os alunos a elencar outras ações.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Solicite uma pesquisa sobre as manifestações artísticas democráticas do lugar onde os alunos vivem. A arte urbana pode ser uma opção. É possível promover um estudo do meio, para observação das manifestações artísticas produzidas nos espaços públicos locais. Ressalte que a arte é uma possibilidade de comunicação direta entre as pessoas, bem como uma forma de interagir com o espaço público, apropriando-se dele.



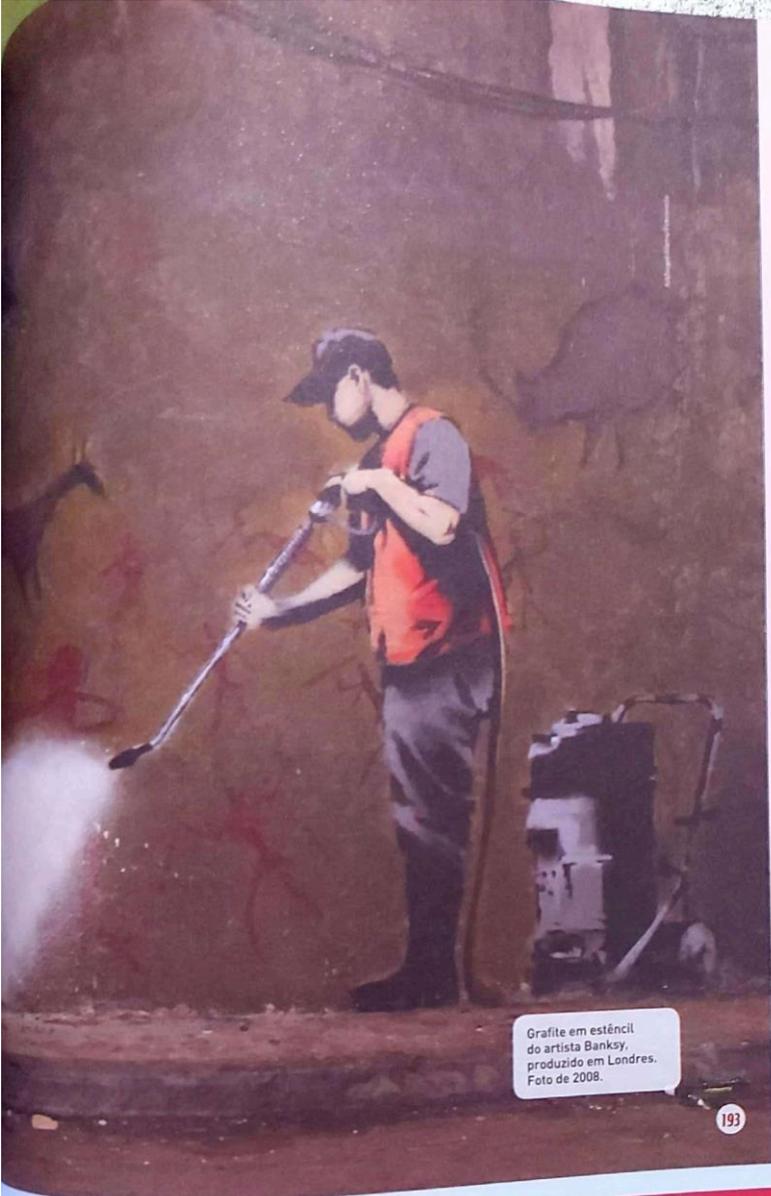
LEITURA DA IMAGEM

1. Observe com atenção as imagens no plano de fundo do grafite. O que elas representam?
2. No primeiro plano do grafite, há uma personagem em destaque. O que ela está fazendo?
3. Por que você acha que o artista retratou essa cena? O que pode significar a ação da personagem?
4. A arte é fundamental aos seres humanos. No entanto, muitos não têm acesso à literatura, ao cinema, ao teatro e a outras manifestações artísticas. Em sua opinião, que iniciativas poderiam democratizar o acesso à arte?

Não escreva no livro.

	OBJETIVOS	HABILIDADES
MAPA DA UNIDADE	CAPÍTULO 1 – ERA UMA VEZ UM POEMA	
	Texto em estudo: Compreender e interpretar um poema narrativo; reconhecer elementos da estrutura narrativa no poema; perceber recursos expressivos sonoros no poema; identificar e analisar figuras de linguagem; identificar influências de determinada narrativa mítica no poema.	EF67LP28; EF67LP38; EF69LP44; EF69LP48
	Uma coisa puxa outra: Analisar a intertextualidade entre o poema lido e uma escultura; reconhecer referências implícitas e explícitas entre diferentes manifestações culturais.	EF67LP27
	Língua em estudo: Identificar e classificar tipos de sujeito (simples, composto e desinencial).	
	A língua na real: Identificar e analisar o uso de marcadores temporais em poema narrativo.	
	Agora é com você!: Produzir um poema narrativo; planejar a produção textual de acordo com a delimitação temática proposta; compor estrutura rítmica e musical do poema; desenvolver versos e estrofes segundo as características de um poema narrativo.	EF07LP06; EF07LP10; EF67LP31

Figura 8 - Início da Unidade seis: Poema narrativo e cordel



Grafite em estêncil do artista Banksy, produzido em Londres. Foto de 2008.

193

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com a turma sobre as perguntas da seção *Leitura da imagem*; apresente o autor da obra, o artista britânico Banksy, que produz crítica social por meio de arte de rua satírica. Proponha à turma que, com base nas perguntas de 1 a 3, analise a obra. Nela um homem uniformizado apaga o que parece ser pintura rupestre. Se considerar conveniente, comente que possivelmente essa obra é uma crítica de Banksy à prefeitura de Bristol, na Inglaterra, que, em 2007, apagou sua obra *Artista guerrilheiro por engano*, gerando reação negativa da população local.
- Uma das possíveis relações entre a imagem em estudo e o tema desta unidade é a arte como manifestação popular e como tradição. A arte urbana – expressa por grafite, lambe-lambe, etc. – e o cordel são exemplos de produções que popularizam a arte. A arte urbana se apropria dos espaços da cidade, democratizando o acesso à expressão artística, e o cordel é manifestação da cultura oral e da tradição popular. Outro viés de observação é o papel da tradição. Na obra de Banksy, a tradição é “apagada” pelas ações contemporâneas, representadas pelo homem uniformizado cobrindo de branco as pinturas rupestres.
- Amplie a reflexão com a questão 4, que trata da democratização da arte. Incentive a turma a observar a arte urbana produzida na cidade em que a escola está localizada; depois, amplie a discussão mencionando cordel e manifestações locais.

OBJETIVOS	HABILIDADES
<p>CAPÍTULO 2 – VERSOS NO VARAL</p> <p>Texto em estudo: Conhecer as principais características do cordel; perceber o cordel como um poema narrativo; compreender a estrutura composicional do cordel; identificar o esquema de rimas em versos e estrofes; analisar o efeito de sentido de figuras de linguagem.</p> <p>Língua em estudo: Compreender os conceitos de sujeito indeterminado e de oração sem sujeito; sistematizar tipos de sujeito e seus significados.</p> <p>Língua na real: Compreender o efeito expressivo dos desvios ortográficos em cordéis.</p> <p>Escrita em pauta: Escrever palavras com correção ortográfica; identificar o emprego de c, ç, s e ss nas palavras.</p> <p>Áudio e com você: Compor um cordel em grupo para gravação de audiolivro.</p> <p>Habilidades integradas: Ler e compreender poema narrativo selecionando procedimentos e estratégias de leitura; interpretar recursos expressivos do texto; identificar e classificar tipos de sujeito da oração.</p>	<p>EF67LP28; EF67LP38; EF69LP44; EF69LP48</p> <p>EF67LP32</p> <p>EF67LP31; EF69LP51; EF69LP53; EF69LP54</p> <p>EF67LP28; EF67LP38; EF69LP48</p>

193

Ao observar os questionamentos que são feitos com base na figura apresentada, é possível perceber o uso da língua e linguagem como instrumento na participação efetiva do aluno na socialização da sua interpretação, uma vez que as questões apresentadas além de serem relacionadas com a descrição da figura, elas levam em consideração o posicionamento do aluno de acordo com a temática apresentada nelas, neste caso, os questionamentos os levam a pensar sobre políticas públicas que possam possibilitar a democratização do acesso à arte, uma vez que este acesso ainda se configura como restrito a uma parcela significativa da população.

Posteriormente os autores do LD apresentam no capítulo 1 o poema “*Eros e Psique*”, do poeta português Fernando Pessoa e, no capítulo 2, uma poesia de cordel, “*O boi zebu e as formigas*”, de Patativa do Assaré e, em seguida, uma atividade de interpretação do texto. Tais questões relacionadas ao poema e à poesia possibilitam ao discente um olhar detalhado sobre o poema e o cordel, uma vez que abordam a perspectiva de compreensão da história, os sentimentos predominantes ao ler o texto, além dos elementos da narrativa e a opinião do leitor quanto aos textos lidos. As leituras apresentadas ampliam os conhecimentos dos alunos, pois apresentam produções de autores regionais, a exemplo de Patativa do Assaré, poeta cearense, possibilitando a inserção em sala de aula desses autores, ampliando, portanto, a dimensão da língua.

Na seção intitulada *Língua em estudo*, após serem apresentados o conceito e a função do sujeito e predicado, os capítulos 1 e 2 da respectiva unidade abordam os estudos acerca da classificação do sujeito da oração. O capítulo 1 compreende o estudo do sujeito simples, composto e desinencial, como podemos ver na Figura 9, e o capítulo 2 aborda o sujeito indeterminado e a oração sem sujeito, mostrado na Figura 10 e 11.

Figura 9 - Conceito de sujeito simples, composto e desinencial

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- a) Enquanto a Princesa Adormecida espera a chegada do Infante, ele percorre o caminho para encontrá-la.

b) As palavras *espera* e *rompe*.

c) *A Princesa Adormecida*.

d) Princesa.
- a) O verbo é *ser*, forma verbal: *são*.

b) As palavras *Eros* e *Psique*.

c) Não.
- a) Alternativa correta: II.

b) Rilke se dirige ao poeta de forma cerimoniosa, tratando-o por "senhor". Provavelmente, ele se dirige ao poeta dessa forma por eles não serem íntimos, próximos.

c) O sujeito é "O senhor". O núcleo é a palavra *senhor*.

d) Não há uma palavra na oração que nomeie o sujeito.

e) • A forma verbal *peço*.

 - É possível saber porque ela está flexionada na primeira pessoa do singular e Rilke é o autor da carta.

LÍNGUA EM ESTUDO



SUJEITO SIMPLES, COMPOSTO E DESINENCIAL

- Leia duas orações referentes ao poema "Eros e Psique".

I. A Princesa Adormecida espera.

II. Longe o Infante rompe o caminho fadado.

 - Essas orações resumem o papel que cada personagem desempenha no poema. Quais são esses papéis?
 - Que palavras indicam a ação ou o estado de cada personagem?
 - Na oração I, que conjunto de palavras nomeia a personagem que espera?
 - Se fosse preciso escolher apenas uma dessas palavras para nomear a personagem, qual seria a mais importante?
- Agora, leia esta outra frase:

Eros e Psique são personagens mitológicas.

 - Identifique o verbo da oração.
 - Que palavras nomeiam os seres sobre quem esse verbo faz uma declaração?
 - Seria possível escolher apenas uma dessas palavras para nomear as personagens de quem se fala na oração, sem prejuízo de sentido?
- Leia este trecho da carta redigida pelo poeta Rainer Maria Rilke (1875-1926) a um jovem que desejava ser escritor:

O senhor me pergunta se os seus versos são bons. Pergunta isso a mim. Já perguntou a mesma coisa a outras pessoas antes. Envia os seus versos para revistas. Faz comparações entre eles e outros poemas e se inquieta quando um ou outro redator recusa suas tentativas de publicação. Agora (como me deu licença de aconselhá-lo) lhe peço para desistir de tudo isso. O senhor olha para fora, e é isso sobretudo que não devia fazer agora. [...]

Rainer Maria Rilke. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 21.

 - Qual das alternativas abaixo expressa melhor o conselho dado por Rilke ao jovem poeta? Copie essa alternativa no caderno.
 - Rilke aconselha o poeta a desistir de escrever.
 - Rilke aconselha o poeta a olhar para dentro de si e não se importar tanto com o que os outros pensam.
 - Rilke aconselha o poeta a mostrar seus poemas apenas a ele.
 - Rilke aconselha o poeta a enviar seus versos para redatores.
 - O modo como Rilke se dirige ao poeta é informal ou cerimonioso? Por quê?
 - Na oração "O senhor me pergunta", qual é o sujeito? E qual é o núcleo dele?
 - Em "Pergunta isso a mim", há um termo, na oração, que nomeia o sujeito?
 - Na sequência da carta, Rilke utiliza diversas formas verbais que indicam ações do jovem poeta e dos redatores a quem ele enviou seus poemas.
 - Que forma verbal Rilke usa para indicar uma ação dele próprio?
 - Como é possível saber que essa forma verbal se refere a ele?

200

MPD Veja a Sequência Didática 8.

200

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A classificação do sujeito é um dos temas mais controversos da tradição gramatical pelo fato de misturar critérios sintáticos e semânticos que tornam, por vezes, muito sutil a diferenciação entre os tipos de sujeito. Ao trabalhar esta seção, enfatize a contraposição entre os sujeitos simples e composto (que, embora apresentem variação no número de núcleos, são representados na oração por palavras encadeadas ao verbo) e o sujeito desinencial (que é indicado pela desinência verbal). Se necessário, retorne e sistematize os conceitos de núcleo do sujeito e desinência verbal.

Não escreva no livro. ■

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 200).

Figura 10 - Conceito de sujeito indeterminado

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) O artista usa a goiva para entalhar (esculpir) na madeira (matriz). Depois, passa tinta na matriz e a utiliza para fazer cópias da imagem sobre folhas de papel, como se fosse um carimbo.
 b) Porque a madeira vai ser usada como um carimbo, ou seja, o desenho será impresso no papel de forma espelhada.
 c) Não é possível saber a quem se refere essa ação.

OUTRAS FONTES

LOPES, M. A. L. *A análise do sujeito indeterminado: o problema de critérios semânticos na descrição de funções sintáticas*. Disponível em: <<http://linkte.me/d4330>>. Acesso em: 5 set. 2018.
 Artigo de pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a respeito da indeterminação do sujeito e sua classificação relacionada a critérios semânticos.

LÍNGUA EM ESTUDO

SUJEITO INDETERMINADO E ORAÇÃO SEM SUJEITO

SUJEITO INDETERMINADO

1. Em muitos folhetos de cordel há ilustrações produzidas por meio de uma técnica chamada xilogravura. Leia o trecho de cordel a seguir para conhecê-la.

Um cordel sobre xilogravura

Chamam de xilogravura
 Esta arte muito pura
 Que há milênios já perdura
 A gravura na madeira
 Arte séria ou brincadeira
 Porém nunca falta o amor
 Para o xilogravador
 Ter a arte verdadeira.

O artista que faz xilo
 Ele vive tão tranquilo.
 Na madeira o seu estilo
 Num desenho faz brotar.
 Com a goiva vai talhar
 O desenho invertido
 Mas nem tudo resolvido
 A matriz falta entintar.

Cesar Obeid. *Desafios de cordel*. São Paulo: FTD, 2009. p. 19

a) Com base na leitura do cordel, explique com suas palavras em que consiste a técnica da xilogravura.
 b) Por que o xilogravador talha um "desenho invertido" na madeira?
 c) Releia os dois primeiros versos do cordel. É possível identificar a quem se refere a ação expressa pela forma verbal *chamam*?

Na oração "Chamam de xilogravura esta arte muito pura", não é possível saber quem executa a ação expressa pela forma verbal *chamar*, ou seja, quem são as pessoas que chamam de xilogravura essa arte. Pela desinência verbal, é possível identificar a terceira pessoa do plural, mas isso não é suficiente para revelar, no contexto, o sujeito, pois não há uma palavra independente do verbo que desempenhe essa função. Classifica-se esse tipo de sujeito como **indeterminado**. Em geral, é usado quando não se sabe quem executou a ação verbal ou quando não se quer revelar quem a executa.

É possível obter esse efeito também construindo a oração com verbo na terceira pessoa do singular, desde que ligado à partícula *se* e acompanhado de preposição. Observe estes exemplos.

Telefonaram para você ontem à noite.
 Precisa-se de motorista para início imediato.
 Estão ligando da escola desde o início da tarde.

FORA DA ESCOLA
 Museu Casa da Xilogravura
 Av. Eduardo Moreira da Cruz,
 n. 295, Campos do Jordão, SP.
 Inaugurado em 1987, esse museu coleciona e preserva xilogravuras. Seu acervo reúne a obra de mais de mil artistas.

ANOTE NÍ!

Uma oração tem **sujeito indeterminado** quando não há nela palavras independentes do verbo exercendo essa função, nem se consegue identificar o sujeito no contexto. Em geral, a forma verbal está na terceira pessoa do plural ou, se está na terceira pessoa do singular, tem o verbo ligado à partícula *se* e acompanhado de preposição.

212

Não escreva na linc.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de ler o cordel reproduzido na seção, converse com os alunos sobre a técnica da xilogravura, para despertar o interesse deles pelo texto que será lido no início da abordagem. Se possível, mostre a eles cordéis ilustrados com essa técnica ou um vídeo sobre xilogravura.
- Depois, leia o poema da atividade 1 e faça a interpretação proposta. Em seguida, explique aos alunos o conceito de sujeito indeterminado. Ao trabalhar essa classificação, incentive os alunos a levantar hipóteses sobre contextos em que o uso do sujeito indeterminado seria o mais adequado.
- Reforce que a indeterminação do sujeito ocorre em construções em que o verbo está na terceira pessoa. Se a forma verbal estiver na terceira pessoa do plural, é preciso observar o contexto e avaliar se há um termo que indique semanticamente o sujeito. Se não houver, ele é indeterminado. Exemplo: *Disseram* que o pão acabou. Se a forma verbal estiver na terceira pessoa do singular, é preciso verificar se ela é acompanhada de partícula *se*; se for, há duas possibilidades de o sujeito ser indeterminado: se o verbo for acompanhado de preposição (ou seja, se ele for transitivo indireto) ou se ele não tiver complemento (ou seja, se for intransitivo). Exemplos: *Precisa-se* de trabalhadores. *Vive-se* bem aqui.

212

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 212).

Figura 11 - Conceito de sujeito indeterminado

ORAÇÃO SEM SUJEITO OU SUJEITO INEXISTENTE

2. Que verso do cordel da atividade 1 indica que a técnica da xilogravura é antiga? Que expressão desse verso revela a passagem do tempo? Qual é seu verbo?

Uma oração pode não ter sujeito. Isso ocorre se ela apresenta um **verbo impessoal**, ou seja, um verbo cuja ação não pode ser atribuída a nenhum ser. No cordel, isso ocorre na oração "há milênios já perdura", pois o verbo *haver*, ao indicar tempo transcorrido, não tem sujeito e é flexionado na terceira pessoa do singular. A oração é classificada então como **oração sem sujeito ou sujeito inexistente**.

O que indica os casos de oração sem sujeito são os verbos. Observe:

- Verbos que exprimem **fenômenos da natureza** (*chover, trovejar, nevar, anoitecer*, etc.): *Choveu* muito ontem à noite.
- Verbos *haver* utilizado com o sentido de *existir*: *Havia* uma porção de crianças na escola naquele horário.
- Verbos *haver*, *fazer* e *ir* quando indicam **tempo transcorrido**: Estudo nessa escola *há* dois anos. *Faz* duas horas que espero para ser atendida! *Vai* para mais de um ano que ele não me visita.
- Verbo *ser* ao indicar **tempo em geral**: *Era* bem tarde quando cheguei.

VERBOS HAVER E EXISTIR

Na norma-padrão, o verbo *haver*, quando utilizado no sentido de *existir*, não sofre flexão de número, ou seja, sempre é empregado no singular. Já o verbo *existir* é flexionado. Veja os exemplos.

- Há muitos tipos de animais na floresta Amazônica.
- Existem muitas espécies ameaçadas de extinção.

AVISOS!

As orações construídas em torno de verbos impessoais são chamadas de **orações sem sujeito** ou de **sujeito inexistente**.

No esquema abaixo, reveja as possibilidades de classificação do sujeito.

Tipos de sujeito

<p>Simples: representado na oração por palavra independente do verbo e tem apenas um núcleo.</p>	<p>A princesa adormecida espera.</p>
<p>Composto: representado na oração por palavras independentes do verbo e tem mais de um núcleo.</p>	<p>Eros e Psique são personagens mitológicas.</p>
<p>Desinencial (oculto): não representado na oração por palavra independente do verbo, mas identificável no contexto pela desinência verbal.</p>	<p>Pedi um conselho ao poeta.</p>
<p>Indeterminado: não representado na oração por palavra independente do verbo, nem identificável pela desinência verbal.</p>	<p>Chamam esta arte de xilogravura.</p>
<p>Inexistente (oração sem sujeito): orações construídas com verbos impessoais, ou seja, com verbos cujas ações não podem ser atribuídas a nenhuma pessoa gramatical.</p>	<p>Há milênios a xilogravura perdura.</p>

Suena Romariz/CPBB

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. O verso "Que há milênios já perdura". A expressão é *há milênios*, o verbo é *haver*.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Em papéis pequenos, escreva diversas orações que exemplifiquem os tipos de sujeito em estudo. Na lousa ou no mural da classe, cole folhas de sulfite, cada uma delas com uma classificação de sujeito como título, de modo que, no restante da folha, os alunos possam colar os papéis com as orações conforme a classificação. Organize os alunos em grupos e sorteie os papéis com as orações pelos grupos. Solicite às equipes que cole as orações na folha de sulfite adequada, conforme a classificação do sujeito.

213

213

Com relação à abordagem do conteúdo, é notório que a perspectiva normativa permeia toda a discussão, sendo perceptível o uso de frases soltas para exemplificação dos conceitos, além de discussão resumida dos tipos de sujeitos. É relevante, ainda, ressaltar que o ensino de gramática pelos moldes enrijecidos da norma-padrão não fazem os alunos refletirem sobre os usos, uma vez que, muitas vezes, estes não fazem parte do funcionalmente real da língua. Segundo Martins (2013, p. 192), “ensinar gramática é tornar transparente o que dá suporte ao uso que fazemos da língua.”.

Outro ponto de importante ressalva, agora à luz do critério do ensino de gramática reflexiva com foco na AL, é que o capítulo analisado do LD não usa o texto como base para ensinar os tipos de sujeitos, mas sim utilizam frases soltas para análise superficial. Dessa forma, o ensino embasado no reconhecimento e classificação, neste caso os tipos de sujeitos, leva o aluno apenas a decodificar e classificar de maneira mecânica tais nomenclaturas. Cabe ressaltar que o ensino pautado na AL não exclui o conhecimento linguístico da norma culta, mas esse trabalho, segundo Mendonça (2006), se dá de maneira simultânea, reflexiva, voltada, sobretudo, para a atribuição de sentido e compreensão dos usos linguísticos, com objetivo de “contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de letramento com autonomia e eficiência” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Levando em consideração as questões introdutórias, assim como no capítulo anterior, elas objetivam partir do conhecimento do aluno para, posteriormente, introduzir o conteúdo. Embora seja louvável essa metodologia, uma vez que possibilita ao professor partir do conhecimento prévio do aluno e até observar as lacunas existentes, as questões abordam, sobretudo, o reconhecimento de nomenclaturas gramaticais, além disso, assim como na análise do capítulo anterior, elas não são ancoradas em um texto.

Segundo Rodrigues (2021), as interações entre os falantes se dão com base no texto, logo fica evidente a importância de tomá-lo como uma unidade de ensino. Ademais, fazendo esse uso exclusivo dos termos gramaticais, o LD não abre espaços para a inserção de variantes linguísticas no contexto e discussão do conteúdo, uma vez que é muito frequente, por exemplo, ocultar o sujeito da oração, como também não fazer a concordância de número entre o sujeito e o predicado.

Destarte, as classificações apresentadas sobre os tipos de sujeitos mostram o sujeito oculto, termo que está implícito, mas que é possível ser identificado; o sujeito indeterminado, termo que não faz referência a uma pessoa explícita; e a oração sem sujeito, oração em que há inexistência do sujeito, abordada, de maneira descontextualizada, colocando em jogo a classificação de sujeito como termo essencial da oração, perspectiva que, segundo Martins

(2013), restringe o conceito e classificação somente ao nível informacional e não transcende tais critérios levando em consideração a sintaxe e a semântica.

Observamos, também, no que diz respeito à explicitação sobre língua e linguagem, que o LD, no tocante à exploração do eixo da análise linguística, traz poucas situações favoráveis para a participação efetiva do aluno como ser social, uma vez que o estudo gramatical limita todas as outras particularidades que são partes constitutivas da língua e que assume um importante papel na construção do cidadão crítico e participativo socialmente.

No que diz respeito às questões propostas para verificação da aprendizagem, da atividade sobre sujeito simples, composto e desinencial, Figura 12, observamos que há poucos questionamentos que levam o aluno a relacionar o texto com o seu sentido expresso. Apenas o primeiro quesito de cada questão, letra A dos quesitos 1 e 2, é relacionada ao assunto do texto apresentado e ao efeito de sentido de expressões utilizadas nele; as demais, de cunho gramatical, utiliza o texto como pretexto para o ensino de gramática, uma vez que solicita apenas o reconhecimento e classificação dos sujeitos estudados, além da transformação em sujeito simples e composto.

Já na atividade sobre sujeito indeterminado e inexistente, Figura 13, a questão 1 apresenta uma tira e as questões apresentadas inicialmente tratam dos elementos verbais e não verbais constitutivos do gênero, além do desfecho da tira e, posteriormente, há indagações sobre o reconhecimento, comparação e classificação dos sujeitos das orações da tira.

Já na questão 2, as letras A e B relacionam-se ao trecho da notícia apresentada e solicitam a localização de um programa lançado pelo Centro Cultural e, em seguida, que os alunos identifiquem o trocadilho citado, além da relação em comum que eles têm com a literatura de cordel. Apenas a letra C solicita a identificação de uma oração sem sujeito e pede que justifique tal escolha, como podemos observar nas imagens elencadas abaixo.

Figura 12 - Atividade sobre sujeito simples, composto e desinencial

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) "Nadar cachorrinho" é um estilo de nado utilizado, em geral, pelas pessoas que ainda estão aprendendo a nadar, pois não requer técnica. O uso dessa expressão gera o humor da tira, pois Snoopy é um cachorrinho, e nadar nesse estilo não seria, para ele, uma dificuldade, por isso não demandaria tanto empenho quanto escalar a mais alta das montanhas e, assim, não representaria uma prova de amor. Professor, aproveite para perguntar aos alunos por quê, em geral, as pessoas associam provas de amor a sacrifícios e qual é a opinião deles sobre esse tipo de comportamento.

b) O sujeito é a primeira pessoa do singular (*eu*). É oculto ou desinencial.

c) O pronome *eu*, no primeiro quadrinho, usado por Snoopy para declarar seu amor, e, no segundo e terceiro quadrinhos, o mesmo pronome (embora omitido), que contribui para Snoopy continuar enumerando grandes feitos que realizaria pela amada. Essa continuidade do tema nos permite perceber que as formas verbais *escalaria* e *atravessaria*, cuja desinência indica a primeira pessoa do singular, também remetem ao ser referido pelo pronome *eu*.

2. a) Segundo a notícia, é o mais tradicional troféu literário do Brasil.

b) Arnaldo Antunes. Sua classificação é sujeito simples, pois só há um núcleo, o nome do artista.

c) O título: "Julián Fuks e Arnaldo Antunes vencem o Prêmio Jabuti 2016". Os núcleos são *Julián Fuks* e *Arnaldo Antunes*.

d) Nina Horta e Angela Alonso ficaram com o primeiro lugar de suas categorias.

ATIVIDADES

1. Leia a tira.

Charles Schulz, Peanuts.

a) No último quadrinho, há a expressão "nadando cachorrinho". Na tira, que efeito de sentido ela provoca?

b) Releia as orações dos dois últimos quadrinhos. Qual é o sujeito de cada uma delas? Qual é sua classificação?

c) Que elementos da tira possibilitam identificar esses sujeitos?

2. Leia este trecho de notícia sobre o Prêmio Jabuti 2016:

Julián Fuks e Arnaldo Antunes vencem o Prêmio Jabuti 2016

O paulistano Julián Fuks venceu o 58º Prêmio Jabuti, mais tradicional troféu literário do Brasil, na categoria Romance com "A Resistência" (Companhia das Letras). Na categoria Poesia, foi contemplado Arnaldo Antunes por "Agora Aqui Ninguém Precisa de Si" (Companhia das Letras). Fuks já havia sido finalista do prêmio com "Procura do Romance" (2012), e Antunes ganhara um Jabuti por "As Coisas" (1992). O prêmio de Contos e Crônicas foi para Natalia Borges Polesso, por "Amora" (Não Editora).

[...]

Duas colunistas da **Folha** ficaram com o primeiro lugar de suas categorias. Nina Horta, que escreve todas as quartas no site do jornal, foi premiada em Gastronomia por "O Frango Ensopado da Minha Mãe" (Companhia das Letras), enquanto Angela Alonso, que publica coluna mensal no caderno "Ilustríssima", levou o Jabuti de Ciências Humanas por "Flores, Votos e Balas" (também da Companhia).

[...]

Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 nov. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/11/1831705-julian-fuks-e-arnaldo-antunes-vencem-o-premio-jabuti-2016.shtml>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

a) De que maneira a notícia caracteriza o Prêmio Jabuti?

b) Releia o segundo parágrafo. No caderno, transcreva o sujeito dessa oração. Qual é sua classificação? Justifique.

c) Nessa notícia há uma oração com sujeito composto. Qual é ela? Indique os núcleos do sujeito.

d) Reescreva no caderno a oração abaixo, transformando o sujeito simples em sujeito composto. Para isso, identifique o nome das colunistas na notícia.

Duas colunistas da **Folha** ficaram com o primeiro lugar de suas categorias.

202

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Você pode utilizar as *Atividades* para avaliar o processo de aprendizagem da turma a respeito dos tipos de sujeito em estudo. Para isso, primeiramente leia a tira e a notícia com os alunos, trabalhando a compreensão dos textos coletivamente por meio de questões que os ajudem a identificar a organização e o sentido dos textos. Depois, oriente os alunos a responder às questões no caderno. Por fim, corrija as questões oralmente, verificando as respostas deles e a linha de raciocínio que seguiram para chegar a elas, reorientando o que considerar necessário.

202

CS Digitalizado com CamScanner

Orientações Didáticas

- Ao corrigir a atividade 1, converse com os alunos a respeito da coesão textual estabelecida pelo sujeito desinencial. No primeiro quadrinho, o pronome *eu* é usado como o sujeito da oração, sendo identificado como desinencial nas duas seguintes. O fato de todas as orações se referirem à mesma pessoa do discurso confere unidade ao texto da tira.
- Ao corrigir o item b da atividade 2, aproveite para comentar que nem todo sujeito é agente da ação. Por exemplo, na oração em estudo, "Arnaldo Antunes" não é agente. Ao corrigir o item d dessa atividade, se preciso, ajude os alunos a perceber o sistema de referências entre os parágrafos, pois é isso que vai levá-los a identificar os nomes das colunistas e a poder reescrever a oração conforme pedido: no parágrafo formado pela frase a ser reescrita, o sujeito da oração agrupa os seres a que se refere por sua função no jornal ("Duas colunistas da **Folha**"); no parágrafo seguinte, essas colunistas são nomeadas ("Nina Horta" e "Angela Alonso") e seus nomes são acompanhados das devidas referências profissionais no jornal, possibilitando ao leitor relacionar o substantivo colunistas, usado no parágrafo anterior, a essas pessoas.

202

Não escreva no livro. ■

Figura 13 - Atividade sobre sujeito indeterminado e inexistente

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) Parece ter ocorrido um assalto, pois o morador faz essa afirmação. A sala está vazia, sem nenhuma mobília e a expressão da personagem é de espanto. Professor, ressalte, se preciso, que a fala da personagem, no primeiro quadrinho, está em um balão de fala desenhado com diversas pontas, indicando que ele grita, não fala baixo.

b) Porque a personagem só se dá conta de que não foi assaltada ao ver uma placa de aluguel e se lembrar de que havia se mudado do imóvel no dia anterior. Parece absurdo que alguém possa esquecer um evento tão importante como uma mudança de casa e isso torna a tira engraçada.

c) O sujeito é *eu*. Trata-se de um sujeito desinencial ou oculto; embora ele não seja expresso por uma palavra independente do verbo, pode ser identificado no contexto pela desinência verbal.

d) A oração "Ah, é, eu me mudei daqui ontem.". Sujeito simples: *eu*.

e) No segundo quadrinho. A oração é "Levaram tudo!".

f) Porque, até aquele momento, ela supunha que sua casa havia sido assaltada e não sabia quem teria levado seus pertences.

g) A oração "Levaram tudo!" apresenta sujeito indeterminado. A oração "Alguém levou tudo!" apresenta sujeito simples. No primeiro caso, o sujeito é indeterminado, porque não há palavra independente do verbo que exerça a função de sujeito e a desinência do verbo também não permite identificar o sujeito pelo contexto. No segundo caso, há uma palavra independente do verbo, que tem a função de sujeito, com apenas um núcleo (*Alguém*); por isso, o sujeito é classificado como simples.

2. a) *De repente, Cordel*.

b) O repente. Trata-se de duelos verbais disputados entre cantadores que improvisam versos. Assim como no cordel, os versos do repente costumam ser regulares e bem ritmados.

c) É a oração "Na oportunidade, haverá exposição de cordéis, livros, revistas, CDs, DVDs, bolsas, camisetas, e material relacionado à cultura popular nordestina.". O verbo *haver*, ao ser usado com sentido de existir, é impessoal.

ATIVIDADES

1. Leia a tira.

Laerte. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2004. v. 3. p. 4.

a) Com base nas informações dos dois primeiros quadrinhos da tira, o que parece ter ocorrido? Como isso se expressa por meio dos elementos verbais e não verbais?

b) Por que o desfecho da tira parece absurdo e produz humor?

c) Qual é o sujeito da oração "Fui assaltado!!"? Como ele pode ser classificado?

d) Que oração esclarece por que a casa está vazia? Como se classifica o sujeito dessa oração?

e) Em que quadrinho há uma oração com sujeito indeterminado? Que oração é essa?

f) Por que, no caso da oração da resposta ao item e, a personagem construiu oração com sujeito indeterminado?

g) Compare a oração da resposta do item e com esta construção: "Alguém levou tudo!". Quanto à classificação do sujeito, qual é a diferença entre elas?

2. Leia este trecho de notícia publicado no site do Banco do Nordeste.

Literatura de Cordel é tema de novo programa do Centro Cultural Banco do Nordeste Fortaleza

Fortaleza, 7 de julho de 2016 – Neste sábado, 9 de julho, os amantes da Literatura de Cordel têm um encontro marcado na Praça dos Leões, onde será lançado novo programa do Centro Cultural Banco do Nordeste Fortaleza: *De repente, Cordel*.

Em formato de feira livre, o evento reunirá cordelistas, editores, repentistas, ilustradores xilogravuristas, além do público em geral. Na oportunidade, haverá exposição de cordéis, livros, revistas, CDs, DVDs, bolsas, camisetas, e material relacionado à cultura popular nordestina.

Disponível em: <http://www.bnb.gov.br/sala-de-imprensa/-/asset_publisher/8xtPjhdMfZJ/content/literatura-de-cordel-e-tema-de-novo-programa-do-centro-cultural-banco-do-nordeste-fortaleza/50120?inheritRedirect=true>. Acesso em: 4 set. 2018.

a) Localize na notícia o nome do programa lançado pelo Centro Cultural. Transcreva-o no caderno.

b) Esse nome faz um trocadilho com outra manifestação cultural típica do Nordeste. Qual? O que ela tem em comum com o cordel?

c) No segundo parágrafo da notícia, há uma oração que tem sujeito classificado como inexistente. Qual é essa oração? Justifique sua resposta.

214

CS Digitalizado com CamScanner

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Você pode aproveitar a seção *Atividades* para fazer uma avaliação do estudo. Para isso, solicite aos alunos que, em duplas, façam as atividades propostas. Enquanto o trabalho ocorre, circule pela turma para verificar quais são as dificuldades e procure solucioná-las. Corrija os trabalhos coletivamente reforçando o raciocínio correto a ser empregado para resolver os casos em que identificou as dificuldades mais recorrentes. Sintetize na lousa as possibilidades de classificação do sujeito.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 214).

É possível, de maneira geral, afirmar que nas questões propostas nas atividades, apesar de algumas serem relacionadas ao texto e seus efeitos de sentidos, ainda é possível identificar

resquícios dos moldes da gramática normativa de reconhecimento dos conceitos estudados, em específico, questões metalinguísticas que não levam, na maioria das vezes, o aluno a refletir sobre o que foi estudado e nem se relacionam aos usos reais da língua usada por eles, levando-os apenas a reconhecer os conceitos estudados, sem aplicabilidade, como se a língua fosse, de fato, homogênea. Dessa forma, “a escola fixa nesses padrões ideais e deixa de analisar os padrões reais, aqueles que, efetivamente, estão em uso [...]” (ANTUNES, 2007, p. 74).

Nessa perspectiva, é perceptível que a norma culta ainda se apresenta como predominante nos capítulos analisados no LD e que este tipo de abordagem dos conteúdos de gramática ainda ocupa um espaço significativo no contexto da sala de aula da educação básica. Outrossim, é válido salientar que, nas unidades analisadas, não se tem uma continuidade do trabalho produtivo e sistemático que se tem com o eixo da leitura, presente no início dos capítulos, quando se chega na exploração do conteúdo gramatical, uma vez que a abordagem normativa toma como objeto de ensino-aprendizagem as frases soltas fora do seu contexto de produção.

Nesse ínterim, pensando em contribuir com a desmistificação do paradigma tradicional de abordagem gramatical, sob a óptica de uma língua homogênea, no capítulo seguinte apresentaremos uma proposta de intervenção, baseada no conteúdo analisado nas unidades 5 e 6 do LD, visando contribuir com a prática pedagógica do docente da educação básica, no âmbito do ensino de LP, para que a exploração do eixo da análise linguística seja ressignificado nas aulas de gramática, levando em consideração a heterogeneidade da língua e os usos linguísticos dos falantes.

5 PROPOSIÇÃO PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE SUJEITOS E PREDICADOS O MUNDO ESTÁ CHEIO! UMA PROPOSTA PARA EXPLORAR A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Caros docentes,

Esta sequência didática pretende trabalhar o conteúdo de sujeito e predicado a partir da leitura e análise de tiras de Armandinho, do ilustrador Alexandre Beck. A escolha do gênero se justifica pelo fato de ela ser muito adotada pelos livros didáticos, ser multissemiótica e possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), além de contemplar o estudo da língua contextualizado e ancorado no texto. A proposta está dividida em apresentação da situação, seguida por três módulos e, por fim, a aplicação do conhecimento.

TEMA: De sujeitos e predicados o mundo está cheio! Uma proposta para exploração da análise linguística

PÚBLICO ALVO: Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais.

OBJETIVO GERAL: Analisar o processo de formação oracional do sujeito e predicado nas tiras de Armandinho, do ilustrador Alexandre Beck.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Ler e interpretar o gênero tira a partir da associação da leitura verbal e não verbal;
- Analisar o processo de formação das orações compreendendo o conceito de sujeito e predicado nas tiras de Armandinho;
- Compreender os aspectos sintáticos, semânticos e discursivos do sujeito e do predicado em diferentes contextos de produção.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (1 aula)

Neste primeiro momento, será feito um levantamento sobre o que os alunos sabem acerca do gênero tira, tendo em vista que é um gênero muito utilizado pelos livros didáticos e, também, pelo professor. As perguntas a seguir, poderão servir de pontapé para iniciar a sequência didática:

Onde vocês conheceram o gênero tira?

Vocês costumam ler tiras? De quais personagens vocês mais costumam ler tiras?

Quais personagens são mais comuns nas tiras dos livros didáticos?

Quais as principais características da tira?

Posteriormente, após essa conversa inicial, será apresentado para os alunos algumas tiras a fim de possibilitar o aluno ler e interpretá-las a partir da linguagem verbal e não verbal, como mostra a seguir:



Disponível em: <https://tirasarmadinho.tumblr.com/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Após a leitura da tira, o(a) professor(a) poderá fazer os seguintes questionamentos:

Quais são os personagens da tira?

Sobre o que eles estão conversando?

A resposta de Armadinho era esperada pelo pai? Por quê?

Em que consiste o humor da tira?

E com o objetivo de introduzir o conteúdo de sujeito e predicado, o(a) professor(a) poderá questionar aos alunos sobre a pessoa do discurso presente em cada quadrinho, além de questionar os motivos pelos quais levaram o aluno a tais respostas e, ainda, os recursos que a tira apresenta que permite tal inferência.

Ao final desta primeira experiência, o(a) professor(a) encaminhará os alunos para que, em casa, pesquisem exemplos de tiras e as analise percebendo o humor da tira, a crítica social

nas entrelinhas etc., para que, na aula seguinte eles socializem a pesquisa e, posteriormente, construam um mural para expor as tiras mais interessantes.

MÓDULO 01 (1 AULA) – CONHECENDO O GÊNERO TIRA COM ARMANDINHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após a pesquisa solicitada na aula anterior, este momento será destinado à socialização das tiras selecionadas, bem como a interpretação dos alunos acerca da escolha deles. Neste momento, o(a) professor(a) poderá questionar sobre o motivo da escolha, além de complementar a análise dos alunos sobre a tira, sempre levando em consideração a linguagem verbal e a não verbal, além de atribuição de sentidos a partir das informações que subjazem no texto, como também as pessoas do discurso em cada tira. Em seguida, será montado o mural na sala de aula, no qual ficará exposto todas as tiras selecionadas e apresentadas.

Posteriormente, o(a) professor(a) fará uma breve contextualização sobre o gênero tira, suas características principais, estrutura composicional, conteúdo temático, suporte etc.

MÓDULO 2 (1 AULA) - REFLETINDO SOBRE O SUJEITO E O PREDICADO NA LÍNGUA EM TIRINHAS DE ARMANDINHO

Neste módulo será dado continuidade ao conteúdo em análise, que é sujeito e predicado, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é um sujeito de uma oração, tendo em vista que este conteúdo também é visto em séries anteriores.

Geralmente o conceito de sujeito é associado pelos alunos como o termo da oração que pratica uma ação, sendo visto somente pela semântica da oração e não pela perspectiva sintática. No entanto, esse conceito torna-se inconsistente em determinados contextos, como mostra a tira a seguir da personagem Mafalda, também muito presente nos livros didáticos, e que aborda muito bem a percepção de sujeito discutida inicialmente e que vai gerar uma discussão partindo da leitura e interpretação da tira.



Quino, *Toda Mafalda*. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 2003.

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-Kq7TOiqa6Ig/T20B7GA5q8I/AAAAAAAAAB4I/3x1AxRkhN20/s1600/sujeito+>.

Acesso em: 27 jun. 2022.

Se levarmos em consideração somente o conceito semântico, nós teríamos o lixo sendo o sujeito da oração, entretanto, o que se observa, levando em conta o contexto, é que o lixo, na verdade, sofre a ação, alguém o jogou ali na rua e, portanto, ele está enfeitando-a. Logo, pode-se concluir que a gramática normativa, na maioria das vezes, preocupada apenas com a classificação de frases soltas, desprovidas do seu contexto de produção, traz conceitos que em determinadas situações não são suficientes à luz na análise na superfície frasal.

Nesse sentido, é importante o(a) professor(a) frisar que, além da semântica das orações, que considera o sujeito como o ser que pratica uma ação, cabe considerar, também, a função sintática, isto é, o sujeito como o termo, dentro do sintagma nominal, que possui marcas de concordância com o verbo.

Além disso, é válido ressaltar, além do critério sintático, as relações discursivas e ideológicas que estão nas entrelinhas dos textos, uma vez que é por este motivo que Miguelito, personagem da tira, responde a Mafalda que o sujeito da oração é o prefeito e não o lixo, sendo, dessa forma, vozes outras que estão sendo ativadas pelo personagem no processo de leitura/interpretação para a construção de sentidos.

Após essa breve abordagem, na aula seguinte o(a) professor(a) adentrará nas classificações sobre os tipos de sujeitos. Ademais, o predicado, por sua vez, será além o termo que tem a função de estabelecer a concordância com o sujeito.

MÓDULO 3 (2 AULAS) – DE SUJEITOS E PREDICADOS AS TIRAS ESTÃO CHEIAS

Após a discussão sobre o conceito de sujeito e predicado na aula anterior, o(a) professor(a) poderá introduzir os tipos de sujeitos, à luz da gramática normativa. A discussão se dará partir das tiras, por meio de *slides* ou material impresso, como veremos a seguir.



Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/tirasarmandinho/posts/d41d8cd9/1750369558341676/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

A partir da leitura da tira acima, o(a) professor(a) poderá iniciar o módulo questionando aos alunos sua compreensão sobre a tira e a palavra que é responsável pela ambiguidade na fala de Armandinho, bem como, em que consiste o humor da tira, levando o aluno a inferir sentidos a partir do seu repertório cultural. Posteriormente, poderá abordar o conceito de sujeito simples e composto numa perspectiva sintática da língua.

O(a) professor(a) poderá explicar que o sujeito simples é aquele que apresenta somente um núcleo, referindo-se a apenas um elemento e pode ser facilmente identificado, uma vez que pode ser representado por um substantivo, pronome ou numeral, como mostra o segundo e o terceiro quadrinho da tira, quando Armandinho diz “Eu não gosto de contas de matemática” e “Ele detesta de contas de luz, água e telefone...”; os pronomes do caso reto *eu* e *ele* exercem a função sintática de sujeito das orações e apresentam apenas um único núcleo e, por este motivo, são classificados como sujeitos simples. Já o predicado será “não gosto de contas de matemática” e “detesta de contas de luz, água e telefone...” pois são os termos que mantêm uma relação direta de concordância com o sujeito da oração.

Já no primeiro quadrinho, a oração “Meu pai e eu somos parecidos em muitas coisas”, podemos perceber que apresenta um outro tipo de sujeito, neste caso o composto, uma vez que ele é constituído por dois núcleos, isto é, os termos *meu pai* e *eu*. E o predicado, por sua vez, será “somos parecidos em muitas coisas”. Neste caso fica evidente que o sujeito da oração concorda com o verbo em número e pessoa e o predicado é quem estabelece essa relação.

Neste momento, é importante o(a) professor(a) ressaltar a importância da concordância verbal nas orações, uma vez que o fenômeno da não concordância é muito comum na fala e do ponto de vista da gramática de uso tais sentenças seriam aceitas.

Nesse sentido, o(a) professor(a) poderá trazer para discussão exemplos de orações, presentes na oralidade, a fim de compará-las e esclarecer que em contextos formais, principalmente de escrita que leva em consideração a norma culta, a presença da concordância

é fundamental, uma vez que sua ausência, à luz da abordagem normativa, pode tornar a sentença incorreta e não aceita.

Nesse universo, temos ainda o conceito de sujeito oculto, ou ainda chamado de desinencial ou elíptico, que ocorre quando ele não está explícito na materialização da frase, no entanto, é facilmente identificável, por esse motivo ele também é considerado determinado, uma vez que pode ser reconhecido de acordo com o contexto e/ou pessoa expressa pela forma verbal, como podemos ver a seguir:



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/162568252679/tirinha-original>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Na tira acima, o(a) professor(a) iniciará a discussão perguntando aos alunos o que os personagens estão fazendo, qual o humor da tira e, posteriormente, quem falou as seguintes orações “Digitalizei todos os documentos”, “salvei tudo em um pen drive, a memória digital” “Guardei!” e “Só não lembro onde...”

Espera-se que os alunos, considerando o contexto de produção do qual a frase foi retirada, reconheça que as frases supracitadas fazem parte das falas de Armandinho, sujeito que declara algo. Além disso, as formas verbais *digitalizei*, *salvei*, *guardei* e *lembro*, estão conjugadas na primeira pessoa do singular, indicando que, de fato, o autor dessas falas é Armandinho, o eu implícito das orações. Logo, podemos concluir que nessas orações o sujeito é oculto/desinencial, pois, de acordo com a abordagem gramatical, o sujeito está implícito na oração, mas é possível determiná-lo.

Ademais, é válido ressaltar que as frases com classificação de sujeito oculto podem ser vistas, sob uma perspectiva sintática, como orações sem sujeitos, uma vez que não apresentam o sintagma nominal que tem como núcleo o nome, neste caso, o sujeito. Além disso, nessas orações em que o sujeito é oculto é importante lembrar que, como não há um sintagma nominal na oração que exerça a função do sujeito determinado, toda a oração é predicado, este mesmo fenômeno acontece com o sujeito indeterminado e a oração sem sujeito, logo, não tendo um

termo explícito que assume a função de sujeito, toda oração apresentará apenas predicado, como veremos a seguir.



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Nesta tira, o(a) professor(a) procurará estabelecer uma relação de sentido implícito nas orações da tira e o motivo pelo qual Armandinho declara sua insatisfação. O(a) professor(a) introduzirá as orações que têm um sujeito indeterminado, ou seja, aquele que não está explícito na oração, nem tampouco é possível determiná-lo de acordo com o contexto ou a forma verbal, de acordo com a gramática normativa.

A oração “Acham que eu devia ser feliz...” exemplifica o caso do sujeito indeterminado, pois ele é classificado dessa forma pelo fato de o verbo não fazer referência a nenhuma pessoa determinada, ou seja, não há um responsável pela declaração explícito na oração e este verbo apresenta-se na terceira pessoa do singular, logo, não há um sintagma nominal que estabeleça uma concordância direta com o verbo da oração. É possível reconhecer esse tipo de sujeito de três maneiras: verbo na 3ª pessoa do plural, pronome “se” e verbo intransitivo, transitivo indireto ou de ligação na 3ª pessoa do singular e o verbo no infinitivo pessoal. Dessa forma, o verbo conjugado na 3ª pessoa do plural, *acham*, é o responsável pela indeterminação do sujeito da oração.

Por fim, o sujeito inexistente ou oração sem sujeito é caracterizado assim por ser composto por verbos que não permitem termos anteriores, neste caso, nomes, núcleo do sintagma nominal, como mostra a tira a seguir.



Disponível em: <https://naestantedabiblioteca.blogspot.com/2014/10/as-tirinhas-do-armandinho.html>. Acesso em: 27 jun. 2022

No primeiro quadrinho, observamos que o verbo haver, no sentido de existir, evidencia a inexistência do sujeito. Esse tipo de sujeito aparece nos casos em que há verbos que designam fenômenos da natureza, verbo haver no sentido de existir e os verbos ser, fazer, haver, estar, ir e passar no sentido de distância ou tempo.

Diante dessas informações o sujeito e o predicado, tidos como termos essenciais da oração, são colocados como foco da discussão, uma vez que essencial é aquilo que é necessário, indispensável, e, neste caso, temos oração sem sujeito ou ainda que não apresentam o sintagma nominal nas orações. Espera-se que os alunos percebam essa contradição e, ainda, observem que temos essa condição do sujeito em aparecer ou não na sentença, mas que tal flexibilidade não é permitida ao predicado.

Após esta explanação, o(a) professor(a) abrirá espaço para sanar as possíveis dúvidas que os alunos tiverem. Vale a pena ressaltar que em cada um dos tipos de sujeitos analisados, a partir das tiras apresentadas, o(a) professor(a) poderá ir retomando as discussões e identificando, caso tenha, os sujeitos já estudados. Além disso, poderá propor outros exemplos para que fomente o conhecimento e a participação dos alunos.

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste momento, utilizando os conhecimentos construídos durante as aulas e explanação do conteúdo, os alunos desenvolverão um jogo usando o conteúdo de sujeito e predicado. Para a realização dessa atividade, a turma será organizada em grupos menores e cada um escolherá o jogo que criará ou adaptará, por exemplo o jogo de tabuleiro, responde ou passa ou os jogos online criados em plataformas como *quizzes*, *wordwall*, *kahoot etc.*

Os alunos terão um tempo considerável entre a atribuição da atividade e o dia da socialização. Durante a realização da atividade os alunos serão avaliados pela sua criatividade

ao criar o jogo, o tratamento dado ao conteúdo, a organização e apresentação, além do trabalho em equipe.

Para o dia da socialização, o(a) professor(a) poderá sugerir aos alunos que façam uma exposição, disponível em stands para visitação ou murais em sala de aula, convidando alunos de outras séries do ensino fundamental anos finais e funcionários da própria escola para visitarem e conhecerem os projetos desenvolvidos pelos próprios alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, vimos como é abordado o ensino de gramática nas unidades analisadas de um LD de LP, mais especificamente, o ensino do conteúdo *sujeito e predicado* no 7º ano do ensino fundamental, anos finais, à luz dos estudos acerca da análise linguística, bem como as postulações dos documentos oficiais de base que norteiam a educação. Sobre o ensino de LP, a BNCC (BRASIL, 2018) traz orientações que indicam que o trabalho com os conteúdos operacionalizados no campo da sintaxe deve ser contextualizado, tendo como base um gênero textual. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi analisar como se dá o ensino desse conteúdo na educação básica.

Para embasar e organizar a pesquisa, foram utilizadas obras de autores que abordam a perspectiva do ensino de gramática no âmbito da AL, objetivando um ensino e aprendizagem efetivo e não somente no reconhecimento e classificação de nomenclaturas gramaticais. Além disso, foram consideradas as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas pelo eixo da AL e, por fim, analisada a maneira como tal abordagem é feita no LD, levando em consideração que este não é o único material pedagógico utilizado pelos professores, mas que ele se configura como um importante apoio da práxis e da organização do docente da educação básica.

Depreendeu-se, na análise, que, apesar dos avanços nos estudos sobre o ensino de gramática, as aulas de LP ainda apresentam traços da gramática normativa. No entanto, é possível afirmar que a AL vem ganhando gradativamente espaço nas salas de aulas e tornando as aulas de gramática mais reflexivas ancoradas nos textos e na funcionalidade da língua.

Nas unidades analisadas do LD, observou-se uma predominância do ensino pautado na norma-padrão com pouca abertura para variantes da língua. É notável um trabalho de leitura e interpretação do texto apresentado no início de cada capítulo, além de possibilitar os alunos a organizarem as reflexões de maneira escrita na resolução das questões propostas.

No que tange ao ensino de língua, neste caso, o conteúdo de sujeito e predicado, notou-se, ainda, uma proposta de abordagem ancorada em frases soltas desprovidas do seu contexto de produção. O conteúdo é apresentado de maneira resumida e numa perspectiva normativa da língua, ou seja, o conteúdo de sintaxe ainda é visto de maneira mecânica e metalinguístico, analisado em frases soltas. Neste caso, o gênero apresentado ainda funciona como pretexto para o ensino de gramática.

O LD apresentou, nos capítulos analisados, questões introdutórias ao conteúdo, objetivando partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o que se configura como um ponto

positivo e, após a abordagem dos conceitos sobre sujeito e predicado, foram propostas atividades de fixação e verificação da aprendizagem, entretanto, a maioria das questões são de cunho classificatório e de reconhecimento dos conceitos estudados. É válido ressaltar que, em algumas questões, o texto apresentado leva o aluno a atribuir sentidos após sua leitura, mas quando diz respeito ao conteúdo gramatical, as questões não frisam a funcionalidade de tais termos, mas sim o seu reconhecimento e classificação.

Ademais não é possível concluir que a maneira como os autores escolheram expor o conteúdo não leve os alunos a aprenderem os conceitos e sua aplicabilidade, no entanto, a perspectiva de abordagem com foco na AL, assim como orienta a BNCC e os autores que defendem um ensino de gramática contextualizada, possibilitaria um olhar concreto dos conceitos estudados e sua aplicabilidade no próprio texto em estudo, além da sua função dentro do contexto usado.

Nesse íterim, podemos concluir que o trabalho alcançou o objetivo geral de analisar como é dado o tratamento do conteúdo sujeito e predicado no LD no contexto da educação básica e, para alcançar nosso objetivo geral, traçamos como específico discutir sobre o conceito de língua e ensino de gramática/análise linguística à luz das pesquisas linguísticas contemporâneas, além de investigar e descrever sobre as práticas de ensino de gramática no LD, em especial, os conteúdos sujeito e predicado.

A análise comprovou que ainda há resquício do ensino tradicional nas salas de aula de LP e que o texto, apesar de ter ganhado um grande espaço nas aulas, ainda é usado como um mecanismo de camuflagem da abordagem tradicional e de ancorar o ensino de nomenclaturas gramaticais.

Como encaminhamento para a exploração do eixo da análise linguística em sala de aula para sanar minimamente as lacunas detectadas, o trabalho apresentou uma sequência didática que poderá ser utilizada como material de apoio pedagógico ao professor na exploração do conteúdo sujeito e predicado levando em consideração a função sintática dos termos, além da sua importância na compreensão das tiras e não somente no ensino metalinguístico da gramática.

Destarte, o trabalho apresentado não traz pontos definitivos e que se esgotam, pois outras pesquisas, tendo como corpus o mesmo material, poderão ser desenvolvidas envolvendo outros critérios de análise. Outrossim, é importante levar em consideração que o LD não é o único material de apoio pedagógico na práxis do professor, pois este vem dividindo espaços com outras metodologias e perspectivas de ensino que contribuem para um ensino de LP efetivo e comprometido com a formação do aluno enquanto cidadão participativo na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. **A norma culta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 maio 2022.
- COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. **Língua Portuguesa: ensino fundamental anos finais – 7º ano**. 2. ed. São Paulo: SM Educação, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. **A norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, Marco Antonio. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro. In: MARTINS, Marco Antonio (org). **Gramática e ensino**. Natal – RN: EDUFRRN, 2013.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

RODRIGUES, Nara Caetano; FRANCO, Neil; ROHLING, Nívea. Análise linguística: da gramática aos efeitos de sentido. In: PEREIRA, Rodrigo Acoste; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: PEREIRA, Rodrigo Acoste; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SITYA, Celestina Vitória Moraes. **A linguística textual e a análise do discurso: uma abordagem interdisciplinar**. Rio Grande do Sul: Ed. da URI, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.