



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

**LIDIENE DA SILVA ALVES**

**OFICINA DE GRAMÁTICA: TIPOLOGIA ORACIONAL E AS INTENÇÕES DO  
ENUNCIADOR**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2019**

**LIDIENE DA SILVA ALVES**

**OFICINA DE GRAMÁTICA: TIPOLOGIA ORACIONAL E AS INTENÇÕES DO  
ENUNCIADOR**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Letras, do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal de  
Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras,  
como requisito parcial e obrigatório do  
título de Graduado em Letras.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de  
Lima Arrais**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

A474o Alves, Lidiene da Silva.  
Oficina de gramática: tipologia oracional e as intenções do enunciador  
/ Lidiene da Silva Alves. - Cajazeiras, 2019.  
63f. : il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.  
Monografia (Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa) UFCG/CFP,  
2019.

1. Gramática. 2. Tipologia oracional.. 3. Oficina. 4. Formação  
continuada. 5. Educação básica- formação de professor. I. Lima Arrais,  
Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.  
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 81'35

LIDIENE DA SILVA ALVES

**OFICINA DE GRAMÁTICA: TIPOLOGIA ORACIONAL E AS INTENÇÕES DO  
ENUNCIADOR**

Monografia apresentada ao Curso de  
Letras – Licenciatura em Língua  
Portuguesa da Unidade Acadêmica de  
Letras do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal de  
Campina Grande.

Aprovado em: 12/06/2019

**BANCA EXAMINADORA**

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.ª Dr.ª Maria Nazareth de Lima Arrais

(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)

Adriana Sidralle Rolim de Moura

Prof. Dr.ª Adriana Sidralle Rolim de Moura

(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)

Ruthlana Dutra Nogueira

Prof.ª Ma. Ruthlana Dutra Nogueira

(EMEIEFJDP - Examinador 2)

*Dedico este trabalho à minha mãe,  
Livanilda Maria da Silva Alves (in  
memoriam) que sempre cuidou de mim e  
incentivou-me até o seu último instante de  
vida.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus desde o primeiro momento que fui aprovada para cursar Letras. Obrigada por me transmitir força, foco e fé, diante das dificuldades enfrentadas durante esses quatro anos de graduação.

À minha família, em especial, a meu pai Ivanaldo Alves do Nascimento, à minha mãe Livanilda Maria da Silva Alves (*in memoriam*), meu irmão Gutiere da Silva Alves, meu avô José Antônio da Silva, e meu tio Almir Alves do Nascimento, que me incentivaram e sempre estiveram ao meu lado me apoiando na concretização desse sonho.

À minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais, por todo apoio e paciência ao longo da elaboração deste trabalho.

À minha estimada amiga e companheira de curso, Marta Marte Guedes, pelo apoio e conselhos nos momentos em que pensei em desistir.

À professora Dr.<sup>a</sup> Erlane Aguiar Feitosa de Freitas pela disponibilidade para as orientações, as quais foram de grande valia para a concretização deste trabalho.

A todos os mestres do curso que compartilharam seus conhecimentos em sala de aula e acompanharam minha jornada enquanto universitária.

Agradeço a todos os funcionários, que proporcionaram um ambiente agradável de acolhida, contribuindo para meu desenvolvimento acadêmico.

Sou grata à instituição UFCG, que me deu a oportunidade de realizar o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e por proporcionar um espaço agradável a todos os alunos, um ambiente de interação e participação em diversas atividades acadêmicas.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

“A língua é uma arma carregada. Saber usá-la é ter poder.”

(BOLINGER *apud* KLEIMAN, 2014, p. 9).

## RESUMO

Esta pesquisa tem objetivo propor uma oficina sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador voltada para formação continuada de professores da educação básica. Nessa direção, construímos um arcabouço teórico sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador na perspectiva transformacional; selecionamos estratégias de ensino e *corpus* de análise para o trabalho com a tipologia oracional e as intenções do enunciador; e elaboramos uma proposta de oficina sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador voltada para formação continuada de professores da educação básica. Para tanto, foi usado como embasamento teórico a Teoria Transformacional de base gerativa, segundo as reflexões de Sousa-e-Silva e Koch (2005), que trazem abordagens sobre os tipos oracionais e a força ilocucionária. Para uma abordagem sobre gramática, dialogamos com Kleiman (2012), Antunes (2007) e Travaglia (2008). No tocante à formação de professores, tivemos como aparato teórico Pimenta (2005), Libânio (2007) Imbernón (2006), entre outros que abordam a formação docente. Este estudo também buscou debates sobre o trabalho gramatical da língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCN (1998) e na Base Nacional Comum Curricular–BNCC (2016; 2018), o atual documento que rege o ensino. É uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Como resultado, a pesquisa conta com uma proposta de oficina sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador, voltada para formação continuada de professores da educação básica que atuam em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Oficina. Tipologia oracional. Formação continuada. Intenções do enunciador.



## ABSTRACT

This research has as aim to purpose a workshop about the sentence typology and the enunciator's intentions developed to the continuing formation of teachers of the basic education. In this direction, we built a theoretical material about the sentence typology and the enunciator's intentions in the transformational perspective; we selected teaching strategies and corpus of analyse for the work with the sentence typology and the enunciator's intentions; and we elaborated a purpose of wokshop about the sentence typology and the enunciator's intentions developed to the continuing formation of teachers of the basic education. Therefore, it was used as theoretical background the Generative-based Transformational Theory, according to the reflections of Sousa-e-Silva and Koch (2005), because they bring approaches about the sentence types and illocutionary force. For an approach on grammar, we dialogued with Kleiman (2012), Antunes (2007) and Travaglia (2008). In relation to teachers formation, we had as source of theorical research Pimenta (2005), Libânio (2007) Imbernón (2006), among others that broach the teachers formation. This study also searched debates about the grammatical work of the language, in the Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998) in the Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2016; 2018), the current document that conduct the teaching. It is a bibliographical research with a qualitative approach. As result, the research has a proposal of workshop about the sentence typology and the enunciator's intentions developed to the continuing formation of teachers of the basic education that work in classes of the 6th year of elementary school.

**Key-words:** Workshop. Sentence typology. Continuing formation. Enunciator's intention.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Estrutura da frase.....	31
Figura 2 -	Estrutura profunda do tipo declarativo.....	33
Figura 3 -	Transformação da estrutura superficial do tipo declarativo..	34
Figura 4 -	Estrutura profunda do tipo interrogativo.....	35
Figura 5 -	Transformação da estrutura superficial do tipo interrogativo	36
Figura 6 -	Estrutura profunda do tipo imperativo.....	37
Figura 7 -	Transformação da estrutura superficial do tipo imperativo...	37
Figura 8 -	Metodologia do objetivo de uma oficina pedagógica.....	43
Figura 9 -	Tira: Recruta Zero, de Mort Walker.....	53
Figura 10 -	Tira: Garfield, de Jim Davis.....	53
Figura 11 -	Tira: Gato e gata, de Laerte.....	54

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estrutura da oficina de gramática: tipologia oracional e as intenções do enunciador.....	18
Quadro 2 -	Distribuição do tempo de cada atividade.....	45
Quadro 3 -	Poema.....	46
Quadro 4 -	Texto teórico.....	49
Quadro 5 -	Conto.....	52
Quadro 6 -	Modelo de tabela para desenvolvimento da dinâmica...	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Af.	-	Afirmativo
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
Decl.	-	Declarativo
Det.	-	Determinante
E.P.	-	Estrutura Profunda
Excl.	-	Exclamativo
F	-	Frase
Imp.	-	Imperativo
Int.	-	Interrogativo
N	-	Nome
Neg.	-	Negação
O	-	Oração
PCN	-	Parâmetros Nacionais Curriculares
Prep.	-	Preposição
QU	-	Partícula interrogativa
SN	-	Sintagma Nominal
SP	-	Sintagma preposicionado
SP <sup>A</sup>	-	Sintagma preposicionado (Adjunto)
SV	-	Sintagma Verbal
T. decla.	-	Transformação da declarativa
T. interr.	-	Transformação da interrogativa
T. imp.	-	Transformação da imperativa
T. neg.	-	Transformação da negativa
V	-	Verbo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 METODOLOGIA .....	16
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>20</b>
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO REFLEXIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	20
<b>3 GRAMÁTICA E ENSINO</b> .....	<b>24</b>
3.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA .....	24
3.1.2 A gramática e os documentos oficiais de ensino .....	27
3.1.3 Frases e enunciado: breves conceitos .....	30
3.1.4 Os tipos oracionais obrigatórios .....	31
3.1.5 O tipo declarativo .....	32
3.1.6 O tipo interrogativo .....	34
3.1.7 O tipo imperativo.....	36
3.1.8 O tipo exclamativo .....	38
3.1.9 Os subtipos negativos.....	38
3.2 AS INTENÇÕES DO ENUNCIADOR .....	40
<b>4 OFICINA DE GRAMÁTICA: TIPOLOGIA ORACIONAL E AS INTENÇÕES DO ENUNCIADOR</b> .....	<b>43</b>
4.1 DUAS PALAVRAS AO PROFESSOR.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, a linguagem é objeto de interesse do ser humano, sejam quais forem as realizações. Esse interesse levou os estudiosos de diferentes épocas a observar e investigar os elementos que compõem a língua, e como essa se manifesta nas relações sociais. A partir dessa percepção linguística e do poder que ela exerce sobre a sociedade, surgiram os estudiosos preocupados em preservar a língua clássica, que foram aos poucos descobrindo os elementos estruturais que a compõem e que depois seria chamada de gramática.

Ao longo do tempo, o estudo da língua perpassou abordagens conforme o interesse da época. E, por ser um sistema complexo e suscetível a diversas concepções, a gramática apresenta diferentes abordagens, a exemplo das gramáticas: Histórica, Normativa, Descritiva e Gerativa.

A Gramática Histórica investiga a origem e a evolução de uma língua de forma diacrônica, isto é, estuda a língua no decorrer do tempo. A Normativa busca padronizar as regras de uso da língua, ditando o que é certo ou errado. A Descritiva procura descrever as regras que regem o sistema linguístico, explicando as regras de uso. Também a Gerativa que constitui um sistema de regras que prioriza a competência linguística do falante nativo de uma língua.

Além dessas gramáticas, tem a gramática internalizada que possibilita ao falante construir sentenças bem estruturadas. Assim, toda frase de uma língua apresenta uma combinação de elementos linguísticos que se agrupam, obedecendo algumas regras que as definem como uma estrutura gramaticalmente aceita. E, ao dizer algo, o locutor acrescenta a seu discurso indicações sobre o modo ou a força com que fala chamada de força ilocucionária. “É preciso observar que a força ilocucionária não é uma propriedade da frase propriamente dita, mas das frases em determinados contextos” (PERINI, 2006, p. 63).

Com isso, “a estrutura da frase não é suficiente para determinar sua força ilocucionária” (PERINI, 2006, p. 63), sendo preciso, em alguns casos, obter informações sobre o contexto em que a frase é usada. Isso quer dizer que a estrutura da frase, em alguns casos, não traz o verdadeiro significado que ela transmite no ato da fala.

De acordo com Souza-e-Silva e Koch (2005, p. 50), “a estrutura profunda de uma frase corresponde à oração com acréscimo dos principais modos de dizer”, que

são os tipos de frases obrigatórias: declarativa, interrogativa, imperativa e exclamativa, e ainda, tem os tipos facultativos que dependem da opção de escolha do falante, que são os casos passivo e enfático.

Em meio a tantas abordagens, a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada se tornam cada vez mais importante, para que esses profissionais acompanhem as mudanças que ocorrem na língua e conheçam as concepções de ensino que os embasam.

É pensando nessas atualizações que nos questionamos sobre a possibilidade de realizar oficinas para atualização de saberes acadêmicos nos docentes que atuam há mais tempo na educação, considerando que os recentes graduados já têm conhecimento das atuais teorias embasadoras dos saberes linguísticos a serem refletidos em sala de aula. Assim, considerando a importância que tem a força ilocucionária nesses enunciados, como se organiza a tipologia oracional? E, atrelada a este questionamento, planejar uma oficina voltada para formação continuada de professores da educação básica.

Para solucionar esta problematização, elaboramos como objetivo geral: propor uma oficina sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador voltada para formação continuada de professores da educação básica. Na intenção de atingir esta meta, seguimos os seguintes objetivos específicos: construir um arcabouço teórico sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador na perspectiva transformacional; selecionar estratégias de ensino e *corpus* de análise para o trabalho com a tipologia oracional e as intenções do enunciador; e elaborar uma proposta de oficina sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador voltada para formação continuada de professores da educação básica.

Para tanto, foi usado como embasamento teórico a Teoria Transformacional de base gerativa, segundo as reflexões de Sousa-e-Silva e Koch (2005), que trazem abordagens sobre os tipos oracionais e a força ilocucionária. Para uma abordagem sobre gramática, dialogamos com Kleiman (2012), Antunes (2007) e Travaglia (2008). No tocante à formação de professores, tivemos como aparato teórico Pimenta (2005), Libânio (2007) Imbernón (2006), entre outros que abordam a formação docente. Este estudo também buscou debates sobre o trabalho gramatical da língua na Base Nacional Comum Curricular–BNCC (2016), o atual documento que rege o ensino.

Esta pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pela importância do ensino da tipologia oracional na educação básica, considerando que a força ilocucionária nesses enunciados direcionam o sentido para compreensão do discurso entre os interlocutores.

Em segundo lugar, se justifica também por promover um momento de formação continuada de professores da educação básica, tendo vista que a formação de um professor o acompanha durante toda a sua vida profissional e pessoal, constituindo-lhe degraus cada vez mais necessários de conhecimento e de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Isto porque a formação não cessa com conclusão da graduação que é apenas uma etapa de sua formação. O processo contínuo possibilita ao docente a capacidade de desenvolver sua autonomia profissional, agindo de forma crítica e reflexiva diante os desafios encontrados.

Sendo assim, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. Inicialmente há uma apresentação geral do trabalho na introdução, por exemplo, discussão do objeto de pesquisa, inquietações e motivações que nos levaram a esta temática, os objetivos da investigação, a fundamentação teórica, a justificativa e o desenho estrutural da sequência do texto.

Em seguida, no segundo capítulo, tratamos da formação docente, trazendo algumas reflexões acerca da importância da formação continuada de professores como processo reflexivo das práticas pedagógicas a partir de temática específica. Trata-se de uma discussão embasada nos pressupostos de Pimenta (2005), Libânio (2007) e Imbernón (2006).

No terceiro capítulo, discorreremos sobre gramática e ensino, expondo algumas das concepções elencadas por Travaglia (2006) e Azeredo (2004), e como o ensino de gramática é abordado nas escolas, tendo como base documentos oficiais de ensino. Também neste capítulo, apresentamos o conceito de frase e enunciado, os tipos oracionais seus e subtipos sob a perspectiva de Sousa-e-Silva e Koch (2005).

Ainda nesse capítulo, discorreremos sobre as intenções do enunciador ao usar os tipos de frase. O locutor ao dizer algo, acrescenta àquilo que diz, indicações sobre o modo ou a força com que exprime determinado enunciado, ou seja, a intenção comunicativa que o locutor tem ao proferir uma frase, chamada de força ilocucionária. A partir dessa força, os tipos oracionais ganham diferentes significados, dependendo dos contextos em que eles são pronunciados.

No quarto e último capítulo, apresentamos uma proposta de oficina pedagógica sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador, direcionada a professores da educação básica, como forma de renovar os conhecimentos acerca do tema e refletir sobre as concepções de ensino da língua, que permeiam as semioses da tipologia oracional. Depois deste capítulo, seguem as considerações finais e as referências.

## 1.1 METODOLOGIA

Para investigarmos o papel da tipologia oracional e a força ilocucionária nos diversos contextos comunicativos, nos quais os interlocutores dispõem de discursos carregados de significação, o presente trabalho configura-se quanto ao procedimento como uma pesquisa Bibliográfica.

Esta pesquisa, para Severino (2007, p. 122):

[...] É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, tem o objetivo de reunir dados que servirão de base para investigação proposta a partir de determinado tema, a fim de construir novos conhecimentos ou aprofundar as informações já existente sobre o objeto de estudo.

Quanto à natureza é uma pesquisa básica, pois busca ampliar o conhecimento e a compreensão de alguns fenômenos linguísticos que ocorrem na interação entre os indivíduos em alguns contextos discursivos. Como aponta Prodanov e Freitas (2013, p. 51) esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Em outras palavras, é uma pesquisa que não tem aplicação prevista.

Considerando que as concepções teórico-metodológicas, utilizadas no ensino, são fundamentais para construir habilidades substanciais no desenvolvimento do educando, em relação às competências linguísticas, este estudo apresenta quanto



aos objetivos, uma pesquisa exploratória, a qual segundo Severino (2007, p. 123) “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Dessa maneira, segue uma abordagem qualitativa, a qual para Prodanov e Freitas (2013, p.70) é um “tipo de abordagem [que] não utiliza dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo a prioridade de numerar ou medir unidades”. Portanto, esse trabalho procura elaborar uma oficina pedagógica, voltada para formação continuada de professores, a fim de refletir sobre as concepções da tipologia oracional, mais precisamente, repensar o ensino desse conteúdo, atentando para as intenções dos enunciados ao serem proferidos pelos interlocutores.

A preferência pela oficina a ser direcionada aos professores se justifica porque é uma forma de construir conhecimento, com foco na ação, porém sem perder de vista a base teórica. Procura investigar agir e refletir, e combinar o trabalho individual e socializar tarefas, de forma a contribuir e garantir a união entre teoria e prática.

De acordo com Cuberes (1989 *apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11):

Oficina é um tempo e um espaço para a aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer.

Observamos nas palavras da autora, que a oficina é um momento que propicia uma aprendizagem dinâmica e interativa entre aluno, professor e objeto de estudo oportunizando a construção do conhecimento.

Na mesma direção, Ander-Egg (1991 *apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).também explica que:

Uma oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual adquire a capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto.

Ainda de acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 12), as oficinas pedagógicas são elaboradas na concepção de uma realidade caracterizada por três aspectos

reflexivos: o pensar, o sentir e o agir, de maneira tal, que as oficinas não sejam apenas um momento de “aprender fazendo”, mas de concretização da aprendizagem, envolvimento de teoria e prática.

Paviani e Fontana (2009, p. 78) apontam que:

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

Como esclarece os autores, as oficinas pedagógicas trazem em sua estrutura um momento de discussão e aprendizagem, a partir da vivência e experiência compartilhadas em equipe, o que proporciona a aquisição e reconstrução do saber, através de atividades articuladas, na qual serão agregados conceitos e teorias que procurem suprir as necessidades dos participantes.

Pensando nesse pressuposto, a oficina proposta neste estudo está direcionada a professores que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental e estruturada da seguinte forma como mostra o Quadro 1

Quadro 1 – Estrutura da Oficina de Gramática: Tipologia Oracional e as intenções do enunciador

OFICINA DE GRAMÁTICA: TIPOLOGIA ORACIONAL E AS INTENÇÕES DO ENUNCIADOR		
Momentos	Objetivos	Duração
Acolhimento	Integrar os participantes do grupo.	10 minutos
Apresentação	Apresentar o tema da oficina, como também os objetivos esperados e as atividades que serão desenvolvidas.	10 minutos
Problematização do tema	Expor o problema gerador do tema estudado na oficina.	10 minutos
Reflexão e discussão do tema	Refletir sobre o tema apresentando problemas enfrentados no ensino da tipologia oracional.	20 minutos
Investigação teórica	Investigar a luz da teoria transformacional, aparato para um ensino eficaz da tipologia oracional.	1h10min
Atividade teórico metodológica	Aplicar atividade motivadora em grupo, que procure refletir sobre o ensino aprendizagem da tipologia oracional.	1h
Socialização da atividade	Socializar os destaques feitos durante a atividade de forma a discutir sobre o tema em estudo.	30 minutos
Discussão final e encerramento	Trazer à pauta as possíveis soluções encontradas para desenvolver um ensino aprendizagem eficaz e significativo sobre a tipologia oracional.	30 minutos
Tempo total estimado		4 horas

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A oficina será dividida em dois momentos. No primeiro momento, será trabalhada a parte teórica sobre a tipologia oracional, e também será um momento quando os participantes apresentarão suas reflexões acerca do tema. No segundo momento, serão feitas atividades em grupo e/ou individual. Ao término das atividades, levantar-se-ão questões sobre o tema proposto nas atividades, de forma a socializar o que foi debatido entre componentes de cada grupo. Cada momento terá um tempo estimado de 2h para a realização das tarefas, somando um total de 4h.

No capítulo seguinte trataremos sobre a formação docente continuada como processo reflexivo da prática pedagógica.

## 2 A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo traz algumas colocações acerca da formação docente continuada de professores, a fim de refletirmos a importâncias dessas formações para a prática pedagógica.

### 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO REFLEXIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Discutir sobre a importância da prática docente e valorizar o cotidiano pedagógico podem estimular nos professores a necessidade de refletir sobre o seu percurso como docente e sobre a forma de como foram evoluindo em sua trajetória ao longo do tempo. Isso o tornará consciente da construção de sua identidade através das experiências vividas durante a caminhada profissional, pois:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (SCHON, 1990 *apud* PIMENTA, 2005, p. 20-21).

Além disso, ninguém se torna professor no instante que entra numa universidade/faculdade. Ser professor é um processo inacabado, o qual inicia-se na graduação, mas que irá seguir por toda vida profissional, uma vez que o professor precisa estar sempre se atualizando. Trata-se, nesse caso da formação continuada, ou seja, a necessidade de (re)construir saberes durante sua atuação, a atuação profissional.

Para Pimenta (2005), a identidade profissional é construída a partir da significação e da revisão dos significados sociais da profissão, como também das tradições, da reafirmação das práticas consagradas que resistem às renovações porque estão cheias de saberes que são válidos para as necessidades da realidade.

O acelerado avanço científico e o surgimento de tecnologias cada vez mais inovadoras requer uma contínua revisão dos saberes do professor. A formação docente não pode ficar cristalizada apenas nos conhecimentos adquiridos na

graduação, pois a realidade sempre está em constantes transformações. E, à medida que a sociedade muda, a qualidade da competência docente também precisa mudar para que possam atender e entender a nova geração de alunos que chega às escolas. Hoje esses alunos estão com as informações sempre renovadas.

Nesse sentido, a formação continuada, como processo reflexivo da prática pedagógica torna-se necessária para o aprimoramento dos saberes já adquiridos do professor, contribuindo para a transformação das ações docente. Porém, Imbernón (2006, p. 40) ressalta que o professor não deve refletir apenas sobre sua prática pedagógica, essa reflexão deve perpassar os muros das instituições “para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.”

Sobre a reflexão docente, Alarcão (1996 *apud* FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 283). explica que é um modo especializado de pensar, visto que:

Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Significa dizer que ser um professor reflexivo implica na capacidade do pensamento de formar e de atribuir sentidos à sua própria prática pedagógica. O ato reflexivo parte da vontade do professor de pensar e de questionar e da curiosidade em busca de verdades e de justiça (ALARCÃO 1996 *apud* FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013).

Nessa perspectiva, a formação continuada abre espaço para o docente refletir, investigar e fazer discussões acerca de sua prática, de maneira que esse ato seja resplandecido em suas ações na sala de aula e na aprendizagem do aluno. No entanto, a formação continuada não deve se limitar ao acúmulo de cursos, palestras, seminários, entre outros. Essas formações devem se efetivar num trabalho de reflexão crítica do fazer docente, de maneira que sejam analisadas teorias e atitudes que empreendam um exercício de autoavaliação constante.

Sobre a formação continuada de professores reflexivos, Fávero; Tonieto; Roman (2013, p. 284) apontam que a prática

[...] neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o

lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação. Enfrentar tal desafio certamente não será tarefa fácil, pois requer novas posturas para enfrentar os próprios processos formativos e novas compreensões da própria identidade do educador.

Nessa perspectiva, pensar a formação continuada como processo reflexivo da prática pedagógica ainda é algo desafiador, no que diz respeito aos objetivos dessas formações, as quais, muitas vezes, precisam ser mais aprofundadas. Também observamos certa rejeição por parte dos professores, que veem essas formações como perda de tempo, algo desnecessário para seu cotidiano escolar.

No intuito de despertar interesse dos docentes, acreditamos que pensar em formações que abordem temáticas específicas, é uma forma de criar este espaço mais aceitável pelos professores, como momento em que serão discutidos assuntos, à procura de solucionar algum problema de aprendizagem diagnosticado pelo próprio docente.

Para Imbernón (2006, p. 17) “a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experimental”. É a partir das formações que o docente compartilha seus anseios e problemas enfrentados em sala de aula. Além disso, promover formações que tratem de conteúdos específicos propicia um engajamento maior por parte do professor. É importante salientar que as formações devem abranger não só temáticas voltadas para o conteúdo das disciplinas a serem trabalhadas em sala, mas ter, também, o fito de solucionar problemas específicos de aprendizagem, por exemplo.

Imbernón (2006, p. 71) destaca que:

A formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana.

Ou seja, a formação continuada vai além de um momento de compartilhamento de conhecimento, ela precisa ser pensada como espaço de integração e análise dos problemas, de forma a tentar solucioná-los. De acordo com

Alvarado-Prada et al. (2010, p. 382), “a pesquisa coletiva é uma forma de construir conhecimentos para compreender e transformar a realidade junto com os outros, a partir do confronto dos conhecimentos que cada ser humano tem”.

Essas concepções apontam para a necessidade de organizar formações continuadas que aproximem o docente, aqui em particular, o professor de língua materna, das recentes abordagens sobre a língua(gem) e sobre os vários objetos articulados a ela e ao seu ensino.

Assim, salientamos que as formações que propomos devem constituir propostas para refletir sobre os objetos de ensino da Língua Portuguesa, de forma a integrar a teoria e prática e propiciar possíveis soluções, que tragam melhoria ao ensino aprendizagem em sala de aula.

Assim, no capítulo seguinte abordaremos sobre as concepções de gramática e como se ensino é abordado nos documentos oficiais de ensino.

### 3 GRAMÁTICA E ENSINO

Este capítulo traz algumas concepções de gramática e como o ensino de gramática é abordado pelos documentos oficiais de ensino.

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

De acordo com Dubois (2014, p. 291), “o termo gramática tem várias acepções conforme as teorias linguísticas”. O autor apresenta alguns conceitos de gramática como: “descrição completa da língua [que] comporta diferentes partes: uma fonologia [,] uma sintaxe [,] uma lexicologia e uma semântica”. Ou que “gramática é a descrição dos morfemas gramaticais e lexicais, o estudo de suas formas e de suas combinações para formar palavras ou frases” e ainda que “gramática é a descrição dos morfemas gramaticais [,] excluindo-se os morfemas lexicais e a descrição das regras que regem o funcionamento dos morfemas na frase”.

Considerando a polissemia da palavra, Travaglia (2008, p. 24) diz que “gramática é um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”, definida como gramática normativa.

Outra concepção é que gramática é um “[...] conjunto de normas para bem falar e escrever” (FRANCHI, 1991 *apud* TRAVAGLIA, 2008, p. 24, grifo do autor). Nessa direção, a língua não pode ter variações, deve seguir sempre a norma padrão ou culta, tanto na fala quanto na escrita, e qualquer mudança ou variação são consideradas desvios e erros da língua, por isso a norma padrão deve ser seguida por todos os falantes dessa língua para não haver “[...] degeneração da língua de seu país” (TRAVAGLIA, 2008, p. 24). Tudo o que foge a esse padrão é considerado como “errado” (chamado de agramatical), ignorando as características próprias da língua oral, o que contribui para os mais diversos tipos de preconceito linguístico.

Nessa concepção de gramática, estão agregados diversos fatores que servem de apoio na construção da norma culta, que apresenta diferentes argumentos para incluir ou excluir da norma culta formas e uso. Dessa maneira,



fundamenta e exerce seu poder prescritivo, cujos argumentos são de natureza: estética, etilista ou aristocrática, comunicacional e histórica (TRAVAGLIA, 2008).

De acordo com o autor, a estética, algumas formas de uso são incluídas ou excluídas da norma culta, conforme alguns critérios estabelecidos como: expressão precisão e concisão. Além disso, para a gramática prescritiva, deve-se evitar os vícios de linguagem como pleonasma, eco, a colisão, a cacofonia.

Do ponto de vista etilista ou aristocrática, observa-se que o critério levado em conta são as formas de uso da língua das classes dominantes, havendo uma oposição ao uso das classes de menor prestígio social, as classes ditas populares (TRAVAGLIA, 2008). Quanto à questão política, há uma exigência pelo purismo e o vernáculo da língua, nesse caso a necessidade de excluir da língua tudo que não seja dela (no caso a Língua Portuguesa), por exemplo, a condenação dos estrangeirismos. Essa é na verdade uma preocupação voltada à dominação cultural e ameaça à nacionalidade, pois a língua é a principal marca da identidade de uma nação, e se ela não mantém a sua língua, ela será facilmente dominada.

Já a comunicacional, aborda outros critérios. Conforme Travaglia (2008), nesse critério exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na “expressão do pensamento”, isto é, a escolha do vocabulário deve ser clara, precisa e concisa para que possa assimilar melhor a expressão e a compreensão do pensamento.

Por fim a natureza histórica tem como critério a tradição para excluir e incluir formas e usos da norma culta da língua. Conforme afirma Travaglia (2008), este é um critério bastante complexo, pois nesse critério inclui a concepção naturalista da língua que a considera como organismo vivo. Tal concepção vê a língua como um fato inato do ser humano, e manter a tradição a norma culta é uma maneira de preservá-la para não entrar em decadência e perder sua identidade. No entanto, existe uma contradição que desconsidera esse ponto de vista e assume a língua como mutável, que vive em constante mudança.

Para esse tipo de concepção, a gramática seria compreendida como algo absoluto, passivo de mudanças (TRAVAGLIA, 2008). Nesse sentido, as frases a seguir seriam consideradas erradas, por não seguirem o padrão exigido pela norma culta da língua.

(1) Os menino saiu sem avisar.

- (2) Me empresta sua caneta.
- (3) Mamãe pediu para mim dizer a você que ela vai demorar.

Considera-se então que a gramática normativa estuda apenas os fatos da língua padrão, baseando-se quase exclusivamente nos fatos da língua escrita, dando pouca importância à variedade oral. Ela dita normas de bem falar e escrever, prescrevendo o que deve e o que não deve ser usado na língua. Dessa maneira, a gramática normativa é tida como uma espécie de lei que rege e controla o uso da língua em uma sociedade. Essa, no entanto, é a gramática que mais se utiliza nas escolas.

Temos também a gramática descritiva, cujo objetivo é descrever a estrutura e o funcionamento da língua. Nessa concepção, a gramática seria um: “[...] conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método. Essas regras seriam usadas pelos falantes na construção real dos enunciados” (NEDER, 1992 *apud* TRAVAGLIA, 2008, p. 27) seria ainda, “[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso” (FRANCHI, 1991 *apud* TRAVAGLIA, 2008. p. 27).

Em outras palavras, quer dizer que as regras seriam utilizadas na construção de enunciados reais pelos seus falantes. Conforme Travaglia (2008), isso significa que saber gramática é ser capaz de diferenciar as categorias, as funções e as relações que entram na construção das expressões de uma língua, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.

Diferente da gramática normativa, a gramática descritiva tem a função de descrever e registrar as variedades da língua em determinado momento de sua existência, estudando, levantando questionamentos e construindo hipóteses que justifiquem e expliquem seu funcionamento.

E ainda temos a concepção de gramática internalizada, definida como um conjunto de regras e variedades que o usuário da língua pode usar ou não de acordo com a situação comunicativa de que este usuário está participando. De acordo com Travaglia (2008, p. 28):

Nessa concepção não há erros linguísticos, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de

interação comunicativa, por não atender as normas sociais de uso da língua ou inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s).

Portanto, fazer uso da gramática internalizada é saber usá-la de acordo com o contexto comunicativo em que o falante está inserido. Não podemos, por exemplo, chegar a um velório e dizer: Meus sentimentos porque seu pai bateu as botas. Ou: O velho bateu as bota?! Considerando o contexto social em questão, esse discurso seria inapropriado, porém em outra situação poderia ser aceito.

É a gramática internalizada que dá forma e constitui a competência gramatical do usuário de uma língua. Através dela, o falante produz um número infinito de frases e analisa o que é gramaticalmente aceito ou não. Qualquer falante de uma língua, independentemente de seu nível de escolarização, saberá que a frase abaixo é agramatical.

(4) \*Foi ao cinema e gostou do filme Maria.

Nesse caso, saber gramática não depende de escolarização ou de um processo sistemático de aprendizagem, mas do amadurecimento linguístico que se dá através de atividades hipotéticas do que seja a linguagem e suas regras de construções de sentenças que permitem entendimento durante a comunicação.

A seguir veremos o que os documentos oficiais abordam em relação ao ensino de gramática da língua portuguesa.

### **3.1.2 A gramática e os documentos oficiais de ensino**

Há anos o ensino gramatical vem seguindo a concepção de que, para falar e escrever bem, é preciso conhecer a fio a estrutura da língua. No entanto, isso não é verdade, pois há quem saiba muito sobre regras gramaticais, mas não escreve um bom texto e há também quem não domine as regras da gramática e escreve textos excelentes. O fato é que saber gramática nos possibilita fazer boas análises linguísticas.

Mas nos últimos anos, após a elaboração dos PCN (BRASIL, 1998), a visão de ter a gramática como objeto de ensino vem ganhando lugar no centro das discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa. Os PCN, em muitos aspectos, representaram um avanço significativo para o ensino da língua portuguesa, principalmente porque se opuseram ao modelo tradicional e desmitificam o ensino pautado na gramática normativa que até hoje é tido como uma “bíblia” para muitos professores de língua portuguesa. Essa nova visão de língua foi apresentada pelos PCN como:

[...] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Sendo assim, o ensino da língua devia estar voltado para as práticas sociais em que os alunos estavam inseridos, “[...] e não usar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28), quando os alunos são obrigados a classificar e conceituar cada classe de palavra, sem empregá-las a um contexto.

Os PCN ainda ressaltam a importância na seleção dos conteúdos referentes à análise linguística, não podendo ser a gramática tradicional com exercícios enfadonhos e desestimulantes para os alunos, o que consiste em apenas uma reconstrução das gramáticas para os professores.

Tampouco esse ensino gramatical deve reproduzir a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação (BRASIL, 1998). Esse ensino deve partir da reflexão produzida pelos alunos mediada pelo professor de forma a chegar a um conhecimento gramatical satisfatório. Os PCN ressaltam que:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29).

Seguindo a visão abordada nos PNC, a BNCC (BRASIL, 2016), documento atual de orientação ao ensino da Educação Básica, propõe para o ensino de língua portuguesa, abordagens que englobem o ensino linguístico, metalinguístico e reflexivo, estando sempre direcionadas às práticas de linguagem, as quais devem estar em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Para esse documento:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL, 2016, p. 138).

A BNCC aponta que esse ensino deve ser contextualizado de modo a fazer o aluno refletir sobre o uso dos recursos linguísticos em seus diversos contextos de comunicação, explicando por meio de objetivos como deve proceder para aplicar determinado conteúdo gramatical. A BNCC explica que:

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade (BRASIL, 2016, p.138).

Em sua versão final, a BNCC enfatiza que é através da leitura/escuta e produção de texto que o aluno aprenderá as regras e as funções linguísticas, como mostra o trecho abaixo:

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Percebemos no discorrer do documento, que o ensino de gramática deve estar focado na compreensão, interpretação e produção de textos, atendendo às necessidades dos alunos. Nesse caso, o ensino gramatical não é visto fora das

condições de produção e interação social, assim, ensinar a língua significa possibilitar a formação discursiva e linguística do aluno.

Com isso, na seção seguinte, apresentamos alguns conceitos de frase e enunciados, apontando as intenções dos interlocutores no ato de interação comunicacional.

### 3.1.3 Frases e enunciado: breves conceitos

O termo frase é utilizado para designar uma unidade sintática que apresenta sentido completo com começo meio e fim, usada na transmissão de uma mensagem entre os interlocutores, podendo ser falada ou escrita. Por meio dela, pode se expressar pensamentos, descrever ações, estados ou fenômenos, além de transmitir pedidos ou ordens, e ainda, as frases podem expressar emoções (PERINI, 2006). Para Camara (1977 *apud* PERINI, 2006, p. 61) frase é:

Unidade de comunicação linguística, caracterizada [...] do ponto de vista comunicativo — por ter um propósito definido e ser suficiente para defini-lo —, e do ponto de vista fonético- por uma entonação [...] que lhe assinala nitidamente o começo e o fim.

Sendo assim, toda frase da língua organiza-se de modo a agrupar elementos linguísticos de acordo com certas regras, que as definem como uma estrutura gramaticalmente aceita capaz de transmitir uma mensagem significativa. Assim, são frases os seguintes enunciados:

- (5) Socorro!
- (6) Não pise na grama!

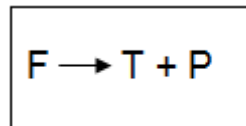
O enunciado (5) é formado por apenas uma palavra, mas expressa todo um significado. Quem a ouve, provavelmente entenderá que alguém está em perigo e precisa de ajuda ou que está admirado com alguma coisa que alguém com o nome de Socorro fez. Já em (6) ao pronunciá-lo o sujeito enunciadador dá uma ordem. Além disso, as duas estruturas apresentam as marcas que caracterizam as frases, na escrita é marcada pela inicial maiúscula e os sinais de pontuação específicos: (., ?, !, ...), na linguagem falada são marcadas pela entonação e as pausas.

Observamos a estrutura apresentada no enunciado abaixo, notamos que apesar de conter os elementos básicos de uma frase, não se constitui como uma frase, por não atender à necessidade comunicativa, ou seja, não transmite uma mensagem.

(7) \* Maria com os irmãos foram jamais.

Compreendemos então, que apenas os sinais gráficos não caracterizam sequência de palavras como sendo uma frase, isso ocorre “porque toda frase diz algo, e fala sobre determinado estado de coisas no mundo” (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2005, p. 13) e, para isso, rege certos princípios de organização. Assim sendo, “a regra de construção de toda e qualquer frase de uma língua é”:

Figura 1- Estrutura da frase



Fonte: Pesquisa (2019).

Onde lê-se (F = frase, T= tipo + P = proposição ou oração)

De acordo com a função comunicativa que as frases desempenham, elas podem ser classificadas em quatro tipos obrigatórios, sendo eles: o tipo declarativo, o tipo interrogativo, o tipo imperativo e o tipo exclamativo, e ainda se acumulam a esses tipos obrigatórios dois subtipos: o negativo e o afirmativo (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2005). Tendo evidenciado o conceito de frase passamos a abordagem de seus subtipos, apresentados por Sousa-e Silva e Koch (2005).

### 3.1.4 Os tipos oracionais obrigatórios

O ato da fala não é, simplesmente, pronunciar uma sequência de palavras estruturadas sintaticamente para manter uma comunicação entre os interlocutores. Por trás desse ato, aparentemente simples, há algumas regras de transformação

que regem a estrutura final das orações ao serem pronunciadas pelos falantes, enfatizando o modo como são ditas essas orações.

Segundo Souza-e-Silva e Koch (2005, p. 50), “o locutor ao dizer algo, necessariamente, acrescenta àquilo que diz indicações sobre o modo ou a força com que diz”. Essa força é chamada força ilocucionária, ou seja, a intenção comunicativa que o locutor tem ao proferir uma frase. Os tipos oracionais obrigatórios são assim considerados porque não existem frases na língua que não contenham um desses tipos, se assim não fosse, seria apenas uma sequência de palavras sem significado algum.

Observando as frases a seguir podemos perceber que a intenção do enunciador foi diferente em cada um dos casos. Mesmo que, aparentemente, sejam consideradas frases interrogativas elas irão desempenhar funções diferentes de acordo com a intenção dos interlocutores.

(8)  + Você poder + futuro do pretérito + abrir a janela  
Você poderia abrir a janela?

(9)  + Você ir + futuro + ao shopping  
Você vai ao shopping?

Como falado anteriormente, nas orações citadas acima temos duas frases interrogativas que apresentam sentidos diferentes. Em (8) temos um pedido, enquanto que em (9) temos uma pergunta. Nesse sentido, podemos observar que cada tipo de oração pode expressar um significado específico, dependendo da forma como é pronunciada.

Julgando que cada um dos tipos obrigatórios permitem dois subtipos, averiguemos como se dá as diferentes combinações a partir do subtipo afirmativo.

### 3.1.5 O tipo declarativo

O tipo declarativo caracteriza frases que tipicamente expressam uma declaração, pode também combinar-se a qualquer oração lhe acrescentando a entoação e a pontuação adequada, sofrendo apenas a transformação de concordância e estilística.



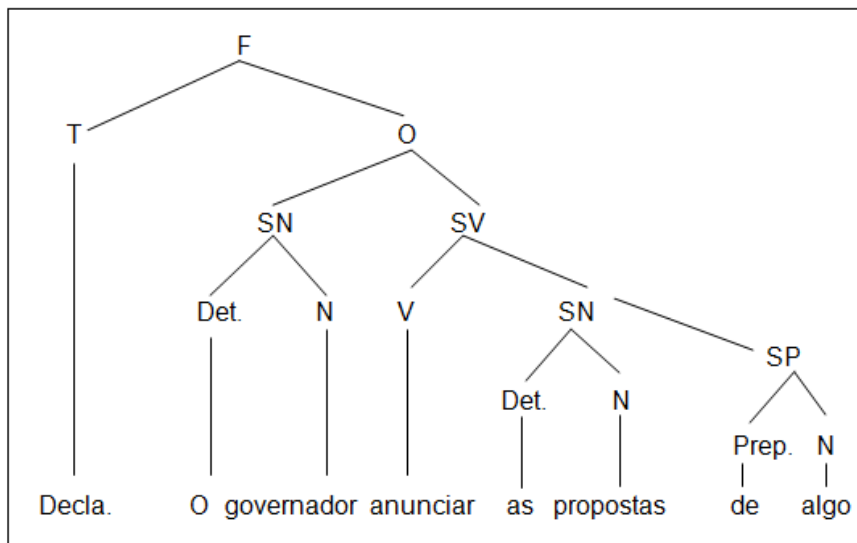
(10) (i) Decl. afirm. + o governador anunciar + passado + as propostas de campanha

(ii) O governador anunciou as propostas de campanha.

A estrutura apresentada em 10 (i) traz o verbo no infinitivo, seguido da marca de tempo. Sobre essa estrutura ocorre a transformação de concordância, onde é acrescentada a marca de tempo, de número e de pessoa quando passa para a estrutura superficial, apresentada em (ii).

Observemos no diagrama arbóreo como se dá transformação do enunciado 10 (i) da estrutura profunda (E.P.) para a estrutura superficial do tipo declarativo (T. decla.).

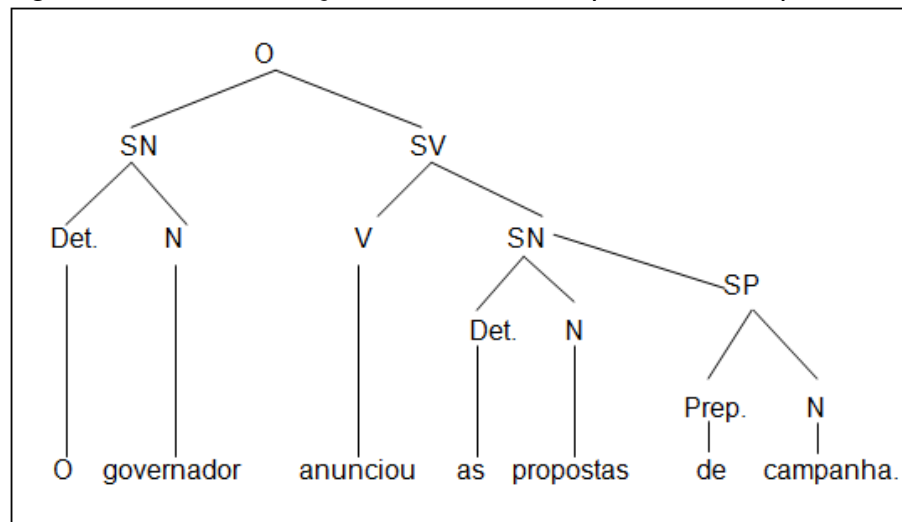
Figura 2 – Estrutura profunda do tipo declarativo



Fonte: Pesquisa (2019).

Observamos que na estrutura profunda o verbo apresenta-se no infinitivo, ao passar para a estrutura superficial ele recebe as marcas de tempo, número e pessoa. Esse processo é mostrado no sistema arbóreo a seguir

Figura 3 – Transformação da estrutura superficial do tipo declarativo



Fonte: Pesquisa (2019).

Operam-se as regras de transformação morfofonêmicas<sup>1</sup>, que convertem o verbo “anunciar + passado” em anunciou. Essas regras atribuem a representação fonética à oração, transformando as estruturas profundas em estruturas superficiais enunciáveis.

### 3.1.6 O tipo interrogativo

O tipo interrogativo afirmativo “pode ter por escopo toda a oração” (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2005, p. 54-55)— terá sempre frases que exigem uma resposta sim/não e essas orações sofrerão alterações apenas nas mudanças de entonação e acréscimo do sinal interrogativo quando for usada a linguagem escrita — ou um elemento que possui um item desconhecido. Também, “ocorrem outras mudanças dependendo da função ou do valor semântico do escopo da interrogação, esse será substituído pelas partículas interrogativas *quem, que, onde quando* etc.” (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2005, p. 54-55, grifo das autoras), como nos exemplos a seguir:

<sup>1</sup> Depois de desenvolvidas as regras de estrutura frasal, de feitas as escolhas lexicais, de atribuído o significado à oração e aplicadas as regras transformacionais, opera o componente *fonológico*, através das regras *morfofonêmicas*. Tais regras atribuem uma representação fonética a oração, isto é, convertem as estruturas *superficiais* em estruturas *enunciáveis* (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2005, p. 44).

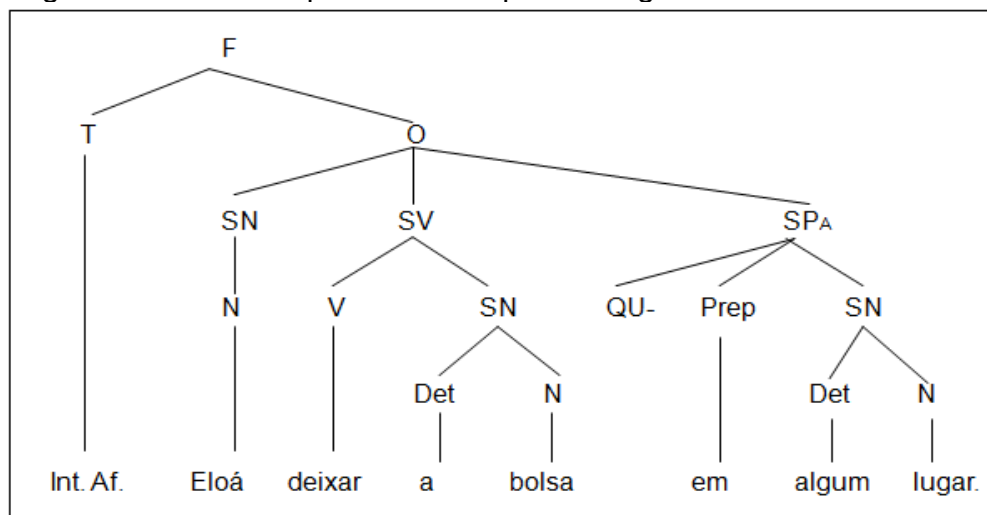
- (1) (i) int. af. + você ir comigo ao cinema  
 (ii) você vai comigo ao cinema?

A oração interrogativa (ii) exige como resposta apenas um *sim* ou um *não*, sem acrescentar nenhum complemento, não passa por transformações em sua estrutura profunda, apenas no SV que recebe as marcas de concordância de número e pessoa para concordar como com o SN. Enquanto as orações seguintes exigem transformações da estrutura profunda para superficial, acrescentando as partículas interrogativas. Conforme os exemplos a seguir:

- (2) (i) Int. af. + *alguém* levar Ana ao parque  
 (ii) *Quem* levou Ana ao parque?  
 (3) (i) Int. af. + Isa comer *algo* no almoço  
 (ii) (O) *que* Isa comeu no almoço?  
 (4) (i) Int. af. + Eloá deixar a bolsa *em algum lugar*  
 (ii) *Onde* Eloá deixou a bolsa?  
 (5) (i) Int.af. + o filme “A bela e a fera” estreia *em dado momento*  
 (ii) *Quando* estreará filme “A bela e a fera”?

Tomemos como base a frase (4) sobre essa estrutura opera a transformação de interrogação de constituintes que ocorrem em duas etapas. Observamos como ocorre esse processo de transformação da estrutura profunda (E.P.) para a estrutura superficial do tipo interrogativo (T. Interr).

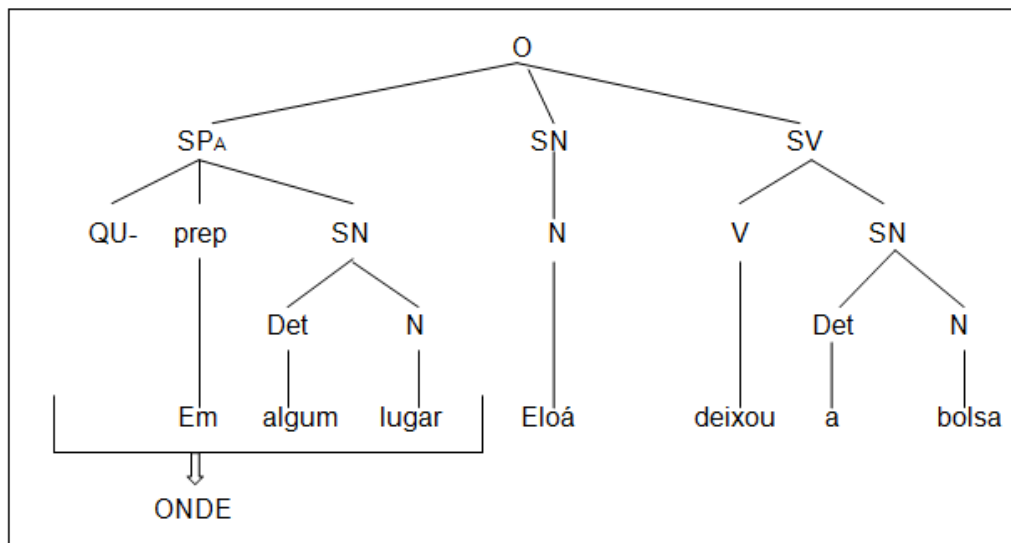
Figura 4 – Estrutura profunda do tipo interrogativo



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

- a) Primeiro ocorre a extraposição do constituinte marcado QU– (partícula interrogativa, que em português é representado pelos pronomes e advérbios interrogativos) para o início da oração: QU– em algum lugar Eloá deixar bolsa:
- b) Segundo faz-se a substituição do constituinte marcado pela partícula interrogativa correspondente:

Figura 5 – Transformação da estrutura superficial do tipo interrogativo



Fonte: Dados pesquisa (2019).

Na transformação do tipo interrogativo, o sintagma preposicionado (em algum lugar), que estava no final da frase, é colocado no início do enunciado e substituído pelo advérbio interrogativo (onde) mais o acréscimo da entonação na fala ou o do acréscimo do ponto interrogativo na escrita, gerando o enunciado *Onde Eloá deixou a bolsa?*

### 3.1.7 O tipo imperativo

O tipo imperativo afirmativo assim como o negativo pode exprimir ordem, pedido, súplica ou conselho. O tipo imperativo é marcado por diferença na entonação ou pelo acréscimo de expressões como, por favor, cuidado, etc., e também pelo uso simultâneo da exclamação. Conforme Souza-e-Silva e Koch (2005,

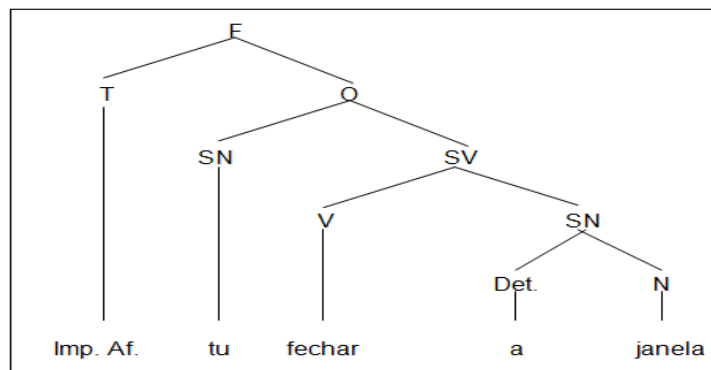
p. 57), “[...] há determinadas condições que a oração deve preencher para aceitar o tipo imperativo tanto afirmativo quanto negativo”.

Ainda de acordo com as autoras, certos traços de verbo não admitem o imperativo como os verbos que exprimem acontecimentos independentes da nossa vontade, como “*caber, poder, nascer,*” (grifo das autoras) determinados traços de predicado, em que atribui ao sujeito qualidades inerentes, como: ser alto, ser feio, ser mortal; o tempo verbal não pode ser passado; à pessoa só pode ser a segunda pessoa do discurso ou a primeira pessoa do plural.

A transformação de imperativo é feita em duas etapas: primeiro, ocorre às alterações na forma do verbo relativas ao modo imperativo (afirmativo ou negativo); segundo, processa-se o apagamento do SN sujeito (SOUZA-e-SILVA e KOCH, 2005).

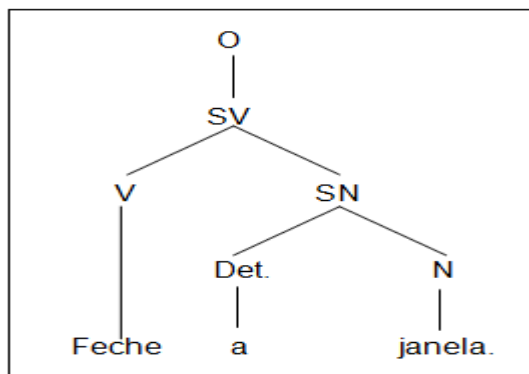
Observamos o exemplo a seguir no sistema arbóreo, em que ocorrem as transformações da E.P. para a estrutura superficial dos tipos imperativos (T. Imp.).

Figura 6 – Estrutura profunda do tipo imperativo



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 7 – Transformação da estrutura superficial do tipo imperativo



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A transformação dos tipos imperativos se faz em duas etapas: o verbo que está em sua forma neutra (infinitivo), altera sua forma para o modo imperativo afirmativo ou negativo, em seguida apaga-se o sintagma nominal com valor de sujeito acrescentando a entonação referente a intenção do enunciador, que pode ser um pedido ou uma ordem.

### 3.1.8 O tipo exclamativo

O tipo exclamativo afirmativo, geralmente, não provoca alterações na transformação além do acréscimo da entonação característica do tipo, na linguagem oral, ou acréscimo do sinal de exclamação na escrita, característico das frases exclamativas (SOUSA-e-SILVA; KOCH, 2005) como ocorre no exemplo (6). Notamos também, que ocorre a transformação do verbo da forma infinitiva para tempo verbal obedecendo a concordância de pessoa e número. Em outros casos pode ocorrer o apagamento do sujeito e acréscimo da partícula exclamativa conforme mostrado no exemplo 7(iii).

- (6) (i) [Excl.] + você estar bonita com este novo visual  
 (ii) você está bonita com este visual novo!
- (7) (i) [Excl.] + eu levar um susto  
 (ii) Eu levei um susto!  
 (iii) Que susto!

### 3.1.9 Os subtipos negativos

Conforme Sousa-e-Silva e Koch (2005, p. 59), o subtipo negativo diferente do afirmativo “não ocorre sozinho, podendo recair ou sobre a oração como um todo, ou sobre um dos seus constituintes o qual será geralmente indefinido.” Quando a negação ocorre sobre a oração como todo, as alterações operadas consistem apenas na introdução da partícula negativa não diante do verbo.

- (8) (i) [Decl. + neg.] + o aluno fazer a atividade

- (ii) O aluno não fez a atividade.
- (9) (i) [Int. + neg.] + as crianças guardar os brinquedos  
 (ii) As crianças não guardaram os brinquedos?
- (10) (i) [Excl. + neg.] + o dia estar chuvoso  
 (ii) O dia não está chuvoso!
- (11) (i) [Imp. + neg.] + você pisar na grama  
 (ii) Não pise na grama.

E, quando a negação é de constituintes, “as alterações operadas no material são maiores, pois a regra consiste na substituição do item lexical indefinido que a negação tem por escopo” (SOUSA-e-SILVA e KOCH, 2005, p. 59).

- (12) (i) [Decl. + neg.] + alguém falar o que pensa  
 (ii) *Ninguém* falou o que pensa.
- (13) (i) [Excl. + neg.] + ela dar algo ao afilhado  
 (ii) Ela *nada* deu ao afilhado!  
 (iii) Ela *não* deu *nada* ao afilhado.
- (14) (i) [Int.+ neg.] + o presidente declara algo sobre a greve  
 (ii) O presidente *nada* declarou sobre a greve?  
 (iii) O presidente *não* declarou *nada* sobre a greve?
- (15) (i) [Imp. + neg.] + você falar algo sobre a festa  
 (ii) *Nada* fale sobre a festa.  
 (iii) *Não* fale *nada* sobre a festa.

As autoras Souza-e-Silva e Koch (2005, p. 61) chamam a atenção para o fato de que, “[...] na negação cujo escopo é o sujeito, representado pelo item indefinido alguém —12 (i)—, o tipo imperativo diferentemente dos demais, não se combina com o subtipo negativo, porque o SN sujeito encontra-se na terceira pessoa do discurso.” Observamos também que, a negação quando recai sobre o SN objeto, possibilita a ocorrência da dupla negação, observados nos exemplos (iii).

Os tipos interrogativos negativos, na maioria dos casos, têm valor enfático. Porém, quando o alvo da interrogação é o sujeito, a negação assume o seu valor original, ou seja, a negação recai sobre o sujeito, sendo este representado por um pronome indefinido.

- (16) O general não puniu os culpados do crime?  
 (17) (i) Alguém fez a atividade?  
 (ii) Quem fez a atividade?

Para Sousa-e-Silva e Koch (2005), “o tipo exclamativo negativo pode ter valor de negação propriamente dita ou, então, valor enfático, especialmente quando combinado ao tipo interrogativo”. Conforme mostrado nos exemplos abaixo:

- (18) (i) O rio está poluído  
 (ii) O rio está poluído!  
 (iii) O rio não está poluído!  
 (19) Quem não gosta de fruta!  
 (20) Vocês não vão ao shopping comigo?!

Reiteramos que a tipologia oracional apresenta uma gama de sentidos. Partindo da intenção comunicativa dos interlocutores, iremos abordar na seção seguinte, as intenções do enunciador ao proferir um discurso.

### 3.2 AS INTENÇÕES DO ENUNCIADOR

O estudo da frase prostra-se sobre o campo textual, constatando as estruturas linguísticas empregadas pelos indivíduos, a fim de exprimir seu posicionamento discursivo, conforme as intenções expostas nos contextos em que os interlocutores se encontram.

O anseio dos indivíduos em declarar algo ao seu interlocutor, indagar certa informação, exclamar algum sentimento ou ordenar algum comando indica sua caracterização. Essas intenções do enunciador estão sempre presentes nos discursos. Na fala é manifestada pela entoação, e na escrita pelo uso de pontuação característico de cada tipo.

Como declara Azeredo (2004, p. 168), a intenção do enunciador pode se manifestar nos eventos formais da língua, de maneira tal que esses procedimentos possam distinguir uma ordem de uma pergunta ou uma exclamação de uma



declaração, ou ainda os elementos modalizadores, os quais são encarregados de salientar a opinião assumida pelo falante.

Conforme Guimarães (2009, p.97):

O discurso carregará sempre algumas significações específicas na estrutura social, visto que o sujeito está imerso nessa estrutura, produzindo e reproduzindo não só as relações sociais, mas ainda as relações de poder e a dinâmica de um grupo sobre o outro.

Significa dizer que existem várias posições pontuadas pelo sujeito na elaboração do discurso, as quais estão entrelaçadas ao contexto e ao conhecimento do sujeito enunciador, em relação a seus interlocutores. Pois, “a linguagem enquanto discurso é interação[, ou seja, um produto social, e ] não é neutra, na medida que está engajada numa intencionalidade” (GUIMARÃES, 2009, p. 96).

Nesse sentido, podemos encontrar, geralmente, no discurso, de acordo com Perini (2006), as declarações, as perguntas, as exclamações, as ordens, os pedidos, as promessas, as expressões de um desejo, dentre outras intenções, a que o autor chamou de força ilocucionária.

Nas declarações, o enunciador expressa a informação de um fato ou uma ideia, ou um ponto de vista. Na escrita, esse discurso é marcado pelo ponto final. Azeredo (2004, p. 169) explica esse discurso, dizendo que “são frases por meio das quais o enunciador se reporta de um universo real ou imaginário”.

Além disso, a declaração poder ser verdadeira ou não. Ainda de acordo com o Azeredo (2004, p. 169), esse discurso apresenta frases “típicas da função referencial da linguagem e não implicam a presença do interlocutor na situação de comunicação”. Frases do tipo ‘o dia está lindo’ ou ‘hoje está calor’ são exemplos passíveis de serem declarações consideradas verdadeiras. Nesse sentido, as declarações evidenciam o posicionamento do locutor, quando ele pretende informar acontecimentos, atribuindo valores aos fatos comunicados a seus interlocutores.

As exclamações indicam diferentes manifestações emotivas do locutor, no momento que ele profere o enunciado. A partir da expressão do sentimento, o indivíduo, de forma subjetiva atribui diferentes intenções expressivas aos enunciados, demonstrando sentimento de raiva, alegria, tristeza, euforia, espanto.

De acordo com Azeredo (2004, p.169), os discursos que contêm esse tipo de intenção “se portam necessariamente a dados de um universo real em relação aos

quais o enunciador manifesta uma variada gama de atitudes subjetivas”. Na escrita, as frases são marcadas pelo sinal (!).

As interrogações apresentam como intuito básico, o desejo do locutor do texto em indagar o interlocutor sobre determinado assunto. Ou seja, a intenção principal das frases interrogativas é solicitar uma informação. Sendo assim esse tipo de frase promove um posicionamento do interlocutor em dar uma resposta, concordar com algo, ou se posicionar ao que lhe é imposto. É importante, portanto, salientar que nem sempre as frases que apresentam um ponto de interrogação têm a intenção de perguntar. Vejamos, por exemplo, uma situação em que o locutor diz:

(21) Você poderia fechar a porta para mim?

(22) Você comprou pão para o lanche da tarde?

Entendemos que em (21), o enunciador não teve a intenção de fazer uma pergunta para obter uma resposta, todavia, sua intenção foi de fazer um pedido, e ele ser atendido. Diferentemente de (22), em que o locutor faz uma pergunta no intuito de receber uma resposta positiva ou negativa.

Além dessas intenções, Perini (2006, p.64) aborda os discursos que tentam pedir, aconselhar ou ordenar, dizendo que apresentam frases que “[...] são tipicamente utilizadas para veicular ordens e pedidos”. Para Azeredo (2004, p. 169), “[...] são ‘comandos verbais’ enunciados com entoação características, necessariamente dirigidos a um ou mais interlocutores com a intenção de produzir um comportamento verbal ou não verbal.” São discursos que persuadem o interlocutor a fazer ou deixar de fazer algo.

Para Guimarães (2009, p. 99), “[...] várias são as posições marcadas pelo sujeito na construção do discurso”. Ainda de acordo com a autora, “o papel do sujeito” é capturado em sua criação histórica, passando pelo discurso e questionado pela ideologia, “o sujeito se constrói e é construído na interlocução que se produz no próprio espaço de interação- o texto”.

Nesse pressuposto e pensando na importância dos tipos de frase na construção do discurso, no capítulo seguinte, será apresentada uma proposta de oficina pedagógica que aborde o tema, de maneira que o professor possa refletir sobre esse objeto de ensino e confrontá-lo com sua metodologia em sala de aula.

## 4 OFICINA DE GRAMÁTICA: TIPOLOGIA ORACIONAL E AS INTENÇÕES DO ENUNCIADOR

### 4.1 DUAS PALAVRAS AO PROFESSOR

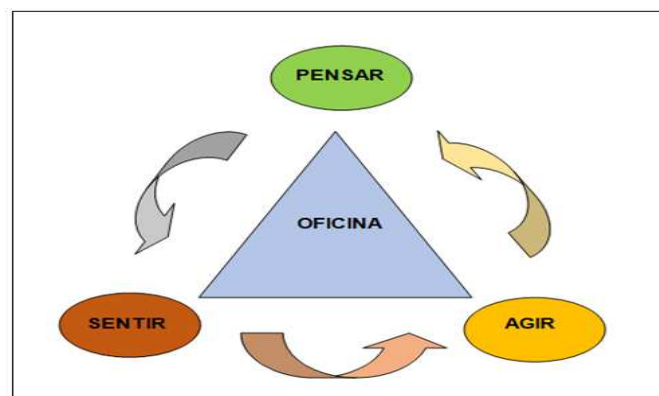
Caro/a Professor/a,

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio enfrentado por todos os profissionais da educação. O ato de pensar e pôr em prática, às vezes, podem estar em extremidades opostas, no entanto, é um desafio que pode ser vencido. E uma das possíveis possibilidades para solucioná-lo é a construção de estratégias que integrem as concepções entre teoria e prática, o que, substancialmente, configuram as oficinas pedagógicas.

A oficina pedagógica é um espaço de aprendizagem, um processo ativo e recíproco de mudanças entre os sujeitos e o objeto de estudo, com alternativas e equilíbrio que aproximam esses sujeitos do objeto a se conhecer. Salienta-se na obra de Lespada (1988, *apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12) que “oficina é uma forma, um caminho, um guia flexível enriquecedora para a pessoa e para o grupo, fundamentada no aprender fazendo com prazer e na ativação do pensamento”.

Nessa perspectiva, as oficinas pedagógicas possibilitam aos participantes a construção do seu próprio conhecimento de forma coletiva, a fim de encontrar soluções para problemas encontrados em sala de aula. As oficinas propiciam um momento em que se integram o tripé “pensar-sentir-agir” com o propósito de atrelar teoria e prática de forma dinâmica e eficaz.

Figura 8 - Metodologia do objetivo de uma oficina pedagógica



Fonte: Adaptado de Vieira e Volquind (2002, p.12).

Manter essa relação, apresentada no esquema acima, contribui para promover a relação entre teoria e prática em sala de aula, pois, numa oficina pedagógica, é preciso que se estabeleça três instâncias: o processo pedagógico; a reflexão teoria/prática e a relação de interdisciplinaridade, as quais contribuem para as intervenções didáticas, pondo em prática as ações teóricas, tendo em vista a unidade do saber (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Sendo assim, essa oficina tem o objetivo de adquirir subsídio teórico metodológico para o ensino da tipologia oracional, com foco nas intenções do enunciador, em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Também visa identificar as funções da tipologia oracional em materiais teóricos que subsidie a prática pedagógica. Para tanto, tomamos como pressuposto teórico e metodológico para a elaboração desse material, as considerações de Pilati (2017), Kleiman (2012) e Vieira e Volquind (2002), de um lado, e na tipologia oracional de Sousa-e-Silva e Koch (2005), de outro lado.

Assim, propomos o estudo da tipologia oracional tomando como eixo de análise as intenções do enunciador nos atos comunicativos, com base nos gêneros textuais, “conto” e “tira”, uma vez que o discurso se materializa no texto, seja ele oral ou escrito, pois é através do contexto que são atribuídos significado ao discurso.

Nessa direção, esta oficina se justifica pela necessidade de se ter um olhar mais aprofundado sobre a tipologia oracional, uma vez que esse conteúdo quando é abordado nos livros didáticos, é apresentado de maneira bastante superficial. Pois sabemos que tal temática é de grande relevância para o ensino, na medida em que é através do discurso que os sujeitos manifestam suas intenções no ato comunicativo, e saber usá-lo é uma forma de estabelecer poder.

Com isso, a oficina segue a seguinte estrutura:

Será dividida em dois momentos. No primeiro momento, será trabalhada a parte teórica sobre a tipologia oracional, e também será um momento quando os participantes apresentarão suas reflexões acerca do tema. No segundo momento, serão feitas atividades em grupo e/ou individual. Ao término das atividades, levantar-se-ão questões sobre o tema proposto nas atividades, de forma a socializar o que foi debatido entre componentes de cada grupo.

Cada momento terá um tempo estimado de 2h para a realização das tarefas, somando um total de 4h.



## ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Para garantir a utilização adequada do tempo, prevê-se que as atividades sejam desenvolvidas de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 - Distribuição do tempo para cada atividade

Momentos	Atividades	Duração
01	Integração dos participantes do grupo.	10 minutos
02	Apresentação do tema da oficina, como também os objetivos esperados e as atividades que serão desenvolvidas.	10 minutos
03	Exposição do problema gerador do tema estudado na oficina.	10 minutos
04	Reflexão sobre o tema apresentando problemas enfrentados no ensino da tipologia oracional.	20 minutos
05	Investigação a luz da teoria transformacional, aparato para um ensino eficaz da tipologia oracional.	1h10min
06	Aplicação de atividade motivadora em grupo, que procure refletir sobre o ensino aprendizagem da tipologia oracional.	1h
07	Socialização dos destaques feitos durante a atividade de forma a discutir sobre o tema em estudo.	30 minutos
08	Trazer à pauta as possíveis soluções encontradas para desenvolver um ensino aprendizagem eficaz e significativo sobre a tipologia oracional.	30 minutos
Tempo total estimado		4 horas

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

## ACOLHIDA

Este é um momento de acolhida do grupo, com apresentação do mediador e dos participantes da oficina, como também, a declamação do poema “Questão de pontuação”, do poeta João Cabral de Melo Neto.

Este momento propicia um “quebra gelo” entre grupo. O mediador apresenta-se e lê o poema.

Quadro 3- Poema

**Questão de pontuação**

Todo mundo aceita que ao homem  
Cabe pontuar a própria vida:  
Que viva em ponto de exclamação  
(dizem: tem alma dionisíaca);

Viva em ponto de interrogação  
(foi filosofia, ora é poesia);  
Viva equilibrando-se entre vírgulas  
E sem pontuação (na política):

O homem só não aceita do homem  
Que use a só pontuação fatal:  
Que use, na frase que ele vive,  
O inevitável ponto final

Fonte: MELO NETO, João Cabral de (1988)<sup>2</sup>.

Após a leitura, orientar o grupo para fazer um círculo, e pedir para que cada um faça uma breve apresentação de si (algo em torno de 20” para cada apresentação).

## TEMA:

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/medio/portugues-metafora-e-pontuacao-em-textos-literarios.htm>>. Acesso em: 24 maio 2019.

Esta oficina anseia construir um espaço de reflexão, de aprendizagem e de troca de experiências sobre o tema “A tipologia oracional e as intenções do enunciador”, a fim de refletir sobre a temática à luz da teoria transformacional, possibilitando significação mais eficaz.

### **OBJETIVOS:**

- Analisar textos teóricos sobre a tipologia oracional, a fim obter embasamento teórico que contribua para o ensino aprendizagem eficiente;
- Compreender as intenções do enunciador no ato discursivo em diversos textos, tanto verbais quanto não verbais;
- Criar estratégias de ensino para uma aprendizagem eficaz em sala de aula no tocante a tipologia oracional.

### **CARGA HORÁRIA:**

As atividades serão desenvolvidas em 4 horas, divididas em dois momentos, cada um com duração de duas horas.

### **RECURSOS:**

Notebook; Data show; folha A4; papel cartão colorido; canetas piloto; fita adesiva; Xerox; Vídeos; aparelho de som.



### **PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA**

Para adentrar teoricamente na temática da oficina, o mediador entrega um trecho do conto, “Alice no país das maravilhas”, e pede para que dois participantes do grupo façam a dramatização do diálogo entre Alice e o gato. Esta atividade tem o objetivo de compreender a importância de saber “onde estamos e aonde queremos chegar”.

Alice \_\_ “poderia me dizer, por favor, que caminho deveria tomar para sair daqui?”  
 Gato \_\_ “Isso depende bastante de aonde você quer chegar”  
 Alice \_\_ “O lugar não importa muito...”  
 Gato \_\_ “Então não importa que caminho você vai tomar”  
 Alice \_\_ “... desde que chegue a algum lugar” acrescentou Alice como forma de explicação.  
 Gato \_\_ “Oh, você certamente vai chegar a algum lugar, se caminhar bastante.”

Fonte: CARROLL, Lewis (2000, p. 81).

Logo após a leitura, o mediador comenta sobre o texto e apresenta o questionamento que norteará o desenvolvimento da oficina.

O que dificulta o ensino mais aprofundado da tipologia oracional em sala de aula?



### REFLEXÃO E DISCUSSÃO DO TEMA:

Após a apresentação da problematização do tema, o mediador abre espaço para que os participantes da oficina exponham suas opiniões e dificuldades em relação ao ensino da tipologia oracional.

A partir da colocação dos professores sobre os problemas enfrentados em sala de aula, o mediador entregará o texto teórico sobre o conteúdo.



### INVESTIGAÇÃO TEÓRICA:

Neste momento os cursistas se organizarão em grupos, de acordo com o total de participantes, para leitura e análise do texto teórico.



#### Quadro 4 - Texto teórico

### **O que diz os documentos oficiais sobre ensino da Língua portuguesa**

#### **Tipos de frases: breves conceitos.**

Nos últimos anos, após a elaboração dos PCN (BRASIL, 1998), a visão de ter a gramática como objeto de ensino vem ganhando lugar no centro das discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa. Os PCN, em muitos aspectos, representaram um avanço significativo para o ensino da língua portuguesa, principalmente porque se opuseram ao modelo tradicional e desmitifica o ensino pautado na gramática normativa.

Os documentos ainda ressaltam a importância na seleção dos conteúdos referentes à análise linguística, não podendo ser a gramática tradicional com exercícios enfadonhos e desestimulantes para os alunos, o que consiste em apenas uma reconstrução das gramáticas para os professores.

Seguindo a visão abordada nos PNC, a BNCC (BRASIL, 2016), documento atual de orientação ao ensino da Educação Básica, propõe para o ensino de língua portuguesa, abordagens que englobem o ensino linguístico, metalinguístico e reflexivo, estando sempre direcionadas às práticas de linguagem, as quais devem estar em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

O documento aponta que esse ensino deve ser contextualizado de modo a fazer o aluno refletir sobre o uso dos recursos linguísticos em seus diversos contextos de comunicação, explicando por meio de objetivos como deve proceder para aplicar determinado conteúdo gramatical. Em sua versão final, a BNCC enfatiza que é através da leitura/escuta e produção de texto que o aluno aprenderá as regras e as funções linguísticas.

#### **Frase: o que é? Quais são os tipos? E o que intentam cada tipo?**

O termo frase é utilizado para designar uma unidade sintática que apresenta sentido completo com começo meio e fim, usada na transmissão de uma mensagem entre os interlocutores, podendo ser falada ou escrita. Por meio dela, pode-se expressar pensamentos, descrever ações, estados ou fenômenos, além de transmitir pedidos ou ordens, e ainda, as frases podem expressar emoções.

De acordo com a função comunicativa que as frases desempenham, elas podem ser classificadas em quatro tipos obrigatórios, sendo eles: o tipo declarativo,

o tipo interrogativo, o tipo imperativo e o tipo exclamativo, e ainda se acumulam a esses tipos obrigatórios dois subtipos: o negativo e o afirmativo (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2005).

O estudo da frase prostra-se sobre o campo textual, constatando as estruturas linguísticas empregadas pelos indivíduos, a fim de exprimir seu posicionamento discursivo, conforme as intenções expostas nos contextos em que os interlocutores se encontram. O anseio dos indivíduos em declarar algo ao seu interlocutor, indagar certa informação, exclamar algum sentimento ou ordenar algum comando indica sua caracterização.

Essas intenções do enunciador estão sempre presentes nos discursos. Na fala é manifestada pela entonação, e na escrita pelo uso de pontuação característico de cada tipo. Azeredo (2004) declara que, a intenção do enunciador pode se manifestar nos eventos formais da língua, de maneira tal que esses procedimentos possam distinguir uma ordem de uma pergunta ou uma exclamação de uma declaração, ou ainda os elementos modalizadores, os quais são encarregados de salientar a opinião assumida pelo falante.

Nesse sentido, podemos encontrar, geralmente, no discurso, de acordo com Perini (2006), as declarações, as perguntas, as exclamações, as ordens, os pedidos, as promessas, as expressões de um desejo, dentre outras intenções, a que o autor chamou de força ilocucionária.

Nas declarações, o enunciador expressa a informação de um fato ou uma ideia, ou um ponto de vista. Na escrita, esse discurso é marcado pelo ponto final.

As exclamações indicam diferentes manifestações emotivas do locutor, no momento que ele profere o enunciado. A partir da expressão do sentimento, o indivíduo, de forma subjetiva atribui diferentes intenções expressivas aos enunciados, demonstrando sentimento de raiva, alegria, tristeza, euforia, espanto.

As interrogações apresentam como intuito básico, o desejo do locutor do texto em indagar o interlocutor sobre determinado assunto. Ou seja, a intenção principal das frases interrogativas é solicitar uma informação. É importante, portanto, salientar que nem sempre as frases que apresentam um ponto de interrogação têm a intenção de perguntar.



### ATIVIDADE TEÓRICO METODOLÓGICA:

Atividade realizada em grupos, divididos de acordo com o total de participantes.

#### 1º momento

Com base na leitura e análise do texto teórico e discussões acerca da temática em estudo, levantar dois problemas relacionados ao ensino da tipologia oracional em sala de aula, por exemplo:

- Os materiais didáticos abordam de forma superficial os conceitos para o ensino da tipologia oracional;
- Os alunos têm dificuldades em compreender as intenções comunicativas dos tipos oracionais.

#### 2º momento

Os grupos trocarão os questionamentos e apontarão uma solução para o grupo a qual pertence o problema. Por exemplo, investigar em materiais teóricos subsídio necessário para o ensino adequado da tipologia oracional, e não ficar preso apenas aos conceitos do material didático. Para que os alunos aprendam com mais facilidade, procurar fazer aulas mais interativas, onde o aluno tenha a participação mais ativa. Uma boa ideia é trabalhar com jogos, tipo quebra cabeça, bingo de frases, entre outros.

#### 3º momento

Os grupos farão a leitura e análise dos textos abaixo.

Quadro 5 – Conto

**A IMAGEM NO ESPELHO**

Aos vinte anos escreveu suas memórias. Daí por diante é que começou a viver. Justificava-se:

— Se eu deixar para escrever minhas memórias quando tiver setenta anos, vou esquecer muita coisa e mentir demais. Redigindo-as logo de saída, serão mais fiéis e terão a graça das coisas verdes.

O que viveu depois disto não foi precisamente o que constava do livro, embora ele se esforçasse por viver o contado, não recuando nem diante de coisas desabonadoras. Mas os fatos nem sempre correspondiam ao texto e, para ser franco, direi que muitas vezes o contradiziam.

Querendo ser honesto, pensou em retificar as memórias à proporção que a vida as contrariava. Mas isto seria falsificação do que honestamente pretendia (ou imaginara) devesse ser a sua vida. Ele não tinha fantasiado coisa alguma. Pusera no papel o que lhe parecia próprio de acontecer. Se não tinha acontecido, era certamente traição da vida, não dele.

Em paz com a consciência, ignorou a versão do real, oposta ao real prefigurado. Seu livro foi adotado nos colégios, e todos reconheceram que aquele era o único livro de memórias totalmente verdadeiro. Os espelhos não mentem.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. (2008, p. 25).

Espera-se dessa atividade que os cursistas encontrem no discurso da personagem a sua intenção comunicativa e identifique qual é a mensagem transmitida pelo sujeito enunciador. Por exemplo:

O valor entre a verdade e a mentira. O que somos e o que deixamos transparecer às pessoas.

Compreender o significado da frase “os espelhos não mentem” expresso no final do texto em relação ao contexto do conto;

O que a personagem escreveu em sua memória condiz com suas ações ao longo da vida.

Figura 9 - Tira Recruta Zero, de Mort Walker



Fonte: COSTA, Cibele Lopresti. [et al.] (2015, p. 40).

Espera-se que os cursistas percebam as intenções dos interlocutores no diálogo da tira, como: surpresa; orgulho, satisfação; espanto; ironia.

Figura 10 - Tira Garfield, de Jim Davis



Fonte: COSTA, Cibele Lopresti. [et al.], (2015, p. 133).

Espera-se que os cursistas percebam os seguintes aspectos comunicativos nos enunciados da tira, como: Persuasão, ou seja, o ato de fazer o outro acreditar numa ideia por meio do discurso; Sarcasmo.

Figura 11 - Tira gato e gata, de Laerte



Fonte: COSTA, Cibele Lopresti. [et al.], (2015, p. 148).

Espera-se que os cursistas identifiquem na fala dos personagens o poder que o discurso tem para influenciar a opinião dos sujeitos, e a forma como ele é aceito pelos interlocutores. Na tira percebe-se que o discurso do gato marrom tem efeito positivo sobre a gatinha, a qual deixa transparecer que está encantada, derretida pelos galanteios do gatinho. E, mesmo o outro gato advertindo-a sobre a farsa e mostrando que o gato está usando um livro de frases, ela não o ouve e continua encantada pelo que o gato marrom diz.

#### 4º momento

A partir da leitura dos gêneros propostos no terceiro momento e das discussões feitas acerca da tipologia oracional ao longo da oficina, elaborar uma aula que aborde a tipologia oracional com foco nas intenções do enunciador para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, obedecendo aos seguintes pontos:

- Identificar os tipos de frases presentes no discurso;
- Compreender as intenções do enunciador, observando o contexto comunicativo;
- Relacionar os tipos de frase a construção do texto, compreendendo que elas acrescentem uma intenção comunicativa na transmissão da mensagem.



## SOCIALIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

Socialização em plenária das conclusões atribuídas às atividades realizadas por cada grupo.

O mediador faz os comentários finais, destacando os pontos fundamentais que foram discutidos.



## DISCUSSÃO FINAL E ENCERRAMENTO:

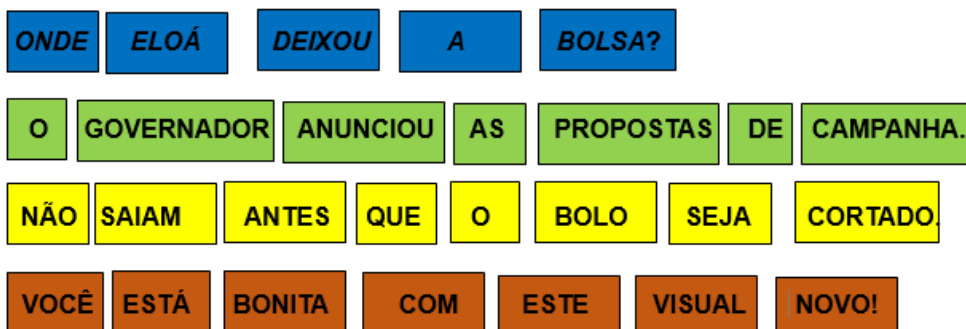
Dinâmica: Quebra cabeça tipos de frase

Objetivo: sintetizar o conteúdo estudado.

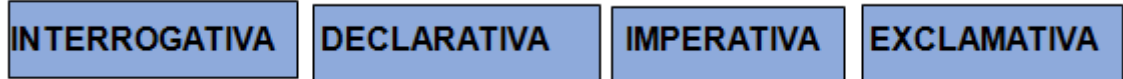
Material utilizado: Cartões coloridos para a escrita das frases.

Procedimento:

Previamente são escritas nos cartões frases do tipo interrogativo, declarativo, imperativo e exclamativo, podendo ser negativas ou afirmativas, sendo que cada palavra da frase fique em cartões de mesma cor, por exemplo:



Em seguida entregar cartões com a indicação da tipologia frasal, por exemplo:



É entregue a cada grupo quatro tipos de frases diferentes, como no modelo.

O mediador fará uma pergunta relacionada a um tipo de frase, e ao término sinaliza aos grupos para montarem a frase da qual ele citou o conceito, relacionando com a intenção comunicativa.

- Frase que tem a intenção de informar um fato ou expor um ponto de vista.
- Frase que tem a intenção de solicitar uma informação.
- Frase que tem a intenção de dar uma ordem conselho ou pedido.
- Frase que apresenta como força ilocucionária a expressão de sentimentos como tristeza espanto alegria, surpresa.

O mediador determina um tempo para cada grupo montar as frases e organizá-las no espaço indicado, onde grupo terá que colocar a classificação da frase e o exemplo correspondente.

Quadro 6 - Modelo de tabela para desenvolvimento da dinâmica

	<b>Tipos</b>	<b>Definição</b>	<b>Frase</b>
1		Frase que tem a intenção de informar um fato ou expor um ponto de vista.	
2		Frase que tem a intenção de solicitar uma informação.	
3		Frase que tem a intenção de dar uma ordem conselho ou pedido.	
4		Frase que apresenta como força ilocucionária a expressão de sentimentos como tristeza espanto alegria, surpresa.	

Fonte: Dados da pesquisa 2019.



Ao final da dinâmica, os participantes fazem suas colocações em relação aos pontos positivos e negativos da oficina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as intenções do enunciador no discurso é de suma importância para a interação dos sujeitos no contexto comunicativo. Desde a antiguidade, a língua é objeto de interesse dos estudiosos, e essa curiosidade sobre os fenômenos linguísticos trouxe e traz diversas concepções sobre o uso e de como devemos ensiná-la. Embora sejam muitos os debates e discussões acerca dessa temática, ainda há muito o que fazer.

Com base nas discussões teóricas, podemos constatar que a formação continuada como processo reflexivo da prática pedagógica torna-se necessária para o aprimoramento dos saberes já adquiridos do professor, contribuindo para a transformação das ações docente. Isto porque essas formações abrem espaço para o docente refletir, investigar e fazer discussões acerca de sua prática, de maneira que esse ato seja resplandecido em suas ações na sala de aula e na aprendizagem do aluno.

Constatamos também, que pensar em formações que abordem temáticas específicas, é uma forma de criar este espaço mais aceitável pelos professores, como momento em que serão discutidos assuntos, à procura de solucionar algum problema de aprendizagem diagnosticado pelo próprio docente.

Outro ponto é que a BNCC, atual documento que rege o ensino, enfatiza em seu texto que o ensino da gramática deve estar contextualizado, de forma a fazer o aluno refletir sobre os fenômenos linguísticos, focando em três eixos leitura/escuta e produção de texto. Comprovamos, então, que as metodologias antigas e o ensino tradicional, não atendem mais às necessidades linguísticas dos alunos do século XXI, os quais estão imersos em meio a tecnologias e informações que circulam à velocidade da luz.

Ainda com base nas discussões teóricas, constatamos que há diversas abordagens e que o professor precisa se sustentar em uma delas para que sua prática tenha respaldo em objetivos direcionados às necessidades específicas do seu aluno em relação ao estudo da língua.

Com isso, averiguamos que o ato da fala não é, simplesmente, pronunciar uma sequência de palavras estruturadas sintaticamente para manter uma comunicação entre os interlocutores. Compreendemos que por trás desse ato, aparentemente simples, há algumas regras de transformação que regem a estrutura

final das orações ao serem pronunciadas pelos falantes, enfatizando o modo como são ditas essas orações. Evidenciamos, então, que as estruturas linguísticas empregadas pelos indivíduos, são manifestas a fim de exprimir seu posicionamento discursivo, conforme as intenções expostas nos contextos em que os interlocutores se encontram.

Nesse sentido, fazer um estudo sobre a tipologia oracional contribuiu para que tivéssemos um conhecimento maior sobre essa temática e compreendêssemos as funções que essas frases apresentam nos atos comunicativos, expressando as intenções dos enunciadores no contexto discursivo. E, portanto, que nossa formação docente recebe mais contribuições aprimorando os saberes da docência para o compartilhamento com outros profissionais.

Reiteramos que essas contribuições se sustentam começando pela base teórica e culminando na elaboração de uma oficina pedagógica destinada a professores que atuam na educação básica, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

Também afirmamos que o objetivo de propor uma intervenção sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador voltada para formação continuada de professores da educação básica foi atingido, uma vez que seguimos as ações de construir um arcabouço teórico sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador na perspectiva transformacional; selecionar estratégias de ensino e corpus de análise para o trabalho com a tipologia oracional e as intenções do enunciador; e elaborar uma proposta de oficina sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador voltada para formação continuada de professores da educação básica.

Dessa maneira, a pesquisa promoveu a compreensão mais aprofundada sobre o tema, na medida que as análises permitiram entender como se dá o processo de transformações dos tipos de frase. Porém, ainda temos a parte prática do docente em sala de aula como saber construído na oficina além de como se daria a recepção dos docentes em relação a esta formação continuada.

Nesse sentido, a bibliografia consultada atingiu as expectativas, pois não só auxiliou na compreensão da temática, e proporcionou a aquisição de novos conhecimentos da tipologia oracional, mas também, contribuiu para a elaboração de saberes sobre os temas abordados na pesquisa, como: a importância da formação

continuada, os conceitos de gramática e as orientações dos documentos oficiais de ensino.

Durante a pesquisa, ficou clara a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a tipologia oracional a partir de outras teorias, para que tenhamos outras visões sobre o tema, e assim, utilizar a que melhor se enquadra não contexto de ensino. Diante um primeiro momento podemos pensar na simplicidade da tipologia oracional, porém após análise feita, percebemos a complexidade do tema, e a importância de buscar em outras teorias outros conceitos e aplicabilidade. Lidar com esse conteúdo em sala de aula requer bastante atenção, no tocante as intenções comunicativas que esses tipos expressam nas interações comunicativas.

Diante do exposto, é pertinente salientar que a pesquisa está concluída, embora o debate sobre a tipologia oracional e as intenções do enunciador esteja inconcluso, uma vez que deixa espaço para outras contribuições por outros pesquisadores, a fim de ampliar os conceitos sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. FREITAS, Thaís Campos. FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>>. Acesso em: 15 maio 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Histórias para o rei**. Seleção Luzia de Maria – 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de gramática do português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular- BNCC**. Brasília. 2016 MEC/CONSED/UNDIME.
- \_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular- BNCC**. Brasília. 2018 MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- COSTA, Cibele Lopresti. [et al.]. **Para viver juntos: Português, 7. ano: anos finais**, 4. ed. São Paulo: edições SM, 2015.
- COSTA E SILVA, Ana Maria. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação** Educação & Sociedade, ano XXI, n 89 o 72, Agosto/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf> acesso em 18 de abril de 2019 às 10h45min.
- Fávero, Altair Alberto; Tonieto, Carina; Roman, Marisa Fátima A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 277-287 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117127493003.pdf> > Acesso em: 15 agosto 2019.
- DUBOIS, Jean [Et.al]. **Dicionário de linguística**. 2. ed. São Paulo : Cultrix, 2014.
- FELDMANN, Marina Graziela. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

GUIMARÃES, Elias. Discurso: definição e extensão. In: \_\_\_\_ (Org.). **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. **As bases filosóficas da gramática normativa**: uma abordagem histórica. Janus, Lorena, ano 1, n. 1, 2. semestre de 2014. Disponível em:  
<[https://www.academia.edu/28641621/As\\_bases\\_filos%C3%B3ficas\\_da\\_gram%C3%A1tica\\_normativa\\_uma\\_abordagem\\_hist%C3%B3rica](https://www.academia.edu/28641621/As_bases_filos%C3%B3ficas_da_gram%C3%A1tica_normativa_uma_abordagem_hist%C3%B3rica)>. Acesso em: 1 jun. 2019.

IMBERÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissionais docente**. 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. (Org.) 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA Niura Maria. **Oficina pedagógica**: relato de uma experiência. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em:  
<<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUÉ, Juan. **O que ensinar e por que: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação**. Trad. B&C Revisão de textos Ltda. São Paulo: Moderna, 2003.

RUWET, Nicolas. **Introdução à gramática gerativa**. Trad. e adap. Carlos Vogt. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.  
**Linguística aplicada ao português: sintaxe.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ:  
Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma Proposta para o Ensino de  
Gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed.  
Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002