



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

ELLYDA LARISSA SOARES DOS SANTOS

**ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS
OBJETIVAS DIRETAS: DO POSTO AO PROPOSTO**

CAMPINA GRANDE – PB
2018

ELLYDA LARISSA SOARES DOS SANTOS

**ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS
OBJETIVAS DIRETAS: DO POSTO AO PROPOSTO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dra. Laura Dourado Loula Régis

CAMPINA GRANDE – PB

2018

S237o Santos, Ellyda Larissa Soares dos.
Orações subordinadas substantivas objetivas diretas : do posto ao proposto / Ellyda Larissa Soares dos Santos. - Campina Grande, 2018.
54 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) -
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação: Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis".
Referências.

I. Gramática e Ensino. 2. Análise Linguística. 3. Orações Subordinadas
Objetivas Diretas. I. Régis, Laura Dourado Loula. II. Título.

CDU 81'364(043)

ELLYDA LARISSA SOARES DOS SANTOS

**ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS
OBJETIVAS DIRETAS: DO POSTO AO PROPOSTO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura em Letras.

Orientador: Profª Dra. Laura Dourado Loula Régis

Aprovada em 10 de Agosto de 2018

Banca Examinadora:

Laura D. Loula Régis

Profª Dra. Laura Dourado Loula Régis (UAL/UFCG)
Orientadora

Manassés Moraes Xavier

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier (UAL/UFCG)
Examinador 1

Raniere Marques de Melo

Prof. Ms. Raniere Marques de Melo (PROLING/UFPB)
Examinador 2

CAMPINA GRANDE - PB

2018

Dedico este trabalho aos meus pais,
Fátima e Eivaldo, que, arduamente,
ensinaram-me sobre resiliência e fé.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente: fora, Temer! Agradeço a Deus, pela graciosidade da vida e pela força espiritual durante toda essa (árdua) caminhada. Todo agradecimento nunca será suficiente mediante Sua grandiosidade.

Aos meus pais, Fátima e Erivaldo, que, durante toda a minha vida, ensinaram-me sobre persistência e sobre fé, ainda que tudo parecesse impossível e inalcançável por nossas limitações. Por me ensinarem que o conhecimento é algo tão valioso que pode nos fazer romper os horizontes e ir além, muito além!

Aos meus irmãos Matheus, Dayanna e Moniky, por sempre confiarem e acreditarem em meu potencial pessoal e profissional.

A minha grandiosa amiga/irmã Larissa Santos que tanto me ensinou sobre criticidade e reflexão, bem como me acompanhou em momentos de luta e de glória, sempre persistente e com palavras de conforto. Apoiando-me em cada passo dessa longa jornada estudantil e acadêmica.

Ao meu amigo/irmão Jonas Pontes por estar comigo em momentos felizes ou cruéis, ajudando-me a erguer a cabeça, seguir em frente e ensinando-me sobre recomeçar quantas vezes forem necessárias.

Aos amigos que a academia me trouxe, em especial a Analice, Erasmo, Rianny, Thiago e Hingrid, por, durante todo esse tempo de curso, darem e serem suporte como o cordão de três dobras, cada um com suas particularidades que, quando juntos, complementam-se. Os muros da academia não são capazes de limitar essa amizade.

À professora que despertou o meu interesse pela educação e pela língua materna, Célia Ribeiro, por reconhecer meu potencial para a sala de aula e o ensino da língua.

Aos professores da UFCG por acrescentarem, gradativamente, conhecimentos e descobertas nas quais jamais me esquecerei e, sem dúvida, levarei para toda a vida. Em especial, às professoras Luciene Patriota e Milene Bazarim, por me ensinarem sobre humanidade em sala de aula.

À diretora e professora Maria Bernadete Lacerda que, juntamente com a ECI Monte Carmelo, ensinaram-me sobre ensino e sobre humanização para os não vistos e ignorados. A luta continua!

À banca examinadora, Manassés e Ranieri, por contribuírem de forma significativa para minha vida acadêmica e profissional, através das oportunidades e orientações expressas.

A minha ilustríssima orientadora Laura Dourado, por enxergar além das minhas limitações e potencializar as minhas qualidades, sabendo transmitir tanto conhecimento com amor e humildade. Certamente são sementes que germinarão em minha prática docente. As palavras não são capazes de abarcar toda gratidão que há em mim.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho monográfico, o meu muito obrigada!

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”
(Carl Jung)

RESUMO

As orações subordinadas possuem uma classificação bastante sistemática pela gramática tradicional normativa. Isso tem gerado, ao longo dos anos, repulsa nos alunos e até mesmo em alguns professores de língua portuguesa. Assim, esse trabalho apresenta o seguinte questionamento: quais as possíveis propostas destinadas às orações subordinadas substantivas objetivas diretas, enquanto objeto de ensino? O objetivo geral pretendeu descrever as formas de tratamento das orações subordinadas substantivas objetivas diretas enquanto objeto de ensino. No plano específico, pretendíamos a) *reconhecer* a concepção de língua/linguagem e de gramática que subjazem o tratamento dessas orações nos dois instrumentos; b) *identificar* quais aspectos (sintático, semântico, pragmático-discursivo) são contemplados nestes instrumentos especificamente na exploração das OSSOD; c) *refletir* se e de que modo o tratamento das OSSOD estão vinculadas ao estudo do gênero textual. O *corpus* utilizado é a coleção *Português: Linguagens* dos autores Cereja e Magalhães (2013). A fundamentação teórica consiste nos autores Antunes (2014), Neves (2000), Castilho (2013), Sperança-Crisuolo (2012; 2014), Bakhtin (1997) e Geraldi (1996). A pesquisa adotada se constitui em pesquisa descritiva-interpretativista documental com abordagem qualitativa. Os resultados obtidos mostramram atividades que avançam no quesito interpretação e compreensão da funcionalidade do gênero textual, porém ainda há ocorrência de atividades que limitam-se a identificação e classificação das orações subordinadas substantivas. Assim, o gênero textual não é produtivo, sendo utilizando como pretexto, algo que é motivo de discussão e (re)avaliação na academia. O trabalho ainda propõe uma sequência de atividades como forma de contribuição, tendo por concepção de gramática o funcionalismo (NEVES, 2000; CASTILHO, 2013; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014), como concepção de língua o interacionismo (GERALDI, 1996; BAKHTIN, 1997) e a concepção de análise metalinguística e epilinguística (FRACHI, 1988; PCN, 1998; OCEM, 2012; BNCC, 2018). Dessa forma, abrange-se os aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos, respeitando a funcionalidade do gênero.

Palavras-chave: Gramática e ensino; Análise Linguística; Orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Tabela de critérios para as atividades de análise linguística	24
FIGURA 2 – Capa do livro didático analisado	36
FIGURA 3 – Semântica e discurso no livro didático.....	38
FIGURA 4 – Sumário com informações dos capítulos.....	40
FIGURA 5 – Para compreender o funcionamento da língua	40
FIGURA 6 – Exercício de identificação e classificação	41
FIGURA 7 – Conceituação das orações subordinadas	42

QUADROS

QUADRO 1 – Descrição global da proposta de atividade.....	44
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

GT	Gramática Tradicional
OSSOD	Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Diretas
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INL	Instituto Nacional do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PNLD-EJA	Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	18
1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).....	18
1.2 As Orientações Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (2006)	21
1.3 A nova Base Nacional Comum Curricular (2018).....	24
1.4 A história do Livro Didático	27
2. ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS OBJETIVAS DIRETAS: DA PERSPECTIVA TRADICIONAL AO FUNCIONALISMO	30
2.1 As orações subordinadas substantivas objetivas diretas	31
3. OSSOD: DO POSTO AO PROPOSTO.....	36
3.1 Análise do Livro Didático.....	35
3.2 Proposta de atividade	43
3.3 Análise da proposta de atividade	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
5. REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática, nas escolas brasileiras, é considerado fundamental para uma boa compreensão, bem como uma boa utilização da língua portuguesa. Atualmente, a metalinguagem é a abordagem adotada pela Gramática Tradicional (GT) para o ensino de língua portuguesa, tendo como característica principal a identificação e classificação nas atividades de análise linguística.

Segundo Antunes (2014), ainda que a gramática da língua portuguesa seja considerada tradicional e engessada, alguns professores utilizam-se de métodos e estratégias a fim de contextualizar e situar o aluno quanto às classes gramaticais, os aspectos sintáticos/semânticos, como também sua relação com o mundo no qual vivemos.

Os aspectos sintáticos (sujeito, verbo, complemento, etc.) são, em geral, considerados mais complexos à compreensão, pois apresentam diversas classificações e subclassificações. Sobretudo, o conteúdo que mais apresenta antipatia por parte dos alunos e até por alguns professores de língua portuguesa, sem dúvidas, corresponde às orações subordinadas, conforme aponta Sperança-Crisuolo (2014).

Por possuírem diversas classificações e subclassificações, as orações subordinadas, muitas vezes, são decoradas e facilmente esquecidas pelos alunos. Isso acaba por afetar a produção textual, para a qual é necessária a construção de períodos compostos por coordenação e subordinação para que se atinja a coesão e coerência exigida.

De modo que se desfaleça a ideia de complexidade tão arraigada nas aulas de gramática, é fundamental a seleção de gêneros discursivos que se utilizam de determinadas orações subordinadas para que ocorra a assimilação e compreensão desejada. Assim, os aspectos semânticos/discursivos entram em ação para que o aluno compreenda a língua portuguesa presente a sua volta, segundo Sperança-Crisuolo (2014).

Esse tipo de análise deve ocorrer num dos recursos mais utilizados em sala de aula desde os tempos antigos da educação: o livro didático. Este é considerado peça fundamental às aulas de quaisquer disciplinas, tanto para professor quanto para o aluno, pois contém informações cruciais sobre determinados assuntos, necessários à construção do conhecimento.

Sobretudo, faz-se necessário compreender a funcionalidade dos gêneros discursivos para que, então, possa-se emprega-los de forma produtiva. A utilização dos gêneros discursivos pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa (LP) mostra-se como uma atitude de imposição ao gênero textual, apresentando-se assim como uma atitude desrespeitosa com o gênero. O ideal é que se compreenda como ocorre a funcionalidade de determinado gênero textual para que então sejam analisados os recursos gramaticais apresentados, como expõe Sperança-Criscuolo (2016), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2004).

Partindo de tal explanação, esse trabalho apresenta o seguinte questionamento: quais as possíveis propostas de um LD destinadas às orações subordinadas substantivas objetivas diretas enquanto objeto de ensino?

Essa pesquisa pretendeu, como objetivo geral, descrever as formas de tratamento das orações subordinadas substantivas objetivas diretas¹ (OSSOD) enquanto objeto de ensino. Para tanto, consideramos dois instrumentos de análise²: uma unidade de livro didático e uma atividade autoral a partir de um exemplar do gênero reportagem. No plano específico, pretendíamos a) *reconhecer* a concepção de língua/linguagem e de gramática que subjazem o tratamento dessas orações nos dois instrumentos; b) *identificar* quais aspectos (sintático, semântico, pragmático-discursivo) são contemplados nestes instrumentos especificamente na exploração das OSSOD; c) *refletir* se e de que modo o tratamento das OSSOD estão vinculadas ao estudo do gênero textual; d) *propor* uma abordagem das OSSOD em contexto de ensino.

Pesquisas anteriores (SPERENÇA-CRISCUOLO, 2014) revelaram que as OSSOD possuem uma larga frequência de uso nos gêneros jornalísticos e que são bastante produtivas na exploração dos recursos pragmático-discursivos nos textos dessa esfera discursiva. Esses resultados se mostraram decisivos na definição tanto do gênero quanto do recurso de língua selecionados para composição da atividade autoral.

¹ Além da sigla (OSSOD), ocasionalmente, também iremos nos referir às orações subordinadas substantivas objetivas diretas apenas como ‘objetivas diretas’ por uma questão de economia linguística.

² Nomeamos tanto a unidade do livro didático como a atividade autoral como ‘instrumentos de análise’ por uma questão didática, no entanto, compreendemos que em razão da atividade autoral ainda ter sido publicada, o termo apropriado seria ‘descrição’ e não análise.

É importante ressaltar que não desconsideramos nem desprezamos as definições acerca das orações subordinadas na gramática tradicional. Na verdade, utilizamos a própria descrição de língua e a terminologia da GT para construir as questões de sintaxe da atividade. O pretendido é que se compreenda a funcionalidade das objetivas diretas em determinados gêneros, para que só assim se possa ir além do que propõe o livro didático, tendo-o como impulsionador, e não como par de muletas.

Este trabalho pretende contribuir, de forma significativa, para as aulas de gramática específicas do campo da sintaxe. Tendo em vista que as definições e categorizações, impostas pela gramática tradicional, dificultam a aprendizagem, desde o domínio das sub-classificações até a ausência de abrangência no que se refere aos aspectos discursivos. Muito provavelmente, é em razão de uma abordagem exclusivamente metalinguística dos recursos sintáticos que se associa a ideia de complexidade à sintaxe. Abordagem essa que, por muitas vezes, está arraigada no “decoreba” e não na funcionalidade, desconsiderando os aspectos pragmáticos e utilizando inadequadamente diversos gêneros discursivos.

De acordo com os PCN (1998, p. 59, 60), sabe-se que, geralmente, a aplicação de tais conteúdos destina-se aos anos finais do ensino fundamental. Porém é notória a presença de uma grande deficiência apresentada pelos alunos ao chegarem ao ensino médio, por serem solicitadas a construção de determinadas orações necessárias à produção textual.

É necessário que se compreenda, as funções sintática, semântica e discursiva que as orações subordinadas apresentam, para que assim, possam ser ensinadas de acordo com os gêneros discursivos as quais pertencem. Dessa forma, abrem-se espaços mentais necessários à compreensão, de modo que o gênero textual não seja dissociado de sua funcionalidade.

O presente trabalho está dividido em três capítulos, seguidos de considerações finais e referências bibliográficas. O primeiro capítulo constitui-se com esta introdução. O segundo capítulo baseia-se nas orientações gerais, de acordo com os documentos oficiais, como forma de contribuição ao ensino de língua portuguesa. Em seguida, há um tópico destinado à história do livro didático e sua aplicação na sala de aula. No terceiro capítulo, há a conceituação das objetivas diretas desde a vertente tradicional até o funcionalismo. No quarto capítulo, há a análise do tratamento dado as essas orações, bem

como sua utilização no livro didático. Por fim, há uma proposta de atividade como forma de contribuição ao ensino, a fim de provocar a reflexão no ensino das orações objetivas diretas.

1. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998)

Os PCN constitui-se como documento oficial que tem por finalidade expor orientações ao ensino de LP destinado ao ensino fundamental. Essas orientações, que não se configuram como recentes, já apresentaram uma postura crítica ante ao ensino tradicional bem como a supervalorização às normas gramaticais juntamente com a utilização do texto como pretexto.

Ainda assim, o que se observa, nos dias atuais (duas décadas depois!), é a insistência na permanência de atividades metalinguísticas, baseadas em frases descontextualizadas ou, ainda pior, utilizadas dissociadas da funcionalidade gênero-discursiva, algo que gera discussões sobre tal postura utilizada pelos docentes, uma vez que os mesmos não estão desassistidos, tanto oficialmente como pedagogicamente.

No que se refere à concepção de linguagem presente nos PCN, há na definição uma perspectiva interacionista, pois:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Depreende-se desse discurso oficial uma ideia diferente de língua como um sistema estrutural fechado, a linguagem é um sistema de signos que só apresenta significação social e histórica quando utilizados por homens e mulheres de forma interacionista. Isso afeta, consideravelmente, o modo de apreendê-la, pois a forma sintático e semântica com a qual é utilizada faz com que dê relevo ao componente pragmático.

O discurso verbal é apontado como fator determinado e formulado por intencionalidades discursivas que se restringem aos sujeitos envolvidos e a fatores extra discursivos, ou seja, opiniões, convicções, relações de afinidade, grau de familiaridade, ou até mesmo a posição social e hierárquica que possuem. (BRASIL, 1998, p. 21)

A perspectiva apontada pelos PCN nos induz a reflexão de o porquê ainda insistimos em atividades remotas de seu uso e reflexão, se estamos (professor e aluno) em constante comunicação com diversos gêneros que circulam em nossa sociedade e interferem consideravelmente em nossa formação crítica e ideológica? O discurso não ocorre no vazio, isso se dá pela concretização textual (verbal e/ou não-verbal) de forma a criar um todo significativo. Dissociar gramática de seu uso e reflexão é mais que uma ação remota, consiste como uma ação improdutiva.

Assim, a concepção de gramática adotada pelos PCN é a gramática reflexiva e de usos, como consta abaixo:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Apesar de ainda muito persistente nas aulas de análise linguística, a ideia de uso e reflexão da língua no ensino de LP já é algo discutido ao longo do tempo e que, mesmo em meio as resistências e dificuldades, tem tomado (mesmo que vagarosamente) seu espaço em sala de aula. Isso possibilita a professores e alunos, novos olhares para aquilo que já fora visto diversas vezes sob a mesma perspectiva.

Por sua vez, os gêneros discursivos são assistidos pelos PCN como determinados em função das intenções comunicativas, sendo determinados historicamente, de modo a ser caracterizado por três elementos fundamentais³: o conteúdo temático (o que é dito por meio do gênero), o conteúdo composicional (a estrutura textual) e o estilo (especificidades

³ Concepção defendida por Bakhtin e que toma o gênero numa perspectiva discursiva.

das unidades de linguagem). Ou seja, o gênero funciona como uma família de textos que possuem características comuns, embora ainda sendo diferentes. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

Os textos produzidos são estruturados de acordo com a natureza temática, composicional e estilística, o que acaba por enquadrá-los em determinado gênero discursivo. Por isso, o texto é considerado a unidade básica do ensino, tornando-se objeto deste, ou seja, a diversidade de gêneros precisa ser abordado em sala, por apresentarem diferentes formas e serem destinados a determinados fins, também considerando sua função e relevância social.

Juntamente à noção de gênero como aspecto funcional e comunicativo, a análise linguística indicada pelos PCN classifica-se como estilística, ou seja, através do uso e da reflexão que se faz das classes de palavras e funções sintáticas. Desse modo, é perceptível uma visão oposta ao estruturalismo (forma/estrutura da língua), apresentando-se pela flexibilidade e heterogeneidade da língua:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (BRASIL, 1998, p. 23)

Outra problemática encontra-se na seleção dos textos utilizados nas aulas de LP: muitos deles são apenas fragmentos textuais, distanciando-se da qualidade que o texto integral apresenta, dificultando o acesso do aluno este (tendo em vista que muitos alunos só possuem acesso ao texto integral na escola). A ideia de simplificação gera reprodução de uma leitura e escrita desmotivadora, afastando o aluno da potencialização de sua competência leitora e escritora.

Os PCN propõem uma análise de caráter epilinguístico. Essa análise, apesar de ser (ainda) desconhecida por boa parte dos docentes, já é mencionada nos PCN em 1998. O fato de muitos docentes desconhecerem esse tipo de análise linguística acarreta em um certo prejuízo à compreensão dos próprios alunos. Desconstruir a análise metalinguística torna-se um desafio aos alunos de graduação do curso de licenciatura em letras e aos

professores de língua portuguesa em geral, pois a técnica de reprodução ainda é persistente pelo efeito de comodidade causada. Para desfazer-se de toda essa técnica é necessária que ocorra uma quebra de paradigmas e uma desconstrução sobre os modos de se abordar a própria língua, como consta nos PCN. (BRASIL, 1998, p. 28)

A fim de contribuir para as atividades de análise linguística em sala de aula, os PCN propõem/orientam os professores as formas e os métodos em que a prática de análise linguística pode ocorrer e qual finalidade possuem, uma vez que possuem sua funcionalidade juntamente a língua.

Prática de análise linguística

- (...) * predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos. (BRASIL, 1998, p. 59-63)

É importante ressaltar que o fato de considerar a análise epilinguística com maior ênfase não ocorre a anulação da análise metalinguística. O que se propõe, neste trabalho, é a reflexão e a utilização desses dois tipos de análise como forma estratégica que torne o aluno não apenas um mero identificador e classificador de palavras/sentenças, mas como alguém consciente desses usos em diferentes situações sociais de intencionalidade.

1.2 As Orientações Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (2006)

Inicialmente, percebe-se a considerável diferença temporal (1998-2006) acerca de um documento que assistisse as disciplinas destinadas ao Ensino Médio (EM). Durante esse espaço de tempo, discussões sobre como as disciplinas poderiam ser abordadas foram (re)discutidas até que se chegasse a elaboração das Orientações Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (OCEM).

As OCEM apresentam-se, inicialmente, como uma consolidação e aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental através

dos PCN. Esse é o momento em que surgem certos questionamentos, como: será que essa construção foi, de fato, concretizada? Segundo as OCEM:

Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (OCEM, 2006, p. 18)

Desse modo, compreende-se que esse documento possui uma concepção interacionista da língua. Essa concepção de língua é vista como uma ponte entre as OCEM e os PCN, a fim de que o aluno obtenha, no final da educação básica, o pleno domínio de sua língua materna.

As reflexões de uso da língua apresentam-se totalmente interligadas aos fatores sociais, regionais, entre outros, determinando o nível de formalidade utilizada, bem como o registro utilizado (falado e/ou escrito). Isto ocorre e deve ser relevante ao planejamento do professor, pois “[...] se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno.” (OCEM, 2006, p. 20)

Além de apresentar o incentivo às atividades epilinguísticas, as orientações também apresentam a ideia de textualidade. Assim, o texto é considerado uma totalidade que só consegue ser construído através de um conjunto de sentidos que se sustenta pelo produtor e pelo receptor. Isso afeta consideravelmente o tratamento dado aos gêneros discursivos, pois o texto possui dimensões não apenas linguísticas, textuais e cognitivas, mas também sociopragmáticas e discursivas:

(c) sociopragmática e discursiva, relacionada, por conseguinte:

- aos interlocutores;

- a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
- às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
- às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
- ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto. (OCEM, 2006, p. 22)

Por esse motivo, é importante reavaliar não só o ensino de gramática, como também as práticas metodológicas abordadas para o ensino dos gêneros discursivos. Tendo em vista que não há como isolar a produção textual dos aspectos gramaticais e, sobretudo, dos aspectos funcionais dos gêneros, visto que há uma correlação entre tais aspectos. Ou seja, o texto não deve servir como um pretexto para a abordagem metalinguística, sendo considerada como uma “nova nomenclatura”.

A concepção de língua presente nas OCEM, é a língua como interação, ou seja, o texto é construído por meio da interação, sendo responsável por afetar consideravelmente o mundo, o homem, a linguagem e a si mesmo, pois “[...] se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo.” (OCEM, 2006, p. 23). O homem se constitui sujeito através da linguagem; portanto, compreender o funcionamento da língua faz com que haja a relação entre os processos cognitivos e sociais.

Por fim, as OCEM apresentam tabelas referentes a cada especificidade textual presentes abaixo, apresentando exemplos e orientando as formas que vão desde a interpretação e análise, até mesmo a produção desses textos, assim “Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaçotemporal em que se produz o texto.” (OCEM, 2006, p. 38)

Figura 1 - Tabela de critérios para as atividades de análise linguística

QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
<p>Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
<p>Estratégias textualizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.
<p>Mecanismos enunciativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciator se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).

Fonte: (BNCC, 2018)

1.3 A nova Base Nacional Comum Curricular (2018)

Recentemente, uma nova proposta curricular foi elaborada para o ensino fundamental e médio, nomeada por Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda assim, durante todo o documento é notório o diálogo com os documentos oficiais anteriores, tanto com os PCN quanto como as OCEM. O diálogo reforça alguns discursos e reformula outros de modo a acrescentar as profundas inovações que marcaram/marcam a sociedade.

A perspectiva presente sobre a linguagem é a mesma que aparece nos PCN, porém há algumas relevâncias que devem ser destacadas:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais

da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (...). (BNCC, 2018, p. 65)

Assim, o que se entende é que a relação enunciativo-discursiva tem profunda relação com as *TIDIC's*, pois esta causou importantes transformações sociais que contribuem aos letramentos digitais através da disseminação das redes sociais e de outros meios de comunicação, mas que, infelizmente, acarretaram, consideravelmente, o preconceito linguístico.

O texto, também, é considerado a centralidade da proposta curricular para o ensino de LP, através da perspectiva enunciativo-discursivas a fim de “[...] 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.” (BNCC, 2018, p. 65)

Tendo em vista uma reprodução de diversos aspectos dos documentos anteriores, focaremos, aqui, apenas aqueles que se relacionam os *TIDIC's* e aos considerados novos gêneros discursivos, até então, não citados nos outros documentos.

A BNCC coloca em questão pontos de extrema importância tanto aos multiletramentos, quanto aos da liberdade de expressão e ao discurso de ódio, frequentemente circulado nos meios tecnológicos de comunicação. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), após ser implementado como forma de acesso ao ensino superior, tem cobrado dos estudantes a capacidade de reflexão acerca desses temas sociais por meio da produção textual avaliada com peso 1000.

Após essas mudanças nos meios de comunicação e na sociedade como um todo, percebe-se que ocorre uma certa confusão quanto ao que seria liberdade de expressão e o que seria discurso de ódio. Vejamos:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BNCC, 2018, p. 67)

Dessa forma, os métodos de letramento já existentes não serão desprezados/anulados dos métodos de ensino, mas torna-se necessário voltar os olhares para os novos letramentos, essencialmente digitais, presentes em nossa sociedade. Assim, analisar uma charge torna-se tão importante quanto analisar um *meme* ou um gif, ambas possuem sua importância para o ensino da língua, pois há gêneros capazes de provocar uma nova significação para o aluno do que, por exemplo, uma simples tradicional.

No que se refere aos gêneros discursivos, há uma certa preferência por gêneros de esfera jornalística (que também têm ganhado um enorme espaço nos meios tecnológicos da informação), por serem considerados como “(...) contribuintes no processo de formação de opinião, argumentação, persuasão, manipulação através da proliferação de fake news e do discurso de ódio.” (BNCC, 2018, p. 134-135)

Assim, a BNCC expõe uma tabela com informações de como os gêneros de esfera jornalística podem ser abordados em práticas de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística que vão do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No que se refere à análise sintática dos gêneros de esfera jornalística, é possível destacar tal informação:

Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (BNCC, 2018, p. 183)

Alguns eixos integradores apresentados pela BNCC apresentam, como relevantes, não apenas a identificação e classificação linguística tradicional, mas também o uso e a reflexão sobre os aspectos gramaticais e textuais. O Eixo Leitura apresenta o tratamento das práticas leitoras, de modo a considerar as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. O Eixo da Produção de Textos “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]”. (BNCC, 2018, p. 74)

O Eixo da Análise Linguística também nomeado de Semiótica traz a seguinte afirmação:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (...) No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BNCC, 2018, p. 78)

O que se pode concluir é que há todo um suporte para os professores de LP quanto ao que fazer e como fazer. O questionamento é se ocorre o estudo desses documentos para que possam ser desenvolvidas estratégias de ensino. O desconhecimento pode ser considerado um fator explicável pela carga horária excessiva que os professores possuem em sala de aula, porém o ato de abster-se – ainda que conhecendo – desses documentos torna o processo de mudança metodológica menos provável do acontecimento. A realidade de nossas aulas de LP, mesmo que reavaliada por todos os documentos citados, ainda se mostra como um ensino tradicional de identificação e classificação através do texto como mero pretexto.

1.4 A história do Livro Didático

O uso do LD, na sala de aula, é, para alguns professores, a única ferramenta utilizada no processo de ensino-aprendizagem da LP, enquanto que, para outros, é apenas uma das ferramentas que podem ser utilizadas. Ao longo dos anos, os LD's foram alvo de inúmeros programas para sua produção, circulação e avaliação.

Inicialmente, em 1929, o Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL) tendo como responsabilidade promover um aumento na produção do LD. Contudo, só em 1938, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), na qual é estabelecida a primeira política de legislação responsável pela produção e circulação do LD no país.

Após a aprovação do Decreto nº 91.542 de 19/08/85, o INL/Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) dá lugar ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que implementou algumas melhorias como: o fim da participação financeira dos Estados, transferindo o controle para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que, logo mais tarde, seria extinta, tornando-se responsabilidade do

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; a participação dos professores na indicação do LD e a reutilização do LD, o qual pôs fim ao uso descartável, gerando conseqüentemente um aperfeiçoamento nas técnicas de produção.

Mesmo com avanços significativos no uso do LD, apenas o ensino regular recebeu tais melhorias, enquanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofria a marginalização por não possuir um programa das políticas públicas voltada para si. Assim, em muitas situações os LD produzidos para aluno do ensino regular eram utilizados no EJA. Além disso, gera uma seleção de conteúdos, recortando-os de modo que se encaixassem no tempo pré-estabelecido, conseqüentemente era provocada a redução das atividades de prática de leitura e escrita. Apenas em 2011 é criado o Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

Atualmente, a discussão sobre o uso do LD tem se tornado constante nas reuniões pedagógicas e no planejamento dos professores. Alguns professores acreditam, piamente, na metodologia da inovação, desconsiderando ou condenando o uso do LD, pois acreditam que esse os limita e os engessa quanto às metodologias inovadoras que podem ser aplicadas em sala.

Outros professores seguem à risca aquilo que está no LD, reproduzindo fielmente até mesmo as respostas contidas nas atividades existentes, desconsiderando outros métodos de ensino, restringindo sua metodologia ao LD.

O conceito de inovação, na sociedade atual, ainda representa o descarte de tudo o que é considerado tradicional, porém algo que deveria ser discutido nas escolas é que utilizar uma metodologia inovadora não significa a não utilização do tradicional, mas utilizar-se desse tradicional de modo que se gerem novos pensamentos e outros resultados.

Afinal, é na tradição que se geram as raízes servindo como base para a ressignificação para o velho. Dessa forma, toda inovação terá como base/raiz os métodos tradicionais, o que significa dizer que nem tudo o que é tradicional é ineficiente, posto que “[...] não somos nós mesmos produtos dessa escola tão criticada? A aprendizagem escolar nessa escola tão tradicional dependeu dos bons professores ou de nossos interesses pessoais?” (LEÃO, 1999, p.189).

Não se trata, então, de condenarmos o LD, pois sabemos que diversas vezes torna-se o único material que possuímos em mãos para utilização na sala, não que isto nos sirva como desculpa para utilizá-lo como um par de muletas com o qual nos apoiamos, mas sim saber onde podemos interferir no LD, de modo que se gere um aperfeiçoamento

quanto à metodologia de ensino. Como é proposto em Marcuschi (1996, p.46) “[...] mais do que contestar a existência do livro didático, trata-se de ver como ele anda hoje em dia e como poderia ser se o quisermos melhor”.

Sabemos que há diversas concepções sobre o LD e que este pode ser compreendido como complexo e diversificado, assim proposto por Felicíssimo (2009, p.61-62):

O LD é uma realidade complexa, um objeto que, por ser histórico, revela a história da organização do saber, da constituição das disciplinas, dos modos do homem se relacionar com o saber, das realizações políticas, econômicas e ideológicas que fundamentam a instituição escolar.

Por ser considerado uma mercadoria, o LD não passava por um critério de avaliação antes de sua circulação e isso era um grande problema nos LD's. Assim, o PNLD estabeleceu critérios para os LD antes que esses entrassem em circulação nas escolas. Conforme Santos (2006, p.52) as mudanças teóricas e metodológicas:

[...] se tornaram possíveis devido à movimentação no campo da reflexão sobre a concepção do seja ensinar a língua materna (RANGEL, 2005), resultado da mudança da concepção de língua, antes vista como sistema (e que permeou até os anos 60, do século XX), como instrumento de comunicação (que compreendeu o período dos anos 60 a 80) e agora compreendida como enunciação, discurso, interação.

Assim, a língua deve ser estudada como heterogênea e reflexiva, e não como código, pois dessa forma, estamos consequentemente tornando o aluno apenas um decodificador de textos, que apenas reproduz o que é estudado, não sabendo relacioná-la com o meio em que vive/convive. Tendo o texto como algo universal, autônomo, que não se insere em um contexto específico de produção que faz com que ele tome certas características específicas, constituindo-se em determinado gênero. (ALBUQUERQUE, 2006.)

O próximo capítulo disserta acerca dos conceitos aplicados às orações subordinadas e, posterior e especificamente, as substantivas objetivas diretas. Considerando os conceitos da gramática tradicional e destacando os conceitos da sintaxe funcionalista, passeando por diversos autores que refletem sobre a linguagem de modo a dar relevância para os aspectos pragmático, discursivos e funcionais.

2. ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS OBJETIVAS DIRETAS: DA PERSPECTIVA TRADICIONAL AO FUNCIONALISMO

O presente capítulo expõe o conceito aplicado às orações subordinadas, tendo como ponto de partida a gramática tradicional em destino à vertente funcionalista. A noção de gênero textual como ferramenta de modalização também é abordada neste capítulo, discutindo-se sobre as técnicas de assimilação e reprodução bastante adotadas nas aulas de LP.

O ensino de gramática, através dos gêneros discursivos, tem sido bastante discutido entre os linguistas atuais. A ideia de gênero textual como instrumento de letramento, e não apenas de reprodução, tem contribuído muito quanto as finalidades e intencionalidades que o gênero apresenta. Como afirma Bakhtin (2003, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.” (BAKHTIN. 2003, p. 279)

Ainda assim, é notório que há uma certa dificuldade por parte dos professores de língua portuguesa quanto à forma de elaboração das atividades de análise linguística. O “como” se torna um desafio nas mãos daqueles que desejam representar uma gramática muito mais fundamentada em nossos usos do que apenas em classificações. A ideia de como elaborar uma atividade que contemple a função comunicativa é dolorosa e árdua, tendo em vista que a quebra de paradigmas ocorre inicialmente no professor.

Essa discussão torna-se importante, uma vez que é necessário que (tanto o professor quanto o aluno) se compreenda as possibilidades que são abertas através dos

aspectos sintáticos, mesmo que a estrutura seja aceita pela GT. O que se observa é a possibilidade funcional de como/quando/para que utilizar determinadas estruturas sintáticas, pois possuem uma representação a fim de se obter uma eficácia (BAKHTIN, 1988.)

Por conta da ausência de explicações sobre a finalidade das estruturas sintáticas, muitas vezes o que se escuta nas aulas de análise linguística dos períodos complexos (especificamente as orações coordenadas e subordinadas) é: “para que vou estudar isso, se nunca vou utilizar?”. Ou seja, não é perceptível que, diariamente, utilizamos orações coordenadas e subordinadas para atingir finalidades que estão diretamente ligadas às nossas intencionalidades. Isso pode ocorrer de forma proposital ou de forma involuntária, pois as formas gramaticais se concretizam também nos atos de fala.

Soma-se a isso, o processo de coordenação e subordinação das estruturas sintáticas que, nas aulas de LP, apresentam, tradicionalmente, uma distinção clássica: a noção de dependência sintática/semântica. Assim, as orações coordenadas são consideradas independentes quanto ao seu significado e quanto à estruturação sintática, e as subordinadas, dependentes, porque, além de necessitarem de uma outra (nomeada principal) para que tenham sentido completo, desempenham nessa uma função sintática.

As classificações de coordenação são consideradas como sindéticas e assindéticas. As orações coordenadas sindéticas são classificadas, pela GT, como as orações que necessitam de conjunções e conectivos para gerar a conexão sintática, já as orações coordenadas assindéticas são consideradas justapostas, ou seja, separadas por vírgula.

A gramática tradicional, segundo Cunha (2001, p. 583), disserta acerca das orações subordinadas como aquelas que “[...] funcionam sempre como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outras orações”. Trata-se da dependência a uma oração nomeada de “oração principal” que, neste caso, recebe tal nomeação por apresentar as informações mais importantes do período. Segundo Rocha Lima (1999, p.261), “No período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outra ou outras. Dependentes, porque cada um tem seu papel como um dos termos da oração principal.”

Os gramáticos que possuem uma visão descritiva/funcionalista da língua como Neves (2000) e Castilho (2012), apresentam uma perspectiva bastante diferenciada do tradicionalismo. Segundo Neves (2000, p.601):

A subordinação estrita ocorre na complementação e na adjunção, representadas no uso das preposições (entre sintagmas ou entre orações). A junção concernente às relações entre satélites adverbiais e seus núcleos (que são relações como as de tempo e de causa, por exemplo) se representa não apenas no uso das preposições, mas também no uso de algumas conjunções tradicionalmente designadas como de subordinação (...). Essa denominação, entretanto, pode refletir uma ignorância do estatuto que possuem as orações que são satélites adverbiais, em oposição às orações tradicionalmente denominadas substantivas e a algumas das adjetivas.

Segundo Castilho (2012, p.355):

As subordinadas dispõem de dois processos de marcação gramatical: (i) por operadores, que são as conjunções subordinativas; (ii) por morfemas do modo subjuntivo e das formas nominais do verbo; (iii) pela gramaticalização de verbos evidenciais seguidos da conjunção que.”“(...) propriedades sintáticas diversas levam a concluir que há três tipos de relações de subordinação: as substantivas (que são argumentais), as adjetivas e as adverbiais (que são adjuncionais).

É importante observar que Castilho aponta as subordinadas substantivas como argumentais externos e internos; já Neves aponta as subordinadas substantivas como satélites adverbiais e núcleos. São consideradas argumentativas por representarem estruturalmente os termos da oração como o sujeito e o complemento verbal (objeto direto e indireto), características dadas por apresentarem um maior encaixamento.

Contudo, tendo em vista a extensão do processo de subordinação bem como das subclassificações das orações, estaremos voltando a atenção para as OSSOD desde a vertente tradicional até a visão funcionalista.

3.1 As orações subordinadas substantivas objetivas diretas

Segundo a GT, as OSS apresentam uma oração principal (considerada como aquela consiste na ação primordial) e uma subordinada que classifica-se em: subjetivas, objetivas diretas, objetivas indiretas, completiva nominal, predicativa e apositiva. Segundo a GT, na OSSOD, a oração funcionará como objeto direto da oração principal.

A tradicional pergunta “o quê?”, após o verbo identificado, é considerado responsável por trazer, à memória do aluno, aspectos da transitividade verbal,

classificando o verbo como transitivo direto, tendo como complemento o objeto direto. Assim, a oração seria facilmente classificada como subordinada substantiva objetiva direta.

De acordo com os PCN (1998), os OCEM (2006) e o RCEM-PB (2004), os livros didáticos devem trazer uma abordagem metodológica baseada nos usos da língua. Porém, o que ainda se vê são atividades semelhantes às presentes nas gramáticas tradicionais. No que se refere às orações subordinadas, ainda se tem a ideia de “dependência” entre as orações ou a função que a oração subordinada exerce sobre oração principal, como afirma Sperança-Crisuolo (2013).

As atividades escolares de análise linguística devem considerar o contexto comunicativo, bem como os participantes da interação e suas intenções, a fim de observar a língua como um instrumento de comunicação e não como um sistema fechado e independente. Assim, a descrição adotada pela autora baseia-se numa perspectiva interdiscursiva, por mostrar um uso recorrente na língua portuguesa.

Assim, o que deve ser levado com maior relevância é que as OSSOD, segundo Sperança-Crisuolo:

Uma oração principal cujo predicador é um verbo dicendi tem como complemento uma oração que designa um Ato de Fala, pois é fruto de uma enunciação anterior, que está sendo reportada. Essa construção sintática pode aparecer sob duas formas: o Discurso Direto (DD) e o Discurso Indireto (DI). É interessante observar que, embora no DD a oração subordinada (ou encaixada) tenha total independência e não tenha nenhuma marca de subordinação, ela ocupa uma posição de argumento em relação à oração principal. Como mostra Abreu (2003, p.136), essa construção se caracteriza pela justaposição das orações, o que não elimina a relação de subordinação entre elas. Por outro lado, no DI, o complemento é explicitamente marcado pelo subordinador que, principalmente, pode ser uma conjunção integrante ou mesmo o verbo na forma infinita – segundo Dik (1997) por não possuir marcação de tempo-modo-aspecto e determinação do argumento-sujeito, a forma infinita é menos específica e mais dependente que a forma finita.” (SPERANÇA-CRISCUOLO, apud DIK, 1997)

Para ela (2014, p. 90), assim como para Castilho (2012, p. 355), as orações subordinadas substantivas possuem funções argumentativas e, conforme Bakhtin (1988), quando somadas aos tipos de discursos, apresentam determinadas intencionalidades,

principalmente ao ocorrer a transformação do discurso direto (DD) para o discurso indireto (DI).

Bakhtin (2003, p. 144) apresenta a transformação do DD para o DI como algo manipulável, representando a fala de “outra pessoa”, apagando as fronteiras do DD por possuírem finalidades pré-estabelecidas. Isso ocorre, principalmente, porque os elementos emocionais e afetivos não são exatamente transpostos no DI, e ainda lhes são acrescentados os verbos dicendi como comentários responsáveis por causar estranhamento, algo que convém às necessidades do autor.

No que se refere aos gêneros discursivos e ao uso das OSSOD, de acordo com Sperança-Crisuolo (2013; 2016), ela se mantém como uma grande aliada aos gêneros jornalísticos, literários e científicos (pretende-se, aqui, reter-se aos gêneros jornalísticos), juntamente com os tipos de discursos e os verbos dicendi/elocução presentes em tais gêneros, justamente por possuírem características argumentativas seja de convencimento, manipulação, político-ideológica, etc.

O uso dos verbos dicendi que introduzem o DD do outro, juntamente às OSSOD, causam, no cunho jornalístico, uma maior confiabilidade ao dito e, conseqüentemente, um menor comprometimento com a mesma. Os verbos de elocução são responsáveis por abrirem espaços mentais que modificam/alteram o discurso citado e, principalmente, a comunicação. Dessa forma, segundo Sperança-Crisuolo (2013), assumem a função de modalizadores do enunciado.

Ao se tratar do DI, a discussão aprofunda-se ainda mais uma vez na direção de que o discurso do outro pode ser facilmente manipulado para determinados fins. Por exemplo, a utilização do verbo “ironizou” ao fim de um discurso indireto não representa a mesma significação que o verbo “afirmou”. Ambas possuem sentidos diferentes que, se atreladas às OSSOD, causa um efeito de sentido que corresponda à finalidade da reportagem veiculada.

Dessa forma, podemos observar que:

O predicador codifica a ilocução (força ilocucionária) do ato discursivo, bem como aspectos subjetivos do enunciado que estão diretamente associados à relação interpessoal dos participantes. (...) O conteúdo dos enunciados, propriamente, se encontra na oração subordinada e, em termos informativos, poderia ser dito através de uma oração simples.

Nos termos da GDF, o conteúdo comunicado corresponde àquilo que o falante deseja evocar em sua interação com o ouvinte; a oração principal, por sua vez, constitui um modificador desse conteúdo. Percebe-se, dessa maneira, que a construção complexa é um recurso sintático que permite ao falante agregar outras “informações” ao enunciado, segundo suas intenções: seja se comprometendo (01 e 02), seja expressando a fonte de uma informação e garantindo sua confiabilidade (03), seja modalizando o enunciado, para não se comprometer (04 e 05). (SPERANÇA-CRISCUOLO. 2013, p. 9).

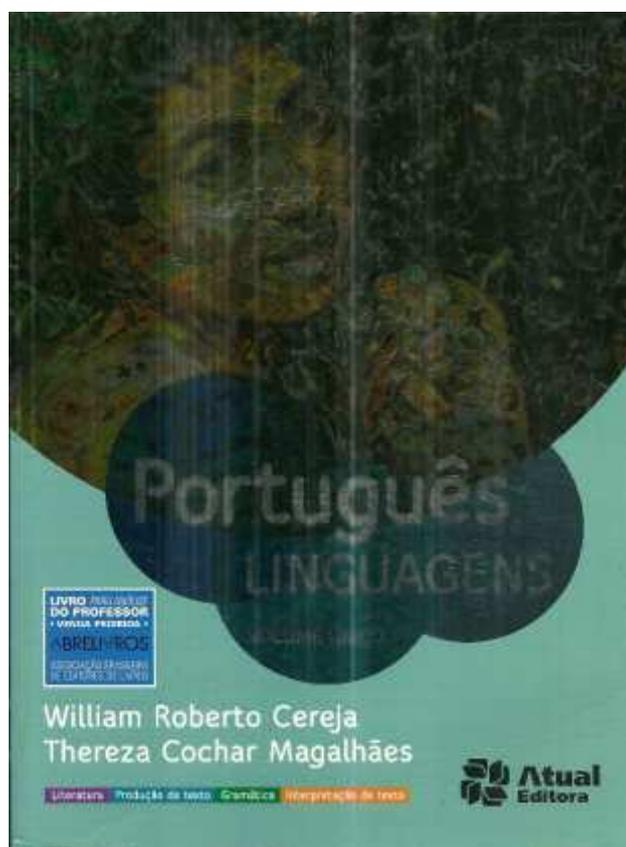
Como podemos observar, a gramática tradicional adota uma classificação às OSSOD que se distancia muito dos aspectos enunciativos e discursivos, algo necessário à discussão por representar uma cristalização no ensino gramatical. As teorias funcionalistas apontam uma classificação reflexiva, discursiva e pragmática, bem como mostram os recursos estratégicos utilizados em gêneros específicos através dessas orações. O capítulo seguinte traz não só os resultados da análise realizada no livro didático de língua portuguesa, como também a descrição desses resultados. Após tal discussão, há uma proposta de atividade como forma de contribuição para o ensino de sintaxe na perspectiva funcionalista da linguagem.

3. OSSOD: DO POSTO AO PROPOSTO

3.1 Análise do Livro Didático

Esse capítulo discute a análise realizada no livro didático, ressaltando suas contribuições e avanços para o ensino, porém refletindo sobre as atividades que se limitam a metalinguagem (especificamente nos recursos sintáticos). A escolha deste livro caracteriza-se por sua maior circulação e utilização nas escolas. Esta coleção tem por título *Português: linguagens* (2013) dos autores *Cereja e Magalhães*, para o ensino médio, a coleção se divide em unidades contendo subdivisões dos capítulos. Possuindo a seguinte capa:

Figura 2 - Capa do livro didático analisado



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 489)

A metodologia que norteou essa pesquisa baseou-se na pesquisa descritiva-interpretativista documental com abordagem qualitativa. Descritiva-interpretativista porque, segundo Gil (1946), além da mera descrição das características de determinado fenômeno, também se preocupa em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno, para que se obtenham possíveis conclusões.

Classifica-se como documental porque, segundo Reis (2010), uma pesquisa tem por característica principal o fato de que a fonte dos dados seja um documento e ainda segundo Gil (1946, p. 45), “[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. [...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.”

A abordagem classificou-se como qualitativa porque, segundo Ilari (2007), tem por objetivo principal compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto. Assim, “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”. (GIL, 1946, p. 42) Esse tipo de pesquisa adequa-se a esta proposta, uma vez que pretendemos identificar e analisar os métodos de abordagem apresentada pela coleção analisada.

O manual do professor apresenta-se como forma de contribuição à utilização do livro didático, partindo do ponto de vista docente. O manual apresenta ideias sobre como (e porque) trabalhar interpretação textual em sala, como potencializar a escrita do aluno, bem como fazer o uso adequado da gramática em certas situações de comunicação na sociedade.

Sobre a interpretação textual, o manual aponta os problemas apresentados pelos estudantes brasileiros nos métodos de avaliação como ENEM, Prova Brasil, etc. Critica, assim, o método tradicional de ensino que tem como ideia a utilização do texto como pretexto, desconsiderando o gênero textual em sua funcionalidade. O LD aponta que não há diferenciação entre a análise de frases isoladas, se as estas forem retiradas de longos textos de modo a desprezar o gênero e as situações de comunicação.

No que se refere à produção textual, o manual da coleção apresenta um grande foco sobre os gêneros discursivos, apontando-os como uma ferramenta que exerce uma ação linguística sobre a realidade. Assim, o aluno não produzirá textos de modo aleatório como uma técnica de mera reprodução, mas sim passa a compreender as finalidades que determinados gêneros possuem, sendo capazes de contribuir para a participação social do aluno quanto cidadão. A perspectiva, aqui apresentada, propõe o ensino de produção de textos a partir da perspectiva dos gêneros, baseando-se em autores como Vigotsky, Dolz, Pasquier, Bronckart, Bakhtin, bem como os documentos oficiais (PCN, OCEM, BNCC).

Tendo em vista as orientações apresentadas pelo manual do professor, vejamos um exemplo de atividade desta coleção sobre leitura e interpretação de texto:

Figura 3 – Semântica e discurso no livro didático

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o texto a seguir e responda às questões de 1 a 3.

eu estava ali deitado olhando através da vidraça as roseiras no jardim, fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas do meu quarto e de repente cessava e tudo ficava tão quieto tão triste e de repente recomeçava e as roseiras frágeis e assustadas irrompiam na vidraça e eu estava ali o tempo todo olhando estava em minha cama com a minha blusa de lã as mãos enfiadas nos bolsos os braços colados ao corpo as pernas juntas estava de sapatos Mamãe não gostava que eu deitasse de sapatos deixe de proguença menino! mas dessa vez eu estava deitado de sapatos e ela viu e não falou nada ela sentou-se na beirada da cama e pousou a mão em meu joelho e falou você não quer mesmo almoçar?

eu falei que não não quer comer nada? eu falei que não nem uma carniinha assada daquelas que você gosta? com uma cebolinha de folha lá da horta um limãozinho uma pimentinha? ela sorriu e deu uma palmadinha no meu joelho e eu também sorri mas falei que não não estava com a menor fome nem uma coisinha meu filho? uma coisinha só? eu falei que não e então ela ficou me olhando e então ela saiu do quarto eu estava de sapatos e ela não falou nada ela não falaria nada meus sapatos engraxados bonitos brilhantes

ele não quer comer nada? escutei papai perguntando e mamãe decerto só balançou a cabeça porque não escutei ela responder e agora eles estavam comendo em silêncio os dois sozinhos lá na mesa em silêncio o barulho dos garfos a casa quieta e fria e triste o vento zunindo lá fora e nas venezianas de meu quarto.

[...]

(Luiz Vilela. "Eu estava ali deitado". No Bar. São Paulo: Ática, 1984. Disponível em: <http://literaturanoalioyria.blogspot.com.br/2010/12/eu-estava-ali-deitado.html>. Acesso em: 10/7/2012.)



1. Com base na leitura do texto, responda:

a) O narrador participa da história? Justifique sua resposta com base em elementos do texto.

b) Quais personagens aparecem no trecho lido?

c) De que trata a narrativa?

2. Há poucos sinais de pontuação no texto lido. Reescreva os trechos abaixo, pontuando-os segundo as regras de uso dos sinais de pontuação.

a) "e eu estava ali o tempo todo olhando estava em minha cama com a minha blusa de lã as mãos enfiadas nos bolsos os braços colados ao corpo as pernas juntas"

b) "ela sentou-se na beirada da cama e pousou a mão em meu joelho e falou você não quer mesmo almoçar?"

c) "ele não quer comer nada? escutei papai perguntando e mamãe decerto só balançou a cabeça porque não escutei ela responder"

3. Levante hipóteses: Que efeito de sentido o autor pretendeu construir ao optar por escrever texto com tão poucos sinais de pontuação?

518

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.518)

O texto utilizado trata-se de um fragmento de uma narrativa e, por esse motivo, as questões iniciais referem-se aos elementos da narrativa como narrador, personagem e fato narrado. Dessa forma, pode-se dizer que a primeira questão respeita as características desse gênero, apesar de não identificado. Posteriormente, a segunda questão está voltada para os recursos de pontuação, bem como para sua utilização. Isso, em uma narrativa, é considerado fator chave que afeta diretamente a interpretação do leitor. Dessa forma, a

abordagem dada à segunda questão apresenta-se como metalinguística, porém a última questão retrata os aspectos semânticos desse recurso, cabendo ao aluno compreender a finalidade lexical da ausência de pontuação e, principalmente, que isso pode ser utilizado em certas situações.

Ao se tratar dos recursos sintáticos, percebe-se, ainda, um afastamento do caráter funcionalista, quando ocorre apenas a identificação e correção do uso adequado da pontuação como forma de reprodução. Sabe-se que os recursos de pontuação não exercem apenas funções semânticas, mas também sintáticas. Assim, quando ocorre uma inversão na utilização desses recursos sintáticos, são produzidos efeitos de sentido diferentes do esperado pela gramática tradicional, algo que não é abordado pela atividade.

As atividades, em geral, seguem as características apresentadas no manual do professor. Isso é algo bastante considerável, uma vez que não se limita aos termos da frase e distancia-se dos métodos tradicionais utilizados. Além de não se limitar aos termos da frase, ocorre também (em sua maioria) uma integração entre os eixos: leitura, análise linguística e os aspectos do gênero textual. Dessa forma, podemos considerá-lo como um LD que possui pontos positivos, pois avança em aspectos importantes para o estudo da LP como: a utilização de gêneros discursivos, a reflexão sobre os aspectos semânticos, a ampliação da competência leitora, etc.

As atividades de análise linguística são apresentadas com o título *Língua: uso e reflexão*. O título nos induz à compreensão de que as atividades de análise linguística não estarão baseadas em métodos tradicionais, a começar pelas concepções de língua e gramática subjacentes, bem como por apresentar sustentação nos documentos oficiais.

A concepção de língua presente nessa coleção apresenta-se como processo dinâmico de interação, algo bastante citado nos documentos oficiais como os PCN e ratificado pela BNCC. A concepção de gramática encontra-se mesclada entre a gramática prescritiva, descritiva, reflexiva e de usos.

Iremos nos deter especificamente às orações subordinadas substantivas objetivas diretas (foco desse trabalho), que se encontra na unidade 7, capítulo 45, página 489, conforme a figura abaixo:

Figura 4 - Sumário com informações dos capítulos

UNIDADE	HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO	PÁGINAS
7	A IMAGEM EM FOCO: Guerra de Paulo Pósses	446
		450
	CAPÍTULO 42 – O Pré-Modernismo	452
	LITERATURA:	453
	EUCLIDES DA CUNHA: EM BUSCA DA VERDADE HISTÓRICA	457
	LINA BARRETO: A HISTÓRIA DOS VENCIDOS	455
	LEITURA: Fragmento de Trate-fim de Polcorno Quaresma	457
	MONTENLO: DEBATO UM DINAMÔ EM MOVIMENTO	459
	ALCANTO DOS ANJOS: O ATOMÔ E O COSMOS	460
	CAPÍTULO 43 – A Linguagem do Modernismo	462
	LITERATURA:	463
	LEITURA: "As janelas" de Getúlio Alcântara; "O domo", de Mário de Andrade e "o capô", de Dinah de Andrade	466
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	466
	AS VANGUARDAS EUROPEIAS	469
	CAPÍTULO 44 – O cartaz e o anúncio publicitário	472
	MODALIDADE DE TEXTO:	472
	O CARTAZ	472
	TRABALHANDO O GÊNERO	473
	PRODUZINDO O CARTAZ	474
	O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	474
	TRABALHANDO O GÊNERO	474
	PRODUZINDO O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	476
	CAPÍTULO 45 – Concordância verbal e nominal	477
	ANÁLISE DO E TEXTO:	478
	CONCORDÂNCIA VERBAL	484
	CONCORDÂNCIA NOMINAL	487
	A CONCORDÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	488
	SEMÂNTICA E DISCURSO	488
	PARA COMPREENDER O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA: PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO: AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS	489

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013)

Diferentemente do que se encontra tradicionalmente nos LD's (definições e classificações), o conteúdo é iniciado por uma atividade que se utiliza do gênero anúncio publicitário. Vejamos:

Figura 5 – Para compreender o funcionamento da língua

PARA COMPREENDER O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO: AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS

Leia o anúncio a seguir:



Se o SulAmérica Saúde evita que você faça isso com os recursos da sua empresa.

SulAmérica
SAÚDE

(34º Anúncio do Clube de Criação de São Paulo, p. 137.)

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 489)

O anúncio apresenta como título e subtítulo “Só o SulAmérica evita que você faça isso com os recursos da sua empresa. Porque empresa saudável custa menos.” O pronome “isso”, presente no título, está fazendo referência à linguagem não-verbal que se encontra no ato de rasgar o dinheiro, neste caso, o dólar. Entende-se, dessa forma, que o empresário que adquirir o seguro anunciado, não prejudicará as finanças de sua empresa.

As questões que iniciam a atividade desse livro possuem um diferencial: o reconhecimento e estudo do gênero utilizado. Isso é considerado algo positivo através da vertente funcionalista, pois reconhece o gênero como instrumento de letramento, através de sua finalidade e funcionalidade. Vejamos:

Figura 6 – Exercício de identificação e classificação

1. A respeito do anúncio, responda:

- Qual é a sua finalidade? *Vender um seguro-saúde.*
- A quem ele é dirigido, principalmente? *A empresários.*
- A cédula rasgada que se vê é dinheiro de que país? *Trata-se do dólar, dinheiro norte-americano.*
- Que relação há entre a cédula rasgada e o enunciado verbal em destaque?
A cédula rasgada sugere um dinheiro perdido, ideia que é reforçada pelo enunciado verbal em destaque.

2. O enunciado verbal em destaque no anúncio consiste em um período composto, formado por duas orações, ligadas pela conjunção *que*. Veja:

Só o SulAmérica Saúde evita | que você
1ª oração
faça isso com os recursos da sua empresa.
2ª oração

a) Qual é a predicação do verbo *evitar*?
É transitivo direto.

b) Qual das duas orações é a principal? Qual é a subordinada? *A oração principal é a 1ª e subordinada é a 2ª.*

c) Observe esta correspondência:

Só o SulAmérica Saúde evita | que você
faça isso com os recursos da sua empresa.

Só o SulAmérica evita | isso.
VTD OD

Com base na correspondência que você observou, deduza: Qual é a função sintática da oração *que você faça isso com os recursos da sua empresa*?
Elas tem a função sintática de objeto direto.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 489)

A primeira questão possui características positivas como: a finalidade do gênero, o público a quem se destina, a interpretação e relação com o conhecimento de mundo, e compreensão entre a linguagem verbal e não-verbal. Pode-se dizer que, na primeira questão, o gênero textual utilizado é respeitado, pois é analisado conforme as finalidades que possui e isso pode ser considerado algo produtivo para o ensino de LP, bem como a contribuição do LD para a sala de aula.

O que chama a atenção é que as questões seguintes apresentam-se distantes da perspectiva funcionalista, aproximando-se da perspectiva descritiva. A segunda questão refere-se à conjunção “que” utilizada para ligar as orações que, neste caso, aparece bastante explícita. Nas letras A, B e C ocorre a identificação e classificação das orações, inicialmente, há o reconhecimento do tipo de objeto presente no anúncio e, em seguida, a identificação desse termo como oração subordinada.

Dessa forma, podemos considerar essa atividade como metalinguística e descritiva, pois o que ocorre é o distanciamento da OSSOD do gênero anúncio, ambas são estudadas separadamente. Infelizmente, há apenas a utilização do texto como pretexto como acrescenta Antunes (2014), algo que precisa ser discutido e evitado em sala. Assim, ocorre apenas a identificação e descrição da oração subordinada utilizada e a compreensão/interpretação (em separado) do gênero utilizado.

Essa atividade poderia unir o gênero à análise linguística? Como já discutido antes, Sperança-Crisuolo (2014) e Bakhtin (1997) apresentam as orações subordinadas substantivas como argumentativa. Isso pode ser considerado um fator relevante para o gênero, uma vez que a estratégia utilizada possui como finalidade convencer o público-alvo a adquirir um produto, por meio da argumentação.

Neste caso, a estratégia utilizada pelo anunciante se encontra justamente na oração subordinada substantiva objetiva direta “que você faça isso com sua empresa”, o qual o pronome “isso” faz referência a perda de dinheiro, algo que nenhum empresário deseja às suas finanças. Assim, a melhor forma de evitar tal prejuízo está presente (e apenas) na oração principal “Só o SulAmérica”.

Após as questões abordadas sobre o gênero e as orações subordinadas, há uma breve definição quanto as orações subordinadas e, em específico, as OSSOD. E, mais abaixo, encontra-se o termo “dependência sintática”, porém não se encontra explanação nem explicação do que isso é ou como ocorre, algo que pode gerar questionamentos e dúvidas entre os alunos. Vejamos:

Figura 7 – Conceituação das orações subordinadas

Como você pôde observar, a oração *que você faça isso com os recursos da sua empresa* funciona como objeto direto do verbo *evitar* da oração principal. Por isso, recebe o nome de oração *objetiva direta*. Como equivale a um substantivo ou a um pronome substantivo, denomina-se *oração substantiva*. Além disso, por ser sintaticamente dependente da oração principal - *Só o SulAmérica Saúde evita* -, uma vez que é o objeto direto do verbo *evitar*, é denominada *oração subordinada*.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 489)

Após a atividade proposta e a breve descrição do que são as orações subordinadas, há a conceituação das conjunções utilizadas e os tipos de classificações que as orações subordinadas substantivas sofrem. Posteriormente, há outras atividades referentes a essas

classificações que se limitam à metalinguagem e a interpretação textual, porém nada que ultrapasse esses limites.

É importante que esse tipo de atividade presente no LD, passe pelos olhos do professor de forma ressignificada. Assim, o professor não irá se deter ao LD como verdade única e absoluta, mas esse servirá como pontapé inicial para discussões aprofundadas sobre estratégias de argumentação, força argumentativa, tipos de discursos, modalizadores, etc. É possível ultrapassar as limitações do LD sem desprezá-lo ou condená-lo, essa é a intenção desse trabalho monográfico.

O próximo capítulo apresenta a proposta de atividade baseada na concepção de língua como interação, tendo por concepção de gramática o funcionalismo, juntamente com questões de leitura e escrita, considerando também os aspectos dos gêneros discursivos. Juntamente à proposta se encontram a análise e a discussão sobre as questões de recursos sintáticos.

4.2 Proposta de atividade

Conforme é exposto por Sperança-Crisuolo (2014), inicialmente, deve-se compreender a função sintática que determinados verbos exercem em algumas orações. A escolha dos verbos utilizados em textos de cunho jornalístico, trazem uma grande carga semântica que influencia fortemente na interpretação e compreensão de tais textos, demonstrando parcialidade.

Segundo Sperança-Crisuolo (2016, p. 300, 301), esse tipo de utilização dos verbos são responsáveis por abrir espaços mentais, de modo a afetar a função discursiva tornando-se capaz de introduzir a voz do outro ao discurso do falante. Claramente, nota-se a isenção de responsabilidade do dito, presente nesse gênero em específico, com o intuito de passar uma maior credibilidade ao leitor.

Os usos do DD e do DI também afetam, consideravelmente, o léxico das orações subordinadas, pois atuam, intrinsecamente, nesse gênero. No caso do DD, ratifica ainda mais a ideia de responsabilidade do dito, algo bastante desejado pelos jornais atuais; no caso do DI, resume, ou até mesmo manipula, o que foi dito pelo outro, a fim de obter deturpação, como mostra Sperança-Crisuolo (2016, p. 301).

A escolha dos verbos utilizados nessas orações que atuam em função desse gênero, pode interferir positiva ou negativamente nos espaços mentais abertos entre o espaço base (discurso do falante) e o espaço encaixado (discurso do outro). Segundo Sperança-Crisuolo (2015, p. 104), a relação vital funciona como uma excelente abordagem desses tipos de orações nesse determinado gênero, pois são relações permeadas por intencionalidades, todas associadas às intenções dos falantes.

Dessa forma, pretende-se expor que é possível trabalhar com análise linguística de forma epilinguística, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, tanto em questão de compreensão como em produção de textos, por possuir caráter reflexivo sobre os usos da língua em situações de comunicação.

A proposta de atividade destina-se ao ensino médio, preferencialmente, às turmas de terceiro ano. Esta, encontra-se dividida em quatro partes, iniciando com questões de *pré-leitura* e, no segundo momento, questões de *leitura e interpretação textual* como modo de compreensão e interpretação. No terceiro momento, as questões de *gênero textual* que abordam a estrutura do gênero textual utilizado. Por último, as questões de *análise linguística* que abordam os recursos sintáticos utilizados no gênero adotado e como se relacionam pragmaticamente. De modo global, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Descrição global da proposta de atividade.

Etapas	Questões	Aspectos contemplados
Pré-leitura	1 e 2	Conhecimentos prévios
Atividades escritas de leitura e interpretação	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12	Relação, inferência e compreensão entre o contexto de produção do gênero e a natureza temática. Reconhecimento da ideia central e como essas ideias se articulam entre o texto.
Prática de análise linguística e reflexão linguística	13, 14, 15 e 16	Identificação e reconhecimento dos recursos sintáticos no texto; reflexão a partir de elementos linguísticos e discursivos decisivos para a construção do gênero reportagem.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Köche e Marinello, 2015.

➤ PRÉ LEITURA

1º O que você sabe sobre o gênero reportagem?

2º Para você, qual assunto será tratado no texto a seguir?

A parte de *pré-leitura* promove a ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero reportagem e o quanto esse gênero é utilizado como forma de comunicação na sociedade. O conhecimento de mundo, também, é estimulado, de modo a compreender como o aluno enxerga e analisa os acontecimentos políticos/sociais que estão ocorrendo tanto no contexto de produção do gênero como na sociedade brasileira.

➤ LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Em resposta a Moro, Lula afirma que não está "fora do jogo"

Em coletiva de imprensa, o ex-presidente Lula reafirmou que tem intenções de disputa as eleições de 2018 para a Presidência. Ele disse ainda que a decisão de Moro não era baseada em provas e que sofria perseguição.

O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva quebrou o silêncio sobre sua condenação pouco menos de 24 horas depois que o despacho do juiz federal Sergio Moro veio a público. Em coletiva de imprensa, ele assumiu tom combativo e disse que “só o povo” tem direito de decretar seu “fim”. O petista afirmou ainda que a sentença que o condena a nove anos e meio de prisão serviu como fator de incentivo a concorrer às eleições de 2018.

Até a coletiva, Lula havia sido defendido por colegas de partido e apoiadores. Parte da classe política sequer comentou a condenação. Mas ele ainda não havia se manifestado sobre o assunto. A justificativa na demora em se pronunciar veio em tom jocoso. “Me desculpem por não dar coletiva ontem. Eu precisava ver o Corinthians derrotar o Palmeiras”, disse o ex-presidente, que é corintiano.

Lula afirmou que vai pedir ao partido para que lance seu nome oficialmente como pré-candidato. Nenhuma das lideranças demonstrou se opor à solicitação. “Estão condenados a me condenar e, se não me prenderem, serão eles desmoralizados”, disse o ex-presidente, referindo-se ao que classifica como perseguição política. Segundo Lula, não houve provas que justificassem sua condenação e, mesmo antes do depoimento em Curitiba, parecia que a sentença já estava determinada.

“Quem acha que é o fim do Lula vai quebrar a cara porque quem tem direito de decretar meu fim é a população brasileira”, declarou.

Sem Lula, sem candidato

O líder do PT no Senado, Lindbergh Farias (RJ), defendeu ontem que o partido não apresente candidatura a presidente, caso o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva seja impedido de participar das eleições em 2018. “Vamos dizer que não reconhecemos essa eleição presidencial, que esse jogo é uma fraude, uma farsa”, afirmou Lindbergh.

De acordo com o líder do PT no Senado, a sigla pode eleger uma bancada parlamentar forte reforçando o discurso do golpe e denunciando que o País não vive mais numa normalidade democrática.

“O impeachment foi uma irresponsabilidade. Essa história do Lula é uma aposta dobrada no mesmo caminho. Vamos legitimar uma farsa?”, questionou.

Lindbergh notou que esse não é um consenso na agremiação, mas apenas uma discussão.

Ex-chefe da Casa Civil no governo da ex-presidente Dilma Rousseff e ex-governador da Bahia, Jaques Wagner desconversou sobre a hipótese do boicote.

“Eu acho que tem que boicotar um eventual colégio eleitoral na hipótese do Temer sair. Quando se fala em fora Temer, prefiro falar eleições já.” (com Agência Estado)

Saiba mais

TRF-4

O desembargador Carlos Thompson Flores, presidente do Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF-4) em Porto Alegre, disse ontem que o processo em que o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi condenado a 9 anos e meio será julgado em segunda instância antes das eleições de 2018.

“Eu acredito que este recurso será julgado no máximo até agosto do ano que vem. Porque esta é a média de tempo que está levando os processos da operação Lava Jato”, afirmou o desembargador à reportagem.

Se o ex-presidente Lula não for julgado antes e acabar vencendo o pleito, o desembargador Carlos Thompson Flores explicou que o processo seria remetido ao Supremo Tribunal Federal (STF), pois estas ações penais contra o presidente são julgadas neste órgão. “Mas isso é somente uma hipótese”, diz.

No TRF-4, o processo será julgado por três desembargadores: João Pedro Gebran Neto, Victor Luiz dos Santos Laus e Leandro Paulsen “São eles que irão decidir se aprovam ou não a condenação de Lula.

(ISABEL FILGUEIRAS in *Jornal O Povo* (< <http://www.opovo.com.br> >), acesso em 17 de jul. de 2017)

3º Por qual motivo o ex-presidente foi condenado à prisão? Explique conforme o texto.

4º Qual mensagem o ex-presidente quis transmitir afirmando que “só o povo” tem direito de decretar seu “fim”?

5º Como o ex-presidente se justificou à imprensa por sua falta de pronunciamento sobre o ocorrido?

6º Segundo o líder do PT no senado, por que o partido poderá não apresentar candidatura para as próximas eleições?

7º Por quem será julgado o processo contra Lula?

A parte de *leitura e interpretação textual* faz com que o aluno identifique a ideia central do texto, proporcionando a liberdade de relacioná-la ao contexto político/social que o país tem enfrentado. Assim, o aluno também é capaz de reconhecer a

intencionalidade e a força argumentativa que os discursos utilizados causam na interpretação do leitor.

➤ GÊNERO TEXTUAL

8º Qual a manchete do texto? Qual o subtítulo presente no texto? Qual a relação entre eles?

9º Qual o assunto do texto que você leu? A qual gênero textual você acredita pertencer esse texto? Por que?

10º Em qual suporte o texto foi publicado?

11º Encontre no lide do texto e escreva abaixo o que está sendo apresentado, com quem, quando, onde, como e porquê.

12º Qual a relação da manchete com a reportagem veiculada? Justifique com um exemplo retirado do texto.

A parte de *gênero textual* apresenta questões que abordam a estrutura do gênero, de modo que o aluno consiga identificar essas características, como: título/manchete, subtítulo, suporte, lide, etc. Por último, ocorre a relação entre o título da reportagem e o tema do texto.

➤ ANÁLISE GRAMATICAL

13º Analise a manchete: “... Lula afirma que não está “fora do jogo”.

- a) Qual a oração principal? Qual a oração subordinada?
- b) Qual a impressão causada na manchete através da oração subordinada?
- c) De que forma ela se relaciona com o texto da reportagem? Justifique.
- d) O que você consegue compreender, através da reportagem veiculada, por “fora do jogo”?

14º Analise o trecho: “O petista afirmou ainda que a sentença que o condena a nove anos e meio de prisão serviu como fator de incentivo a concorrer às eleições de 2018.”

- a) Qual a oração principal? Qual a oração subordinada?
- b) Percebe-se que o ex-presidente utiliza do sarcasmo ao se pronunciar sobre sua sentença. A quem Lula estaria se dirigindo nesse trecho?

15º Compare os seguintes trechos:

Trecho 1: “(...) ele assumiu tom combativo e disse que “só o povo” tem direito de decretar seu “fim”.”

Trecho 2: “Quem acha que é o fim do Lula vai quebrar a cara porque quem tem direito de decretar meu fim é a população brasileira”, declarou.”

- a) Observe que a mesma informação foi veiculada em discurso indireto e em discurso direto. Com que propósito argumentativo o jornalista usa os dois tipos de discurso?
- b) Considerando a força argumentativa, você percebe diferenças entre estes discursos? Justifique.
- c) Como você entende a expressão “(...) ele assumiu tom combativo” que antecede a oração subordinada?
- d) Através do discurso do ex-presidente é possível notar o “tom combativo” citado no trecho 1? Qual a intenção do jornalista ao utilizar essa expressão?
- e) No trecho 2 é possível perceber a imparcialidade do autor da reportagem. Como é possível identificar essa imparcialidade?
- f) Qual a importância da imparcialidade para o gênero reportagem? Explique.

16° Observe os verbos utilizados nos seguintes trechos e responda:

Trecho 1: “O impeachment foi uma irresponsabilidade. Essa história do Lula é uma aposta dobrada no mesmo caminho. Vamos legitimar uma farsa?”, questionou.

Trecho 2: “Se o ex-presidente Lula não for julgado antes e acabar vencendo o pleito, o desembargador Carlos Thompson Flores explicou que o processo seria remetido ao Supremo Tribunal Federal (STF), pois estas ações penais contra o presidente são julgadas neste órgão.”

- a) No trecho 1, o verbo “questionou” causa que efeito de sentido, tendo em vista que o discurso é pronunciado pelo presidente do PT, Lindbergh Farias?
- b) No trecho 2, o verbo “explicou” causa que efeito de sentido, tendo em vista que o discurso é pronunciado pelo desembargador Carlos Thompson?

A parte de *análise gramatical* aborda os recursos de sintaxe por meio da metalinguagem e também da epilinguagem. As questões retratam sobre a identificação e a classificação das orações, bem como a força argumentativa que essas causam na reportagem veiculada. Também são abordadas questões que se referem aos tipos de discurso e o efeito que esses discursos causam na reportagem.

As questões que tratam da identificação dos verbos dicendi, procuram relacionar esses verbos dentro dos discursos citados. Assim, o aluno é capaz de compreender os valores semânticos que esses verbos causam no dito e, respectivamente, no verbo. Os tipos de argumento também são abordados de modo a gerar força argumentativa no discurso, algo crucial para o gênero.

Os aspectos pragmáticos/funcionalistas se destacam através das questões que aguçam o olhar crítico do aluno quanto as intencionalidades que cercam os discursos e as orações. Dessa forma também é possível que o professor inicie uma discussão

sobre a imparcialidade no gênero estudado, tendo em vista que as OSSOD são permeadas de intencionalidade.

3.3 Análise da proposta de atividade

A proposta de atividade tem por adjacência a concepção de gramática funcionalista (NEVES, 2000), a concepção de língua como interação (GERALDI, 1996) e a concepção de análise metalinguística e epilinguística (FRACHI, 1988), abrangendo os aspectos sintáticos/semânticos/pragmáticos respeitando a funcionalidade do gênero reportagem, aqui, focaremos apenas nas questões de análise linguística.

EX: 1º Analise a manchete: “... Lula afirma que não está “fora do jogo”.

- a) Qual a oração principal? Qual a oração subordinada?*
- b) Qual a impressão causada na manchete através da oração subordinada?*
- c) De que forma ela se relaciona com o texto da reportagem? Justifique.*
- d) O que você consegue compreender, através da reportagem veiculada, por “fora do jogo”?*

A letra “a” apresenta processo de identificação das orações, isso é necessário por servir como um diagnóstico daquilo que o aluno compreende por oração principal e subordinada. Assim, para que as próximas questões possam ser respondidas, o aluno precisa identificar que o trecho “Lula afirma” é considerada como oração principal, por conter a ação que necessita de complemento, e que a oração “que não está fora do jogo” funciona como complemento da oração principal através do objeto direto, classificando-se como OSSOD.

As letras “b” e “c” relacionam a análise linguística ao gênero discursivo, conforme sua intencionalidade. O aluno perceberá, acima de tudo, que esse tipo de oração subordinada, quando somada ao gênero abordado, gera um efeito de sentido (estratégico) provocado pelo próprio gênero, ou seja, ambos apresentam funções discursivas e pragmática que estão intimamente ligadas. Esse desejo caracteriza-se como a não-responsabilidade pelo que o outro diz, neste caso, pelo que o ex-presidente disse em entrevista como resposta ao juiz Sérgio Moro.

A letra “d” estimula o processo de conhecimento de mundo como aspecto semântico, pragmático e discursivo. O aluno relacionará a ocorrência social que essa oração apresenta com o valor semântico e discursivo que possui e causa dentro do texto veiculado, mediante os recentes acontecimentos políticos, o qual o ex-presidente mostra não ser atingido pelas declarações dadas pelo juiz Sergio Moro. Passemos, agora, ao 2º exemplo/recorte.

EX2: 2º Analise o trecho: “O petista afirmou ainda que a sentença que o condena a nove anos e meio de prisão serviu como fator de incentivo a concorrer às eleições de 2018.”

- a) Qual a oração principal? Qual a oração subordinada?
- b) Percebe-se que o ex-presidente utiliza do sarcasmo acerca da sua sentença. A quem Lula estaria se dirigindo nesse trecho?

A letra “a” continua abordando o processo de identificação e classificação das orações. Já a letra “b” permite a relação entre a estrutura sintática e semântico/discursiva, assim o aluno passa a reconhecer a oração subordinada como um tom sarcástico no discurso indireto que contextualiza a pronúncia do ex-presidente, de modo a atingir o juiz Sérgio Moro. É importante expor aos alunos que o DD pode sofrer transformação para o DI e esse tipo de transformação sofre alterações significativas por ser permeado de intencionalidades, o que coloca em questão a imparcialidade do gênero. Passemos ao 3º exemplo:

EX3: 3º Compare os seguintes trechos:

Trecho 1: “(...) ele assumiu tom combativo e disse que “só o povo” tem direito de decretar seu “fim”.”

Trecho 2: “Quem acha que é o fim do Lula vai quebrar a cara porque quem tem direito de decretar meu fim é a população brasileira”, declarou.”

- a) Observe que a mesma informação foi veiculada em discurso indireto e em discurso direto. Com que propósito argumentativo o jornalista usa os dois tipos de discurso?
- b) Considerando a força argumentativa, você percebe diferenças entre estes discursos? Justifique.
- c) Como você entende a expressão “(...) ele assumiu tom combativo” que antecede a oração subordinada?

d) *Através do discurso do ex-presidente é possível notar o “tom combativo” citado no trecho 1? Qual a intenção do jornalista ao utilizar essa expressão?*

A letra “a” concentra-se nos tipos de discurso, especificamente no processo de transformação do DD para o DI, de modo que se compreenda o impacto argumentativo que essas transformações provocam no gênero reportagem. Dessa forma, os aspectos semânticos e pragmáticos, juntamente com os recursos argumentativos, promove ao jornal a ideia de confiabilidade nas informações passadas.

A letra “b” aborda sobre os tipos de argumentos utilizados na reportagem. Assim, o aluno identifica o tipo de argumento presente e relaciona-o ao texto de modo a compreender a força argumentativa expressa, tendo em vista que essas são fundamentais e essenciais ao gênero pelas questões de responsabilidade ao dito e de credibilidade dos fatos.

A letra “c” apresenta o termo destacado como um modalizador do discurso do ex-presidente. Esse modalizador proporciona a abertura de um espaço mental, responsável por causar a sensação de um ring de luta, o qual o combate se estabelece pelos possíveis lutadores Lula X Sérgio Moro. A letra “d” aborda a interpretação acerca da transformação no discurso do ex-presidente em resposta ao juiz. Essa transformação estabelece o sentido de atrito e aspereza entre os discursos citados. Vejamos agora o 4º recorte:

EX4: *5º Releia os seguintes trechos e responda:*

Trecho 1: “O impeachment foi uma irresponsabilidade. Essa história do Lula é uma aposta dobrada no mesmo caminho. Vamos legitimar uma farsa?”, questionou.

Trecho 2: “Se o ex-presidente Lula não for julgado antes e acabar vencendo o pleito, o desembargador Carlos Thompson Flores explicou que o processo seria remetido ao Supremo Tribunal Federal (STF), pois estas ações penais contra o presidente são julgadas neste órgão.”

Agora observe as orações subordinadas substantivas objetivas diretas grifadas nos trechos e responda as questões a seguir:

a) *No trecho 1, o verbo “questionou” causa que efeito de sentido, tendo em vista que o discurso é pronunciado pelo presidente do PT, Lindbergh Farias?*

b) *No trecho 2, o verbo “explicou” causa que efeito de sentido, tendo em vista que o discurso é pronunciado pelo desembargador Carlos Thompson?*

A letra “a” proporciona a abertura do espaço mental acerca do verbo “questionou” e, sendo relacionada com a reportagem veiculada, o aluno perceberá que é possível compreender a utilização de tal verbo no discurso apresentado pelo presidente do PT como uma forma de defender o ex-presidente do Brasil. Estimulando o senso crítico da população por se referir ao impeachment ocorrido e como uma irresponsabilidade e caracterizá-lo como uma farsa.

A letra “b” apresenta o argumento de autoridade como força argumentativa através do verbo “explicou”, tendo em vista que quem explica algo possui conhecimento sobre o fato. Assim, o aluno perceberá que o leitor exprime uma maior credibilidade e confiança ao discurso do desembargador por ser considerado autoridade no assunto.

Acreditamos que a proposta de atividade possibilita uma maior aprofundamento não só na compreensão do gênero em sua funcionalidade, mas também nas habilidades de leitura e interpretação textual e, principalmente, promove uma melhor compreensão sobre os aspectos pragmáticos das OSSOD sem desassociar esses aspectos do gênero analisado.

Esse tipo de discussão precisa estar presente na formação dos professores de LP de modo que se contribua ao ensino de sintaxe. O LD ainda possui uma abordagem bastante sistemática e tradicional das estruturas sintáticas e isso, somado às nomenclaturas extensas, dificulta ainda mais a compreensão por parte do aluno, cabendo ao professor o processo de ressignificação dessas atividades, consideradas, metalinguísticas.

A metalinguagem não deve ser desconsiderada, pois é crucial no processo de compreensão das orações, como é proposto pelos documentos oficiais, porém é necessário que também ocorra uma abordagem pragmática e discursiva dessas orações. Afinal, elas estão profundamente arraigadas nas situações de comunicação, inclusive do próprio aluno enquanto falante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os PCN (1998), as OCEM (2006) e o RCEM-PB (2004), os livros didáticos devem trazer uma abordagem metodológica baseada nos usos da língua. Porém, o que ainda se vê são atividades semelhantes as presentes nas gramáticas tradicionais. No que se refere às orações subordinadas, ainda tem-se a ideia de “dependência” entre as orações ou a função que a oração subordinada exerce sobre oração principal, como afirma Sperança-Crisuolo (2013).

O intuito da proposta de atividade reflexiva é flexibilizar o ensino de sintaxe nas escolas, de modo que desconstrua os paradigmas de frases imaginárias, descontextualizadas e desfocadas do conteúdo, distanciando-se do objetivo proposto pelo gênero. Acredita-se que cada gênero utiliza-se de aspectos gramaticais para que se possa causar o efeito esperado e não aleatório. Além disso, o gênero textual deve ser encarado como ferramenta de aprendizagem, e não de reprodução.

A proposta de atividade elaborada, por seu turno, utiliza-se da concepção de língua como interação, uma vez que o aluno é capaz de compreender e se posicionar acerca do texto estudado. Assim, o gênero utilizado trata-se de uma reportagem, pois, atualmente, esse gênero possui certa responsabilidade na formação do senso crítico através do uso da linguagem. Linguagem essa que será analisada desde sua interpretação até os recursos sintáticos que lhe compõem, sendo esses recursos as orações subordinadas substantivas objetivas diretas (OSSOD).

Tendo em vista as dificuldades constantes presentes em sala de aula, cabe também aos professores não delimitarem o campo da sintaxe durante as aulas, tendo em vista que esse campo já se encontra bastante delimitado pela GT. Basta utilizar-se de tais lacunas para ampliar os métodos de ensino e as discussões em sala acerca disso, levando em consideração que compreender o conceito e questioná-lo se torna mais internalizado do que apenas decorar regras de sistemas unilaterais.

Por fim, entende-se que esses engessamentos sintáticos, como nas atividades analisadas, são responsáveis por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e que, mesmo diante da forte presença de tal problema nas salas de aula, os engessamentos são, de certa forma, necessários para que novos olhares sejam direcionados e representados a nossos alunos. Isso desmitificaria os (pre)conceitos sintáticos presentes na educação da nossa língua materna.

5. REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.: **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples.** – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKTHIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo: Editora 34, 2013. p. 23 até a 43.
- _____. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, Antônio Gomes. **O conceito de “livros didáticos”.** In: **Livros escolares de leitura no Brasil.** BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **A palavra e a sentença: estudo introdutório.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, Evanildo, 1928 – **Moderna gramática portuguesa / Evanildo Bechara.** – 37. Ed. Ver., ampl. E atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília :MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1**)
- CAMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, Cristina dos Santos. **Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas.** 2004.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática de português brasileiro.** – 1. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens: volume único/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 4. Ed. – São Paulo: Atual, 2013.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Luis Felipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FELICÍSSIMO, Manuella. **Representação da leitura em manuais didáticos de língua portuguesa.** 2009. Dissertação. Faculdade de Letras, UFMG.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore G, Villaça. **Linguística textual: uma introdução.** São Paulo: Cortez, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** In Revista em Aberto, vol.16, nº 69 (1996). Disponível no site do MEC. Em Aberto. Inep. gov.br.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística.** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português.** 2. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PARAÍBA. Secretaria de educação e cultura. **Referenciais curriculares: Língua Portuguesa.** João Pessoa, 2004.

RANGEL, Egon. **Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno recalcado.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Marianne C.B. **Trabalhar com textos é trabalhar com gêneros?** In: SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Mariane C.B. (orgs.). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1991.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A.C. . **Funcionalismo e cognitivismo na sintaxe do português. Uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino.** 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. v. 1. 182p .

_____. **É possível ensinar sintaxe a partir de textos? O estudo do período composto..** In: Antônio Suárez Abreu; Ana Carolina Sperança-Criscuolo. (Org.). *Ensino de Português e Linguística. Teoria e Prática..* 1ed.São Paulo: Editora Contexto, 2016, v. , p. 73-96.

_____. **O ensino da sintaxe a partir de gêneros textuais: contribuições para a prática docente.** In: Lousada, E. G.; Ferreira, A. D'O.; Bueno, L.; Rojo, R.; Aranha, S.; Abreu-Tardelli, L. (Org.). *Diálogos brasileiros no estudo dos gêneros textuais/discursivos.* 1ed.Araraquara: Letraria, 2016, v. , p. 297-307.

_____. **Sintaxe das orações complexas em português: uma proposta de descrição e ensino.** Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 57, p. 495-518, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000