



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

**JOSIELTON ALVES DA SILVA**

**ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM UM LIVRO  
DIDÁTICO: ENTRE TRADIÇÃO E INOVAÇÃO**

CAMPINA GRANDE  
2018

JOSIELTON ALVES DA SILVA

**ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM UM LIVRO DIDÁTICO:  
ENTRE TRADIÇÃO E INOVAÇÃO**

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

Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE  
2018

S586o

Silva, Josielton Alves da.

Orações subordinadas substantivas em um livro didático: entre tradição e inovação / Josielton Alves da Silva. – Campina Grande, 2018. 45 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018. "Orientação: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier". Referências.

1. Gramática – Língua Portuguesa. 2. Livro Didático. 3. Ensino Fundamental II. 4. Orações Subordinadas Substantivas. I. Xavier, Manassés Morais. II. Título.

CDU 81'36=134.3(043)

JOSIELTON ALVES DA SILVA

**ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM UM LIVRO DIDÁTICO:  
ENTRE TRADIÇÃO E INOVAÇÃO**

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

Aprovada em 20/12/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (UAL/UFCG)  
Orientador

---

Profa. Dra. Luciene Maria Patriota (UAL/UFCG)  
Examinadora

---

Profa. Dra. Patrícia Silva Rosas de Araújo (DLA/UEPB)  
Examinadora

CAMPINA GRANDE  
2018

*À minha família, Aristélia, João Emanuel e Manuella.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por ser o fornecedor das forças diárias para a conclusão desse trabalho.

À minha primeira família, Mãe, Pai (em memória) e irmãos, pelo apoio na vida. Agradeço imensamente à minha segunda família, esposa e filhos, que foi se formando no decorrer do curso, agradeço de forma maior a minha esposa Aristélia, pois sem o incentivo dela, não estaria finalizando o tão sonhado curso superior.

A meu orientador, que abraçou a causa do meu quase desligamento da instituição e me deu forças para olhar para frente e caminhar até a conclusão.

À minha turma do semestre 2012.2 que me deu forças para alcançar os objetivos, cada um do seu jeito, mas que foram fortaleza nas horas do desespero. Que me ajudaram a continuar quando eu queria desistir do curso. Enfim, agradecer a “gangue” pela palavra amiga na hora certa – Dayane Monteiro, Edvânia Porto, Fernanda Gurjão, Joseane Costa, Mayra Lira e Rafaela Nóbrega.

Agradeço aos professores e funcionários da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) pela carga de conhecimento intelectual, como também conhecimento de vida adquiridos para a vida. Muitas vezes mostrando a realidade da sala de aula, mas não desanimando no desafio que a profissão terá na prática. Aos meus professores, o meu muito obrigado!: Manassés, Washington, Aloísio, José Mário, Hélder, Maria Angélica, Sandra Sueli, Paloma, Milene Bazarim, Williany, Márcia Tavares, Márcia Candeia, Nathália, Samelly e Marta Nóbrega.

Enquanto não nos dermos conta desses princípios — tão simples! — nossos alunos (e muitos de nós!) vão continuar sem se apaixonar pela língua, com dificuldades de leitura e de produção de textos; e nós vamos continuar nos queixando de que eles não sabem amar a língua, não sabem ler, não se interessam, têm dificuldade de entender o que leem, escrevem bobagens.  
(ANTUNES, 2007)

## RESUMO

Considerado o principal material de apoio para o ensino até os dias atuais, o livro didático é o instrumento mais utilizado por professores e alunos em sala de aula. No presente trabalho, serão realizadas uma observação e uma análise a respeito das Orações Subordinadas Substantivas presentes no livro didático de Português (LDP). A pesquisa parte das seguintes questões-problema: 1) Qual a abordagem que um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II realiza a respeito do estudo das Orações Subordinadas Substantivas?; e 2) A abordagem aproxima-se do ensino de gramática voltado para o tradicional ou traz abordagens que colocam a reflexão da gramática em função do uso social da língua? Para responder a esses questionamentos, elegemos como objetivo geral da pesquisa analisar a abordagem que o livro didático “Português: Linguagens”, dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2015), realiza sobre as atividades das Orações Subordinadas Substantivas. Do ponto de vista dos objetivos específicos, elencamos: 1) contribuir com discussões acadêmicas a respeito da interrelação entre ensino de gramática e livro didático; 2) identificar a abordagem que o livro didático de Língua Portuguesa apresenta a respeito das Orações Subordinadas Substantivas, tendo como referência os estudos da gramática tradicional e da análise linguística; e 3) refletir sobre a abordagem encontrada no livro didático em função da formação do aluno e do trabalho docente. Para a efetivação de nosso trabalho, utilizamos como contribuição da pesquisa a visão teórica de autores como Azeredo (2012), Castilho (2012), Cunha & Cintra (2013), Mendonça (2006), Vieira e Brandão (2011), Travaglia (2009), Perini (2009), dentre outros. Em se tratando da metodologia, nossa pesquisa é de tipologia documental, pois fizemos uso do LDP *Português Linguagens*, de Cereja e Cochar (2015), como meio norteador. Obtivemos como resultados em nossa pesquisa dois pontos principais na visão acerca do ensino das Orações Subordinadas Substantivas: ora o livro imprime uma perspectiva tradicional, pelo fato de trabalhar com frases descontextualizadas e fragmentos de texto; ora imprime uma perspectiva inovadora, quando o livro, ao abordar as orações substantivas mostra um estudo relacionado à situação dessas orações em gêneros discursivos, preocupando-se com as funções sociais e semânticas da comunicação social.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Gramática. Orações Subordinadas Substantivas. Ensino Fundamental II.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01 - Quadro - Comparativo entre ensino de GN e AL -----</b>	<b>18</b>
<b>Figura 02 – LIVRO DIDÁTICO ANALISADO -----</b>	<b>26</b>
<b>Figura 03 – CONSTRUINDO O CONCEITO -----</b>	<b>31</b>
<b>Figura 04 – CONCEITUANDO -----</b>	<b>33</b>
<b>Figura 05 – Classificação das Orações Substantivas -----</b>	<b>35</b>
<b>Figura 06 – Orações Substantivas Reduzidas -----</b>	<b>37</b>
<b>Figura 07 – Orações substantivas na construção do texto -----</b>	<b>39</b>
<b>Figura 08 – Semântica e Discurso -----</b>	<b>40</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>2 A GRAMÁTICA FUNCIONAL E O LIVRO DIDÁTICO: UM PARALELO A RESPEITO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS</b>	<b>12</b>
2.1 Conceituando Gramática	12
2.2 A Gramática na perspectiva da Análise Linguística	16
2.3 O Livro Didático de Português	19
2.4 Oração Subordinada Substantiva nas Gramáticas Funcionais	23
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>26</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS EM FOCO</b>	<b>31</b>
4.1 Oração Subordinada Substantiva: Construindo o conceito -	31
4.2 Classificação das Orações Substantivas	35
4.3 As Orações Substantivas na construção do texto	38
4.4 Semântica e Discurso	40
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O livro didático é considerado o principal material de apoio para o professor, devido a sua importância na prática diária de ensino e por ser o suporte teórico e prático para o aluno, instrumento de apoio para o professor e por construir uma organização possível para que o docente tenha o domínio e a consciência daquilo que será ministrado em aula.

Então, é preciso que observemos os vários fatores que comprovarão a eficácia deste instrumento didático no âmbito escolar, tendo em vista seu caráter apaziguador ante as intempéries que possam surgir dentro do planejamento traçado pelo professor.

Para isto, baseamos nosso trabalho de pesquisa monográfica em um livro didático do 9º ano, referente ao Ensino Fundamental II, com o intuito de analisar o ensino das Orações Subordinadas Substantivas, traçando um paralelo entre o ensino em sua forma tradicional, visto na gramática tradicionalista, e sua inovação, através do uso social da língua.

Nesse sentido, elencamos as seguintes questões-problema de pesquisa: 1) Qual a abordagem que um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II realiza a respeito do estudo das Orações Subordinadas Substantivas?; e 2) A abordagem aproxima-se do ensino de gramática voltado para o tradicional ou traz abordagens que colocam a reflexão da gramática em função do uso social da língua?

Para responder a esses questionamentos, elegemos como objetivo geral da pesquisa analisar a abordagem que o livro didático “Português Linguagens”, dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2015), realiza sobre as atividades das Orações Subordinadas Substantivas.

Do ponto de vista dos objetivos específicos, elencamos: 1) contribuir com discussões acadêmicas a respeito da interrelação entre ensino de gramática e livro didático; 2) identificar a abordagem que o livro didático de Língua Portuguesa apresenta a respeito das Orações Subordinadas Substantivas, tendo como referência os estudos da gramática tradicional e da análise linguística; e 3) refletir

sobre a abordagem encontrada no livro didático em função da formação do aluno e do trabalho docente.

O presente trabalho de pesquisa se apresenta como um material que possa servir como objeto de ajuda para professores em atividade e futuros pesquisadores da área, pois é importante o trabalho de pesquisa que investe em um olhar descritivo e analítico a respeito do documento conhecido como livro didático.

Nesses termos, o trabalho se justifica, pois é pertinente do ponto vista do investimento em pesquisa científica que dialogam com esse olhar descritivo e analítico sobre o livro didático.

Para nossa metodologia de pesquisa, nos utilizamos do livro didático “Português Linguagens”, Editora Saraiva, e elencamos quatro categorias de estudo do conteúdo Orações Subordinadas Substantivas, a saber: “1- Conceituando; 2- Classificação das Orações Substantivas; 3- As Orações Substantivas na construção do texto; e 4- Semântica e Discurso”. Nosso trabalho é caracterizado como documental, uma vez que é baseada no estudo do livro didático de Língua Portuguesa para nortear nossa pesquisa científica.

Nosso referencial teórico de estudos acerca do tema da pesquisa está baseado em alguns autores que versam sobre tal temática, tais como Azeredo (2012), Castilho (2012), Cunha & Cintra (2013), Mendonça (2006), Vieira e Brandão (2011), Travaglia (2009), Perini (2009), dentre outros. Utilizamos estes como suporte para nossos estudos linguísticos, gramaticais e do discurso.

O referido trabalho está dividido em uma introdução – parte inicial da pesquisa abordada de forma mais direta, clara e objetiva; e três capítulos seguidos das considerações finais e referências.

No capítulo I, falaremos sobre concepções de gramática, livro didático de Língua Portuguesa e, chegaremos às Orações Subordinadas Substantivas nas gramáticas funcionais. No capítulo II, apresentaremos o material escolhido para a análise, bem como a natureza do mesmo. No capítulo III, examinaremos as Orações Subordinadas Substantivas no livro didático de Língua Portuguesa *corpus* da pesquisa.

Com este trabalho, temos o intuito de desmitificar a ideia de engessamento de conteúdo atribuído ao livro didático, cuja estereotipação alega que este documento impede que o professor tenha liberdade na escolha das maneiras de como ministrar

seu conteúdo. O livro escolhido por nós quebra estes paradigmas, uma vez que trabalha as OSS tanto em separado quanto no contexto cotidiano no qual elas são empregadas, mostrando ao aluno que estas não são o “monstro da dificuldade” que eles acreditam, mostrando-lhes que as OSS circulam nos usos corriqueiros do seu dia a dia.

O livro didático pode sim ser um divisor de águas no âmbito escolar. É preciso, apenas, que o professor saiba desvendar os melindres que cercam o seu uso, para que tenha em mãos mais uma “arma” na luta por uma formação educacional digna e que garanta a seu aluno a liberdade de um bom conhecimento e equidade perante a sociedade que só a educação é capaz de proporcionar.

Em seguida, iniciaremos as discussões teóricas desta monografia.

## **2 A GRAMÁTICA FUNCIONAL E O LIVRO DIDÁTICO: UM PARALELO A RESPEITO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS**

O livro didático de Língua Portuguesa é, possivelmente, o material mais importante, na atualidade, para estudos, tanto para os professores quanto para os alunos, pois se apresenta como meio facilitador para o processo de ensino/aprendizagem.

Nesse capítulo, apresentaremos a visão referente aos conceitos de gramática, como também sua perspectiva em relação à análise linguística, passando pelo livro didático até chegar às Orações Subordinadas Substantivas na visão de funcionalistas.

### **2.1 Conceituando gramática**

O que é gramática? Como é possível defini-la? Há só um tipo de gramática? Essas são algumas das indagações que motivam a produção de texto na escola, quando se trata do ensino de gramática. O primeiro questionamento que nos vem à mente quando refletimos a respeito da escrita na escola é: “Quem escreve bem é aquele que detém conhecimento de todas as regras gramaticais?”. Sabemos que tal assertiva não é uma verdade absoluta, pois há pessoas consideradas escritores de nome e de renome, mesmo não apresentando um domínio significativo de gramática. Podemos constatar a validade dessa informação a partir do que nos diz Perini (2009, p. 50) quando faz menção a respeito do seu autor favorito:

Meu autor brasileiro favorito é Luís Fernando Veríssimo; na minha opinião (e na de alguns outros), ninguém escreve melhor do que ele hoje em dia, no Brasil. Mas o Veríssimo não sabe praticamente nada de gramática; por ele ter sido mau aluno, por ter abandonado a escola, por não ter feito Letras? Não.

Tendo como base as palavras de Perini (2009), podemos afirmar que não é uma regra exclusiva ser detentor da gramática para se tornar um bom escritor. Porém, quando partimos para o ambiente escolar (independente de ser no setor público ou no privado), observamos que há uma cobrança mais enfática em relação à gramática e ao uso das regras (fixas) para o estudo da disciplina de Língua Portuguesa.

Fato esse que contribui para o surgimento de obstáculos que dificultam a introdução de novas formas de aquisição do estudo gramatical quanto aos novos modos de construir conhecimento sobre gramática, em sala de aula e também fora dela.

O professor, como figura detentora do conhecimento acerca da gramática, não pode se prender (deter) apenas ao conteúdo presente nas gramáticas disponíveis na escola. Ele precisa encontrar meios para ultrapassar os obstáculos das dificuldades apresentadas e trazer novas formas de aprendizagem para seus alunos.

Como forma de distribuir e melhorar o conhecimento, é necessário que o professor obtenha entendimento prévio dos três tipos de concepções de gramática disponíveis na literatura científica, que são: Gramática Normativa, Gramática Descritiva e Gramática Internalizada.

A Gramática Normativa estuda os fatos da língua padrão. É uma espécie de lei reguladora do uso da língua na sociedade, apresentando o conteúdo da norma padrão detido na escrita e, conseqüentemente, oferecendo pouca importância para as variedades orais da língua. Ou seja, é o tipo de gramática tradicionalmente ofertada na escola. Conforme menciona Travaglia (2009, p. 31-32), a gramática normativa

[...] baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica a escrita. [...] apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. [...] é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

Este tipo de gramática valoriza, unicamente, a escrita, desprezando a oralidade presente na Língua Portuguesa. Para tanto, apresenta e prescreve as normas de um possível “bem falar e bem escrever”, pois, como percebemos na linguagem do cotidiano, esse bem falar e bem escrever não se adequam às variedades linguísticas que acontecem na sociedade.

Ainda sobre a Gramática Normativa, podemos observar o posicionamento de outros autores acerca da visão dessa concepção gramatical. Vieira e Brandão (2011, p. 16) sinalizam certo consenso diante da concepção de Gramática Normativa, quando mencionam que

[...] normalmente, se diz que se ensina gramática para tornar os indivíduos capazes de conhecer o funcionamento da linguagem e de falar e escrever bem. A forma como isso se dá é a grande questão, em função do conceito de gramática que está aí implícito, uma gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível. Esse ensino centrado no código tem por trás um juízo de valor.

As autoras afirmam, de certa forma, que a concepção de Gramática Normativa é a que permanece sendo a mais prevalecente nos estudos de Língua Portuguesa, como a dita “norma correta” de se ensinar em sala de aula, mostrando como “o bem escrever e o bem falar” são apresentados, por exemplo, através dos livros didáticos.

No que toca à Gramática Descritiva, os estudos linguísticos indicam que essa concepção acaba por restringir o estudo gramatical, baseando esse estudo em um dado momento da história da língua, por meio de uma abordagem sincrônica da língua, permitindo realizar estudos com quaisquer variedades da língua e a construção de hipóteses explicativas para seu funcionamento. De acordo com Travaglia (2009, p. 32), a função da Gramática Descritiva

[...] é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto, numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.

Essa gramática é a que vai descrever alguma variedade existente na língua em um determinado espaço de tempo da história, registrando algumas categorias linguísticas, demonstrando como determinadas construções se tornaram possíveis e como essas construções dos usos no tempo foram escolhidas.

Em se tratando da Gramática Internalizada, podemos compreendê-la como um conjunto de regras e usos apresentados pelos falantes, servindo como base de estudo para as duas gramáticas citadas anteriormente, de modo mais evidente a descritiva, pois ela está ligada, literalmente, ao uso da oralidade no estudo da língua.



Como ainda menciona Travaglia (2009, p. 32) acerca da Gramática Internalizada, ela “é o próprio mecanismo, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua”.

Diferentemente de Travaglia (2009), Vieira e Brandão (2011, p. 16) tratam as Gramáticas Descritiva e Internalizada de forma mais conjunta, unificando as concepções num só tipo de estudo. As estudiosas esclarecem isso quando afirmam:

[...] se pensarmos em gramática em termos descritivos, de levantamento das unidades opositivas do sistema da língua e da gramática internalizada que a criança já traz consigo, teríamos um ensino centrado na utilização do código, no uso, propriamente dito, por sua vez, mais eficiente e mais objetivo.

No tocante ao conceito unificado acerca da concepção das Gramáticas Descritiva e Internalizada, as autoras oferecem uma forma de ensino alternativo da disciplina Língua Portuguesa, quando sugerem uma maneira de utilizar o código e o uso da linguagem tida como “popular” para servir de auxílio para estudos da língua, traçando um paralelo entre os usos linguísticos com o que a literatura presente na Gramática Tradicional apresenta.

Nesse sentido, as autoras apresentam a possibilidade de vincular o ensino de gramática aos contextos de uso da língua em diferentes situações comunicativas, adaptando-o, portanto, a tais situações. A nosso ver, isso acarreta em um saldo positivo ao ensino de língua, de modo geral, e de gramática, de modo específico, pois confere um caráter de prática social aos processos de ensino-aprendizagem.

Além das três concepções de gramática citadas, Travaglia (2009) nos apresenta mais três tipos de gramáticas e suas concepções que estão ligadas à estrutura e ao mecanismo de funcionamento da língua. Para conhecimento, são elas: Gramática Implícita (competência internalizada do falante – ele não tem consciência dela, mas está internalizada em sua mente), Gramática Explícita ou Teórica (busca, através da atividade metalinguística, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento) e Gramática Reflexiva (representa as atividades de observação e de reflexão sobre a língua).

A partir dessas reflexões, o professor de Língua Portuguesa necessita de uma abordagem mais profunda da gramática antes de começar seu trabalho em sala de aula, uma vez que a Gramática Normativa é indispensável em relação a seu uso, mas não pode ser mais a única fonte de aquisição de conteúdos a serem trabalhados em suas aulas.

Os diferentes tipos de gramática mencionados anteriormente apresentam, por assim dizer, novas formas possíveis de o docente estudar e aplicar os conteúdos gramaticais na escola, tornando o ensino e a aprendizagem de nossa língua muito mais flexível e leve, próximos das práticas sociais, para assim, compor uma melhor compreensão de conhecimentos sobre o assunto que é tido como tão complexo por alguns alunos.

Sendo assim, é possível identificar em Travaglia (2009) uma concepção de gramática que é vista sobre diferentes óticas. Nesse trabalho, partindo dessa visão heterogênea de gramática, buscamos um entendimento que a compreende como um conjunto de regras que vão ao encontro das estruturas morfológicas, fonológicas, sintáticas e semânticas da Língua Portuguesa, mas que vão além delas, uma gramática que reflete sobre os usos dessas regras em contextos específicos e funcionais de comunicação social. Logo, pensar nela é pensar em nomenclaturas, bem como nos usos dessas nomenclaturas, desenvolvendo práticas situadas de linguagem.

## **2.2 A gramática na perspectiva da análise linguística**

O estudo de gramática praticado em sala de aula apresenta algumas complexidades no que diz respeito à ordem em que os conteúdos são apresentados. Para obtermos uma afirmação mais convicta dessa observação, Perini (2009, p. 49) vem nos esclarecer sobre essa ótica, quando diz que

[...] o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.

A partir da leitura dos três defeitos apresentados por Perini (2009), podemos dizer que, no que toca ao primeiro defeito, o autor diz que os objetivos estão mal colocados devido à ordem em que eles são elencados durante o planejamento das aulas; já em relação ao segundo defeito, Perini (2009) apresenta a inadequação acerca da metodologia utilizada para o ensino em sala de aula, o que pode refletir no processo de ensino/aprendizagem; e, por fim, no terceiro defeito apresentado pelo autor, ele afirma uma preocupação em relação à organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula a respeito da disciplina Língua Portuguesa.

Contemporaneamente, o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar a maleabilidade na aceitação de certos “termos” utilizados pelos falantes da língua (tanto dos alunos quanto dos próprios professores). Para isso a importância da língua falada pelo aluno e de sua aceitação em sala de aula, ao mesmo tempo em que se devem ensinar os conceitos apresentados pela norma padrão culta. Assim, o aluno tem acesso às diferentes formas que a língua portuguesa se apresenta, percebendo as adequações aos diversos ambientes de como elas constituem a língua portuguesa.

Esse fator, se bem trabalhado, afetará de forma positiva no ensino, particularmente, de gramática, através do qual o professor deverá utilizar-se de diferentes abordagens para a construção de uma gramática de estudos diferenciados, tendo a Gramática Tradicional como suporte, mas acrescido de estudos realizados com os alunos e com a sociedade.

Essa gramática mais adequada para a sala de aula seria resultado da junção da Gramática Tradicional com os usos e os termos utilizados no cotidiano da sociedade (utilização de gírias, dialetos criados em comunidades, ressignificações de palavras) como forma de auxílio para os estudos.

Quanto ao ensino de gramática, devemos dispor de diversos meios para apresentar em sala de aula os estudos descritivos da língua. Os termos utilizados no cotidiano, juntamente com o auxílio das adequações utilizadas nas gramáticas, podem ser apresentados através de atividades ligadas a epilinguística, prática que compara as expressões cotidianas da língua, transformando-as, experimentando e abrindo possibilidades para novos conhecimentos gramaticais. Em se tratando da atividade epilinguística, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 36) apresentam a seguinte afirmação acerca dessa atividade:

[...] nas lacunas da atividade linguística, surge a atividade epilinguística, prática que opera sobre a própria linguagem – comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção – e abrem-se as possibilidades para o trabalho de sistematização. Ou seja, a partir do conhecimento sobre os fatos relevantes da língua, pode-se criar hipóteses sobre a natureza da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma, [...].

A partir das observações de Bezerra e Reinaldo (2013), podemos observar que a atividade epilingüística se apresenta como uma nova maneira de ver o ensino de gramática em sala de aula, de tal forma que o professor, ao assimilar a gramática tradicional às vivências linguísticas dos usuários em diferentes cenários de comunicação social, conseguirá transmitir/construir conhecimentos de forma mais abrangente os estudos de termos gramaticais tidos pelos alunos como difíceis.

Para ilustrar o ensino de gramática numa perspectiva tradicional e numa perspectiva de análise linguística (inovadora), reproduzimos o quadro comparativo extraído de Mendonça (2006).

**FIGURA 01 – Quadro comparativo entre ensino de gramática e análise linguística**

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

**Fonte:** Extraído de Mendonça (2006, p. 207)

Na **Figura 01 – Quadro comparativo entre ensino de gramática e análise linguística**, observamos que Mendonça (2006) traz uma discussão que confronta o ensino de gramática com o ensino de análise linguística. Segundo a autora, a perspectiva do ensino de gramática está voltada para a concepção de língua enquanto sistema, uma estrutura petrificada e homogênea, diferentemente da concepção de ensino enquanto prática de análise linguística que, por sua vez, sugere uma concepção de língua enquanto uma ação, ou seja, voltada para as práticas sociais, portanto, flexíveis e adaptadas às diferentes possibilidades de comunicação social. Logo, uma linguagem mais heterogênea, voltada de forma inovadora para o uso social.

Do ponto de vista metodológico, a autora nos apresenta que o ensino de gramática tem por natureza uma característica de ser transmissiva, pela qual são ensinados os conteúdos fixos contidos, apenas, nos livros didáticos. Para a perspectiva do ensino de análise linguística, a metodologia já se aproxima mais de uma reflexão sobre a língua. No ensino de gramática, a perspectiva está centrada na norma culta padrão, diferentemente da prática de análise linguística que pensa nos efeitos de sentido, portanto, na sua vinculação a partir das práticas sociais.

A respeito do quadro de Mendonça (2006), podemos, também, observar que o ensino de Língua Portuguesa impacta na discussão de como o professor pode vir a trabalhar os conteúdos, de tal forma que é possível compreender que o docente, em suas aulas de gramática, se aproxima muito de um trabalho com atividades de decorar nomenclaturas presas às ordens estruturais da língua, levando para a perspectiva de ensino de gramática, enquanto o professor que vai além dessa maneira de trabalhar os conteúdos está voltado para uma perspectiva de análise linguística, quando coloca os alunos como autores, através da linguagem, muitas vezes, utilizadas por eles fora e dentro da sala de aula.

O olhar para essas duas vertentes mostra que uma está relacionada à concepção de língua enquanto estrutura (ensino de gramática) e a outra está ligada a uma perspectiva centrada no uso dessa mesma língua (prática de análise linguística).

### 2.3 O livro didático de Língua Portuguesa

Segundo Bezerra (2001), o livro didático de Língua Portuguesa tem sua inserção na educação brasileira em meados dos anos 60, consolidando-se nos anos 70. Até o final dos anos 60, o conteúdo mais predominante nos livros de Língua Portuguesa era voltado para a concepção de texto centrada apenas em obras literárias, por visar a expressão do belo, instruindo os alunos a imitarem os modelos consagrados para servirem de exemplo para sua escrita, como a única forma a ser expressa nos escritos.

Já a partir do fim dos anos 70 e início dos anos 80, essa concepção começa a se modificar, pois os livros didáticos apresentam textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, ao lado de textos literários, abrangendo os estudos com mais textos. Junto a eles, há também a exploração dos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem código, canal e referente), mostrando que, para serem texto, os escritos deveriam apresentar os elementos mencionados anteriormente.

Ao longo de sua existência, o livro didático foi se tornando o principal suporte para o processo de ensino-aprendizagem, como também o material de maior acesso para os alunos (PATRIOTA, 2011), principalmente os que compõem as escolas de âmbito público. Estes, antes de chegarem até as salas de aulas passam por um processo burocrático um tanto quanto complexo que exige a competência de órgãos responsáveis pela análise da qualidade dos livros.

Nos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluem na proposta de ensino o estudo através dos gêneros de discurso, pelos quais a disciplina Língua Portuguesa passa a ver o aluno como sujeito do processo, ser ativo na construção da linguagem nas formas escrita e oral da língua. Entra, nesse cenário, o ensino inserido numa perspectiva de língua enquanto interação.

Dessa maneira, os estudos de Língua Portuguesa podem trazer o ensino para uma área mais acessível ao aluno, de modo a introduzi-lo no ambiente escolar de forma mais familiarizada com o social, se adequando ao que propõe o documento, de trabalhar tanto com o uso quanto com a reflexão a respeito de língua, como nos afirma Bezerra (2001, p. 40) quando elucida: “considerando os PCN, conjunto de diretrizes norteadora do ensino fundamental, [...], vemos que eles propõem que a língua portuguesa seja trabalhada em função do eixo USO => REFLEXÃO => USO”.

A maioria dos estudiosos acata a ideia de que o gênero, seja ele numa perspectiva textual ou discursiva, é constituído como forma textual e quando falamos em gêneros ou tipos textuais, como sugerem os PCN, considera-se a estrutura e o uso dos textos e quando falamos em gêneros discursivos, considera-se a interação entre os interlocutores e a enunciação. Assim, o livro didático deve apresentar a partir do que propõe os PCN, os contextos de estrutura bem como as situações de uso no qual os alunos estão inseridos, proporcionando a estes a reflexão da língua que utilizam no cotidiano, no qual estão inseridos.

Em relação ao gênero do discurso, podemos citar as abordagens bakhtinianas relacionadas entre a atividade humana e o uso da língua (os enunciados orais e escritos), através da qual a comunicação acontece por meio dos gêneros do discurso (comunicação, fala e escrita). Esses gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Portanto, nós já nascemos com uma gramática internalizada, porém, ainda sem domínio mínimo dela. Mesmo sem essa carga de conhecimento sobre gramática, nós nos comunicamos, selecionando, de forma adaptável, o gênero do discurso na comunicação oral de acordo com o ambiente em que estamos inseridos no ato da fala.

Quando falamos no professor, em relação ao uso do livro didático, muitas vezes, o contexto em que ele se encontra acaba interferindo, seja por falta de outra alternativa e de materiais, ou por comodidade do próprio professor em trabalhar apenas com o conteúdo do livro didático, sem buscar outras fontes para melhor adequar os conhecimentos que deverão ser repassados em sala de aula para seu aluno. Assim, o livro didático passa a ser, em muitos casos, a fonte mais importante – única – e mais utilizada dentro de sala de aula e no planejamento das aulas.

Por muito tempo, os professores consideraram os seus alunos agentes passivos, no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, colocando-se como defensores e praticantes de métodos tradicionais de ensino. Com essa postura, os docentes posicionavam-se como os detentores do saber e, desta forma, distanciavam-se de seus alunos.

Não percebendo, com isso, que o maior papel do professor é o de mediar e o dever de levar possibilidades de interpretações até o aluno, considerando, inclusive e, sobretudo, suas vivências como forma de aprimorar o seu aprendizado escolar, fazendo o aluno aprender mais ao se aproximar da prática do que ele conhece e reconhece.

Conforme menciona Bezerra (2001, p. 42), há a “preocupação de aproximar o estudo da língua com os usos através dos textos dos Livros Didáticos de Português”. No tocante à relação do ensino de gramática com o uso social, podemos observar que o papel do professor quanto ao estudo da língua portuguesa é de essencial importância, pois ele é o mediador em sala de aula no auxílio dos estudos de Língua Portuguesa (BEZERRA, 2001).

Em relação às concepções de textos ligados ao livro didático, Bezerra (2001, p. 35-36) nos apresenta uma pesquisa realizada em alguns materiais contidos em livros de Língua Portuguesa até o final da década de 60, nos quais a mesma constata inúmeras concepções de texto e as agrupa em dois blocos, a saber:

[...] as de cunho estritamente linguístico (baseadas nos estudos estruturalistas da língua, considerando-se o enunciado - formas linguísticas produzidas), segundo as quais o texto é um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido; e as de cunho sócio-pragmático (baseadas nos estudos de linguística textual, pragmática, semântica, sociolinguística, análise do discurso e outros, considerando-se a enunciação e o enunciado), segundo as quais o texto é uma unidade de sentido estabelecido entre leitor/autor, na modalidade escrita da língua, e entre locutor/interlocutor, na sua modalidade oral.

De acordo com a autora, esses dois blocos acerca da concepção de texto se apresentam como dois extremos entre o ensino de gramática tradicional: 1) o tipo de ensino congelado e que incita, de certa forma, o aluno a decorar regras, mesmo sem saber como aplicá-las em seus escritos; e 2) a gramática voltada para a análise linguística, o tipo de gramática que envolve o aluno, partilhando conhecimentos, abrindo um leque para mais de um tipo de interpretação de textos, por exemplo, mas não qualquer tipo de interpretação.

Ainda com base na fala da autora, podemos observar, de modo discreto, que o epilinguismo tem abertura maior de uso através da concepção da linguística de cunho sócio-pragmático, quando o estudo abrange a comunicação



locutor/interlocutor na modalidade oral, a qual envolve situação, contexto, propósito, intenções e outros aspectos comunicacionais de forma a se abrir para várias interpretações, mas não qualquer interpretação, fazendo com que o aluno aprenda mais e apresente, de forma inovadora, na visão do professor, novas propostas para os estudos de Língua Portuguesa.

Com isso, o professor de Língua Portuguesa não pode se prender apenas a conteúdos restritos ao livro didático, pois corre grande risco de estar repassando conteúdos incompletos ou, até mesmo, conteúdos sem clareza nas informações apresentadas ao público alvo. O professor deverá ir além do livro didático para construir conhecimentos com os seus alunos, como também trabalhar para incentivá-los em pesquisas através das mídias alternativas disponíveis na internet, com a devida supervisão, para que o aluno possa aprender cada vez mais, contrapondo os conteúdos contidos no livro didático aos materiais pesquisados em sites de boa procedência teórica. Levando em consideração a realidade social do aluno, o professor pode inovar o ensino cada vez mais, de tal forma a adequá-lo a novos formatos de ensino/aprendizagem.

Portanto, é através dessa prática que o professor de Língua Portuguesa media o ensino e acaba por transformar o aluno em protagonista e pode torná-lo autor na tarefa dos estudos relacionados aos conteúdos de gramática, por exemplo. Assim, teremos a melhor forma de ensino na escola e o melhor atrativo de participantes no sistema educacional como um todo.

## 2.4 Oração Subordinada Substantiva nas Gramáticas Funcionais

Abordaremos, a seguir, o conceito das Orações Subordinadas Substantivas (doravante, OSS) a partir da visão analítica dos seguintes autores de algumas Gramáticas Funcionais: José Carlos de Azeredo, através da *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*; Ataliba T. de Castilho, no livro *Pequena gramática do português brasileiro*, e Celso Cunha & Lindley Cintra, com o livro *Gramática do português contemporâneo*.

Segundo Azeredo (2012, p. 310), “chamam-se orações substantivas os sintagmas nominais resultantes de transposições de uma oração” que apresenta como características formais aquelas que “podem vir anunciadas por um transpositor e apresenta o verbo em sua forma finita – ‘orações desenvolvidas’”.

- Ex: Ela descobriu **que** os bem-te-vis faziam o ninho na amendoeira.

E como características funcionais, aquelas que exercem as mesmas funções que o sintagma nominal é capaz de exercer, a saber:

- Sujeito (oração subjetiva) – Ex: É possível **que** Pedro e Ana tenham viajado;
- Objeto direto (oração objetiva direta) – Ex: Júlia **pediu que** a acompanhássemos até a estação;
- Complemento relativo (oração completiva relativa) – Ex: Não duvide **das** minhas **palavras**;
- Complemento predicativo (oração predicativa) – Ex: Minha desconfiança é que os integrantes já terminaram;
- Complemento nominal (oração completiva nominal) – Ex: Tenho certeza (de) **que** eles voltarão logo;
- Aposto (oração apositiva) – Ex: Ele só pediu um favor: **que** o tirassem daquele hospital.

Para Castilho (2012), as sentenças complexas subordinadas dispõem de três processos de marcação gramatical: (i) por meio das conjunções subordinativas; (ii) por meio de morfemas de modo subjuntivo; e (iii) por meio das formas nominais do verbo.

Comparando os termos subjuntivo e subordinada, note que nos dois casos ocorreu o prefixo sub- que significa “embaixo de”. Com o tempo, o termo subjuntivo especializou-se na designação do modo verbal que ocorre nas orações subordinadas, e o termo subordinada especializou-se na designação de um tipo oracional. Com isso, segundo Castilho (2012), há três tipos de sentenças subordinadas:

- As substantivas, que funcionam como sujeito ou complemento;
  - Ex: Ela disse **que voltaria hoje**.

A sentença destacada é uma oração subordinada substância, porque funciona como objeto direto da sentença matriz *ela disse*, ou seja, ela está encaixada no sintagma verbal nucleado por *disse*.

- As adjetivas que funcionam como adjunto;
  - Ex: A carta **que chegou** trouxe boas notícias.

A sentença destacada é uma oração subordinada adjetiva, porque funciona como adjunto adnominal do sintagma nominal *a carta*, ou seja, ela está encaixada no sintagma nominal organizado por *a carta*.

- As adverbiais que funcionam como adjunto.
  - Ex: **Quando você voltar**, traga boas notícias.

A sentença destacada é uma oração subordinada adverbial, porque funciona como adjunto do verbo trazer, ou seja, ela está em adjunção ao sintagma verbal *traga boas notícias*.

Já para Cunha & Cintra (2013), as OSS vêm normalmente introduzidas pela conjunção integrante *que* (às vezes, por *se*) e, segundo se valor sintático, podem ser:

- Subjetivas, quando exercem a função de sujeito – Ex: É certo **que a presença do dono o sossegava um pouco**.
- Objetivas diretas, quando exercem a função de objeto direto – Ex: Não sei **se padre Bernardino concordará comigo**.
- Objetivas indiretas, quando exercem a função de objeto indireto – Ex: Não me esqueço **de que estavas doente** quando ele nasceu.
- Completivas nominais, quando exercem a função de complemento nominal – Ex: Calipso! Ele tem a mania **de que alho faz bem à saúde!**
- Predicativas, quando exercem a função de predicativo – Ex: A verdade é **que eu ia falar outra vez de Noêmia**.
- Apositivas, quando exercem a função de aposto – Ex: É preciso que o pecador reconheça ao menos isto: **que a Moral católica está certa e é irrepreensível**.
- Agentes da passiva, quando exercem a função de agente da passiva – Ex: As ordens são dadas **por quem pode**.

A partir dessas três gramáticas podemos ver três pontos de vista voltados para a pesquisa científica, por se tratarem de um material muito disseminado no meio acadêmico. Em se tratando do tema abordado por Azeredo (2012), Castilho (2012) e Cunha & Cintra (2013), o conceito apresentado acerca das OSS demonstra certa semelhança no que se trata do uso na Língua Portuguesa, pois os autores se utilizam de nomenclaturas parecidas para explicitar o conceito e exemplificação dessa categoria de orações subordinadas, como, por exemplo, a terminologia *sujeito*, através da qual todos eles consideram que o sujeito exerce uma função de núcleo do sintagma nominal.

Apresentadas essas discussões teóricas, chamamos, nesse momento, as questões metodológicas da pesquisa.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para que nossa análise pudesse ser realizada, utilizamos como *corpus* o livro didático “Português Linguagens”, dos autores William Cereja e Thereza Cochar, da Editora Saraiva, indicado para os alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. Este capítulo situa a abordagem do conteúdo no livro didático. Tal abordagem funcionou como construção das categorias de análise desta pesquisa. Elas são elencadas da seguinte forma, tomando como referência a organização conteudística do livro didático em questão: “1- Conceituando; 2- Classificação das orações substantivas; 3- As orações substantivas na construção do texto e 4- Semântica e Discurso”. A seguir, apresentamos a capa do material didático em questão.

**FIGURA 02 – Livro didático analisado**



Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015)

### 3.1 Tipo de pesquisa

A tipologia de nosso trabalho de pesquisa é de natureza documental, descritiva e interpretativa, através da qual temos como objetivo de estudo a descrição e análise do conteúdo Oração Subordinada Substantiva, contido num livro didático de Língua Portuguesa. Lakatos e Marconi (2003, p. 174) deliberam “a pesquisa documental como a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias”. Com isso, em nossa pesquisa, teremos, segundo as autoras, um trabalho de coleta de dados através da análise dos conteúdos e exercícios referente ao assunto abordado no livro didático – OSS.

### 3.2 Procedimentos para a coleta de dados

Para Gil (2008), Oliveira (2010) e Moreira e Caleffe (2008), mesmo com pequenas diferenças entre os métodos de pesquisa, há diferenças entre pesquisa documental e bibliográfica. Gil afirma (2008, p. 51) afirma que

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa bibliográfica.

A partir da fala do autor, podemos afirmar que há contribuições dos autores e pesquisadores de livros didáticos, porém podem passar por melhoramentos ou, até mesmo, alguma reelaboração em acordo com a maneira mais adequada de utilização em sala de aula para determinada sociedade, tornando o material mais adequado ao ambiente escolar de forma mais específica em sala de aula.

Para enfatizar o conceito desse tipo de pesquisa documental, Gonçalves (2001) diz que “esta pesquisa compreende descrever e analisar as características de um documento de ordem científica, ou não, tornando-o objeto de estudo”. Assim, o livro didático Português Linguagens será nosso objeto de estudo para a análise de dados.

O livro didático de Português (doravante, LDP) é o instrumento mais utilizado em sala de aula por professores e por alunos. Partindo dessa premissa, escolhemos como *corpus* de análise dessa pesquisa o LDP “Português Linguagens”, dos autores William Roberto Cereja (professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, Doutor em Linguística e Análise do Discurso na PUC-SP e professor de rede particular de ensino em São Paulo, capital) e Thereza Cochar (professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara-SP, Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara-SP e professora da rede pública de ensino em Araraquara-SP).

O livro compreende ao 9º ano do Ensino Fundamental II, publicado pela Editora Saraiva, está em sua 9ª edição no ano de 2015. O LDP apresenta um manual do professor com orientações didáticas em suas páginas finais.

O livro é dividido em quatro unidades com três capítulos cada, nos quais são apresentados em tópicos de formas semelhantes e distribuídos na seguinte estrutura: *Estudo do texto; Produto de texto; A língua em foco; De olho na escrita e Divirta-se.*

### **3.3 Procedimentos para a análise dos dados**

Para nossa pesquisa, focamos o estudo das OSS. Podemos observar que o livro apresenta o conteúdo logo em suas primeiras páginas, estando na sessão “A língua em foco”, que se subdivide em: *As Orações Subordinadas Substantivas – Classificação das orações substantivas; Orações substantivas reduzidas; As orações substantivas na construção do texto e Semânticas e discurso.*

A escolha desse livro didático deveu-se ao fato de ser reconhecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ser usado em algumas escolas do município de Esperança, interior da Paraíba. No que tange ao conteúdo OSS, o selecionamos por ser, em se tratando de Sintaxe Interoracional, um dos estudos mais recorrentes.

Cada unidade do livro contém um pequeno texto que introduz os textos-base dos capítulos a serem trabalhados e faz indicações de livros, filmes, museus, música e site para pesquisa, sendo apresentados como forma de ampliação do conhecimento extra livro tanto para o aluno quanto para o professor. Com isso, o

material estimula, de forma positiva, a introdução de novas formas de ensino para dentro de sala de aula.

Já em cada capítulo, o livro apresenta alguns textos para leitura, junto a eles um estudo relacionado ao tema abordado, como também exercícios de fixação através de questões que incentivam o aluno quanto à interpretação mais adequada do texto. Em seguida, o LDP entra no estudo de gramática através do conceito do conteúdo, exemplificação e exercícios, trabalha o assunto na construção do texto e finaliza o capítulo com uma sessão “De olho na escrita”, em que sinaliza algum assunto comum às gramáticas ditas tradicionais, trazendo uma temática que se afasta do que foi trabalhado ao longo do capítulo, tanto através dos textos quanto dos exercícios.

No capítulo I da Unidade I o estudo inicia-se na página 18 e prolonga-se até a página 25. São quase 10 páginas editoradas, em que os autores colocam a abordagem das OSS. Na sessão “A língua em foco”, a abordagem se dá partindo do conceito, classificação, exemplos descontextualizados e vai para os exercícios, chega na abordagem da oração no texto e o sentido da oração subordinada no texto em função da semântica e do discurso.

No tocante a uma melhor compreensão do capítulo a ser analisado do LDP em estudo, apresentamos o quadro a seguir que gerenciará na organização da análise do presente trabalho:

Categorias de análise das Orações Subordinadas Substantivas em função de:			
1- Construindo o conceito/ Conceituando  Apresenta a função exercida pelas OSS.	2- Classificação das orações substantivas  As funções as orações exercem no texto.	3- As orações substantivas na construção do texto  Atividades relacionadas ao conteúdo.	4- Semântica e Discurso  Atividades relacionadas ao conteúdo.

O quadro acima representa as subdivisões do capítulo I da Unidade I no tocante ao estudo gramatical da sintaxe da Língua Portuguesa, através das OSS e como os autores estruturam essa apresentação por meio das categorias:

Construindo o conceito/Conceituando, Classificação das Orações Substantivas, As orações substantivas na construção do texto e Semântica e Discurso.

Na categoria Construindo o conceito/Conceituando, os autores oferecem ao leitor uma familiarização com a temática que será apresentada logo em seguida, que, neste caso, são as OSS. Inicialmente, é demonstrado, através de um cartum, o conceito das OSS e, juntamente ao conceito, seus tipos. Após a apresentação dos conceitos, o conteúdo continua a ser demonstrado através da classificação das OSS, pelas quais são oferecidas breves explicações para cada classificação e, como forma de fixação, o LDP apresenta exemplos juntamente, por meio de frases, ao conceito dessas classificações.

No tocante à categoria As orações substantivas na construção do texto, ela é iniciada por um poema, seguido de uma atividade relacionada ao texto. O exercício é trabalhado de forma mista, pois, ora ela retoma o conteúdo das OSS, ora parte para a interpretação do texto. Dessa forma, o livro agrega o conceito de gênero para ampliar o conhecimento do aluno.

Como última categoria de análise, apresentamos Semântica e Discurso, nela o LDP aborda um texto com linguagem verbal e não-verbal, com uma atividade relacionada ao texto que abrange questões voltados à Gramática Tradicional, como também voltadas para o estudo do discurso.

A seguir, convocamos as discussões analíticas desta monografia.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS EM FOCO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa. Esses dados, como anteriormente foram apresentados no capítulo metodológico, foram organizados em quatro categorias de análise, a saber: 3.1- Oração Subordinada Substantiva: Construindo o conceito; 3.2- Classificação das orações substantivas; 3.3- As orações substantivas na construção do texto; e 3.4- Semântica e Discurso. Iniciemos a discussão analítica a partir da categoria de análise: Oração Subordinada Substantiva: Construindo o conceito.

### 4.1 Oração Subordinada Substantiva

Apresentamos, nesse momento, a **FIGURA 03 – Construindo o conceito**, em que elencamos a primeira categoria a ser analisada.

**FIGURA 03 – Construindo o conceito**

## A língua em foco

### AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS


#### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o cartum ao lado, de Caco Galhardo.

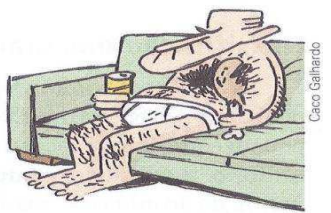
- O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Júlio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.
  - Quem foi o homem de Neandertal? Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, na cadeia evolutiva, um ancestral do ser humano.
  - O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”? Ela sugere que seu marido é um homem de Neandertal; logo, há muito tempo ela sabe do acasalamento de humanos com homens de Neandertal.
  - Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?  
O aspecto do homem (peludo, quase sem roupa) e os modos dele (comendo de forma grosseira, deixando comida em todo lugar).
- Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:
 

“Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais...”

  - Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele?  
Há dois verbos: *revelar* e *acasalar*. Portanto, há duas orações.
  - Trata-se de um período simples ou de um período composto? Período composto.
- Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: “Estudo revela algo”.
  - Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?  
verbo transitivo direto
  - Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?  
objeto direto
  - Portanto, no período “Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais”, qual é a função sintática da oração “que humanos acasalaram com neandertais”? objeto direto



(Folha de S. Paulo, 10/5/2010.)



Caco Galhardo

**Fonte:** (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 18-19)

Inicialmente, os autores trabalham a construção do reconhecimento de estrutura sintática – Objeto Direto – nas OSS, através de um cartum, gênero discursivo comumente arquitetado pela junção da linguagem verbal com a linguagem não verbal, apresentado juntamente com questionamentos acerca da imagem, fazendo com que o aluno recorra a conhecimentos enciclopédicos externos à Língua Portuguesa para resolver as perguntas da primeira questão, no caso, conhecimentos voltados à disciplina História.

Como observação acerca da utilização de outra(s) disciplina(s) como auxílio no ensino, podemos constatar que é de cunho positivo, inovador, pois a interdisciplinaridade presente no estudo como um todo é bem vista e amplia o leque de oportunidades de os professores de diversas disciplinas fazerem trabalhos em comum.

Já a partir da segunda questão da atividade, há exercícios de identificação de estruturas sintáticas que darão as pistas do conteúdo a ser trabalhado posteriormente como forma de o aluno se familiarizar com o assunto através da identificação de orações, períodos e funções: “2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão: *“Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais...”*; a) Identifique os verbos desse período e responda: *Quantas orações há nele? R. Há dois verbos: revelar e acasalar. Portanto, há duas orações;* b) *Trata-se de um período simples ou de um período composto? R. Período composto.*” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 19).

No tocante à estratégia de trazer um texto de linguagem mista, que abrange linguagem verbal e não verbal, para iniciar a primeira unidade do LDP, os autores se utilizam, a nosso ver, de imagens com teor cômico para chamar a atenção do seu público alvo, jovens de 9º ano do Ensino Fundamental II.

O professor se utiliza desse tipo de linguagem para convocar o aluno a prestar mais atenção e se estimular mais para o conteúdo a ser trabalhado, principalmente através de conhecimentos contidos em outras disciplinas, como dito anteriormente, que no caso do cartum mencionado, é exigido do aluno conhecimento de história no que trata da palavra “neandertais”, por exemplo, através da qual o aluno tende a procurar seu significado para poder ligar a imagem ao texto.

Diante da amostragem das pistas acerca das OSS através da atividade apresentada anteriormente, os autores do livro didático apresentam agora, de fato, o conceito das OSS. No sentido de desenvolver esse conceito, os autores

apresentam, por meio do exemplo das orações do cartum, o período composto por subordinação e a identificação das OSS, conforme veremos na sequência.

**FIGURA 04 – Conceituando**

### CONCEITUANDO

No cartum, o enunciado correspondente à notícia dada na televisão é um período composto por subordinação e formado por duas orações.

Compare-o com um período simples equivalente:

VTD OD  
Estudo revela algo.

VTD	OD
Estudo revela	que humanos acasalaram com neandertais.
or. principal	or. subord. substantiva objetiva direta

Nessa comparação, você deve ter notado que:

- nos dois períodos, a forma verbal **revela** é transitiva direta e, portanto, necessita de um complemento, isto é, de um objeto direto;
- no período simples, o objeto direto de **revela** é o termo **algo**;
- no período composto, o objeto direto de **revela** é uma oração inteira – **que os humanos acasalaram com neandertais** –, que equivale a um substantivo e, por isso, é classificada como **oração substantiva objetiva direta**.

Assim, concluímos:

**Oração subordinada substantiva** é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto.

#### Atenção

As orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes **que** e **se**. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo.

Veja ao lado.

Nem imagino

se  
quem  
por que  
como  
quando  
onde

comprou outro carro.

#### Emprego das conjunções integrantes

Quando o verbo da oração subordinada exprime certeza, emprega-se a conjunção integrante **que**; quando exprime possibilidade ou incerteza, emprega-se a conjunção integrante **se**. Veja, como exemplo, os versos ao lado, do poema “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade.

Eu não vi o mar  
Não sei **se** o mar é bonito,  
Não sei **se** ele é bravo.  
O mar não me importa.

**Fonte:** (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 19-20)

Após a explanação do tema através do cartum e da atividade, Cereja e Cochar (2015) apresentam a conceituação das OSS através de uma explicação e de observações acerca da identificação dessas orações por meio de conjunções.

Essas observações que os autores fazem no tratamento do conceito das OSS se assemelham, bastante, com os autores mencionados anteriormente neste trabalho, nas Gramáticas Funcionais, pois todos chegam, praticamente, ao mesmo julgamento de valor, ao afirmarem, unanimemente, que as OSS são, geralmente, introduzidas pela conjunção **que** e um advérbio (que os autores do LDP restringem aos advérbios interrogativo e exclamativo).

No LDP, além de trabalhar o conceito das OSS, os autores explanam, de maneira didática, os conteúdos através de período simples e composto, objeto direto e transitividade do verbo. Desse modo, Cereja e Cochar (2015) indicam, de uma forma introdutória, outros conteúdos a serem estudados em sala de aula. Diante dessas informações, o livro apresenta a possibilidade de o mediador vir a clarear a mente de seu aluno no que diz respeito ao conteúdo que virá posteriormente, pois os autores trabalham de forma a explicar as OSS utilizando-se do exemplo apresentado no cartum: *“Estudo revela algo. Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais.”* (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 19).

O conceito das OSS apresentado pelos autores do LPD (*OSS é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, predicativo, complemento nominal ou aposto – CEREJA; COCHAR, 2015, p. 19*) está voltado para o critério sintático, pois preocupa-se com a relação das palavras no sintagma.

Quando partimos para o conceito das OSS com os autores das gramáticas funcionais Azeredo (2012), Castilho (2012) e Cunha & Cintra (2013), observamos que têm pontos de semelhança entre eles, como podemos observar em suas abordagens acerca do conceito, pelas quais eles apresentam as seguintes considerações: para Azeredo (2012, p. 310), “chamam-se orações substantivas os sintagmas nominais resultantes de transposições de uma oração” que apresenta como características formais aquelas que “podem vir anunciadas por um transpositor e apresenta o verbo em sua forma finita – ‘orações desenvolvidas’”.

Para Castilho (2012, p. 357), há três tipos de sentenças subordinadas: as substantivas, que funcionam como sujeito ou complemento; as adjetivas, que funcionam como adjunto; e as adverbiais que funcionam como adjunto. E para Cunha & Cintra (2013, p. 614), as OSS vêm, normalmente, introduzidas pela conjunção integrante *que* (às vezes, por *se*).



Partindo do ponto de vista em relação à comparação entre os linguistas e os autores do LDP acerca dos conceitos das OSS, constatamos que todos eles estão voltados, de forma unânime, ao critério sintático, pois analisa a função que as palavras desempenham nas orações, ou seja, nos sintagmas. Veremos a seguir, na próxima categoria, a classificação das OSS.

## 4.2 Classificação das Orações Substantivas

Cereja e Cochar (2015) dão para seu leitor, alunos do Ensino Fundamental II, as classificações das OSS por meio de exemplos e explicações. Eles são apresentados na figura a seguir.

FIGURA 05 – Classificação das Orações Substantivas

### Classificação das orações substantivas

As orações subordinadas substantivas podem desempenhar no período as mesmas funções que os substantivos podem exercer nas orações: **sujeito**, **objeto direto**, **objeto indireto**, **predicativo**, **complemento nominal** e **aposto**. Assim, de acordo com sua função, recebem as seguintes denominações: **subjetiva**, **objetiva direta**, **objetiva indireta**, **predicativa**, **completiva nominal** e **apositiva**.

#### Observação

Há certos verbos (sempre na 3ª pessoa do singular) e certas expressões que quase sempre têm por sujeito uma oração subordinada substantiva: **acontecer**, **constar**, **cumprir**, **ocorrer**, **parecer** e outros; **sabe-se**, **ficou provado**, **é bom**, **é claro**, **é certo**, etc.

#### Subjetiva

Exerce a função de **sujeito** da oração de que depende ou em que se insere. Observe um exemplo neste verso do poeta Mário Quintana:

VL	PS	
É preciso,	que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas,	
or. principal	or. subordinada substantiva subjetiva	

#### Objetiva direta

Exerce a função de **objeto direto** do verbo da oração principal. Veja um exemplo neste verso de Vinícius de Moraes:

VTD	
Eu sei,	que vou te amar,
or. principal	or. subordinada substantiva objetiva direta

Geralmente é introduzida pelas conjunções integrantes **que** ou **se**. Há, porém, situações em que se inicia por pronomes indefinidos ou advérbios, como na frase: "Alguém pode me dizer **quem** participará do campeonato do colégio?"

#### Objetiva indireta

Exerce a função de **objeto indireto** do verbo da oração principal:

VTI	
Lembrei-me,	de que hoje sairemos juntas,
or. principal	or. subordinada substantiva objetiva indireta

#### Atenção

Para reconhecer se uma oração é ou não substantiva, podemos utilizar um artifício que quase sempre dá certo. Quando a oração é realmente substantiva, é possível substituí-la por um substantivo ou por um pronome substantivo como **isto**, **isso**, **aquilo**. Veja:

É óbvio que eu estudei para o exame.  
or. subordinada substantiva subjetiva

→ É óbvio isso. → Isso é óbvio.  
sujeito                      sujeito

Não sabia que você morava tão longe.  
or. subordinada substantiva objetiva direta

Não sabia isso.  
OD

### Completiva nominal

Exerce a função de **complemento nominal** de um substantivo ou adjetivo da oração principal:

suj. VTD    OD <u>Ele tem certeza,</u> or. principal	<u>de que vai se sair bem na prova.</u> or. subord. substantiva completiva nominal
--	---

### Apositiva

Exerce a função de **aposto** de um nome da oração principal:

suj. VTD    OD <u>Ele disse a verdade;</u> or. principal	<u>(que) não se interessava pelo cargo.</u> or. subord. substantiva apositiva
--	--

Frequentemente é precedida por dois-pontos e, às vezes, pode vir entre vírgulas.

**Fonte:** (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 20-21)

Em relação à classificação das OSS, os autores do LDP demonstram as funções que estas desempenham nos períodos e que podem ser as mesmas que os substantivos exercem nas orações. Eles denominam cada classificação a partir das funções que os substantivos exercem, a saber: SUBJETIVAS, para aquelas que exercem a função de sujeito; OBJETIVAS DIRETAS, quando exercem a função de objeto direto; OBJETIVAS INDIRETAS, quando exercem a função de objeto indireto; PREDICATIVAS, quando exercem a função de predicativo; COMPLETIVA NOMINAL, quando exercem a função de complemento nominal; e APOSITIVAS, às relacionadas à função de aposto. Todos os exemplos demonstrados no LDP em relação à classificação das OSS são apresentadas de forma descontextualizada, em exemplos isolados, o que convoca uma tradição de ensino pautada numa concepção estanque de língua, de apreensão de estruturas sem um fio discursivo que gerencia a produção, no social e em gêneros, dessas estruturas.

Nesse momento do LDP, observamos que a abordagem do livro apresenta conceitos a partir de exemplos descontextualizados, prontos e pré-fabricados. Percebemos que há uma concepção de língua e de ensino de gramática muito preenchida pelo viés tradicional, por uma concepção de língua mecânica, aproximando-se de uma atividade de mera identificação, de uma atividade de decorar.

Uma simples identificação rasa de nomenclaturas e não das funções sociais que essas nomenclaturas poderiam exprimir em determinados contextos de uso, o que se distancia do estudo de análise linguística apresentado no capítulo teórico através das vozes de Mendonça (2006) e de Bezerra e Reinaldo (2013).

Em relação ao quadro de Mendonça (2006, p. 207), observamos dois extremos que dizem respeito ao ensino de uma gramática com viés tradicional e a prática de ensino voltada para análise linguística. É um paralelo muito importante, pois, enquanto a gramática tradicional trabalha conceitos isolados, mecânicos, a prática de análise linguística privilegia o texto com centro de estudos, mostrando ao mediador métodos de ensino voltados para o trabalho com a epilinguagem, efeitos de sentido, a estrutura e o efeito de sentido no funcionamento da língua.

Com isso, podemos chegar a um ponto de consenso que a análise linguística é um bom meio de ensino/aprendizagem, tanto para professor quanto para o aluno, pois convoca um ensino de gramática pautado em contextos, em usos situados. Porém, os estudos gramaticais não podem ser dispensados, pois é necessário esse tipo de abordagem como forma de identificação dos conteúdos.

Para complementar o estudo das OSS, Cereja e Cochar (2015) apresentam mais um tipo de oração substantiva, a oração reduzida, conforme a próxima figura.

**FIGURA 06 – Orações Substantivas Reduzidas**

**Orações substantivas reduzidas**

Leia estes versos da canção “Tarde em Itapuã”, de Vinícius de Moraes e Toquinho:

É bom  
Passar uma tarde em Itapuã  
Ao sol que arde em Itapuã  
Ouvindo o mar de Itapuã  
Falar de amor em Itapuã



Vinícius de Moraes e Toquinho.

Compare estes enunciados:

VL PS [É bom] or. principal	VL PS [passar uma tarde em Itapuã / É bom] or. subord. substantiva subjetiva	VL PS [quando passamos uma tarde em Itapuã.] or. subord. substantiva subjetiva
-----------------------------------	--	--

Observe que o segundo enunciado é equivalente ao primeiro, tanto sintática quanto semanticamente.

A oração **quando passamos uma tarde em Itapuã** (do segundo enunciado) desempenha a função de sujeito da oração principal, da mesma forma que a oração **passar uma tarde em Itapuã** (do primeiro enunciado).

A diferença entre elas é que a oração **quando passamos uma tarde em Itapuã** é introduzida pelo advérbio **quando** e apresenta verbo no modo indicativo, enquanto **passar uma tarde em Itapuã** tem verbo no infinitivo e se liga à outra oração sem advérbio nem conjunção. Por isso, a primeira oração é **desenvolvida**, e a segunda é **reduzida**.

**Oração desenvolvida** é aquela que apresenta o verbo no modo indicativo, subjuntivo ou imperativo e é introduzida por conectivo (palavra de ligação).

**Oração reduzida** é aquela que apresenta o verbo numa das formas nominais (infinitivo, gerúndio ou particípio) e não precisa de conectivo.

Assim:

[É bom] or. principal	[passar uma tarde em Itapuã] or. subord. substantiva subjetiva reduzida de infinitivo	/	[É bom] or. principal	[quando passamos uma tarde em Itapuã.] or. subord. substantiva subjetiva
--------------------------	---	---	--------------------------	---

**Fonte:** (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 22-23)



Os autores do LDP demonstram, através de um poema, as orações substantivas reduzidas e aproveitam para fazer a diferenciação entre as orações reduzidas e as desenvolvidas, trazendo uma explicação delas de maneira breve e esclarecedora. Para isso, é explanado no LDP que a oração reduzida é aquela que apresenta o verbo numa das formas nominais (infinitivo, gerúndio ou particípio) e não precisa de conectivo, enquanto a oração desenvolvida é aquela que apresenta o ver no modo indicativo, subjuntivo ou imperativo e é introduzida por conectivo (palavra de ligação).

Com isso, observamos que o LPD apresenta um outro tipo de classificação para as orações subordinadas substantivas, dessa vez, as orações substantivas reduzidas e as desenvolvidas. Analisando essa subseção, podemos observar que os autores se utilizam, apenas, de um trecho da letra da música Tarde em Itapuã de Vinícius de Moraes e Toquinho. Como opinião, a música deveria ser trabalhada por inteiro, trazer a música e exercitar outros pontos de vista da mesma, fazendo os alunos absorver outros meios de apreciação do conteúdo. Perguntas norteadoras sobre a canção poderiam ser: Qual o efeito de sentidos dessas orações na letra da canção? Por que o uso dessas orações? Em que contexto a canção foi produzida?, dentre outras.

Podemos perceber que na abordagem do LPD há uma recorrência de diferentes gêneros discursivos nos textos apresentados. Como poemas, letras de música, anúncio publicitário. O fato de o livro abordar diferentes gêneros discursivos não traduz um ensino produtivo em relação aos gêneros, porque a questão não é apenas colocá-lo, mas pensá-lo pedagogicamente, a ponto de fazer com que o ensino das estruturas faça o aluno perceber a função comunicativa dessas estruturas em paralelo com a função comunicativa dos gêneros, fato que o LDP não nos apresenta. Na sequência, analisaremos a categoria As Orações Substantivas na construção do texto.

### **4.3 As Orações Substantivas na construção do texto**

Nesta categoria do LDP, os autores apresentam um poema intitulado: “Saudades”. Logo após a leitura, o aluno se depara com uma atividade de compreensão do texto e, também, para apreciação das orações substantivas



reduzidas. A seguir, na **FIGURA 07 – Orações substantivas na construção do texto**, podemos observar o poema e a atividade.

**FIGURA 07 – Orações substantivas na construção do texto**

## AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Elias José:

### Saudades

Tenho saudades de muitas coisas  
do meu tempo de menininha:  
sentar no colo do meu pai,  
ninar boneca sem receios,  
chorar de medo da morte da mãe,  
sonhar com festa e bolo de aniversário  
cantar com os anjos na igreja,  
ouvir as mágicas histórias de vovó,  
brincar de pique, de corda e peteca,  
acreditar em cegonhas, fadas e bruxas  
e sobretudo no Papai Noel.



Será que quando for velhinha,  
e já estiver caducando,  
vou viver tudo de novo?

(*Cantigas de adolescer*. São Paulo: Atual, 1992. p. 9.)

- O poema apresenta duas partes e duas estrofes. Toda a 1ª estrofe é organizada em torno da oração constituída pelos dois primeiros versos. Nessa oração:
  - Qual é o sujeito? *eu (sujeito desinencial)*
  - Que função sintática desempenham os termos **saudades** e **de muitas coisas do meu tempo de menininha**? *saudades: objeto direto de tenho; de muitas coisas do meu tempo de menininha: complemento nominal*
- Observe que as “coisas” mencionadas nos dois primeiros versos não são especificadas neles.
  - Que outros versos especificam as “coisas” de que o eu lírico tem saudades? *Os versos de 3 a 11.*
  - Divida em orações o trecho constituído por esses versos e classifique cada uma delas.  
*Cada um dos versos de 3 a 9 e os versos 10 e 11, juntos, são orações subordinadas substantivas apositivas reduzidas de infinitivo.*
- Identifique as “coisas” de que o eu lírico tem saudades.
  - Entre elas, há apenas “coisas” boas? Justifique sua resposta. *Não, há também momentos de choro, por causa do medo da morte da mãe.*
  - Que palavra pode resumir tudo aquilo de que o eu lírico tem saudades? *A palavra infância.*
- No final do poema, o eu lírico aproxima a velhice da infância. O que você acha: Quando envelhecemos, nós nos tornamos crianças outra vez? *Resposta pessoal.*
- Entre as seguintes afirmações a propósito do poema, indique as que são verdadeiras.
  - Ações como “sentar no colo do meu pai”, “ninar boneca sem receios”, etc. são o alvo das saudades do eu lírico; por isso desempenham o papel de orações subordinadas substantivas completivas nominais.
  - O aposto normalmente é considerado um termo acessório, secundário, na oração. No poema lido, entretanto, as orações subordinadas substantivas apositivas são indispensáveis para a compreensão das “coisas” que compõem a infância.
  - As coisas de que é feita nossa infância são alegres e tristes; parecem pequenas, sem importância e, no entanto, delas sentimos saudades quando nos afastamos desse tempo.

**Fonte:** (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 23-24)

A partir da observação na figura anterior, vemos a apresentação de um poema, seguida de uma atividade de interpretação do texto e identificação dos termos da oração. Um dos focos dessa atividade é a oração subordinada substantiva apositiva. Todavia, observemos que os autores apresentam um equívoco em relação à apreciação mais aprofundada da função dessa oração substantiva, pois é apresentado de maneira superficial.

Como sugestão para o melhoramento do aprendizado, o professor traria outros conteúdos extra livro, como também solicitar do próprio aluno pesquisas em sites de busca acerca das orações subordinadas substantivas apositivas e de aposto, para que possa apreciar mais aprofundamento sobre o tema e, assim, poder resolver de forma mais clara a atividade proposta no LDP. Nesse momento, apresentaremos a categoria de análise Semântica e Discurso.

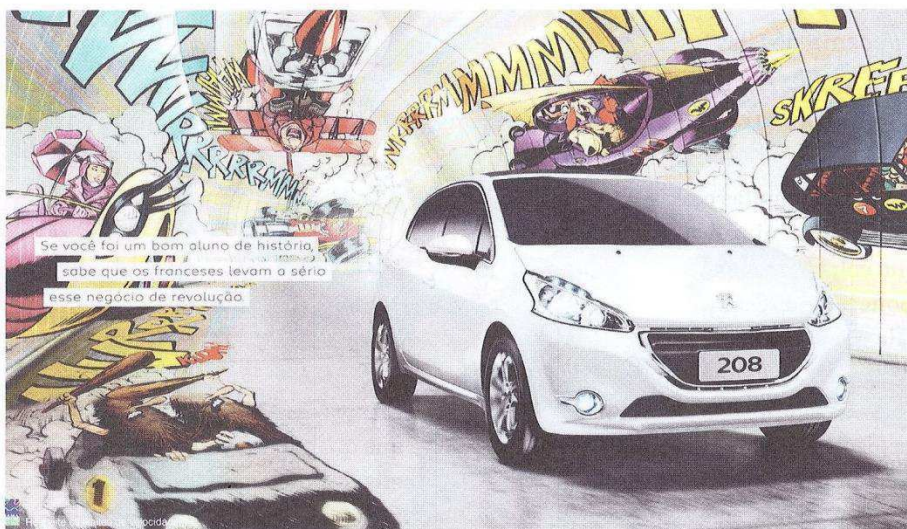
#### 4.4 Semântica e Discurso

Nesta categoria, o LPD apresenta um anúncio publicitário de uma empresa de automóveis para abordarem, de maneira reflexiva, a relação entre língua, semântica e discurso. Antes de compreender o conceito puramente gramatical do que seria uma OSS, os alunos têm a possibilidade de compreender este conceito através do discurso, através da sua reflexão da língua em uso.

FIGURA 08 – Semântica e Discurso

### SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia este anúncio:



(Veja, 9/12/2013.)



1. Os anúncios publicitários têm como finalidade promover um produto, um serviço ou uma ideia. O que esse anúncio promove? *Promove um carro, ou seja, um produto.*
2. Releia o enunciado principal do anúncio:
 

“Se você foi um bom aluno de história, sabe que os franceses levam a sério esse negócio de revolução.”

Nesse enunciado, há uma oração subordinada substantiva que funciona como complemento de um verbo.

  - a) Identifique a oração e o verbo do qual ela é complemento. *oração: que os franceses levam a sério esse negócio de revolução / verbo: saber (forma verbal *sabe*)*
  - b) Classifique a oração subordinada substantiva. *oração subordinada substantiva objetiva direta*
3. No trecho “os franceses levam a sério esse negócio de revolução”, do enunciado principal do anúncio, há ambiguidade. Comente essa ambiguidade e o papel dela no anúncio. *Ao fazer referência aos franceses, o enunciado indica a nacionalidade da indústria que produz o carro e, ao evocar a Revolução Francesa, sugere que o carro, por ser francês, vai revolucionar o mercado em todos os sentidos: *design*, potência, conforto, etc.*
4. Observe a linguagem não verbal do anúncio.
  - a) Que imagens se veem dentro do túnel? *Imagens de carros de personagens das histórias em quadrinhos e de desenhos animados movimentando-se em velocidade.*
  - b) Levante hipóteses: Qual é o perfil do público que o anunciante pretende atingir? *Provavelmente consumidores mais jovens ou consumidores que apreciam a velocidade.*
  - c) Além de ser “revolucionário”, que outras qualidades essas imagens sugerem que o carro tem? *As imagens sugerem que o carro corre muito, é potente e esportivo; enfim, é um carro dos sonhos, como os que são vistos nos quadrinhos e no cinema.*

**Fonte:** (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 24)

Na quarta categoria elencada em nosso trabalho, os autores apresentam um gênero com linguagem verbal e não-verbal para apreciação do aluno. Em seguida, há uma atividade baseada nesse texto. No âmbito da semântica e do discurso, o LPD analisado apresenta quatro questões na atividade. A segunda questão reforça a questão referente à análise das estruturas, retomando o que, comumente, é apresentado nas gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa. Enquanto que, as questões 1, 3 e 4 abordam a relação das estruturas, formulando a possibilidade da produção do discurso. E produzir discursos significa, conseqüentemente, no social, produzir semântica, ou seja, faz o interlocutor construir sentido e refletir acerca do tema abordado no gênero a partir de situações encontradas no cotidiano.

O gênero do discurso presente no LDP traz exatamente esse tema do cotidiano, já que apresenta um anúncio publicitário. Este exemplo do gênero tem como intenção comunicativa promover um carro, ou seja, um produto.

Podemos perceber que existe uma predominância de uma abordagem que estuda a OSS na construção da função socioideológica do gênero discursivo em questão, a saber: anúncio publicitário. Neste caso, o anúncio pode ser visto como propiciador de discursos. Daí, a sua inserção na discussão do LDP sobre semântica e discurso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho realizado, constatamos que, no sentido de responder as questões-problema assumidas para esta pesquisa, a saber: Qual a abordagem que um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II realiza a respeito do estudo das Orações Subordinadas Substantivas?, evidenciamos que a abordagem ora aproxima-se do ensino de gramática voltado para o tradicional, ora traz abordagens que colocam a reflexão da gramática em funções do uso social da língua.

Verificamos que o LDP em análise ora imprime uma perspectiva tradicional, no tocante as atividades voltadas para o ensino da Gramática Tradicional; ora imprime uma pesquisa inovadora, quando parte para o ensino voltado para o estudo na análise linguística, com a inserção de gêneros discursivos e de discussões aproximadas dos usos contextuais da língua.

Quando imprime uma perspectiva tradicional, o LDP faz uso de frases descontextualizadas e fragmentos de textos, demonstrando a fragilidade no tocante ao estudo das OSS. Porém, esse modo de apresentação tradicional que a gramática utiliza se faz necessário para a identificação dos conteúdos nela trabalhados. Já a respeito da perspectiva inovadora, o livro, ao abordar as OSS faz um estudo relacionando à utilização dessas orações em gêneros, o que demonstra uma preocupação do livro didático com as funções sociais e semânticas no âmbito da circulação da comunicação social. Dessa forma, o livro incita o aluno a observar mais seu cotidiano fora do ambiente escolar, trazendo o social para dentro da escola.

Nesse sentido, compreendemos que o livro didático é um livro pertinente e positivo. É um livro arquitetado a partir da junção dos estudos relacionados à Gramática Tradicional e estudos numa visão voltada à análise linguística que, a nosso ver, é uma junção que equilibra o ensino da língua, uma vez que, para se fazer o estudo da gramática, não podemos nos dissociar das nomenclaturas, como também, não podemos nos resumir ao limite das estruturas gramaticais.

Para isso, se faz necessário ir além das barreiras impostas pela Gramática Tradicional. Assim, é preciso que o aluno compreenda qual é o conceito de OSS. No entanto, para além do fato de conhecerem esse conceito, é preciso ver a

aplicabilidade dele em situações concretas de uso e, para isso, são utilizados os gêneros do discurso.

Portanto, esse é um livro que pode contribuir com a formação de alunos cada vez mais reflexivos sobre a língua, denotando a função mais que imediata da necessidade de se usar ou de se favorecer um ensino de gramática cada vez mais aproximado das realidades discursivas, isto é, das práticas sociais de uso da língua.

Diante dos dados da pesquisa, podemos comprovar a necessidade de um ensino de Gramática Tradicional. Contudo, para que o nosso trabalho, enquanto professores de Língua Portuguesa, seja mais eficaz no tocante ao processo de ensino/aprendizagem de nossos alunos, se faz necessário que a possibilidade de um ensino de gramática voltado para a análise linguística também aconteça.

Essa junção se faz presente no LDP que analisamos, e podemos perceber que ela permite que o processo de ensino ocorra de maneira mais adequada, pois, leva em consideração o contexto que envolve os alunos alvos do processo educacional e nesse processo, o professor tem o papel fundamental tanto quanto o LDP, no que diz respeito à aplicação em sala de aula.

O LDP analisado contempla o ensino de Gramática Tradicional, bem como o ensino direcionado à análise linguística apresentados em parceria na sala de aula, sendo considerada uma proposta de ensino mais adequada ao ensino de Língua Portuguesa. Logo, observamos, nele, um ponto de equilíbrio: atividades de análise linguística e atividades que se voltam para a apreensão da tradição das estruturas linguísticas. Acreditamos que dosar essas duas perspectivas de ensino de gramática seja o caminho para se construir um ensino de gramática reflexivo, contextualizado.

Podemos perceber, ainda, que o LDP não deve ser utilizado como única fonte de apresentação dos conceitos aos alunos. O professor deve ir sempre em busca de algo que o complemente, como as letras das músicas completas ou um poema apresentado de maneira íntegra, até porque as páginas contidas num livro nem sempre dão conta do universo histórico, social e cultural que envolve determinados conteúdos e, conseqüentemente, a vida social dos alunos em seus espaços de convivência, de interação discursiva.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In.: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 35-47.
- CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Português Linguagens - 9º Ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In.: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PATRIOTA, L. M. *A tradição discursiva livro didático de português: mudanças e permanências ao longo dos séculos XX e XXI*. (Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 2011.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.