

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**CECÍLIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA**

**ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS  
INDIRETAS NO GERATIVISMO: uma proposta de intervenção para o Ensino  
Fundamental**

**TERESINA**

**2020**

**CECÍLIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA**

**ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS  
INDIRETAS NO GERATIVISMO: uma proposta de intervenção para o Ensino  
Fundamental**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito final para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino

**Orientador:** Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes

**TERESINA**

**2020**

**CECÍLIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA**

**ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS  
INDIRETAS NO GERATIVISMO: uma proposta de intervenção para o Ensino  
Fundamental**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito final para obtenção do título de mestre.  
Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes - UESPI**  
**(Presidente)**

---

**Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto - UESPI**  
**(1º examinador)**

---

**Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins - UESPI**  
**(2ª examinadora)**

Ao meu Deus e Pai todo-poderoso Jeová, que me concedeu o dom maravilhoso da vida e me presenteou, a mim e a todos aqui na Terra, com todas as condições possíveis para que haja vida no planeta Terra.

Aos meus pais, Vicente Machado Moita (*in memoriam*) e Maria Ferreira de Oliveira, por terem dado o seu melhor em minha criação e terem sempre me incentivado nos estudos.

Ao meu filho, Davi Luiz de Oliveira Moita, que, mesmo tão novinho, contribuiu bastante nesse momento de minha vida.

Aos irmãos, às sobrinhas e ao esposo pela compreensão das ausências inevitáveis.

A todos da família que se sentiram orgulhosos pela possibilidade de obtenção desse título pretendido por mim.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e Pai todo-poderoso, Jeová, por ter me ajudado nessa caminhada e me concedido forças nos momentos mais difíceis de minha vida.

À Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI), pelo afastamento total concedido (benefício fundamental para a realização de minha pesquisa) e apoio.

À UESPI, pela oportunidade, por meio da implantação do mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes, pelo excelente profissional, pela elevada competência, pela disposição de me conduzir em todos os momentos em que dele mais necessitei, pela enorme exigência e altíssimo compromisso durante todo o período de orientação, critérios essenciais para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

À profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito, pela competência e eficiência na condução da coordenação do Profletras e pela atenção dada aos mestrandos.

A todos os professores do curso, pelo grau de exigência com o qual conduziram suas disciplinas e compromisso com a turma.

À Profa. Dra. Nize Paraguassu e à Profa. Dra. Norma Suely Campos Ramos, pelas orientações relevantes durante a qualificação da pesquisa.

À Profa. Dra. Nize Paraguassu e ao Prof. Dr. Pedro Magalhães Neto, por participarem da banca avaliadora desta dissertação.

Aos meus alunos, pela participação na pesquisa e, especialmente, aos pais pelo consentimento dado.

Aos amigos mestrandos da turma 05, por todos os momentos memoráveis que partilhamos nas horas de estudo, pesquisa, comemorações e lazer.

Ao meu grupo de estudos, Carmem Regina, Marton Amorim e Rivanildo Silva, com quem compartilhei muitos momentos nesses dois anos de alegria, de aflição e de muitas realizações, além de compartilhamento de ideias e de conhecimentos que foram de grande relevância para o meu crescimento profissional.

Aos meus queridos familiares e amigos, importantes na minha vida, por me auxiliarem direta e/ou indiretamente, por entenderem minhas ausências que se fizeram necessárias e aturarem minhas lamúrias nos momentos mais difíceis, por assumirem, muitas vezes, minhas responsabilidades e pelo companheirismo. Por fim, posso dizer que foi único e excepcional todo o esforço para concluir este trabalho. E, para definir os meus sentimentos, emprego a palavra perseverança, mesmo diante das dificuldades.

“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos”.

(Isaac Newton)

## RESUMO

A falta de interesse por parte dos alunos com relação à sintaxe da Língua Portuguesa tem aumentado consideravelmente ao longo do tempo, pois a Gramática Tradicional (G.T), em vez de explicar como ocorre a construção frasal, dita normas para o uso da língua, situação não confortável aos discentes, já que estes não percebem uma funcionalidade real da língua. Por outro lado, a Gramática Gerativa (G.G.) constitui-se como uma teoria que discute aspectos linguísticos como a criatividade do falante e a sua capacidade de emitir e compreender sentenças inéditas, que obedecem às regras de formação de sequências que cada indivíduo possui de maneira internalizada, de modo que teria competência linguística para utilizar a língua a partir de diferentes arranjos, segundo suas particularidades. O objetivo geral deste estudo é propor um estudo das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas com os alunos do 9º ano a partir da análise e reflexão linguística. Especificamente, busca-se: entender o porquê da incompreensão dos alunos quanto à não classificação correta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas, a partir da Gramática Tradicional; verificar se a classificação incorreta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas está relacionada com a dificuldade de perceber a diferença entre substantivo e verbo, mediante o trabalho com a Gramática Tradicional; identificar se as dificuldades que os alunos apresentam em relação à classificação das orações subordinadas substantivas diminuiriam caso fosse trabalhada a gramática tradicional em conjunto com a análise e reflexão linguística; e elaborar atividades que promovam o entendimento da classificação das orações a partir de compreensão do trabalho com a gramática tradicional em conjunto com a gramática que leve à análise e à reflexão linguística. Para tanto, este estudo se constitui de pesquisa bibliográfica (com base em Cegalla, Cunha e Cintra, Bechara, Perini, Macambira, Ataliba de Castilho, Francisco Borba, Silva e Koch e Eduardo Kennedy e outros) e de pesquisa de campo, com aplicação de questionário diagnóstico a alunos de uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública municipal. O presente trabalho propõe-se a preencher as lacunas existentes na Gramática Tradicional, a partir do trabalho com a Gramática Gerativa, pois propicia um estudo detalhado sobre as transformações ocorridas na frase desde a estrutura profunda até a estrutura superficial, favorecendo um amplo entendimento sobre a análise sintática e oferecendo ao aluno condições de reflexão e facilidade de compreensão a fim de que sejam capazes de realizar ótimas análises e reflexões linguísticas.

**Palavras-chaves:** Ensino. Sintaxe. Gramática Gerativa.

## ABSTRACT

The lack of interest on the part of students concerning the syntax of the Portuguese language has increased considerably over time, since the Traditional Grammar (TG), instead of explaining how phrasal construction occurs, dictates norms for the use of the language, which is not a comfortable situation to the students since they do not perceive a real functionality of the language. On the other hand, the Generative Grammar (GG) is constituted as a theory that discusses linguistic aspects such as the speaker's creativity and his ability to emit and understand unprecedented sentences, which obey the rules of sequence formation that each individual has differently internalized, so that it would have linguistic competence to use the language from different arrangements, according to its particularities. The general objective of this study is to propose a study of the Nominal Complementary Subordinate Sentences and Indirect Objectives with 9th-grade students based on linguistic analysis and reflection. Specifically, the aim is to understand the students' lack of understanding regarding the incorrect classification of Nominal Complementary Substantive Sentences and Indirect Objectives, based on Traditional Grammar; verify if the incorrect classification of Nominal Complementary Substantive Sentences and Indirect Objectives are related to the difficulty of perceiving the difference between noun and verb, through working with Traditional Grammar; Identify whether the difficulties that students have concerning the classification of substantive subordinate sentences would decrease if the traditional grammar were worked together with linguistic analysis and reflection, and to develop activities that promote the understanding of the classification of sentences based on understanding the work with traditional grammar in conjunction with the grammar that leads to linguistic analysis and reflection. Therefore, this study consists of bibliographic research (based on Cegalla, Cunha e Cintra, Bechara, Perini, Macambira, Ataliba de Castilho, Francisco Borba, Silva and Koch, and Eduardo Kennedy and others) and field research, with application of a diagnostic questionnaire to students in a 9th-grade class at a public school. The present work proposes to fill the gaps that exist in the Traditional Grammar, starting from the work with the Generative Grammar, because it provides a detailed study about the transformations occurred in the sentence from the deep structure to the superficial structure, favoring a wide understanding about the syntactic analysis and offering the student conditions for reflection and facilitating understanding so that they can carry out optimal analysis and linguistic reflections.

**Keywords:** Teaching. Syntax. Generative Grammar.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Termos fundamentais da oração.....	50
QUADRO 02: Categoria de análise que servirão como parâmetro para análise das atividades de compreensão sintática .....	73
QUADRO 03: Respostas subjetivas da P-2 .....	81
QUADRO 04: Respostas subjetivas da P-3 .....	84
QUADRO 05: Respostas subjetivas da P-4 .....	86
QUADRO 06: Respostas subjetivas da P-5 .....	89
QUADRO 07: Respostas subjetivas da P-6 .....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Questão 01 – trata do gosto (interesse) dos alunos pelas aulas .....	78
GRÁFICO 02: Questão 02 – trata do reconhecimento, por parte dos alunos, da frase e da oração .....	81
GRÁFICO 03: Questão 03 – trata do reconhecimento, por parte dos alunos, da oração e do período.....	83
GRÁFICO 04: Questão 04 – trata do conhecimento dos alunos sobre o núcleo da oração .....	86
GRÁFICO 05: Questão 05 – trata da capacidade de reconhecimento, por parte dos alunos, da função sintática dos nomes .....	89
GRÁFICO 06: Questão 06 – trata da capacidade de substituição, por parte dos alunos, de um nome por uma oração .....	92

## **LISTA DE SIGLAS**

O.S.S.O.I. – Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta

O.S.S.C.N. – Oração Subordinada Substantiva Completiva Nominal

P1 – Pergunta 1

P2 – Pergunta 2

P3 – Pergunta 3

P4 – Pergunta 4

P5 – Pergunta 5

P6 – Pergunta 6

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONCEPÇÕES E CONCEITOS DA GRAMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Língua e Linguagem.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Concepções da Linguagem.....</b>	<b>21</b>
2.2.1 Linguagem como expressão do pensamento .....	21
2.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação .....	22
2.2.3 Linguagem como meio de interação.....	22
<b>2.3 Conceitos de Gramática .....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Gramática Normativa .....	25
2.3.2 Gramática Descritiva .....	27
2.3.3 Gramática Internalizada ou Reflexiva .....	28
<b>2.4 Ensino de Gramática e Análise Linguística .....</b>	<b>29</b>
2.4.1 Práticas de análise linguística .....	30
2.4.2 O eixo de análise linguística de acordo com os documentos oficiais.....	34
2.4.3 A intermediação do professor para o conhecimento linguístico no aluno.....	38
<b>3 ENSINO DE GRAMÁTICA: SINTAXE.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Conceitos de Sintaxe.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Algumas abordagens sintáticas .....</b>	<b>48</b>
3.2.1 Sintaxe Normativa Tradicional.....	49
3.2.2 Sintaxe Descritiva.....	49
3.2.2.1 Sintaxe Funcional .....	50
3.2.2.2 Sintaxe Formal.....	51
<b>4 O.S.S. OBJETIVAS INDIRETAS E COMPLETIVAS NOMINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1 Abordagem Tradicional.....</b>	<b>53</b>
4.1.1 Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas.....	54
4.1.2 Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais .....	55
4.1.3 Semelhanças e diferenças .....	56
4.1.4 Apagamento de preposições (de, em, ...) nas O.S.S. Objetivas Indiretas e O.S.S Completivas Nominais .....	57
4.1.5 A contração da preposição com o artigo .....	57
<b>4.2 Abordagem Gerativa.....</b>	<b>59</b>

4.2.1 Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas.....	64
4.2.2 Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais .....	65
4.2.3 Semelhanças e diferenças .....	65
4.2.4 Apagamento da preposição ‘de’ nas O.S.S. Objetivas Indiretas e O.S.S Completivas Nominais.....	66
<b>5 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
<b>5.1 Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>68</b>
5.1.1 Caracterização da pesquisa .....	68
5.1.2 Sujeitos e campo de pesquisa .....	69
5.1.3 Corpus.....	69
5.1.4 Categorias de análise .....	69
<b>5.2 Análise dos dados.....</b>	<b>71</b>
<b>6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>90</b>
<b>6.1 Estrutura da proposta de trabalho .....</b>	<b>92</b>
<b>6.2 Apresentação da Proposta de Intervenção .....</b>	<b>92</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de gramática nas escolas tem sido o mesmo, ano após ano. É comum encontrar em salas de aula, de Ensino Fundamental e Médio, alunos reclamando das dificuldades encontradas no estudo da disciplina Língua Portuguesa, uma matéria vista pelos estudantes como algo chato, sem sentido e que não serve para ser aplicado em nenhum momento de suas vidas. Perguntas como “por que estudar orações subordinadas?”, “onde vou aplicar esse conteúdo?” são frequentes. Em vista disso, procura-se, com este trabalho, investigar alguns aspectos da abordagem da subordinação nos livros didáticos, como também a forma como são analisadas nas salas de aulas; discutir as incoerências existentes entre as definições e as análises gramaticais na Gramática Tradicional e apresentar outras maneiras (pelas quais se trabalhe, principalmente, com condições de reflexão e facilidade de compreensão) de se conduzir a aprendizagem da subordinação em sala de aula.

A linguagem tem sido estudada sob diversos ângulos, dentre eles a descrição da língua em uso, em situações reais de comunicação. Não apenas para os pesquisadores, mas para os falantes de uma língua, são frequentes as observações de interações comunicativas em que os falantes têm dificuldades para compreenderem como aplicar as regras da Gramática Normativa. Portanto, o domínio da linguagem padrão por parte dos educandos é de suma importância na compreensão e execução de tais regras gramaticais, o desempenho linguístico deve ser cada vez melhor já que é por meio dele que o alunado conseguirá uma maior compreensão leitora, um avanço na oralidade e conseqüentemente um superior domínio da escrita.

A descrição da sentença na gramática gerativa, aliada ao tratamento da sentença na gramática tradicional, leva a um estudo gramatical das Orações Subordinadas Substantivas melhor fundamentado, oferecendo aos alunos do Ensino Fundamental condições de reflexão e facilidade de compreensão.

Para se analisar a produtividade do ensino de Língua Portuguesa, especialmente a análise linguística, é necessário ter os objetivos bem claros, em relação ao aluno: o que se quer que o aluno aprenda? Qual é o resultado final da aprendizagem em cada assunto? Deseja-se preparar o aluno para saber escrever de acordo com o padrão culto da língua, de forma sistemática? Ou preparar o aluno para pensar de forma crítica, inclusive ao fazer uma análise linguística? Essas perguntas são muito importantes para o docente, pois o ajudarão a melhorar o planejamento de suas aulas e, ainda, a alcançar os seus objetivos. Para isso, o docente precisa identificar qual é a abordagem que o ajudará a alcançar os objetivos selecionados para a execução de seu trabalho.

De acordo com Travaglia (1996), o trabalho do professor deve ater-se não somente ao uso, mas também à descrição e à produtividade linguística, adotando, dessa forma, diferentes abordagens, priorizando a produtiva (que será posteriormente analisada), visto que aumenta o conhecimento do aluno sobre os usos dos recursos da sua língua.

O trabalho do professor deve ser direcionado por constantes observações e análises feitas em sala de aula, reconhecendo que deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. O docente deve atuar como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos.

Como professores de Língua Materna, a preocupação com alguns aspectos que envolvem a prática dessa disciplina nas escolas de Ensino Fundamental é uma constante e este trabalho se torna relevante no campo acadêmico, pois mostrará um excelente caminho a ser percorrido com objetivos bem claros de reflexão sobre esse tema aos professores (que estarão na universidade) sabendo que poderão compartilhar desta pesquisa.

O presente estudo ainda é muito relevante no campo social, pois trata de um tema importante, que ajudará os docentes a perceberem a importância de se trabalhar em sala de aula com muita reflexão, a promoverem isso, como também a disseminarem tal gosto entre os discentes e, principalmente, a enxergarem que, com tal prática, os alunos podem compreender melhor o que é trabalhado em sala de aula e, além disso, conseguem ponderar sobre o real uso das regras da Gramática no cotidiano. Todo este trabalho é para que o aluno possa otimizar o seu desempenho linguístico. Assim sendo, o recorte para essa investigação centrou-se no ensino da gramática, como se realiza a análise linguística em sala de aula e, especificamente, como é trabalhada a diferença entre as Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e as Objetivas Indiretas no âmbito do Ensino Fundamental.

Em vista disso, indaga-se: por que os alunos do Ensino Fundamental não percebem as diferenças entre as Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e as Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas?

O que se verifica é que o aluno não consegue reconhecer a relação de subordinação, não entende a diferença entre substantivo e verbo, e, em alguns casos, não consegue sequer reconhecer uma oração. Dessa forma, tem-se a dificuldade de reconhecimento da transitividade de nomes e verbos, devido à não identificação das classes gramaticais.

Assim, a classificação em Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas ou Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais será confusa e complicada. Essa dificuldade pode estar relacionada com o posicionamento do docente em sala de aula, já que a

maioria dos professores se comporta como uma espécie de palestrante, com a missão de dar aulas apenas e os alunos são subordinados aos mestres absolutos.

A hipótese que se levanta é a de que a descrição da sentença na gramática gerativa junto com o tratamento da sentença na gramática tradicional leva a um estudo gramatical das Orações Subordinadas Substantivas fundamentado, oferecendo aos alunos do Ensino Fundamental condições de reflexão e facilidade de compreensão. A verificação do tratamento tradicional dessas orações levará em conta o livro didático atualmente adotado Português linguagens, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar, Editora Saraiva, já utilizado em outros anos pela escola que é campo desta pesquisa.

O objetivo geral, é, portanto, propor um estudo das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas com os alunos do 9º ano a partir da análise e reflexão linguística. Especificamente, busca-se: entender o porquê da incompreensão dos alunos quanto a não classificação correta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas, a partir da Gramática Tradicional; verificar se a classificação incorreta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas está relacionada com a dificuldade de perceber a diferença entre substantivo e verbo, mediante o trabalho com a Gramática Tradicional; identificar se as dificuldades que os alunos apresentam em relação à classificação das orações subordinadas substantivas diminuiriam caso fosse trabalhada a gramática tradicional em conjunto com a análise e reflexão linguística; e elaborar atividades que promovam o entendimento da classificação das orações a partir de compreensão do trabalho com a gramática tradicional em conjunto com a gramática que leve a análise e reflexão linguística.

Neste trabalho, pretende-se não privilegiar apenas uma área de estudo ou um tipo específico de gramática, mas apresentar a visão da gramática gerativa em colaboração com a gramática tradicional, levantando hipóteses e argumentando sobre as diversas abordagens teóricas, inclusive mostrando a superficialidade com que, em geral, a norma apresenta seus conceitos e definições. Para isso, será feita uma descrição estrutural da língua materna iniciando com a organização e estruturação da frase.

Assim, para esta pesquisa, haverá um grande estudo e diversas considerações com variados autores baseados tanto na gramática normativa (Cegalla, Cunha e Cintra, Bechara e Napoleão Mendes de Almeida, dentre outros) como na gramática descritiva (Perini, Macambira, Ataliba de Castilho, Francisco Borba, Silva e Koch e Eduardo Kennedy, e outros).

Como proposta para amenizar e diminuir os problemas de aprendizagem na parte da gramática em estudo, é necessária uma reflexão sobre: a forma de ensinar gramática,



especificamente a sintaxe; a prática do professor de língua materna; e a utilização de teorias que trabalhem com o uso e a reflexão, e que sirvam como um instrumento facilitador para compreensão dos mecanismos sintáticos do português presentes nos livros didáticos. Um estudo sobre as teorias que norteiam todo esse conhecimento linguístico será acrescido de uma verificação de como o aluno é colocado e se coloca diante da aprendizagem.

Para a concretização dos objetivos aqui apresentados, e preocupados com o ensino de sintaxe numa perspectiva mais dinâmica por parte do professor, realizando mudanças na postura do aluno como usuário e observador da língua, para que possa perceber o papel do componente sintático no processo comunicativo, seguindo as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a proposta político-pedagógica da escola que, no 9º ano do Ensino Fundamental, este estudo propõe-se a estudar o funcionamento das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas, à medida que o aluno tenha a autonomia de construir novas estruturas gramaticais para realização do processo comunicativo como também de seu entendimento na escrita.

O trabalho está dividido em oito partes. Inicialmente, a contar da presente introdução, apresenta-se o capítulo 1, em que estão elencados pontos importantes que refletem sobre o ensino de gramática nas escolas, como também uma visão geral relacionada ao trabalho dos professores nas escolas. A justificativa e relevância da pesquisa, os objetivos a serem alcançados também são apresentados neste primeiro capítulo. E ainda, como a mola-mestra do estudo, a utilização da Teoria Gerativa como elemento facilitador para o desenvolvimento de um trabalho, em sala de aula, que eleve a questão da reflexão linguística como também da compreensão de sintaxe do período composto no 9º ano.

O capítulo dois aborda a diferença entre língua e linguagem, como também as três concepções de linguagem defendidas por Geraldi (1984). Outro ponto que se discute neste capítulo são os conceitos de gramática na visão de Travaglia (2006). Para finalizar o capítulo, tem-se a análise da relação que existe entre o ensino de gramática e análise linguística, juntamente com a forma como aparece o eixo da análise linguística nos documentos oficiais, como na BNCC e, ainda, como esses documentos são usados para a confirmação da necessidade e da relevância do estudo e da análise linguística e que esta deve ser realizada de forma que o aluno perceba que a linguagem passa a ser objeto de reflexão e análise, sendo, para isso, fundamental a função mediadora do professor, a quem cabe trazer à consciência do aluno a informação que ele já possui sobre a sua língua.

No terceiro capítulo, inicia-se uma análise acerca da importância do ensino gramatical, da sintaxe nas escolas. Apresentam-se, também, as opiniões de autores sobre como deve ser o ensino gramatical, as várias abordagens sintáticas são discutidas inclusive a que leva em conta o uso e a reflexão da língua.

O capítulo quatro mostra o trabalho com a gramática, com a sintaxe, particularmente com as Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas e Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais. Nesse capítulo, vê-se como é orientado o trabalho dessas orações na perspectiva da Gramática Tradicional, como se incentiva o procedimento metodológico, como se deve estimular o comportamento dos alunos e dos professores nesta perspectiva e como se poderá perceber a aprendizagem nos alunos. A seguir é apresentado também o ensino das orações, já citadas, na perspectiva da Gramática Gerativa, como se dará a sua metodologia para assegurar a aprendizagem da sintaxe nessas orações que serão trabalhadas, como se estimula o posicionamento dos agentes envolvidos nas diversas atividades e, por conseguinte, como se trabalhará para o aprendizado dos alunos, sempre explicando a presença dessa teoria na utilização do estudo da análise sintática.

No capítulo cinco, apresenta-se a Metodologia. Nessa seção se oferece a confiabilidade que será produzida através desse trabalho científico, descrevem-se os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa e os procedimentos adotados na coleta de dados; caracterizam-se os sujeitos e o campo de atuação da pesquisa; e são estabelecidos os critérios para a análise dos dados.

No capítulo seguinte, serão descritos e analisados os dados coletados. A análise visa identificar as maiores dificuldades desses alunos no que diz respeito ao tema deste trabalho. Quantificar, em porcentagem, a fim de que se tenha uma melhor visualização, para que tenhamos uma ideia melhor de quanto este problema afeta os alunos e os prejudica também.

No capítulo sete, apresenta-se como proposta de intervenção três atividades que poderão auxiliar os docentes no ensino-aprendizagem das orações que serão trabalhadas aqui. Para a construção da atividade levou-se em consideração as dificuldades que apareceram no questionário juntamente com as dúvidas percebidas por meio do instrumento de coleta de dados.

Por fim, no capítulo oito, apresentam-se as conclusões, em que este trabalho pode servir de ajuda nas aulas, no dia a dia profissional.

Esta pesquisa, por envolver pessoas, foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no dia 08 de março de 2019, tendo sido aprovado em 19 de julho do ano de 2019, sob o número 10827719.9.0000.5209.

## 2 CONCEPÇÕES E CONCEITOS DA GRAMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo aborda-se a diferença entre língua e linguagem, como também as três concepções de linguagem defendidas por Geraldi (1984). Outro ponto que se discute neste capítulo são os conceitos de gramática na visão de Travaglia (2006). Para finalizar o capítulo, tem-se a análise da relação que existe entre o ensino de gramática e análise linguística, juntamente com a forma como aparece o eixo da análise linguística nos documentos oficiais, como na BNCC.

### 2.1 Língua e Linguagem

Júlio Ribeiro, embora utilize os dois significantes, ‘língua’ e ‘linguagem’, não dá indícios explícitos de que os distinga. É possível, porém, notar que o significante ‘língua’ é sempre colocado em contexto de especificidade, ao passo que o significante ‘linguagem’ é usado quase sempre em contexto de generalidade. Ribeiro apresenta a linguagem como expressão do pensamento ao mesmo tempo em que é o meio pelo qual o pensamento se dá:

como a linguagem é o instrumento e o meio principal das operações da mente, claro que não podemos estudar essas operações e a sua natureza sem um conhecimento cabal da linguagem (...) Linguagem é a expressão do pensamento por meio de sons articulados (RIBEIRO, 1881, p. 3).

Noam Chomsky, um dos mais influentes linguistas do século XX, defende que a linguagem é uma faculdade inata da espécie humana e que, devido a nossa constituição biológica, já nascemos com estruturas cognitivas que possibilitam a aquisição de línguas. Segundo Chomsky (1965), possuímos um *Dispositivo de Aquisição da Linguagem* (DAL), o qual é ativado quando somos expostos à língua. Para esse linguista, somos providos por uma gramática universal que é inata. Conforme destaca Martelotta (2010), “Segundo essa concepção, o homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos”. O papel do insumo linguístico, nesta visão, é minimizado. Ele funciona como um gatilho que ativa o processamento interno da língua, mas a garantia para que a aprendizagem ocorra está na capacidade inata do aprendiz.

Devido à necessidade do homem de construir conhecimento e de comunicar-se é que a língua desenvolve-se e modifica-se. O conhecimento não é apenas assimilado, mas elaborado

e construído com a ajuda de um instrumento mediador: a linguagem. Portanto, a linguagem, como já destacamos anteriormente, tem papel decisivo no processo de construção do conhecimento, pois serve de instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do conhecimento e é indispensável à formação de conceitos.

Segundo Kennedy (1998), a língua nos auxilia a coordenar trabalho e experiências com os outros, a proporcionar orientações na busca da realização de atividades e a compartilhar representações de mundo presente, distante ou imaginário. Por isso, é importante enfatizar o trabalho em pares, grupos e equipes.

A interação com o outro através da língua, muito enfatizada por Vygotsky (1984), é também referendada no discurso de Bakhtin. Mikhail Bakhtin foi um dos grandes filósofos da linguagem. Ele conduziu seus estudos no âmbito da linguagem como fenômeno sócio-ideológico.

Para Bakhtin (1986), o dialogismo é condição da linguagem. A acepção de diálogo em Bakhtin é a de que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que uma das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Toda a comunicação verbal entre os indivíduos, seja ela em voz alta ou não, ocorre através da linguagem, lugar de interação humana. Não há linguagem sem a presença do outro a quem o discurso se refere e responde. No processo de interação, o indivíduo não repassa apenas uma informação para alguém, mas atua sobre o interlocutor.

Segundo Travaglia (1996, p. 23), nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua “não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) ”.

Segundo Bakhtin, quando "a natureza social e dialógica de um enunciado são ignoradas, apaga-se a ponte existente entre a linguagem e a vida" (1986, p. 122).

Falar é agir socialmente, como nos ensinam as teorias dos Atos de Fala, de Austin (1962) e de Searle (1969). Austin mostra que as informações ditas são realizadoras de ação, colocando, assim, em xeque a visão descritiva da língua. A partir disso, a linguagem é inicialmente compreendida como um meio de agir sobre o real, e as formas da língua só assumem sentido se forem partilhadas. Segundo Martinez (2009, p. 67), o *ato de fala* designará a unidade mínima da conversação: um evento de comunicação é claramente complexo, constituído de transações,

de trocas, de sequencias, de atos enfim “que os aprendizes terão de realizar em certas situações, diante de certos interlocutores e a propósito de determinados objetos ou noções” (JUPP, 1978, *apud* MARTINEZ, 2009, p. 67).

Para elucidar essa questão, tome-se como exemplo a situação vivida em uma loja qualquer onde somos levados a perguntar, questionar, negociar preço, a pagar ou simplesmente recusar qualquer oferta e produto. A interação que ocorre entre o comprador e o vendedor é dada através dos atos de fala. É para esse agir social que as funções da linguagem se contemplam.

Assim, a Linguagem é a capacidade humana de expressar pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. A Linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos; onde há comunicação, há linguagem. Podemos usar inúmeros tipos de linguagens para estabelecer atos de comunicação, tais como: sinais, símbolos, sons, gestos e regras com sinais convencionais (linguagem escrita e linguagem mímica, por exemplo). Num sentido mais genérico, a linguagem pode ser classificada como qualquer sistema de sinais de que se valem os indivíduos para realizar o ato da comunicação.

E a Língua, por conseguinte, é um instrumento de comunicação, sendo composta por regras gramaticais, as quais possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam se comunicar e compreender-se. Por exemplo: falantes da língua portuguesa. A língua possui um caráter social: pertence a todo um conjunto de pessoas, as quais podem agir sobre ela. Cada membro da comunidade pode optar por esta ou aquela forma de expressão. Por outro lado, não é possível criar uma língua particular e exigir que outros falantes a compreendam. Dessa forma, cada indivíduo pode usar de maneira particular a língua comunitária, originando a fala. A fala está sempre condicionada pelas regras socialmente estabelecidas da língua, mas é suficientemente ampla para permitir um exercício criativo da comunicação.

Pensar em ensino de língua portuguesa é pensar em quais são as concepções que orientam o trabalho docente no dia a dia das escolas brasileiras. Entretanto, é preciso refletir sobre a história das influências que o ensino recebeu em cada período, até resultarem no ensino que hoje se tem conhecimento.

Por essa razão, considera-se importante trazer para esta discussão o posicionamento de alguns autores sobre as concepções de linguagem que orientaram e ainda orientam a prática pedagógica de nossos professores, bem como a elaboração dos materiais dedicados ao ensino usados atualmente. Isso será realizado ao longo do presente estudo.

## 2.2 Concepções da Linguagem

Segundo Geraldi (1984), são três as concepções de linguagem:

a) linguagem como expressão do pensamento (desde a tradição gramatical grega até, aproximadamente, meados do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure [1916]);

b) linguagem como instrumento de comunicação (a partir de Saussure [1916] até 1960, quando os estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua e sociedade se fortalecem);

c) linguagem como processo de interação (década de 1960 até os dias de hoje).

A seguir cada uma dessas visões é detalhada.

### 2.2.1 Linguagem como expressão do pensamento

Na primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, a língua é vista como uma instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento, traduzido por meio das palavras. Considera-se a língua a partir dos pressupostos da lógica, que, ainda na antiguidade, guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas. Assim, a língua deveria ser estudada/aprendida partindo da análise das partes para a compreensão do todo.

Sob essa perspectiva, o indivíduo que não sabe se expressar, não pensa. Perfeito (2005) afirma que a sustentação dessa concepção se faz desde a tradição gramatical grega, passando pelo período latino, até o suposto rompimento com a publicação dos estudos desenvolvidos por Saussure (1916), quando se concebe a língua como natureza racional, e o pensamento atuando segundo regras universais de classificação, divisão e segmentação.

Além disso, para essa concepção, há a distinção entre “certo” e “errado”, pois aquilo que não está segundo as regras da gramática está errado, impondo assim, uma única variedade como aceita para expressar-se na sociedade e dessa forma ser respeitado e aceito.

O ensino de gramática nessa concepção preconiza a exposição de regras do bem falar e escrever, herdadas da tradição greco-latina, seguindo uma lógica organizacional imposta a todos que desejam expressar-se com clareza. A língua é tida, pois, como homogênea, estática e invariável. Para tanto, são escolhidos textos modelos de bom uso com o intuito de atingir os objetivos propostos, dentre esses, a transmissão de uma visão purista de língua, opondo “certo” e “errado”, excluindo de seu escopo todas as demais variedades existentes na sociedade.

### 2.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do estruturalismo. Nessa concepção, a língua é um sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar. Segundo Perfeito (2005), o aprendizado é necessário para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor.

Travaglia (2009, p. 22) expõe que:

essa concepção da língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça.

Essa forma de ver a língua está intrinsecamente relacionada às novas ideias propostas por Saussure (1916), quando estabelece a dicotomia *langue x parole*, elegendo como objeto de estudo da linguística a *langue*, pois, conforme aponta Perfeito (2005), a *langue* é constituída por subsistemas, que, isolados da realidade, leva a desconsiderar o contexto de uso da língua, visto que o estudo baseia-se na análise das relações estabelecidas entre as partes que constituem a estrutura da língua.

Essa concepção, por ter a língua como um código a ser transmitido por um emissor a um receptor, que decodifica a mensagem, tem uma função informativa. Segundo Perfeito (2005), Jakobson (1974) considera, então, a língua como constituída por três funções básicas: de acordo com a incidência no emissor (função expressiva/emotiva); no receptor (função apelativa/conativa) ou no referente/contexto (função referencial/informativa); são, dessa forma, constituintes do ato de comunicação a mensagem, o canal e o código.

### 2.2.3 Linguagem como meio de interação

A terceira e última concepção apresentada por Geraldí (1984), linguagem como processo de interação, considera a língua como forma de interação do indivíduo falante com contexto comunicativo em que está inserido. Dessa forma, nessa concepção, segundo Travaglia (2009, p. 23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Assim, tem-se uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes.

De acordo com Bakhtin (2006), a atividade mental é organizada pela expressão, diferentemente do que propõe a concepção de linguagem como expressão, na qual a atividade mental organiza a expressão, forma de exteriorização do pensamento. Portanto, para o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Tal concepção é a base para o que propõem os PCN (BRASIL, 1998), os quais preconizam um ensino de língua em que a linguagem seja vista como heterogênea, dinâmica e sócio-historicamente constituída, determinada pelas situações de interação exigidas em cada época, valorizando assim a diversidade linguística constitutiva de uma língua natural.

Assim, esse documento mostra que a

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

Visto isso, percebe-se que a terceira concepção vem contribuir para que se reflita sobre os objetivos atuais do ensino de Língua Portuguesa, valorizando a diversidade linguística, visando ao domínio da norma culta, tornando o falante bilíngue em seu próprio idioma. Para que isso se torne uma realidade é imprescindível a análise dos conceitos de gramática, pois cabe ao professor refletir sobre a realidade de sua turma e decidir como será o trabalho nela.



## 2.3 Conceitos de Gramática

Partindo do pressuposto de como tem sido o ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental e médio, o que se percebe

é que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2006, p.101).

Ainda de acordo com Travaglia (2006), há uma ausência muito grande de atividades que envolvem produção e compreensão de textos o que poderia ser de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa.

Percebe-se que, no ensino de Língua Portuguesa, é dada grande importância para os elementos de identificação e de classificação de categorias gramaticais, quanto às relações e funções que estas estabelecem. Travaglia (2006) denomina isso como um ensino descritivo, no qual a maior parte das aulas se resume em exercícios de metalinguagem. Isso quer dizer que entra ano e sai ano e o ensino retoma os mesmos tópicos gramaticais de sempre, pois as atividades propostas por conteúdos se dão em determinar classificações de palavras, suas flexões e análise sintática – termos regentes da oração, período simples e período composto – processo de formação de palavras e regras de ortografia.

De acordo com Antunes (2003, p. 87), a “maior preocupação do ensino descritivo da gramática é citar regras que formam frases e fazer com que o aluno venha reconhecer o nome de cada elemento que a constrói”, e não de fazer o aluno perceber o verdadeiro sentido que determinado elemento que exerce nessa frase e as inúmeras possibilidades que pode exercer em um texto, ou seja, não analisa os efeitos que esses elementos provocam tanto em textos orais quanto em textos escritos.

Antunes (2003) ainda reforça que a questão maior não é ensinar ou deixar de ensinar a gramática, mas sim discernir o que se objetiva ensinar, uma vez que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas escrevem nas práticas sociais da língua” (ANTUNES, 2003, p. 88-89). A gramática por si só não tem nenhum valor, a não ser que ela, de alguma forma, esteja inserida em algum léxico, e para que isso aconteça é necessário que haja comunicação e interação e situações para determinar qual regra se aplica.

De acordo com Travaglia (2006, p. 102), ainda há professores que trabalham com a gramática apenas “para cumprir a guisa de um programa estabelecido em relação aos conteúdos” e que nem sempre são levadas em conta as dificuldades dos alunos em relação à

linguagem, isto é, as formas com as quais eles utilizam-na, ou deixam de utilizá-la nas situações cotidianas em que eles se deparam num processo de interação verbal.

No entanto, outros professores alegam que utilizam a gramática para que os alunos possam obter melhor desempenho no processo de comunicação, expressão e compreensão. Conforme as autoras Brandão e Vieira (2008, p. 16), alguns tentam justificar o ensino de gramática como uma espécie de manual da língua, pois entendem que ensinar gramática é fazer com que o indivíduo seja capaz de conhecer o funcionamento da linguagem para falar e escrever bem. Ainda de acordo com essa concepção, baseiam-se no conceito que se tem de gramática, que é a normativa, que, por sua vez, tem a função de prescrever normas, as quais serão válidas em todos os contextos.

As sugestões apresentadas por Travaglia (2006) para o ensino de gramática serão relevantes para mostrar como se deve ensiná-la nas escolas. Com base nas sugestões, observa-se que o foco será fazer com que o aluno aperfeiçoe o seu desempenho linguístico, para que possa dominar todas as modalidades da própria língua. Atingir a competência comunicativa não quer dizer que, necessariamente, é preciso incorporar um conjunto de itens lexicais ou conjunto de regras, mas sim verificar a que regras devem ser usadas na construção de certos enunciados, como textos orais ou escritos.

Para aprender a língua de forma natural, no convívio social e, ainda, de forma sistemática em sala de aula, conforme Travaglia (2006, p. 107) explica, é “preciso que haja reflexão e formulação de hipóteses sobre a linguagem e verificação do que foi pertinente ou não na constituição e funcionamento da língua”.

De acordo Travaglia (2006), em seus estudos realizados em teorias discursivas sobre o ensino de gramática, há três conceitos de gramática, as quais são denominadas de manual com regras de bom uso da língua pelos seus falantes. São elas:

- Gramática Normativa
- Gramática Descritiva
- Gramática Internalizada ou Reflexiva

### 2.3.1 Gramática Normativa

A Gramática Normativa, ou Prescritiva, é, segundo Travaglia (2006, p. 24), um sistema de normas que deve ser seguido para quem deseja falar e escrever bem. Isso quer dizer que, uma vez que se deixa de fazer uso dessas regras, está-se fugindo do padrão estabelecido pela

norma culta da língua. É considerado como “erro” tudo que estiver fora da língua tida como variedade padrão.

Assim, há várias maneiras de notar e distinguir a norma culta, pois, “estão embutidos nessa concepção de gramática vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir na norma culta ou excluir dela formas e usos e, assim, fundamentar e exercer seu papel prescritivo”. (TRAVAGLIA, 2006, p. 25)

A abordagem da Gramática Normativa se dá ao estabelecer regras e prescrever normas, ou seja, ela se preocupa apenas com os fatos que estão ligados à norma considerada padrão, que, por sua vez, prioriza mais a parte escrita da língua, do que a variedade oral.

Seu principal critério é estabelecer regras de como se deve utilizar a escrita, a qual leva em conta uma variedade da língua como variedade padrão. Logo, do ponto de vista da norma culta, as demais variedades dialetais não se encaixam no seu padrão.

Conforme Travaglia (2006), percebe-se que há uma subdivisão de fatores que servem de subsídio na construção da norma culta e que, ao mesmo tempo, funcionam como fatores oponentes, isto é, essa subdivisão é composta de argumentos cuja natureza é, sobretudo, de cunho estético, elitista ou aristocrático, comunicacional e histórico.

De acordo com a estética, algumas formas e usos poderão ser incluídos ou excluídos da norma culta. Isso, em razão de alguns critérios estabelecidos, como expressão, precisão e concisão. Por outro lado, deve-se evitar os vícios de linguagem, como a cacofonia, a colisão e o pleonismo.

Do ponto de vista elitista ou aristocrática, percebe-se que o que é levado em conta são as formas e usos que a classe dominante adota na construção da língua. Quanto à questão política, há uma exigência maior que pode ser denominada de xenofobia, ou seja, há uma rejeição por parte da língua aos estrangeirismos - expressões originadas de outras línguas estrangeiras que muitas vezes é vista como uma ameaça ao nosso idioma, pois se acredita que a língua é a principal marca de identidade de uma nação.

No entanto, o ponto de vista comunicacional adota outros critérios. Segundo Travaglia (2006), ao escolher um vocabulário, este deverá ser claro, preciso e conciso para assimilar melhor a expressão e a compreensão do pensamento. O mesmo teórico ainda salienta que a concepção histórica é um pouco mais complexa no critério para excluir e incluir formas e usos da norma culta da língua. Uma das razões para tal exercício seria a própria tradição que também é vista como concepção naturalista. Tudo isso porque a língua é vista como um fator inato do ser humano e que deve ser preservada para não entrar em decadência e perder sua identidade.

Porém, há uma contradição que desconsidera esse posicionamento, uma vez que a língua vive em constante evolução.

Então, esse tipo de gramática é o que mais os alunos veem nas escolas, aquela forma tradicional de estudar o conteúdo. Não aceita nenhuma variedade que a língua apresenta. Impõe regras a serem obedecidas, por exemplo: o verbo tem que concordar em gênero e número com o sujeito, como em “Os homens trabalham”. Caso alguém desobedeça a essa norma e fale “Os homi trabaia”, será visto como uma pessoa ignorante, que fala errado, não segue a concordância adequada. A gramática tradicional não se preocupa com a interação e nem com a variação que ocorre na língua, trabalha apenas com o fator homogêneo.

É necessário que em sala de aula o professor de Língua Portuguesa aprimore-se dos recursos da Gramática Normativa porque, mesmo tendo suas desvantagens, apresenta também as vantagens. A partir de seu uso, o aluno consegue dominar normas, escrever e se expressar melhor. É preciso que o professor não se detenha apenas na GT, mas também em outros tipos de Gramática, como a Descritiva e a Reflexiva, para assim desenvolver um resultado satisfatório enfocando a variação e mudança, com isso excluir os mitos que tem na língua.

### 2.3.2 Gramática Descritiva

O segundo entendimento de gramática denomina-se de Gramática Descritiva. Conforme o próprio nome já diz, o seu principal papel é descrever a forma e o funcionamento da língua. É um estudo da língua sob um olhar mais crítico, incluindo vários elementos. Faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função. Tem a preocupação em descrever, explicar as línguas como elas são faladas.

Segundo Travaglia (2006), para essa concepção, a gramática seria um conjunto de regras que os cientistas encontram nos dados após fazer análise com base em determinadas teorias e métodos. O que quer dizer que as regras, por sua vez, seriam utilizadas na construção de enunciados reais produzidos pelos seus falantes. Isso somente após fazer a análise da língua e verificar os principais fatores e em que circunstâncias deverão utilizar essas regras, levando em conta os elementos gramaticais e não gramaticais da língua. Os elementos gramaticais serão os que estiverem de acordo com as regras estabelecidas pela língua.

A abordagem da Gramática Descritiva, conforme Travaglia (2006, p. 32) afirma, ao contrário do que diz a abordagem da Gramática Normativa, “tem como função descrever e registrar as variedades da língua, em um dado momento de sua existência, estudando os seus mecanismos, construindo hipóteses que expliquem seu funcionamento”.

A 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 construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de usos dos mesmos. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então, ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua.

Através dessa ideia, pode-se perceber que a Gramática Descritiva descreve as regras de como uma língua é realmente falada. Então, trabalha com outras variedades, como a informal. Não tem o objetivo de apontar erros, mas de identificar todas as formas de expressão existentes. Diante da frase “**Nós vai** ao supermercado hoje?”, a gramática descritiva procura explicar os usos da língua, e que não há línguas uniformes. Neste caso, essas formas não seriam erros, mas variedades da forma oral.

### 2.3.3 Gramática Internalizada ou Reflexiva

O último conceito de gramática é o de Gramática Internalizada. Essa nomenclatura deve-se ao fato de que a gramática é vista como um conjunto de regras e variedades, que o usuário internaliza ou adquire no meio em que se encontra. Cabe ao usuário a escolha entre fazer ou deixar de fazer o uso das variedades que internalizou.

A abordagem da Gramática Internalizada, ou competência linguística, como é denominada conforme Travaglia (2006), dá-se através do conjunto de regras que é internalizado e, ao mesmo tempo, dominado pelos seus usuários. De acordo com Luft (2009) esse conjunto de regras, o qual ele denomina de saber linguístico, existe graças à convivência linguística que o falante adquire em uma comunidade. Para Travaglia (2006, p. 29) “não há erro linguístico nessa concepção de gramática, mas sim o uso inapropriado de interação de situações comunicativas por não atender as normas sociais de uso da língua”.

Através de estudos realizados sobre o ensino de gramática em Língua Portuguesa, pode-se observar que algumas concepções de gramática, como a normativa e a descritiva, têm como principal função trabalhar com fatores que estão de acordo com a norma culta da língua, por exemplo, descrever a língua quanto à sua forma função e uso. Dessa forma, a Gramática Contextualizada exerce um papel de suma importância no ensino da língua materna, pois, enquanto os outros tipos de gramática estão preocupados com as formas, estruturas, regras e as categorias que estas se encaixam, o ensino de Gramática contextualizada, por sua vez, procura

priorizar os sentidos que determinadas categorias gramaticais exercem dentro de um texto, sejam elas morfológicas sintáticas, fonológicas, estilística e/ou semânticas.

Dessa forma, esse trabalho com a Gramática Reflexiva é mais voltado para a *inovação do ensino por uma mudança da metodologia*, pois constroem-se atividades que levem o aluno a redescobrir fatos já estabelecidos pelos linguistas. Diante disso, apresentar-se-ão as possibilidades de propostas de atividades para o ensino da gramática e o docente pode, através da percepção de seus objetivos, escolher qual(is) proposta(s) utilizar em suas aulas.

## **2.4 Ensino de Gramática e Análise Linguística**

Tomando como sugestões todas as propostas que são apresentadas por Travaglia (2006) de como se deve ensinar gramática, observa-se que todas elas apresentam sugestões e estratégias, que são de extrema relevância para o professor que tem como meta desenvolver um ensino produtivo com seus alunos, capacitando-os a interagir nas mais diversas situações.

Para a realização de um ensino produtivo através das propostas apresentadas por ele é preciso que o professor crie atividades envolvendo as quatro habilidades da língua: falar, ouvir, ler, escrever, isso por meio de textos, explorando-os nos mais diversos gêneros, enfocando a interação verbal.

Diante das sugestões propostas de como o professor deverá fazer para alcançar um ensino produtivo com seus alunos, observa-se que os recursos que permeiam as propostas de como se deve ensinar gramática tomam como ponto de partida os critérios nos quais estão embutidas as atividades linguísticas, epilinguísticas, e metalinguísticas.

*As atividades linguísticas* são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do tópico discursivo que alguns chamam de assunto ou tema, isso de acordo com Travaglia (2006).

De acordo com a explicação anterior, o falante, durante a realização das atividades linguísticas, busca refletir sobre a língua de forma automática, isto é, nos meios dos quais ele utiliza para se comunicar, em que são selecionados num processo de construção textual (textos) em que tais atividades se dão através de construção ou reconstrução de textos que o usuário utiliza para se comunicar.

As *atividades epilinguísticas*, por sua vez, vêm questionar os recursos que devem ou não ser utilizados num processo de interação comunicativa, e os aspectos em que se dão essa interação.

Elas estão presentes nas hesitações, correções (auto ou heteroiniciadas). Pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. Por exemplo, quando um interlocutor questiona a atuação interativa de outrem (se ele não fala, se fala de mais) ou controla a tomada da palavra numa conversação, indicando quem deve ou não falar por recurso diversos (como pergunta/resposta, solicitação nominal, etc.) (GERALDI *apud* TRAVAGLIA, 2006).

Ainda conforme Travaglia, (2006, p. 34) a “atividade epilinguística pode ser, ou não, consciente”, a qual se pensar de maneira inconsciente pode ser relacionada com a gramática de uso; e se pensar de maneira consciente, tende a aproximar da gramática reflexiva e que, segundo ele, de qualquer forma, há uma reflexão sobre os elementos da língua quanto ao processo de interação comunicativa.

As *atividades metalinguísticas* partem do estudo sobre a língua para analisar a própria língua, denominado de metalinguagem. Segundo essa concepção, a qual reúne um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para falar sobre a língua, a língua se torna o tema, o tópico discursivo da situação de interação. A análise da língua se dá de forma consciente e tem como meta explicitar como a língua é constituída e como ela funciona nas mais diversas situações de interação verbal.

O que se faz, então, é a ‘construção de um conhecimento (normalmente de natureza científica) sobre a própria língua’; portanto, a atividade metalinguística, na maioria das vezes, está relacionada diretamente a teorias linguísticas e métodos de análise da língua (TRAVAGLIA, 2006, p. 35). Segundo Travaglia (2006, p. 35) a “atividade metalinguística é um fator comum a todos estudiosos e pesquisadores da língua” em todas as gramáticas.

#### 2.4.1 Práticas de análise linguística

O termo “análise linguística” foi usado pela primeira vez por Geraldi (1997 [1984]), em especial, para os estudos gramaticais feitos a partir dos textos dos alunos, objetivando a reescrita. Quanto a esses estudos, alerta que

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997, p. 74).

O autor não descarta a possibilidade de se trabalhar com atividades paralelas sobre aspectos sistemáticos da língua. Geraldi ainda explica, em nota, que a Análise Linguística inclui “tanto o trabalho com questões tradicionais da Gramática quanto com questões amplas a propósito do texto” (1997, p. 74).

Todavia, isso não quer dizer que o ensino gramatical deve ser desconsiderado; ao contrário, é imprescindível a reflexão sobre qual lugar deve ocupar a gramática em sala de aula, bem como a sua relevância, tema esse já objeto de investigação do psicólogo Vygotsky (1999), há muito tempo:

[...] A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise demonstrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...] (VYGOTSKY, 1999, p. 23)

Visto isso, percebe-se que não se trata de ignorar os conhecimentos gramaticais, mas, sim, de encontrarmos a mediação adequada dentro de um texto que não está isolado, ao contrário, encontra-se em determinada esfera de atividade humana, pertence a algum gênero e se encontra inserido em um contexto. Esse, por sua vez, insere-se num determinado momento sócio-histórico-cultural e, por conseguinte, as enunciações sofrem influência e adequações de todos esses fatores.

Com relação à leitura e à escrita, já está claro que se deve privilegiar, nas aulas, a prática de análise e produção contextualizada dos diferentes textos; no entanto, ainda permanecem dúvidas e contradições quando o assunto é o estudo da gramática. Muitos professores continuam a enfatizar a metalinguagem, tentando levar os alunos a dominar conceitos que pouco os ajudarão no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), só uma proposta que associe “reflexão” e “uso” poderá efetivamente melhorar o desempenho linguístico dos alunos. Nessa perspectiva, mostrará que, através das atividades da “análise linguística”, o professor poderá levar os alunos a compreender os aspectos sistemáticos da língua e a utilizar consciente e eficientemente os recursos da língua, fazendo uso da reflexão e da criticidade da língua.

Em relação à gramática, aparecem algumas divergências. Alguns professores ainda defendem o seu ensino sistemático; outros, o abandono deste, principalmente nas séries iniciais;



uns procuram dar-lhe uma perspectiva “textual”, mas acabam utilizando o texto apenas como “pretexto” para uma análise metalinguística. Cresce, no entanto, o número de professores que, conscientes de que o estudo da gramática deva habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos linguísticos, têm procurado adotar uma abordagem mais produtiva (PERINI, 1997).

Essas diferentes posições relacionam-se com as abordagens de ensino, a saber Travaglia (1996) diferencia três tipos:

(a) Prescritivo - visa levar o aluno a substituir seus padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros tidos como corretos/aceitáveis.

(b) Descritivo - objetiva mostrar a estrutura e o funcionamento de uma língua, sua forma e função.

(c) Produtivo - procura desenvolver as habilidades linguísticas. Aumenta o conhecimento do aluno sobre os usos dos recursos da sua língua.

O professor poderá adotar os três tipos de abordagens, priorizando, obviamente, a produtiva (já que o objetivo do professor é fazer com que o conhecimento do aluno sobre os usos dos recursos de sua língua seja cada vez maior.). No entanto, infelizmente, na prática, as duas outras, principalmente a segunda, têm ainda sido mais enfatizadas nas aulas de língua materna. Não se sabe ao certo o porquê de tal preferência; sabe-se, porém, que com as duas primeiras abordagens o educador não alcançará seus objetivos tanto quanto se utilizasse as três abordagens, dando ênfase à última.

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental deixam claro que perspectiva deve ser adotada quanto à metalinguagem:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (BRASIL, 1997, p. 60).

Dessa forma, ensinar gramática tornou-se um momento de reflexão para a escola, pois o aluno não se sente motivado para aprender os componentes gramaticais trabalhados em sala de aula, seja pela complexidade na apresentação dos conteúdos e de sua compreensão, seja na sua relevância no cotidiano. Embora o uso do livro didático contribua com a sistematização dos conteúdos, metodologias, propostas de exercícios, sugestão de outras atividades, ele pode também ser uma maneira de restringir a prática do professor, ficando limitado a conceitos, exemplos e atividades no livro, como se fosse a melhor forma de aprendizagem de um determinado conteúdo.

Orlandi (2009) atribui um novo significado ao papel do estudo da língua a partir da visão de Noam Chomsky, ao delimitar

a língua como um conjunto infinito de frases. Esse "infinito" dá à definição de língua um caráter aberto, dinâmico, criativo. Não se trata, entretanto, de qualquer criatividade, mas de uma criatividade governada por regras. A língua não se define só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se pode criar a partir das regras. Os falantes interiorizam um sistema de regras que os torna aptos a produzir frases, mesmo as que nunca foram ouvidas, mas que são possíveis na língua. A tarefa do linguista é explicitar essa capacidade do falante, é mostrar sua gramática aos alunos (ORLANDI, 2009, p. 39).

Dessa forma, não está se excluindo o uso da Gramática, nem mesmo se colocando a descrição gramatical como um equívoco nas aulas de Língua Portuguesa; pelo contrário, aqui se manifesta um parâmetro mais adequado a fim de que a abordagem usada pelo professor de Língua Materna tenha resultados mais proveitosos para os alunos, como, por exemplo, mostrar que os falantes necessitam reconhecer a língua que utiliza através de sua própria gramática.

Entretanto muitos são os problemas que produzem um trabalho em sala de aula com uma Gramática improdutiva. Como bem aponta Perini (1997), as principais dificuldades encontradas no ensino da gramática são: objetivos mal colocados, metodologia inadequada e falta de organização lógica da matéria. Esses problemas são devidos a fatores diversos que não merecem aqui uma discussão, porém, é sabido por qualquer profissional da educação que é uma realidade, triste, mas é uma realidade!

Visto isso, essa seção é bastante pertinente já que serve para compreender a importância de se trabalhar a análise linguística em sala de aula, esse procedimento não deve ser menosprezado e muito menos esquecido. Bem como serve também de suporte para, adiante, formular uma proposta de ensino completa no que diz respeito ao uso da Gramática Tradicional juntamente com a Gramática Gerativa a fim de que se tenha um trabalho bastante satisfatório com a reflexão e o uso da Língua Portuguesa, especificamente em relação às Orações Subordinadas de que trata o presente estudo.

A teoria gerativista, proposta por Noam Chomsky, traz contribuições significativas para a proposta desta dissertação. Por ser uma teoria com base mentalista, seus pressupostos e resultados têm a pretensão de mapear conceitos sobre a língua que sejam universais, e não dependentes de contexto social. Problematizar, portanto, o ser humano enquanto indivíduo com propriedades inatas que nos permite buscar alternativas para o ensino de Língua Portuguesa que possam ser aplicadas a todas as pessoas, independentemente de contexto.

Ademais, conceber que o estudante já é portador de um aparato linguístico complexo e funcional é fundamental. Não é possível, em sala de aula do Ensino Fundamental, ensinar (no sentido literal da palavra) uma língua a um indivíduo. Ele já a adquiriu. A missão do professor, pois, passa a ser a de discutir a língua que o estudante já possui e comparar suas propriedades com os de outros contextos linguísticos.

Vicente e Pilati (2012), ao fazerem uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais à luz dos pressupostos gerativistas, ratificam esse posicionamento. As autoras mencionam que o ensino de gramática se dá no âmbito da gramática externa (relacionada às descrições de uma língua particular), pois nela se situam processos relacionados à alfabetização e ao letramento. A gramática interna, por sua vez, não está associada ao ensino-aprendizagem, mas sim à aquisição de língua.

#### 2.4.2 O eixo de análise linguística de acordo com os documentos oficiais

Em relação ao trabalho docente, os PCN propõem atividades de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sua verbalização, assim como o domínio de outras variedades linguísticas utilizadas em diferentes esferas sociais. Uma atividade sugerida, por exemplo, é a comparação dos níveis semânticos, morfológicos e sintáticos de diferentes variedades linguísticas. As atividades gramaticais estão diretamente relacionadas às práticas textuais, mas não se observa uma orientação de como devem ser tais práticas. Para alguns professores, essa falta de menção direta ao ensino de gramática, aliada às críticas às práticas de ensino tradicional, deixou a entender que não haveria mais lugar para o ensino de gramática em sala de aula.

Seguindo esses caminhos teóricos, os documentos oficiais organizam as bases norteadoras para o ensino de língua materna e sugerem práticas voltadas para a interação linguística em que o Português seja compreendido como heterogêneo, multifacetado, vivo e dinâmico. A leitura, a escrita e a oralidade passam a ser centrais em todo o processo, e a reflexão sobre os aspectos gramaticais necessita permear em tais práticas. Desse modo, não há sentido o ensino da gramática de modo mecânico ou desarticulado dos usos sociais linguísticos.

É necessário destacar aqui que é exatamente por conta do ensino equivocadamente de gramática repetitiva, descontextualizada, exclusivamente metalinguística, que se arrasta infinitamente pelas escolas brasileiras, que ainda há a discussão sobre o fato da sua presença ou não em sala de aula. Sobre essa questão, Antunes (2007, p. 21) aponta que as controvérsias acerca do ensino de língua “vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas

atividades de falar, ler e de escrever, basta estudar gramática (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que não é para se ensinar gramática”.

Em relação às barreiras encontradas no ensino de gramática, bem como no ensino de sintaxe, como as dúvidas já citadas, os PCN (1997), diretrizes para o ensino de língua materna no Ensino Fundamental, afirmam que

o ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 31).

Para tentar incorporar essa relação sintática, através dos constituintes da oração, bem como procurar formas para melhorar o entendimento da sintaxe e recuperar o papel da gramática na sala de aula, não como repressora do pensamento, mas com a autonomia necessária diante do uso dos recursos da língua a partir do estudo de sintaxe, atribui-se relevância ao trabalho aqui proposto. A proposta apresentada parte de uma situação não desconhecida pelos professores, contudo não utilizada por esses no momento de explanação do conteúdo e das atividades propostas pelo livro didático, bem como outras ocasiões que podem surgir no espaço escolar ou em sua comunidade, pois ensinar sintaxe está relacionado com a tentativa de facilitar o manuseio da língua em suas operacionalidades, constituindo ferramentas eficazes para a realização de uma comunicação real, compreensível.

O trabalho do professor deve propiciar um entendimento aos alunos de que “a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados” (BRASIL, 2000, p. 6-7). Logo, a escola brasileira poderia sair do limbo em que está presa, deixando de abordar apenas aspectos formais e desarticulados da língua para que ela passasse a ser analisada, observada, investigada (ANTUNES, 2009).

Desse modo, sugere-se que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que a reflexão anteceda ao uso: USO → REFLEXÃO → USO.

O seguinte excerto, por exemplo, chama a atenção para uma necessidade do deslocamento do foco no “como se ensina” para o “como se aprende”, alegando, justamente, que o aluno já sabe muita coisa ao chegar à escola:

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio (BRASIL, 2000, p. 20).

Esse “conhecimento prévio”, tantas vezes interpretado como “experiência de vida”, “conhecimento de mundo”, ou mesmo “conhecimento prévio do conteúdo”, será tomado, para os fins deste estudo, como “conhecimento linguístico”, “gramática internalizada” ou “competência no sentido chomskiano”.

Trata-se, portanto, de trabalhar com as intuições que os estudantes têm acerca de sua própria língua e, nesse sentido, é fundamental a função mediadora do professor, a quem cabe trazer à consciência do aluno informação que ele já possui sobre a sua língua.

O documento que segue aos PCN é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ela está organizada de uma forma essencial para se compreender a que se propõe e, assim, conseguir utilizá-la como ferramenta de suporte ao planejamento escolar. Verificar as características do documento para Língua Portuguesa, no eixo análise linguística, será de um imenso entendimento e melhoramento nas aulas de Língua Portuguesa, já que o documento avança na descrição de como podemos refletir sobre a língua, a fim de haver um empoderamento em seu próprio uso.

Na BNCC, as questões gramaticais estão mais explicitadas e são indicados os conteúdos que precisam ser tratados em cada ano, ao contrário dos PCN. Ainda assim, a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação.

A BNCC é também produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo alcance: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação, imposição, enfim. Como ocorrera com os PCN, após a aprovação da BNCC, muitos serão os programas que surgirão para tentar chegar ao chão da escola, copiando os programas que já existem, como os que já surgiram para a explicação e discussão dos PCN.

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assume-se oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso).

Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo. Coerentemente com o ponto de vista assumido sobre a linguagem, outra concepção aparece claramente expressa nos PCN e que se confirma na BNCC: uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem:

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015, p. 29).

Isso significa que, no contexto das interações verbais que praticamos no mundo, e a elas concomitantes, dá-se uma ação da linguagem sobre o sujeito, constituindo sua consciência como um conjunto de signos internalizados nesses processos (nos termos de BAKHTIN/, 1982; VOLOCHINOV, 2013). Admitida essa ação da linguagem, podemos dizer que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem e que estas são marcadas pela ação da linguagem que o constitui e que continuará o constituindo no curso das interações com outro de que participa (GERALDI, 1991).

Há um segundo princípio assumido, este não mais relativo às concepções fundantes, mas ao objeto e à forma de trabalho escolar com a linguagem: trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO, que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/ as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2015, p. 41).

A BNCC assume o ensino da gramática, mas levanta o “que ensinar?”, o “para que ensinar?”, o “como ensinar?”, valorizando um trabalho epilinguístico, nos anos iniciais, a fim de conquistar uma visão metalinguística, nos anos finais do Ensino Fundamental. Compreende alfabetização, ortografia, morfossintaxe, recursos coesivos, processos de formação de palavras, construção da frase na norma padrão. Na visão epilinguística, o trabalho está centrado no uso: estudo de ortografia (contextualizada, ligada à produção de textos), acentuação, pontuação, concordância, coesão, processos de formação das palavras. Na visão metalinguística, o trabalho se concentra na análise dos aspectos constitutivos da Língua, sua morfologia e sintaxe, bem como o conhecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira, para empregar a metalinguagem adequada.

É preciso atentar ao tipo de gramática que é necessária à interação linguística social e ao modo de abordá-la em classe. Assim, cabe ao docente apresentar que gramática(s) pode(m) estar ao alcance dos estudantes e, ainda, discutir sobre o melhor modo de investi-la (s) na educação básica.

#### 2.4.3 A intermediação do professor para o conhecimento linguístico no aluno

Apresenta-se aqui, de acordo com a argumentação de Lobato (2003), que uma primeira propriedade do ensino de língua materna deve ser a adoção do que se denomina “procedimento de descoberta”. Nessa perspectiva, o ensino, ao invés de ser meramente classificatório, taxionômico, deve levar à descoberta, ou seja, à promoção da consciência dos fatos linguísticos nos alunos. O procedimento de descoberta, em determinadas situações, como é o caso do processo de aquisição de língua materna, dar-se-ia de forma natural e espontânea, sendo apenas necessário o contato do aprendiz com a informação a ser transmitida. Em situações de sala de aula, no entanto, o procedimento de descoberta, a fim de ocorrer de maneira eficiente, deve estar necessariamente aliado ao uso da técnica de eliciação, tendo o docente o papel de

direcionar “o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua” (LOBATO, 2003, p. 3).

Ainda de acordo com os PCN (1998, p. 29), o ensino de gramática e sua análise devem estar direcionados a

uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

Utilizar-se-á o termo “eliciação” para se referir a uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo. Além de servir para relacionar conhecimento “velho” a conteúdos novos, a técnica acaba por mostrar ao aluno que este é parte ativa no processo ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro da sugestão dos PCN de que ele seja “o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29). Não se deve achar, entretanto, que, por isso, a função do professor deva ser esvaziada ou que ela demande menos planejamento. Muito pelo contrário, uma proposta de mudança na tradição do ensino – basicamente expositivo – vai exigir do professor muita reflexão e criatividade para propor atividades que demandem uma participação ativa por parte do estudante. Afirmam os PCN:

Para que essa mediação [entre os elementos da tríade aluno, objeto de conhecimento, e ensino] aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1997, p. 29).

Como se vê, o documento demonstra preocupação com a falsa ideia de que é o aprendiz, sozinho, quem constrói seu conhecimento. O texto, entretanto, e, com razão, por se tratar de um conjunto de diretrizes para a atuação docente, não apresenta sugestões práticas para a implementação de atividades que levem o aluno a refletir sobre a sua língua.

Como proposta para amenizar e diminuir os problemas de aprendizagem na parte da gramática em estudo, é necessária uma reflexão sobre a forma de ensinar gramática, especificamente a sintaxe, a prática do professor de língua materna, e a utilização das teorias que trabalham com a reflexão e o uso da língua como um instrumento facilitador para compreensão dos mecanismos sintáticos do português presentes nos livros didáticos, um estudo



sobre as teorias que norteiam esse conhecimento linguístico, através de uma verificação de como o aluno é colocado e se coloca diante da aprendizagem.

As atividades de ensino, orientadas pelo professor, precisam estar direcionadas para diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, as análises da língua em uso devem voltar-se a fenômenos semânticos, pragmáticos, sintáticos, morfológicos, discursivos, estilísticos, visuais, sonoros etc. O que deve entrar em jogo é o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de Língua Portuguesa.

As próprias diretrizes salientam que, por mais que seja necessário, em alguns momentos, atentar a tópicos da norma padrão, o professor não pode priorizar conceituações. Até mesmo para o ensino médio, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) sugerem “uma certa relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais [...]”, considerando significativa a internalização de “determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e coesão do que memorização, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas” (BRASIL, 2002, p. 70-71).

Mediante o que foi visto neste capítulo, o trabalho com todas as concepções, ao invés de uma só, deve contribuir grandemente para a melhoria da compreensão do alunado (é o resultado que os professores querem). Como cada concepção tem suas características próprias e suas aplicabilidades, cabe ao educador, com base no real objetivo de suas aulas, eleger qual caminho seguir.

O ensino efetivo em sala de aula precisa de muitas escolhas ainda, como: tipo de gramática, de atividades, de abordagens. O educador deve ter um bom conhecimento a respeito de seus alunos para que consiga fazer as escolhas corretas. O fato de trabalhar com mais de um tipo ajuda no entendimento de mais alunos, pois consegue atingir problemas diferentes em pessoas diferentes.

O capítulo seguinte mostrará pontos teóricos que fundamentam esta pesquisa, apresentando alguns autores que defendem o trabalho com a sintaxe e algumas abordagens sintáticas que se mostrarão base para o objetivo desta pesquisa.

### 3 ENSINO DE GRAMÁTICA: SINTAXE

O ensino de gramática é de fundamental importância, pois oferece condições para o aluno ampliar seu desempenho linguístico em relação ao funcionamento da língua. Isso se dá a partir do exercício do conhecimento gramatical trabalhado em atividades aplicadas pelos professores que demonstram as variedades linguísticas, levando o aluno a entender a estrutura, o uso e o funcionamento da língua materna.

O ensino gramatical não deve ser desconsiderado; ao contrário, é imprescindível a reflexão sobre qual lugar deve ocupar a gramática em sala de aula, bem como a sua relevância. Esse tema já foi objeto de investigação do psicólogo Vygotsky (1999, p. 23), há muito tempo:

[...] A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise demonstrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...].

Isso posto, vemos que não se trata de ignorar os conhecimentos gramaticais, mas, sim, de encontrarmos maneiras diversas de se provocar a reflexão gramatical a fim de que o seu uso possa ser efetivado da forma mais produtiva possível na vida dos alunos.

Perini (1985), Travaglia (2009), Neves (1997) e Possenti (2011) consideram a gramática tradicional desatualizada quanto à aceção teórica e aos procedimentos de análise, bem como não é a única forma de fazer com que os alunos trabalhem com a linguagem, tratando, muitas vezes, da norma (o que considera apropriado) e da estrutura da língua, provocando, assim, a elaboração de contrassensos em suas definições. Os autores não negam a sua importância e muito menos defendem a retirada do ensino de gramática, propõem outras formas de trabalho com ela, propiciando o enfrentamento dos problemas que configuram o seu ensino.

Geraldi (1984; 1997), estabelece esse conceito. Ao mudar o foco do ensino de língua, ou seja, ao propor, em vez de um ensino puramente gramatical, um ensino que vise à reflexão sobre a língua por meio de atividades de análise linguística, vê-se na publicação organizada pelo autor a preocupação em desmistificar questões relativas à língua e à gramática, bem como propostas que podem ser sintetizadas neste trecho:

[...] Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se apresentam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional

em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos [...].

Nesse sentido, as questões aqui levantadas procuram fugir tanto da receita quanto da denúncia, buscando construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos resultantes da complexidade do tema: ensino da língua materna (GERALDI, 2011, p. 40).

Contudo, mesmo com esse cuidado do autor, um mal-entendido não pôde ser evitado, e se criou um contexto em que se questionou a validade do ensino gramatical. Acredita-se que contribuíram para isso as considerações tecidas pelo autor (GERALDI, 1984) sobre ensino de língua e ensino de metalinguagem. Assim, já que eram necessários uma nova metodologia e um “novo conteúdo”, a lógica apressada levou a se querer abandonar o “velho conteúdo”.

Dessa forma, cabe sim ao professor ensinar a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, embora sabe-se perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão. O dever da escola é ensiná-la oferecendo condições ao aluno de adquirir competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada. Não é com teoria gramatical que ela concretizará o seu objetivo, pois isto leva os estudantes ao desinteresse pelo estudo da língua, por não terem condições de entender o conteúdo ministrado em sala de aula, resultando assim em frustrações, reprovações, recriminações que iniciam pela própria escola e em preconceito linguístico.

Possivelmente, esse entendimento levou o autor a voltar ao conceito de análise linguística, (re)definindo-o e expandindo sua abrangência:

Com a expressão “análise linguística”, pretendo referir precisamente esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a essas atividades têm sido reservadas às expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1997, p. 189-190).

Observe-se que o autor mantém o papel da metalinguagem, ou seja, o estudo da língua perpassa a abordagem de conceitos ou, como se diz popularmente, é preciso “dar nome aos bois”. Portanto, não se entende que o autor pregue o abandono à gramática, mas, sim, que ela tenha seu lugar e momento bem definidos:

Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. [...] é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua (GERALDI, 1997, p. 191).

Os PCN (BRASIL, 1997; 1998), cuja base são os estudos de Geraldi (1984, 1993), também propõem o ensino de língua pautado na análise linguística:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua (BRASIL, 1997, p. 30)

Assim como Geraldi (1984; 1997), o documento igualmente classifica as atividades de reflexão sobre a língua em epilinguísticas e metalinguísticas, as quais se diferenciariam quanto à finalidade. Para tanto, apresenta-se a forma de ensino como é, e se sugere como deve ser:

O ensino de língua portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da linguagem e sobre a mesma como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. *É o caso*, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática.

Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1997, p. 31).

Vê-se que os PCN procuram encerrar a questão de ensinar ou não gramática na escola. Portanto, a gramática tem, sim, seu lugar no estudo da língua, a questão mais apropriada seria que gramática ensinar e em que situação, com que finalidade. E esse é o ponto que acaba por provocar as dúvidas, as quais ficam explícitas no discurso dos professores entrevistados.

Travaglia (2003), por exemplo, propõe uma sistematização para o ensino de gramática, de forma que os conteúdos possam ser vistos a partir do tipo de recurso da língua (classes de palavras; colocação de palavras; concordância; conectores; topicalização) ou a partir da instrução de sentido (recursos da língua responsáveis por expressar quantidade, informação dada e informação nova etc.). O autor destaca que tanto uma quanto outra abordagem são possíveis “[...] por meio de atividades de ‘gramática de uso’, ‘gramática reflexiva’, ‘gramática teórica’ e ‘gramática normativa’ [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 67-68).

É diante dessa nova escola, impulsionada pela presença de teorias sobre o ensino de língua materna, ainda cercada de problemas de outrora, em que se percebe um distanciamento

entre as práticas de ensino e a forma de como é formulado e transmitido o conhecimento. Essa situação presente na sala de aula afeta de forma negativa o ensino e, conseqüentemente, um dos resultados, a aprendizagem, processo contínuo, gradual, mas dinâmico, feito através de estudos e de reflexões que se propõem mostrar possibilidades de realizar mudanças pertinentes na maneira de ensinar e aprender, diminuindo distâncias entre a língua, abstrata e coletiva, e os seus usufrutuários.

No entanto, em muitas situações de ensino de língua, há uma ausência dessa valorização da gramática, refletindo, muitas vezes, no posicionamento do professor perante as dificuldades advindas da sistematização do estudo dos componentes linguísticos e, repercutindo num fracasso escolar quando o aluno não consegue interpretar frases nem mesmo organizá-las. Nesses casos, fundamentam-se em ideias defendidas por teóricos de que não há necessidade de ensinar gramática de uma língua, principalmente no Ensino Fundamental, quando o aluno não possui uma maturidade para assimilação desses conceitos, considerados por muitos teóricos da Linguística como retóricos, clássicos e tradicionais.

Porém, Foltran (2013, p. 164-165), “não saberia dizer em que momento e em que medida o contato dos alunos com uma descrição gramatical poderia ou deveria aparecer no decurso dos agora 12 anos da educação básica. Mas que essa descrição deve aparecer, não tenho dúvidas”. Essa afirmativa só confirma que o estudo de gramática, mesmo diante dos desafios enfrentados ao longo da Educação Básica, deve se fazer presente para assegurar a competência comunicativa do aluno ao longo de sua formação escolar.

Nessa mesma perspectiva, Foltran (2013), sobre a reflexão gramatical, assegura que o pensar sobre a própria língua e as atividades descritiva e reflexiva permitem ao falante, em qualquer situação de uso, acessar o conhecimento gramatical, deixando de ser um campo limitador do conhecimento para a possibilidade de multiplicação das condições de uso, ou seja, enriquece a possibilidade dos significados linguísticos.

Partindo dessa perspectiva, é pertinente apresentar um questionamento de ordem pessoal, mas abrangente, no que diz respeito às teorias difundidas no meio acadêmico por autores consagrados em relação aos conceitos de sintaxe, como também os vários tipos de sintaxe. Essas conceituações, que serão discutidas a seguir, levarão a um melhor entendimento sobre papel do professor, e o ensino de sintaxe no cotidiano da sala de aula.

Mas, será que cabe à escola, a partir do Ensino Fundamental, ensinar Sintaxe? A escola, especificamente o professor de Língua Portuguesa, está agindo como um facilitador desse processo, ou continua no equívoco de que entender sintaxe ficou para poucos, sendo o seu ensino algo entediante, necessário, mas sem resultados?

Essas questões norteadoras conduzem à reflexão de que há muitas discussões a serem observadas, teorias sobre a sintaxe para serem revisitadas, no intuito de apresentar atalhos numa perspectiva de que o professor seja um agente facilitador para aprendizagem de sintaxe por parte do aluno, pois é preciso permitir o contato da sintaxe com o aluno, para que este conheça e reconheça o papel daquela na formulação de frases, orações. Quando usa-se a palavra atalho, não se refere à ideia de escolher o caminho mais simplista e vazio, mas o mais prático e necessário para compreensão do papel da sintaxe na produção de textos orais e escritos, o qual vem sendo minimizado nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aulas, chegando ao aluno em situações de pouca análise e menos visualização de seu processo construtivo de comunicação.

Para Ferrarezi Junior (2012, p. 26)

É preciso compreender que a educação básica não é um curso avançado de Linguística. Deve haver bom-senso em relação a isso também. As crianças e juvenis que estão ali estudando precisam ter um conhecimento de base de sua língua que os permita reconhecer o valor de sua forma de falar, mas que permita a eles, também, fazer uso da forma padronizada da escrita que é exigida na sociedade. Isso não se consegue ensinando apenas as variações da fala. É preciso adentrar pela escrita e ver como ela se organiza. E é justamente aí que eu afirmo que o bom-senso deve imperar nos estudos sintáticos.

É preciso refletir para direcionar os princípios que poderão, assim, dinamizar a prática do professor para a simbiose das partes do conhecimento linguístico em prol da relação das realizações entre fala e escrita, associadas à capacidade de estruturação do pensamento em frases compreensíveis, capazes de análises e interpretações.

Essa preocupação constante em encontrar formas diferentes de ensinar gramática é evidente em muitos estudiosos que refletem as dificuldades de aprendizagem do aluno muito relacionadas aos problemas de ensino por parte das escolas. Para Kleiman e Sepulveda (2014, p. 9), “o ensino de gramática no Brasil ainda é um dos grandes entraves para a formação do cidadão quanto à sistematização da leitura, escrita e estudo da língua”, ainda sobre esse dilema, as autoras supracitadas afirmam que

nossa opção é pelo ensino de gramática, porém, por uma vertente que assimile o que há de positivo nas práticas tradicionais e nas modernas, sem posicionarmos radicalmente por uma ou por outra. O resultado esperado é o desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno, e o conseqüente fortalecimento de sua capacidade cidadã na sociedade moderna, essencialmente letrada (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p.11).

Esse anseio de potencializar a capacidade produtora do aluno e, ao mesmo tempo, de inseri-lo no meio social, como agente transformador, deve ser o carro-chefe dos professores,

não só de língua, mas principalmente desses profissionais que, embora a formação acadêmica não tenha contemplado o conhecimento necessário para a prática docente, é necessário compromisso e dedicação para desenvolver o trato com o ensino e uso da língua nas suas variadas manifestações, desmitificando a ideia de que a sintaxe é algo fácil ou complexo, mas que possam caminhar de maneira prazerosa e produtiva, ao utilizar formas que facilitem o entendimento desse componente linguístico.

Para melhor compreender sobre o que seja sintaxe, aqui, trataremos os conceitos mais gerais aplicados e reclamados para a disciplina Sintaxe, advindos de diferentes correntes para, então, chegar a um conceito mais aceitável e pertinente ao seu estudo atual.

Essas abordagens distintas sobre o conceito de sintaxe corroboram para a sistematização do conhecimento acerca desse componente linguístico, reconhecendo os sentidos que constituem o seu conceito a fim de melhor aplicar na análise da construção da frase propostos aqui no trabalho.

### **3.1 Conceitos de Sintaxe**

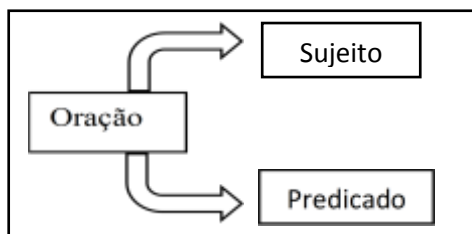
A palavra sintaxe deriva do latim *sintaxis* que, por sua vez, tem origem num termo grego que significa “coordenar”. Dessa forma, percebe-se que se trata da parte da gramática que ensina a coordenar e unir as palavras para formar as orações e expressar conceitos. Será mesmo? Uma análise será apresentada a seguir sobre o conceito de sintaxe na visão de alguns autores e se considera extremamente proveitosa uma ponderação a respeito do estudo de cada uma dessas definições.

A concepção de sintaxe, componente linguístico prestigiado por estudiosos que defendem como objeto importante para a construção da concepção de língua e linguagem, está associada ao poder da comunicação. Segundo Luft (1987, p. 122), “a sintaxe trata das relações de concordância e subordinação entre as palavras, e de sua colocação na frase”. É a parte da gramática que se ocupa das relações que as palavras contraem na frase. Apresenta uma teoria da frase e de sua estrutura, estudando a adaptação e dependência que existe entre os termos, bem como a sua ordem ou disposição na frase.

Quanto à análise sintática, Luft (1987) descreve a estrutura do período e das orações, fazendo a decomposição de um período em orações e de cada oração em seus elementos (termos), à medida que se identifica as funções em jogo. Essa estrutura, estabelecida por suas

respectivas funções, pode ser representada pelo esquema a seguir que divide a oração em dois termos fundamentais:

#### QUADRO 01: Termos fundamentais da oração



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No entanto, vale ressaltar que a estrutura acima apresentada nem sempre condiz com a construção da frase, pois a ideia de que o sujeito é um termo essencial vem sendo questionada por estudiosos que defendem que o predicado é o termo essencial para a compreensão do sentido da frase, uma vez que há construções em que o sujeito está implícito, indeterminado ou até mesmo inexistente na estrutura frásica.

Azeredo (1990, p. 10), sobre a sintaxe, conceitua-a como “parte de um sistema em que se agrupam, sons, palavras, afixos, acentos, que permite criar e interpretar frases a partir de regras que as combinam”, em uma visão da língua como sistema, estrutura capaz de criar e interpretar sentidos aferidos às frases.

Para a compreensão desse sistema em que se combinam os elementos constituintes da frase, é preciso reconhecer a função atribuída ao professor, o papel de mediador do conhecimento para que tais pressupostos estejam acessíveis aos alunos.

Importante componente da gramática, Sacconi (1999, p. 329) conceitua a sintaxe como “mais ou menos uma ordem linguística que devemos seguir na elaboração de uma frase ou de uma oração”. Uma concepção vaga, sem explicações de cunho estrutural e funcional.

Na visão de Proença Filho (2003, p. 99-100), a sintaxe “é o arranjo das palavras na frase. Palavras que funcionam em conjunto, na direção de um sentido, arranjos de palavras: isso caracteriza a dimensão sintática”. Com esse conceito, é possível realizar uma analogia a uma orquestra, em que, neste caso, cada palavra possui um papel decisivo e significativo para a construção do sentido da frase, como os músicos, notas musicais e instrumentos compõem uma música a qual permite estabelecer comunicação e sentido entre os interlocutores.

Por conseguinte, é percebido que a sintaxe é o estudo das palavras dentro das frases ou orações, da relação que elas criam entre si para compor o significado. É também o estudo da



relação das orações dentro do período. A sintaxe é a ferramenta usada para formar uma frase compreensível, por isso se as relações que as palavras estabelecem entre si dentro de uma oração mudam, o sentido também muda, mesmo se usarmos as mesmas palavras

Para Castilho (2012, p. 144), a sintaxe “é o estudo das estruturas sintagmáticas e sentenciais”. A prática da sintática corresponde ao processo de criação dessas estruturas, uma vez que na organização da sentença, o estabelecimento de fronteiras é fundamental.

Assim, diante das considerações de cada estudioso da Língua, pode-se concluir que sintaxe é uma parte da gramática que estuda as palavras dentro das frases ou orações e suas relações entre si, no que diz respeito à concordância, subordinação e ordem. Ela também estuda a relação das orações dentro do período. Podemos dizer que é a sintaxe que torna uma frase compreensível, ao conferir sentido conforme a relação entre as palavras.

Quanto ao ensino de sintaxe, ainda se configura um destaque às normas, às nomenclaturas e ao reconhecimento de funções em que o sintagma pode exercer na oração, induzindo o aluno a concluir, muitas vezes, de maneira equivocada, a dificuldade em se aprender sintaxe.

Nos manuais didáticos já se percebem avanços, timidamente, mas com passos significativos, pois vê-se uma necessidade de apresentar pontos de vista de determinados autores sobre problemas conceituais e análises de ordem da gramática, fazendo com que surjam momentos de discussão para refletir que o estudo da língua não consiste em algo unilateral, mas em um campo de possibilidades em que a palavra é a principal ferramenta de uso para a comunicação verbal, oral ou escrita.

### **3.2 Algumas abordagens sintáticas**

Um panorama dos vários tipos de sintaxe será apresentado nesse estudo com o objetivo de mostrar e esclarecer a diferença entre eles a fim de promover um melhor entendimento quanto aos inúmeros questionamentos que surgem quanto aos seus tipos.

Considerado o precursor no estudo dos conceitos de Sintaxe, Borba (1979) apresenta três conceitos básicos (a psicológica, a estrutural e a transformacional), abordando que eles têm em comum o fato de sempre se ocuparem com uma combinatória de unidades que parte de dois princípios fundamentais: a sucessão e a linearidade do discurso. Por outro lado, as três sintaxes, citadas por ele, se distinguem entre si pela concepção da linguagem e de língua adotada, pelos objetivos, pelos métodos e procedimentos analíticos empregados.

E, ainda, outros estudiosos corroboram com diversas abordagens, mediante o grau de complexidade em relação ao funcionamento da sintaxe numa dada língua.

Essas diferentes abordagens podem distanciar-se da ideia do que seria sintaxe e seu funcionamento ou completar-se, diminuindo, assim, os entraves entre as teorias vigentes. Conheçamos algumas dessas concepções e/ou métodos. São elas: i) Sintaxe Psicológica; ii) Sintaxe Estrutural; iii) Sintaxe Transformacional; iv) Sintaxe Minimalista; v) Sintaxe Experimental; vi) Sintaxe Lexical; vii) Sintaxe Computacional; viii) Sintaxe Normativa Tradicional; ix) Sintaxe Descritiva.

Para esta pesquisa, far-se-á um recorte, com o objetivo maior de haver uma análise ainda mais específica para a realidade dos alunos na escola onde será desenvolvido o trabalho.

### 3.2.1 Sintaxe Normativa Tradicional

Ainda presente nas gramáticas, nas salas de aula, consiste no emprego “correto” de formas da linguagem falada e escrita.

Segundo Azeredo (2015, p. 198), essa sintaxe

promove uma intervenção no uso da língua; não se ocupa da totalidade dos recursos empregados na disposição e combinação das palavras na frase, mas de uma seleção desses recursos em nome de uma forma ideal – ou única considerada correta – de emprego da língua, ou seja, valoriza uma padronização, uma forma pronta, mas nem sempre ideal para a construção de frases.

Refere-se aos recursos formais sistemáticos que usamos para combinar e criar enunciados, focada na relação linguagem pensamento. Língua literária como expressão superior, a palavra é a expressão da ideia e a frase é a expressão do pensamento.

### 3.2.2 Sintaxe Descritiva

Segundo Perini (2006, p. 184), “a Sintaxe Descritiva não é uma teoria nem um modelo de análise: é uma posição metodológica, válida para qualquer linguista, trabalhando dentro de qualquer dos modelos teóricos do momento”, ou seja, procura estudar uma ação perante o estudo da linguagem em determinado nível. Tem como objetivos fornecer um retrato da estrutura da língua em determinado nível de análise, representando os fatos da língua da maneira mais clara e completa possível, como compromisso de representar fielmente dados observados; e oferecer um instrumento para a testagem de teorias e análises mais aprofundadas.

Dessa forma, procura não ser imparcial em relação a outras teorias existentes, porém considerando-as como ponto de partida. Ocupa-se da descrição e da análise preliminar de grandes áreas da sintaxe da língua, sem selecionar ou interpretar os fatos em função de alguma teoria preconcebida, explicitando a relação que existe entre as formas sintáticas e os significados que elas transmitem, a partir da observação de dados da língua.

### 3.2.2.1 Sintaxe Funcional

Uma vez que os estruturalistas e os gerativistas não conferiram o devido valor e importância aos sentidos e usos da língua, muitos linguistas realizaram estudos nos campos da semântica e da pragmática. Com essa premissa, o uso real da língua em situações de interação social passa a ser o objeto de estudo desse grupo de teóricos que relacionam Discurso e Sintaxe, chegando a concluir que a sintaxe das línguas humanas existe em razão das funções que a estrutura desempenha.

A Sintaxe manteria uma relação de dependência interna em prol do discurso e da Pragmática, e não seria uma entidade autônoma como defendiam os estruturalistas e defendem os gerativistas até hoje. A Sintaxe Funcional, assim, considera a língua como um instrumento de interação social, isto é, a língua torna-se um objeto não autônomo, maleável, sujeito às pressões oriundas das diversas situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical, podendo ser compreendida de acordo com os fatores cognitivos, sociais e culturais, processamento mental, papel dos interlocutores, contextos discursivos, variação e mudança.

Para Rosário (2015), a análise funcional concretiza-se a partir de tendências de natureza sociocognitiva, partindo do contexto comunicativo para a caracterização dos fenômenos linguísticos, pois

a Sintaxe Funcional trabalha com *uso da língua*. Portanto, é necessário utilizar algum tipo de *corpus*. Deve-se destacar que as *intuições do analista* são também material de análise; entretanto, o *corpus* dá ao linguista um visão mais real dos usos efetivos da língua, na medida em que não só apresenta o que é utilizado de forma mais sistemática, mas, principalmente, indica as informações contextuais que motivam os usos dos elementos linguísticos (ROSÁRIO, 2015, p. 148, grifos no original).

Esse tipo de sintaxe procura novas formas de expressão para substituir por formas não mais usadas. Dentre as possibilidades de estudo, temas relacionados à emergência e à regularização de padrões construcionais no nível morfossintático. As grandes linhas de investigação, segundo estudo sistematizado por Cezario e Cunha (2013) são: variação e mudança linguística, gramaticalização e construcionalização, estrutura argumental e

transitividade, universais e tipologia linguística, codificação de cláusulas, motivações competidoras e elementos organizadores do texto/discurso (informatividade, plano discursivo, cadeia tópica etc).

### 3.2.2.2 Sintaxe Formal

A sintaxe formal é comumente empregada em Linguística em oposição à funcional, e remete a abordagens teóricas que se voltam à investigação de fatores linguísticos estruturais, estabelecendo uma separação entre aspectos gramaticais e elementos relacionados ao universo pragmático e comunicativo dos falantes de uma dada língua.

Como principal representante dessa linha de investigação, costuma-se apontar a gramática gerativa chomskyana, a qual, em sua trajetória, pode ser caracterizada como um programa de pesquisa que vem buscando construir um modelo formal de língua que atenda tanto às condições de adequação descritiva quanto a explanatória, isto é, que, além de permitir caracterizar as gramáticas das línguas particulares, possa explicar como se dá o processo de aquisição da linguagem a partir de um *input* linguístico restrito.

É Formal, pois, na Gramática Gerativa, remete tanto à primeira acepção do termo quanto ao sentido de “formalizado”. Nessa segunda acepção, a Gramática Gerativa pode ser entendida como uma gramática formal, que faz uso de uma notação matematicamente precisa para explicitar os mecanismos que definem as estruturas linguísticas.

A Gramática Gerativa, contudo, é apenas um tipo de gramática formal, que será utilizada neste estudo a fim de facilitar o trabalho do educador em sala de aula como também no aprendizado dos alunos.

A proposta de um novo modelo para os estudos linguísticos começou a ser delineada em 1957, momento em que Chomsky propôs a adição de um componente transformacional a uma gramática de estrutura frasal do tipo *context-free*. Assumindo que certas dependências não poderiam ser capturadas por um modelo de gramática desse tipo, as transformações tiveram como função, no surgimento da teoria gerativa, capturá-las, relacionando uma estrutura profunda, sede da interpretação semântica, a uma estrutura superficial.

A versão mais recente do gerativismo clássico – o Programa Minimalista (CHOMSKY, 2007) – tem como principal objetivo construir uma teoria da gramática fundada sobre conceitos naturais exclusivamente, baseando-se em uma visão de economia que implica noções de que nenhuma teoria da gramática possa prescindir e apenas essas. A aquisição da linguagem se mantém como uma das preocupações teóricas centrais e questões relativas ao uso são

reconsideradas. Vários trabalhos passam a engendrar discussões relativas à articulação entre processamento linguístico e gramática e contemplam a possibilidade de adotar os pressupostos e mecanismos assumidos no minimalismo para o *parsing* e a formulação de enunciados (PHILLIPS, 1996 e CORRÊA; AUGUSTO, 2007).

Diante desse estudo, é que se realizará um recorte, para esta pesquisa, entre as formas de se trabalhar com as orações, especificamente, as Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas (O.S.S.O.I.) e as Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais (O.S.S.C.N.).

A discussão suscitada por este capítulo leva à compreensão de que a prática de análise linguística tem um grande significado na construção e formação do conhecimento acumulado pelo discente. O aluno precisa entender os aspectos sistemáticos da língua, usar de forma consciente e correta os variados recursos que a língua oferece. Para isso, o educador dispõe de diferentes abordagens sintáticas capazes de ajudá-lo no desenvolvimento de suas atividades em sala.

A fim de obter resultados favoráveis, cabe ao professor perceber a realidade de seus alunos e os objetivos da aula para que consiga fazer a escolha correta e mais adequada da abordagem que usará. Vale lembrar que, a cada aula, o professor pode mudar a abordagem, de acordo com o que achar mais vantajoso aos seus alunos.

O capítulo a seguir será mais específico quanto às abordagens, pois já apresentará o recorte da pesquisa, tendo como base para o trabalho a abordagem Tradicional e a Gerativa. Nele, os pontos teóricos serão apresentados para justificar a necessidade de cada abordagem, mas somente o professor da turma fará a análise final e escolherá de que forma vai trabalhar.

## **4 O.S.S. OBJETIVAS INDIRECTAS E COMPLETIVAS NOMINAIS**

Esclarecendo, de acordo com a composição do componente sintático na produção do sentido da frase, bem como a sua influência na construção dos manuais didáticos que estarão em contato com o professor e aluno na escola, aparecem três conceitos recorrentes considerados os básicos apresentados por Borba (1979) que são: a psicológica, a estrutural e a transformacional (já analisados anteriormente). Reconhecendo que a sintaxe delas se distingue entre si pela concepção da linguagem e de língua adotada, pelos objetivos, pelos métodos e procedimentos analíticos empregados.

Partindo dos tipos de sintaxe, em análise nesse capítulo, à luz das ideias defendidas por Borba (1979), outros estudiosos corroboram com diversas abordagens, mediante o grau de complexidade em relação ao funcionamento da sintaxe numa determinada língua.

Essas diferentes abordagens podem distanciar-se da ideia do que seria sintaxe e seu funcionamento ou completar-se, diminuindo, assim, os entraves entre as teorias vigentes. Relembrando algumas dessas concepções e/ou métodos, já discutidos anteriormente: Minimalista, Experimental, Lexical, Computacional, Funcional, Descritiva, Gerativa e Normativa Tradicional.

Entretanto analisar-se-á, neste estudo com as Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Diretas e Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais, as duas últimas citadas anteriormente, a saber: Normativa Tradicional e Gerativa.

### **4.1 Abordagem Tradicional**

No método tradicional, o texto é utilizado como pretexto para identificação e classificação dos conteúdos gramaticais, criando uma falsa ideia de que se apoiam em uma gramática contextualizada (GERALDI, 1997). Assim, muitos profissionais não mudaram sua prática, bem como ainda há materiais de consulta e livros didáticos adotados pelos professores que se mantêm presos à antiga forma de conceber e ensinar a língua.

Assim, tradicionalmente, falar de “orações subordinadas” significa, primeiramente, estabelecer uma dicotomia com as “orações coordenadas”, em que o critério de distinção é a dependência ou independência sintática entre as orações do período, dito composto.

Ainda que se considerasse unicamente o nível sintático, pensando no ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, acredita-se que seria mais fácil ao aluno comparar o período simples

com o período composto por subordinação, visto que este nada mais é que o primeiro com alguns termos desenvolvidos em orações – daí alguns autores consideram-no uma oração complexa (ABREU, 2003; BECHARA, 2009), e não propriamente um período composto.

Na análise do período composto por subordinação, as teorias gramaticais tradicionais geralmente enfatizam o reconhecimento e a classificação das orações subordinadas. Quanto a isso, Garcia (2005) afirma que, qualquer que seja a oração, será igualmente importante no período, como mostra a seguir:

como a subordinada substantiva exerce a função de sujeito ou de complemento de outra; a adjetiva, de adjunto adnominal de termo de outra; e a adverbial, de adjunto adverbial de termo de outra, se essa outra for a oração principal, a ideia mais importante estará no conjunto das duas, e não exclusivamente numa delas (GARCIA 2005, p. 39).

Em se tratando do processo de subordinação substantiva, após analisar o tratamento dado a essas orações em alguns manuais de gramática (ROCHA LIMA, 2000; CIPRO NETO; INFANTE, 2004; CUNHA; CINTRA, 2007; CEGALLA, 2008; BECHARA, 2009),<sup>1</sup> verificou-se que nenhum dos autores ultrapassa o nível sintático ao caracterizá-las. Segundo eles, são orações equivalentes a um substantivo, e sua classificação se dá de acordo com a função sintática que desempenham em relação à oração principal: *sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal, aposto* ou *agente da passiva* (nem todos os autores consideram esta última função). Podem ser desenvolvidas, quando introduzidas pelas conjunções integrantes *que* ou *se*, ou reduzidas de infinitivo. Classificação sugerida pela gramática tradicional:

*Ex.: As crianças **necessitam**/(de) **que cuidemos** delas.*

O.P

O.S.S.O.I.

*Tenho medo/de **que você dirija** à noite.*

O.P

O.S.S.C.N.

#### 4.1.1 Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas

Neves (2000, p. 333) mostra as principais características das construções com orações subordinadas substantivas (O.S.S.), inclusive destacando aspectos de cada uma das orações que viu, são muito superficialmente abordados nos manuais de gramática:

---

<sup>1</sup> Essas obras foram escolhidas por estarem entre as mais consultadas por professores de Língua Portuguesa, de acordo com Sperança, 2007.

1) Os predicados que ocorrem com orações completivas verbais (com as OSS Objetivas Indiretas, objeto de estudo desse trabalho), são os que completam o sentido de um verbo transitivo indireto que pode ser:

a) *verbos de elocução* (introdutores de discurso direto ou indireto): (1) dizer, explicar, afirmar, informar, declarar, gritar; (2) sugerir, ordenar, aconselhar (expressam injunção e a OS vem no subjuntivo); (3) perguntar, questionar, dizer, prometer, confessar, pedir...

b) *verbos de atividade mental* (julgamento, opinião, crença...): acreditar, crer, duvidar...

c) *verbos avaliativos factivos* (expressam a avaliação do Falante acerca de um estado-de-coisas): gostar...

d) *verbos volitivos*: preferir, rezear, gostar...

e) *verbos de percepção*: lembrar, assegurar-se, conscientizar-se, esquecer-se, duvidar, insistir, convencer...

Macambira (1974, p. 251-254) expõe algumas peculiaridades das O.S.S. Objetivas Indiretas:

I – é o termo, a oração, que necessariamente completa a significação do verbo, salvo o de ligação, mediante preposição vazia de conteúdo semântico;

II – pode ser encabeçado pelas integrantes que ou se, como em: “Lembra-te *de que tu és pó.*”, “Não me refiro *a se houvesse ou não inverno.*”;

III – encabeçado por um membro do grupo *qu*, como em: “Não está aludindo *a qual deles é o mais arguto*”, “Entreguei o prêmio *a quem merecia.*”.

#### 4.1.2 Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais

Neves (2000, p. 333) também mostra as principais características das construções com orações subordinadas substantivas (O.S.S.) do tipo completivo nominal:

1) Tipos de predicados que ocorrem com O.S.S. Completivas Nominais são as que ocorrem com substantivos ou adjetivos valenciais, completando o sentido de um nome:

(1) *Substantivos*: fato de, certeza de, dúvida de, hipótese de, razão de, confiança em, probabilidade de, possibilidade de, ideia de, insistência em...

(2) *Adjetivos*: desejoso de, contente por, ansioso por...

Macambira (1974, p. 251-254) expõe, ainda, algumas peculiaridades das OSS Completiva Nominal, veja:

I – é o termo, a oração, que necessariamente completa a significação do substantivo ou do adjetivo;

II – pode ser encabeçado pelas integrantes que ou se, como em: “Ana tem a certeza *de que Pedro voltará.*”, “Eu tenho dúvidas *de se voltará.*”;

III – encabeçado por um membro do grupo *qu*, como em: “Paulo está ciente *de qual rumo tomarás*”, “Carla tem a certeza *de quanto me adoras.*”.



#### 4.1.3 Semelhanças e diferenças

As semelhanças verificadas foram:

\* Nas duas orações, percebe-se a existência de complementos; porém com exigências distintas, enquanto uma é devido a imposição de um verbo, a outra é obrigada pelo nome.

Ex.: Eu **preciso** | de que você **estude** muito.

(A primeira oração **não** apresenta um sentido completo, ela precisa de mais informação, complementando o verbo, para torná-la uma informação capaz de mostrar compreensão.)

Ele tem **certeza** | de que o país **crescerá**.

(A primeira oração **não** apresenta um sentido completo, ela precisa de mais informação, complementando o adjetivo, para torná-la uma informação capaz de mostrar compreensão.)

\* Tanto nas O.S.S. Objetivas Indiretas como nas O.S.S. Completivas Nominais aparecem ligadas ao seu complemento com a preposição. A diferença é que naquela a preposição é uma cobrança do verbo, e nesta, do nome.

Ex.: Eles **confiam** | em que seus filhos chegarão bem.

VTI que exige a preposição.

Estávamos **certos** | de que ela venceria.

Adjetivo que exige a preposição

É importante observar que a preposição que aparece nas O.S.S. Objetivas Indiretas e nas O.S.S. Completivas Nominais é considerada, por alguns gramáticos, **facultativa**, mas não é consensual. O importante é a percepção da exigência da preposição pela palavra que necessita do complemento. Essa será uma análise que se trabalhará no item seguinte.

As diferenças verificadas foram:

\* A O.S.S. Objetiva Indireta é aquela que exerce a função de objeto indireto na oração, enquanto que a O.S.S. Completiva Nominal exerce a função de complemento nominal de um termo da oração principal.

Ex.: Ela **gosta** | de que **haja** silêncio na palestra.

VTI      Esta oração subordinada completa o sentido do verbo da oração principal.

Tenho **certeza** | de **gosta** de mim.

Substantivo

Abstrato

Esta oração completa o sentido do substantivo certeza da oração principal.

\* Nas duas orações, aqui trabalhadas, ocorrem tipos diferentes de complementos; enquanto nas O.S.S. Objetivas Indiretas tem-se complemento verbal, nas O.S.S. Completivas Nominais tem-se complemento nominal.

#### 4.1.4 Apagamento de preposições (de, em, ...) nas O.S.S. Objetivas Indiretas e O.S.S. Completivas Nominais

Em português, o emprego de preposições é muito suscetível de variação. Entre os inúmeros casos existentes, encontramos a variação na realização de preposição em sentenças completivas tanto nominais quanto verbais, como em:

Ex.: I.0 Alexandra tem necessidade **(de) que sua amiga vá ao shopping com ela.**  
(O.S.S. Completiva Nominal)

II.0 Infelizmente confiamos **(em) que a produção deve ser exportada.**  
(O.S.S. Objetiva Indireta)

O uso mais “correto” do substantivo **necessidade** é com a preposição de, que igualmente ocorre com verbo correspondente, **necessitar**, o qual rege a mesma preposição.

Ex.: I.I Alexandra necessita **(de) que sua amiga vá ao shopping com ela.**

I.II Alexandra tem necessidade **(de) que sua amiga vá ao shopping com ela.**

Note-se, que, à semelhança do que ocorre com muitas regências verbais, a preposição pode ser omitida tanto no caso do substantivo como no do verbo correspondente.

#### 4.1.5 A contração da preposição com o artigo

As preposições são palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma frase e que podem contrair-se com artigos definidos e demonstrativos. Não se faz a contração das preposições **de**, **em** e **por** com **o**, **a**, **os**, **as**, ou com qualquer forma de pronomes ou advérbios começados por vogal, quando se trata de uma construção de infinitivo, flexionado ou não.

Exemplos:

O problema resultou **de a** secção de contabilidade ter enviado o NIB errado.

Preocupa-me o facto **de ele** não estar preocupado.

O cão pôs-se a rosnar pouco antes de **uma** rapariga ter aparecido.

O problema está **em o** homem não querer pagar impostos.

Esperou **por o** João chegar.

Devemos começar observando a presença imprescindível do verbo no infinitivo nesse tipo de estrutura frasal. A contração pode ocorrer na seguinte sequência: preposição DE + artigo o, a + substantivo + INFINITIVO. Ou então DE + ele/ela + INFINITIVO. Isso porque na fala há uma natural fusão do DE com a vogal seguinte, ficando DA, DO, DELE, DELA. Entretanto, pela gramática normativa, não se deve fazer isso na escrita porquanto “não existe sujeito preposicionado”.

Assim, quando se diz, por exemplo, “**Há rumores sobre a possibilidade do grupo negociar sua rendição**”, o grupo, sujeito do infinitivo negociar, fica precedida por uma preposição em desacordo com as normas gramaticais. Só que, em alguns casos, realmente não soa bem a separação da preposição, especialmente quando se tem uma frase feita. Por exemplo, na frase já conhecida “Está na hora da onça beber água”, que seria descaracterizada se a preposição ficasse separada do artigo dessa forma: “Está na hora de a onça beber água.”. Por isso mantém-se a fusão [*da*]. Mas num texto formal se trocava a construção “Está na hora do governo intervir no câmbio” por “Está na hora **de o governo intervir** no câmbio”.

Em contraste com a análise feita anteriormente da contração, existe a contração empregada adequadamente, por exemplo, como complemento nominal:

1. Esse era o jeito **dele**. (**Complemento Nominal**)
2. Esse era o jeito **de ele** ver o mundo. (**Sujeito de oração reduzida de infinitivo**)

Dessa forma, quando as contrações entre pronome e preposição, especialmente aquelas constituídas pelas preposições **de** e **em** seguidas dos pronomes pessoais de terceira pessoa [ele(s), ela(s)], estiverem se referindo não ao pronome em si, mas ao verbo, é obrigatório manter separado cada um dos elementos da contração. Isso se dá, no entanto, somente em orações subordinadas reduzidas de infinitivo.

As orações reduzidas não possuem qualquer conectivo (pronome relativo ou conjunção) ligando-as à oração principal. Dessa forma, como o pronome da oração reduzida exerce a função de sujeito, deve-se mantê-lo na sua forma simples. As contrações entre pronome e preposição ocupam sempre a posição de complementos, nunca a de sujeitos da oração.

## 4.2 Abordagem Gerativa

A teoria Gerativa de Chomsky (1957) apresenta alguns pressupostos teóricos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora no ensino da Língua Portuguesa como os de competência e criatividade e, ainda, apresenta considerações que estão de acordo com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN).

Diz-se, na Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957), que o falante é *competente* em sua língua, entendendo “competência”, aqui, como o conjunto das regras gramaticais de uma língua internalizadas pelo falante. A competência é uma noção abstrata, pois compreende absolutamente todo o repertório possível de uma língua, ao contrário do desempenho, sua contraparte concreta, que equivale a o que é, de fato, produzido pelo falante. O gerativista elege a competência como objeto de estudo, pois a ele interessa conhecer todas as (im)possibilidades determinada(s) pela(s) língua(s).

Exemplificando, considere o aluno, quando chega à escola, já possui uma gramática internalizada, o que a escola fará nos anos seguintes será:

- a) alfabetizá-lo – mostrar ao aluno a relação entre os sons e as letras;
- b) promover o letramento do aluno – mostrar os valores sociais dos diferentes textos e gêneros; e
- c) desenvolver a capacidade de expressão escrita e oral do aluno, dentro de uma perspectiva de padronização e de desenvolvimento de técnicas de expressão escrita.

Dentro desse raciocínio, a proposta que se busca é a de que a gramática seja abordada em sala de aula a partir do conhecimento linguístico prévio que o estudante traz para a escola. Afastando-se a ideia de um ensino que privilegia a mera rotulação de elementos (contextualizados ou não) de uma oração, aproxima-se do raciocínio de que “saber”, ao invés de corresponder a “ser capaz de se lembrar e repetir informações”, deve significar “ser capaz de descobrir e usar informações” (BRANSFORD *et al.*, 2000, p. 5).

A descoberta, nesse caso, nada mais é que o resultado de se trazer à consciência informações que o estudante já possui sobre a sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele –, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola.

A gramática Gerativa contribui para os estudos sintáticos, uma vez que preenche as lacunas da Gramática Tradicional proporcionando um aprendizado que dá suporte à

compreensão de como organizar bem as frases em língua portuguesa e não apenas à memorização pura e simples de normas.

Perini (2002, p. 6) afirma que “o caráter do ensino da língua portuguesa é, predominantemente, normativo e o enfoque é centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão, com exclusão de todas as variantes”. Dessa forma, existem muitas críticas em relação à norma que são recorrentes. Estudos recentes linguísticos demonstram diferentes métodos de análise sintática, o que leva a opiniões distintas sobre os referidos métodos.

Nesse contexto, Chomsky (1965, p. 86) defende que

a gramática de uma língua particular deve ser completada por uma gramática universal que dê conta do aspecto criativo de uso da linguagem e que formule as regularidades profundas que, por serem universais, são omitidas da gramática propriamente dita.

A gramática sintagmática, de acordo com Silva e Koch (2001), apresenta várias vantagens na análise sintática em relação à gramática tradicional, entretanto não dá conta de todas as situações da língua. Às vezes não consegue explicar situações que acontecem na estrutura de algumas orações.

Travaglia (2003), conforme já mencionado, propõe uma sistematização para o ensino de gramática, de forma que os conteúdos possam ser vistos a partir do tipo de recurso da língua (classes de palavras; colocação de palavras; concordância; conectores; topicalização) ou a partir da instrução de sentido (recursos da língua responsáveis por expressar quantidade, informação dada e informação nova etc.). O autor destaca que tanto uma quanto outra abordagem são possíveis “[...] por meio de atividades de ‘gramática de uso’, ‘gramática reflexiva’, ‘gramática teórica’ e ‘gramática normativa’ [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 67-68.)

Mendonça (2006), por sua vez, aborda a análise linguística, correlacionando-a às atividades de leitura, produção de texto e à própria análise linguística, justificando que

apesar de o foco da Análise Linguística ser a produção de sentido, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica. Assim, há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero (lido ou produzido) (MENDONÇA, 2006, p. 215).

Conteúdos típicos de ensino médio são comparados pela autora, tendo em vista o ensino pautado na gramática e na análise linguística. Mendonça (2006, p. 214) apresenta uma tabela em que, quando se tem como objeto de ensino as orações coordenadas e subordinadas, a estratégia mais utilizada no ensino de gramática é a “exposição de períodos para identificação

e classificação dos termos”, e a habilidade esperada é “identificar e classificar as orações e os períodos”.

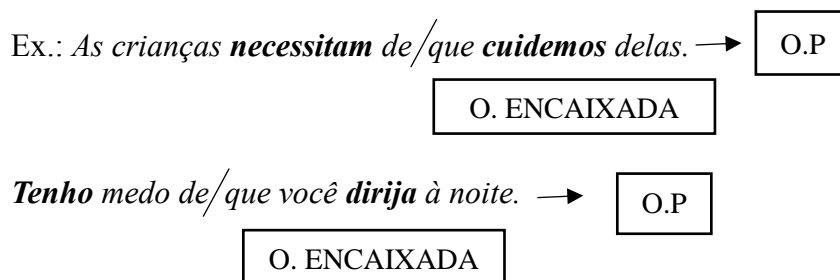
Já em um ensino pautado na análise linguística, esse objeto de ensino se converte em “operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças”, e são sugeridas as estratégias “leitura e comparação de textos; exercícios de reescrita de textos e trechos de textos”, sendo esperadas as seguintes habilidades:

Perceber que as várias formas de estruturar períodos e ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes. Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve. Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido (MENDONÇA, 2006, p. 214).

Dessa forma, após uma análise da classificação das orações subordinadas substantivas sugerida pela gramática tradicional, surgem algumas indagações, como:

- ✚ Para ser gramaticalmente correta, a oração deve ser constituída de sujeito e predicado, assim, não se pode dizer que a oração principal é apenas uma parte da mesma, já que a percepção da exigência de complemento de verbos e de nomes pode ser bem clara?;
- ✚ A oração é formada por termos, assim sendo, estes são partes daquela. Assim, suas partes são obrigatórias e, portanto, não podem ser separadas. E, se a oração subordinada substantiva ocupa a posição de um constituinte da oração principal, aquele faz parte deste e não poderá ser separado da mesma?

Esses questionamentos foram feitos por Perini (2000) e, de acordo com o seu estudo, classificaria as orações (vistas no item 2.2 deste trabalho) da seguinte forma:



*\*que - complementizador*

Porém Mendonça (2006) mostra que para se chegar à análise linguística é preciso resgatar conteúdos gramaticais de forma atualizada e adequada às novas abordagens, sem se perder de vista, concomitantemente, conhecimentos tradicionais ainda válidos. Com isso, se quer dizer que qualquer transição, para ser construtiva, não pode simplesmente apagar um passado, numa tentativa apressada de modernizar conceitos e abordagens.

Apresentam-se, agora, alguns conceitos gerais que também nortearão o presente trabalho. Inicia-se com o conceito de sintagma, seguido da noção de estrutura argumental.

Formalmente, entendemos os sintagmas como os constituintes de uma frase que juntos formam uma unidade estrutural. Esses constituintes são palavras, conjuntos de palavras, outros sintagmas ou orações. Sabemos que os sintagmas são uma unidade estrutural porque as operações da sintaxe aplicam-se sobre os sintagmas, e não sobre itens não estruturados (KENEDY, 2013, p. 4).

De acordo com Kenedy (2013), os sintagmas são os termos constituintes da frase que formam uma unidade dentro da estrutura das sentenças. Esses constituintes podem ser compostos por uma única palavra, por um conjunto de palavras, por outros sintagmas hierarquicamente superiores ou por orações inteiras.

Continuando a conceituação de sintagmas, o autor ainda diz:

Em termos mais abstratos, o conceito de sintagma está relacionado à noção de núcleo de constituinte. Um sintagma, como unidade estrutural endocêntrica, organiza-se a partir de um núcleo e é em torno desse que os demais constituintes de um dado sintagma encontram-se distribuídos. O núcleo é, inclusive, responsável pelo rótulo que podemos dar aos sintagmas, quando quisermos lhes fazer referências mais específicas. Assim, quando pensamos nas categorias lexicais da língua, um item nominal N, referido tradicionalmente como substantivo, é o núcleo de um SN (sintagma nominal), ao passo que um verbo V estrutura um SV (sintagma verbal), um adjetivo A nucleia um SA (sintagma adjetivo) e a preposição P é o centro de um SP (sintagma preposicionado) (KENEDY, 2013, p. 4).

Intimamente, o conceito de sintagma está associado à noção de núcleo de constituinte, isto é, núcleo de termos das orações. Um sintagma estrutura-se em torno de um núcleo de onde os demais constituintes se estruturarão. O núcleo também é responsável pelo nome que o sintagma irá receber.

Diante disso, utilizando as categorias lexicais é que reconhecemos o núcleo do sintagma e o nomeamos. Se o núcleo do item nominal é um item nominal, que a Gramática Tradicional chama de substantivo, ou um pronome, chama-se este sintagma de sintagma nominal (SN). Quando o núcleo do sintagma é um verbo, chama-se sintagma verbal (SV), quando esse núcleo é um adjetivo, chama-se sintagma de adjetivo (SA) e, por último, quando o sintagma for

composto por uma preposição mais um sintagma nominal ou um advérbio, chama-se sintagma preposicionado (SP).

Dentro dos estudos empreendidos nesse trabalho, importa lançar mão, também, da noção de estrutura argumental aplicada aos verbos e aos nomes, já que assume-se a hipótese de que os alunos apagam a preposição, muitas vezes, por não perceberem que essa faz parte de um sintagma que está encaixado dentro da oração principal.

A estrutura argumental de um item lexical diz respeito, portanto, à sua propriedade de subcategorização ou seleção de seus argumentos. Um item lexical, por exemplo, um verbo, como vimos, pode apresentar em sua estrutura argumental um ou mais argumentos aos quais serão atribuídos certas funções sintáticas (sujeito e objetos) e também funções semânticas (agente, paciente, locativo, etc.) (SCHWINDT, 2014, p. 200).

Compreende-se por estrutura argumental de uma palavra a sua propriedade de apresentar espaços vazios, ou seja, espaços que serão preenchidos para que se satisfaçam as condições de ter uma frase bem formada, tanto com relação ao aspecto sintático quanto em relação ao aspecto semântico. Portanto, para que se tenha, no caso em análise, frases bem formadas de acordo com as regras de formação sintagmática da língua, precisa-se preencher toda a estrutura argumental do verbo ou do nome que está nucleando a oração encaixada.

Silva e Koch (2001) consideram o período composto enquanto conjunto de duas ou mais orações que podem ser organizadas através de processos sintáticos de coordenação, ou seja, de combinação entre as orações e/ou de subordinação, isto é, de encaixamento de orações que se diferenciam pelos procedimentos transformacionais. Em relação à subordinação, elas afirmam que há regras de substituição enquanto na coordenação há regras de adição:

No período composto, tem-se a combinação de duas ou mais orações, que pode ser feita através dos procedimentos sintáticos de coordenação (ou combinação) e subordinação (ou encaixamento), os quais se opõem entre si pelo tipo de regras transformacionais aplicadas. Na subordinação, as regras são de substituição, ao passo que, na coordenação, estas operações são de adição (SILVA; KOCH, 2001, p. 97).

As autoras sustentam que há o processo de subordinação quando temos uma oração dentro de outra, chamada de oração principal ou oração matriz, em que esta encaixada exerça a mesma função sintática do termo que substitui.

Diz-se que há subordinação quando se procede ao encaixamento de uma oração dentro da outra – a matriz ou principal – de modo que a encaixada venha a exercer a mesma função sintática do constituinte no lugar do qual se opera a inserção (SILVA; KOCH, 2001, p. 97).



Isto é, o processo de subordinação é compreendido como um encaixamento de uma segunda oração dentro de uma oração concebida como oração matriz executando a função sintática relacionada ao termo no lugar do qual essa se insere.

As autoras mencionadas apontam dentro das orações subordinadas três tipos, as circunstanciais, equivalendo às tradicionais orações subordinadas adverbiais, que se encaixam na posição de um sintagma preposicionado adjunto (SPA), as relativas que se encaixam na posição de modificadores adjetivais do nome (N) e que equivalem, na Gramática Normativa às orações subordinadas adjetivas, e as orações completivas que são inseridas no lugar de um SN e equivalem às orações subordinadas substantivas da Gramática Tradicional, foco de nossa pesquisa e com um recorte nas Objetivas Indiretas e Completivas Nominais.

As orações completivas, tradicionais substantivas, são aquelas que ocupam a posição de um SN na oração matriz, podendo exercer a função de sujeito (Suj), objeto direto (OD), objeto indireto (OI) – objeto de estudo deste trabalho, complemento nominal (CN) – objeto de estudo deste trabalho, predicativo (Pv) ou aposto (AP). Na estrutura profunda, a posição vazia onde se opera o encaixe da completiva é marcada pela pró-forma algo, alguma coisa, isto, que indica onde será inserida a oração.

A posição da pró-forma na oração definirá a função da completiva, sendo que seu encaixamento pode se dar por meio de dois complementizadores: QUE, introduzindo orações desenvolvidas e o –R, introduzindo orações reduzidas.

#### 4.2.1 Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas

Segundo Neves (2000, p. 333), as orações subordinadas substantivas no português (OSS) podem ocorrer em função argumental (Subjetivas, Objetivas Diretas, **Objetivas Indiretas** e Completivas Nominais), função predicativa (Predicativas) e função apositiva (Apositivas), o que corresponde à organização tradicional dessas orações. A autora explicita as principais características das construções com orações subordinadas substantivas, inclusive destacando aspectos da oração principal (OP), porém será analisado aqui apenas as características que se referem a O.S.S. Objetivas Indiretas:

=> Tipos de predicado que ocorrem com orações completivas verbais (O.S.S. **Objetivas Indiretas**):

a) *verbos de elocução* (introdutores de discurso direto ou indireto): (1) dizer, explicar, afirmar, informar, declarar, gritar; (2) sugerir, ordenar, aconselhar (expressam injunção e a OS vem no subjuntivo); (3) perguntar, questionar, dizer, prometer, confessar, pedir...

- b) *verbos de atividade mental* (julgamento, opinião, crença...): aceitar, achar, acreditar, admitir, calcular, compreender, considerar, certificar, crer, descobrir, duvidar, entender, fingir, ignorar, imaginar, julgar, pensar, prever, predizer, reconhecer, suportar...
- c) *verbos avaliativos factivos* (expressam a avaliação do falante acerca de um estado-de-coisas: adorar, gostar, aprovar, detestar, censurar, reprovar, lamentar, deplorar, suportar, tolerar...
- d) *verbos volitivos*: preferir, pretender, rezear, temer, desejar, querer, gostar, esperar, detestar...
- e) *verbos factitivos*: mandar, deixar, fazer...
- f) *verbos de percepção*: Apenas *Objetivas Indiretas*: lembrar, assegurar-se, conscientizar-se, esquecer-se, duvidar, insistir, convencer...

#### 4.2.2 Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais

Segundo Neves (2000, p. 333), as orações subordinadas substantivas no português (OSS) podem ocorrer em função argumental (Subjetivas, Objetivas Diretas, Objetivas Indiretas e **Completivas Nominais**), função predicativa (Predicativas) e função apositiva (Apositivas), o que corresponde à organização tradicional dessas orações. A autora explicita as principais características das construções com orações subordinadas substantivas, inclusive destacando aspectos da oração principal (OP), porém será analisado aqui apenas as características que se referem a O.S.S. Completivas Nominais:

=> Ocorrem com substantivos ou adjetivos valenciais:

- a) *Substantivos*: fato de, certeza de, dúvida de, hipótese de, razão de, confiança em, probabilidade de, possibilidade de, ideia de, insistência em...
- b) *Adjetivos*: desejoso de, contente por, ansioso por...

#### 4.2.3 Semelhanças e diferenças

A O.S.S. Objetiva Indireta é aquela que exerce a função de objeto indireto na oração, enquanto que a O.S.S. Completiva Nominal exerce a função de complemento nominal de um termo da oração principal.

Ex.: Ela **gosta** de que **haja** silêncio na palestra.

VTI      Esta oração subordinada (encaixada) completa o sentido do verbo na oração principal.

Tenho **certeza** de **gosta** de mim.

Substantivo      Esta oração subordinada (encaixada) completa o sentido do  
Abstrato              substantivo certeza da oração principal.

Nas duas orações, aqui trabalhadas, ocorrem tipos diferentes de complementos; enquanto nas O.S.S. Objetivas Indiretas tem-se complemento verbal, nas O.S.S. Completivas Nominais tem-se complemento nominal.

#### 4.2.4 Apagamento da preposição 'de' nas O.S.S. Objetivas Indiretas e O.S.S. Completivas Nominais

Uso da preposição: em nível de linguagem menos formal, normalmente, há o apagamento da preposição exigida pelos verbos seguidos de sintagma preposicionado.

Ex.: Ele gosta (de) **que Fabrícia lhe dê um presente.**

(O.S.S. **Objetiva Indireta**)

Confiamos (em) **que podemos contribuir para um mundo melhor.**

(O.S.S. **Objetiva Indireta**)

Estamos confiantes (em) **que podemos contribuir para um mundo melhor.**

(O.S.S. **Completiva Indireta**)

A possibilidade de, antes de oração, omitir-se a preposição regida por um verbo é comentada na *Gramática do Português* (organização de Eduardo B. Paiva Raposo *et al.*, Fundação Calouste Gulbenkian, págs. 1525-1526) do seguinte modo:

São quatro as preposições regidas por verbos que admitem complementos oracionais: **a, com, em e por**. [...]

Com possíveis variações nos juízos de gramaticalidade, a omissão da preposição é possível [...], e até preferida nalguns casos, p. e., no que respeita às preposições **com e em**, sendo, em contrapartida, menos aceitável (para alguns falantes) com a preposição **a**.

Ex.: Ele confia (em) *que a comida vai chegar para todos os convidados.*

Ansiamos todos (a) *que a inspiração não nos abandone* [...].

Ainda na mesma fonte (idem, p. 1877), faz-se uma observação sobre a regência de **confiante** que confirma a descrição feita anteriormente:

[...] a preposição **em** [...] pode ser omitida com certos adjetivos, pelo menos de acordo com a intuição de certos falantes:”

Ex.: Estamos [confiantes que a nossa equipa vai ganhar].

Estamos [interessados que ela apareça].

Os alunos estão [empenhados que conferência seja um sucesso].»

A omissão da preposição **de** também é possível antes de uma oração subordinada completiva finita (idem, p. 1536):

Quando o complemento oblíquo é uma oração finita, existe variação no uso da preposição [**de**] (e opcionalidade, para alguns falantes).”

Ex.: Informei-o de que ia chegar mais tarde. (cf. informei-o que ia chegar mais tarde)

Convenci a Maria de que já tinha chegado. (cf. convenci a Maria que tu já tinha chegado)

Persuadi o Zé de que o quadro era bonito. (cf. persuadi o Zé que o quadro era bonito)

Lembrei a Clara de que tinha de fazer os trabalhos de casa. (cf. lembrei a Clara que tinha de fazer os trabalhos de casa).

Conforme o que foi visto neste capítulo, o uso de atividades epilinguísticas associadas ao trabalho com a abordagem Gerativa é bem mais proveitoso. Ele ajudará o aluno a se apropriar do conhecimento utilizando uma gramática que seja abordada em sala de aula a partir do conhecimento de língua que o estudante já traz para a escola. Dessa forma, o aluno será capaz de descobrir informações, comentar ou discutir, e, enfim, utilizar os recursos de sua língua com boa performance.

Acerca do ensino das O.S.S. Objetiva Indiretas e O.S.S. Completivas Nominais, será preciso que o professor considere todas as concepções de gramática, já que cada uma apresenta características fundamentais capazes de contribuir para o real entendimento do alunado quanto ao ensino do conteúdo. Importa ainda considerar a grande importância da abordagem Gerativa para o desempenho dos alunos no recorte dessa pesquisa.

O capítulo a seguir traz os procedimentos metodológicos e as análises dos dados levantados por esta pesquisa.

## **5 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo descreve os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa e os procedimentos adotados e apresenta a análise dos dados coletados.

### **5.1 Procedimentos metodológicos**

A confiabilidade produzida através dos trabalhos científicos configura-se, principalmente, por meio da metodologia. Esse é o principal fator de sua classificação quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos. Todos os esses procedimentos são descritos nesta seção.

#### **5.1.1 Caracterização da pesquisa**

A proposta desta pesquisa é, quanto à abordagem, fazer um trabalho qualitativo, pois permite fazer reflexões acerca da temática observada (O.S.S. Completivas Nominas e O.S.S. Objetivas Indiretas) com o objetivo de utilizar as amostragens analisadas a fim de produzir informações. Além disso, busca a compreensão da realidade observada e é mais subjetiva.

Quanto à natureza, este trabalho é caracterizado como uma pesquisa aplicada, já que tem um campo de observação definido e tem como base a aplicabilidade prática do presente trabalho em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Teresina – PI, com vistas à intervenção na realidade observada a fim de minimizar os problemas encontrados.

Conforme os objetivos, a pesquisa tem cunho explicativo, pelo fato de que tem a pretensão de identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno analisado, no caso desta pesquisa, a percepção (ou não) das diferenças entre as O.S.S. Completivas Nominas das O.S.S. Objetivas Indiretas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos, esta investigação é bibliográfica, por conta do levantamento de teoria já escrita sobre a temática, mediante a leitura de livros, artigos, teses, periódicos sobre o tema e também se trata de uma pesquisa de campo, pois, segundo Gerhardt e Siveira(2009), neste tipo de pesquisa, além de se realizar pesquisa bibliográfica também se faz a coleta de dados junto a pessoas que compõem determinado campo de observação.

A técnica de pesquisa para a coleta de dados será a aplicação de uma atividade elaborada pelo pesquisador. Esse exercício servirá para obter o nível de entendimento dos alunos com relação à temática trabalhada a fim de se elaborar a proposta de intervenção.

### 5.1.2 Sujeitos e campo de pesquisa

A coleta de dados foi realizada logo após análise e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A escola *lócus* deste trabalho situa-se na zona leste de Teresina (PI), no bairro Anita Ferraz. É uma escola da rede pública municipal que oferece ensino nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo o Ensino Fundamental na modalidade normal (período diurno) e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (período noturno).

A clientela que a escola atende é composta por alunos carentes, de famílias consideradas de baixa renda; filhos de profissionais do setor rural, circunvizinhos desse bairro e ainda pessoas adultas que trabalham o dia todo e vêm à escola (EJA) para melhorar seu grau de aprendizagem. Dentre esses, os alunos que participaram da pesquisa são da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino.

### 5.1.3 Corpus

O *corpus* de análise foi constituído por meio de um instrumento de coleta de dados a partir de questionários produzidos pelo pesquisador e entregues aos 30 (trinta) **informantes** visando à análise dos elementos que estão agrupados nesta pesquisa aqui desenvolvida, como também de atividades selecionadas do próprio material didático que os alunos já possuem.

O questionário é composto de 06 perguntas, sendo 02 apenas de marcar, e mais 04 perguntas, que apresentam uma parte para marcar e outra para que o aluno prove que realmente respondeu consciente, pois deverá escrever de acordo com o que fora marcado.

A entrevista realizou-se em sala de aula, nos horários de Língua Portuguesa. Todos os alunos da turma participaram dessa atividade e, logo após, iniciou-se a análise, observação e ponderação com base no recorte desse trabalho.

### 5.1.4 Categorias de análise

As categorias de análise deste trabalho estão embasadas teoricamente nos estudos de Silva e Koch (2011) sobre as Transformações de Encaixamento do tipo Completivas, designadas Substantivas pela Gramática Tradicional, que são complementares à oração matriz,

funcionando nela como sujeito, predicativo, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal e aposto.

Silva e Koch (2011) afirmam que o encaixamento das completivas pode se apresentar por meio de dois tipos de complementizadores, a saber: o QUE, iniciando as orações substantivas desenvolvidas e o –R, introduzindo orações substantivas reduzidas.

As autoras acrescentam que, quando se introduz uma completiva por meio de complementizador QUE, a transformação de encaixamento obedece às seguintes etapas:

- a) Encaixamento da oração 2 no lugar da pró-forma ALGO;
- b) Acréscimo do complementizador.

Ingedore Koch (2011) afirma ainda que, por ocasião do encaixamento da completiva, fazem-se necessários ajustes quanto ao modo verbal, ao tempo, ao uso da preposição, além do apagamento do SN idêntico e da extraposição.

O encaixamento de uma completiva pode ser efetuado, também, por intermédio do complementizador –R, obtendo-se, assim, uma oração reduzida do infinitivo que obedecerá às seguintes etapas:

- a) Encaixamento da oração 2 no lugar da pró-forma ALGO da oração 1;
- b) Acréscimo do complementizador –R;
- c) Apagamento do SN idêntico da completiva.

A análise de dados, em função da delimitação de pesquisa, será feita levando em conta essas observações a fim de verificar os processos envolvidos no reconhecimento e na classificação das orações, conforme a tabela a seguir.

#### **QUADRO 02: Categoria de análise que servirão como parâmetro para análise das atividades de compreensão sintática**

<b>OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>MECANISMOS</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>
Função sintática de nomes e orações.	Encaixamento de uma oração no lugar de um nome.	Adequação do encaixamento da oração no lugar do nome.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Após selecionar e categorizar as inadequações mais comuns acerca do emprego das orações aqui trabalhadas nos questionários dos alunos do 9º ano, passa-se a ponderar também as motivações que, provavelmente, induzem-nos às inadequações. Feitas todas essas considerações teóricas, passaremos a seguir para a análise dos dados.

## 5.2 Análise dos dados

Realizada com base em 30 questionários respondidos pelos alunos sujeitos da pesquisa, a análise investiga o conhecimento que eles conseguiram reter sobre a análise sintática, sobre o estudo com as orações, especificamente sobre a diferença entre as Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas (O.S.S.O.I.) e Orações Subordinadas Substantivas Completivas nominais (O.S.S.C.N.).

Esta seção tem como objetivo descrever, categorizar e analisar, de modo qualitativo e, quando possível, quantitativamente, as respostas dadas pelos alunos no decorrer da pesquisa. Dessa forma, trata da análise das informações coletadas junto aos discentes, considerando o objetivo geral desta pesquisa, que é propor um estudo das O.S.S.O.I. e O.S.S.C.N. com os alunos do 9º ano, na tentativa de esclarecer as principais dificuldades dos estudantes acerca desse assunto.

A descrição será iniciada com a apresentação das questões utilizadas na coleta de dados, uma por vez e, em seguida, na íntegra, as respostas dos alunos que foram identificados com os números de **1** a **30**, de forma a preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Posteriormente a cada questão, far-se-á a análise qualitativa das respostas. Nas questões de cunho objetivo, serão quantificadas as respostas por meio de gráficos; as demais, por terem que escrever o real entendimento do assunto, serão feitas as análises qualitativas.

É importante salientar que serão enfatizadas as ocorrências que permitirão a verificação da hipótese levantada nesta pesquisa: acredita-se que o trabalho com a análise e reflexão linguística leva ao aguçamento da curiosidade dos alunos a fim de que eles descubram, a partir de seus próprios questionamentos e com isso possam compreender, a classificação e a diferença que existe entre as orações que foram delimitadas nesta pesquisa.

As questões presentes no questionário foram elaboradas com o intuito de verificar especificamente sobre o conhecimento adquirido, ou mesmo construído, nas aulas de sintaxe sobre as O.S.S.O.I. e O.S.S.C.N. Essas questões contemplam uma diversidade de análises como: se os alunos conseguem identificar as orações; se a classificação das orações é uma tarefa simples ou não; se eles sabem o que analisar para fazer a classificação das Orações Subordinadas Substantivas; se eles conseguem perceber a diferença entre verbo e substantivo; e se reconhecem a preposição que é exigida pelo nome ou pelo verbo no momento de completá-los.

Entende-se que uma atividade adequada seria aquela capaz de conduzir o aluno a uma reflexão sobre a língua, com vistas à ampliação do seu desempenho linguístico. Nesse sentido,



não temos a intenção de demonstrar que esta atividade, ou outra qualquer, não cumpre este propósito e nem que ela, ou outra, se mostra inadequada, pois há uma série de variáveis envolvidas que interferem no cumprimento desse propósito, como questões familiares, forma de abordagem do conteúdo, conhecimento de mundo da turma, indisposição para compreender e responder às questões entre outros fatores. A intenção é apresentar a atividade diagnóstica e analisá-la à luz da fundamentação teórica desenvolvida nesta pesquisa e propor outra abordagem para se trabalhar os aspectos que estão envolvidos no entendimento e na diferença de cada uma das orações aqui analisadas.

Assim, nesta seção, além de analisar de modo geral o questionário diagnóstico, analisa-se de modo específico cada item à medida que são apresentados, relacionando cada questão aos entendimentos fundamentados nas concepções de norma, gramática e ensino de gramática desenvolvidas neste trabalho.

Para uma melhor visualização e compreensão das questões aplicadas, optou-se por transcrevê-las no corpo das análises de dados.

**P1 (Pergunta 1):** Você gosta das aulas de sintaxe?

( ) sim                      ( ) não

Aluno 1: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 2: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 3: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 4: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 5: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 6: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 7: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 8: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 9: ( X ) sim                      ( ) não

Aluno 10: ( X ) sim                      ( ) não

Aluno 11: ( X ) sim                      ( ) não

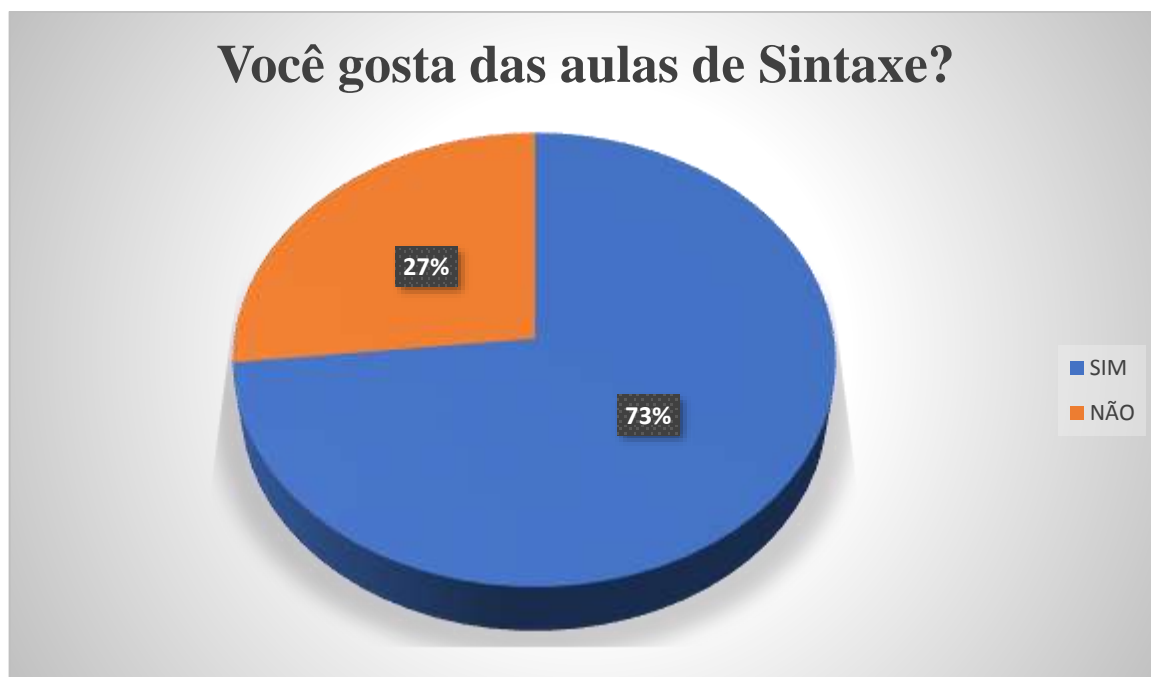
Aluno 12: ( X ) sim                      ( ) não

Aluno 13: ( X )sim ( ) não  
Aluno 14: ( X )sim ( ) não  
Aluno 15: ( X )sim ( ) não  
Aluno 16: ( X )sim ( ) não  
Aluno 17: ( X )sim ( ) não  
Aluno 18: ( X )sim ( ) não  
Aluno 19: ( X )sim ( ) não  
Aluno 20: ( X )sim ( ) não  
Aluno 21: ( X )sim ( ) não  
Aluno 22: ( X )sim ( ) não  
Aluno 23: ( X )sim ( ) não  
Aluno 24: ( X )sim ( ) não  
Aluno 25: ( X )sim ( ) não  
Aluno 26: ( X )sim ( ) não  
Aluno 27: ( X )sim ( ) não  
Aluno 28: ( X )sim ( ) não  
Aluno 29: ( X )sim ( ) não  
Aluno 30: ( X )sim ( ) não

A seguir, tem-se o gráfico em que é possível visualizar, quantitativamente, as respostas apresentadas pelos alunos no tocante à **primeira questão**.

**GRÁFICO 01: Questão 01 – trata do gosto (interesse) dos alunos pelas aulas**

## Você gosta das aulas de Sintaxe?



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos.

Para Kupfer (1995, p. 79), “... o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento”, ressaltando o porquê da sua importância. Os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender, e não os professores “despejarem” sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhes dizem respeito. A forma de apresentar o conteúdo, portanto, pode agir em sentido contrário, provocando a falta de desejo de aprender que seria, para os alunos, o distanciamento que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas. Quando o aluno não percebe de que modo o conhecimento poderá ajudá-lo, como desejará algo que lhe parece inútil?

Os alunos **1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8** responderam que não gostam da aula de sintaxe, ou seja, 27% dos alunos pesquisados afirmaram que não gostam, aliás o aluno **4** chegou a escrever “odeio”. Muitas são as justificativas para este problema, porém de acordo com Kupfer (1995), pode estar relacionado com o fato de não estarem ainda percebendo a real utilidade do(s) assunto(s) para a sua vida, sua realidade.

Entretanto, os demais alunos responderam que gostam sim dessas aulas. Afirmação que mostra outro tipo de alunos, esses já mais conscientes da necessidade do que estão aprendendo na escola e como estão aplicando em suas vidas.

A partir da próxima pergunta, percebeu-se que o desafio de organizar um questionário objetivo capaz de mostrar ao pesquisador o verdadeiro entendimento dos alunos quanto ao objeto de estudo dessa pesquisa é muito grande, complicado e complexo. E é devido a essa problemática que foi proposto além da questão objetiva outras questões, objetiva ou subjetiva, a partir da questão 2 do questionário, a fim de que os alunos que participaram da pesquisa fossem capazes (ou não) de comprovar suas respostas a cada questionamento objetivo.

**P2 (Pergunta 2):** Você sabe a diferença entre frase e oração?

( ) sim                      ( ) não

Aluno 1: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 2: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 3: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 4: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 5: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 6: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 7: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 8: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 9: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 10: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 11: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 12: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 13: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 14: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 15: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 16: ( X )sim ( ) não

Aluno 17: ( X )sim ( ) não

Aluno 18: ( X )sim ( ) não

Aluno 19: ( X )sim ( ) não

Aluno 20: ( X )sim ( ) não

Aluno 21: ( X )sim ( ) não

Aluno 22: ( X )sim ( ) não

Aluno 23: ( X )sim ( ) não

Aluno 24: ( X )sim ( ) não

Aluno 25: ( X )sim ( ) não

Aluno 26: ( X )sim ( ) não

Aluno 27: ( X )sim ( ) não

Aluno 28: ( X )sim ( ) não

Aluno 29: ( X )sim ( ) não

Aluno 30: ( X )sim ( ) não

A seguir, tem-se o gráfico em que é possível visualizar, quantitativamente, as respostas apresentadas pelos alunos no tocante à **segunda questão**.

**GRÁFICO 02: Questão 02 – trata do reconhecimento, por parte dos alunos, da frase e da oração**



Fonte: Pesquisa direta, 2019

Na questão 02, todos os alunos responderam que sim, porém a resposta não foi confirmada nos questionamentos posteriores, conforme aponta o quadro 03:

**QUADRO 03: Respostas subjetivas da P-2**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Acertaram os questionamentos da frase?	02	28
Acertaram os questionamentos da oração?	25	05

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Com a análise dos dados desse item, notou-se que a dúvida é muito grande, principalmente nos questionamentos de frases. Em vários itens percebeu-se uma enorme indecisão quanto às respostas, marcavam e depois apagavam mostrando uma total insegurança, pois não tinham certeza das respostas. Exemplo disso são as respostas de A29, que respondeu certo e depois apagou algumas alternativas que tinha feito corretamente, tornando, assim, sua resposta incorreta.

Dessa forma, percebe-se aqui um conhecimento que os alunos ainda não conseguiram assimilar, apropriar-se. Sabendo que é um conhecimento bem inicial para que eles possam entender todos os outros assuntos de sintática e, principalmente, possam compreender tudo o

que está envolvido no reconhecimento e na classificação no objeto de estudo desse trabalho que são as O.S.S. Objetivas Indiretas e O.S.S. Completivas Nominais.

**P3 (Pergunta 3):** Você sabe a diferença entre oração e período?

( ) sim                      ( ) não

Aluno 1: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 2: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 3: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 4: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 5: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 6: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 7: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 8: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 9: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 10: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 11: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 12: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 13: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 14: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 15: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 16: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 17: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 18: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 19: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 20: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 21: ( ) sim ( X ) não

Aluno 22: ( X ) sim ( ) não

Aluno 23: ( X ) sim ( ) não

Aluno 24: ( X ) sim ( ) não

Aluno 25: ( X ) sim ( ) não

Aluno 26: ( X ) sim ( ) não

Aluno 27: ( X ) sim ( ) não

Aluno 28: ( X ) sim ( ) não

Aluno 29: ( X ) sim ( ) não

Aluno 30: ( X ) sim ( ) não

A seguir, tem-se o gráfico em que é possível visualizar, quantitativamente, as respostas apresentadas pelos alunos no tocante à **terceira questão**.

**GRÁFICO 03: Questão 03 – trata do reconhecimento, por parte dos alunos, da oração e do período**



Fonte: Pesquisa direta, 2019.



Na questão 03, quase a totalidade dos alunos respondeu que sim, apenas dois deles afirmaram que não reconhecem essa diferença; porém a resposta não foi confirmada nos questionamentos posteriores, conforme o quadro 04:

**QUADRO 04: Respostas subjetivas da P-3**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Acertaram os questionamentos da oração?	05	25
Acertaram os questionamentos do período?	14	16

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Com a análise dos dados desse item, notou-se que os alunos não se sentem seguros ao fazer essa diferença, a dúvida é muito grande. Eles respondem, apagam, riscam e ainda passam corretivo, comprovando assim que a aprendizagem desse assunto não se consumou. Essa indecisão foi percebida em vários itens, confirmando-se até mesmo com respostas em branco como nos questionários dos seguintes sujeitos da pesquisa: A1, A2, A14 e A17.

Portanto, o conhecimento que os alunos deveriam ter assimilado não o conseguiram ainda. É uma grande preocupação já que esse é um conhecimento bem inicial a fim de que possam entender todos os outros assuntos de sintática e, principalmente, possam compreender tudo o que está envolvido no reconhecimento e na classificação no objeto de estudo desse trabalho que são as O.S.S. Objetivas Indiretas e O.S.S. Completivas Nominais.

**P4 (Pergunta 4):** Em sua opinião, qual é o núcleo de uma oração?

( ) verbo                      ( ) nome

Aluno 1: ( ) verbo                      ( X ) nome

Aluno 2: ( X ) verbo                      ( ) nome

Aluno 3: ( X ) verbo                      ( ) nome

Aluno 4: ( X ) verbo                      ( ) nome

Aluno 5: ( X ) verbo                      ( ) nome

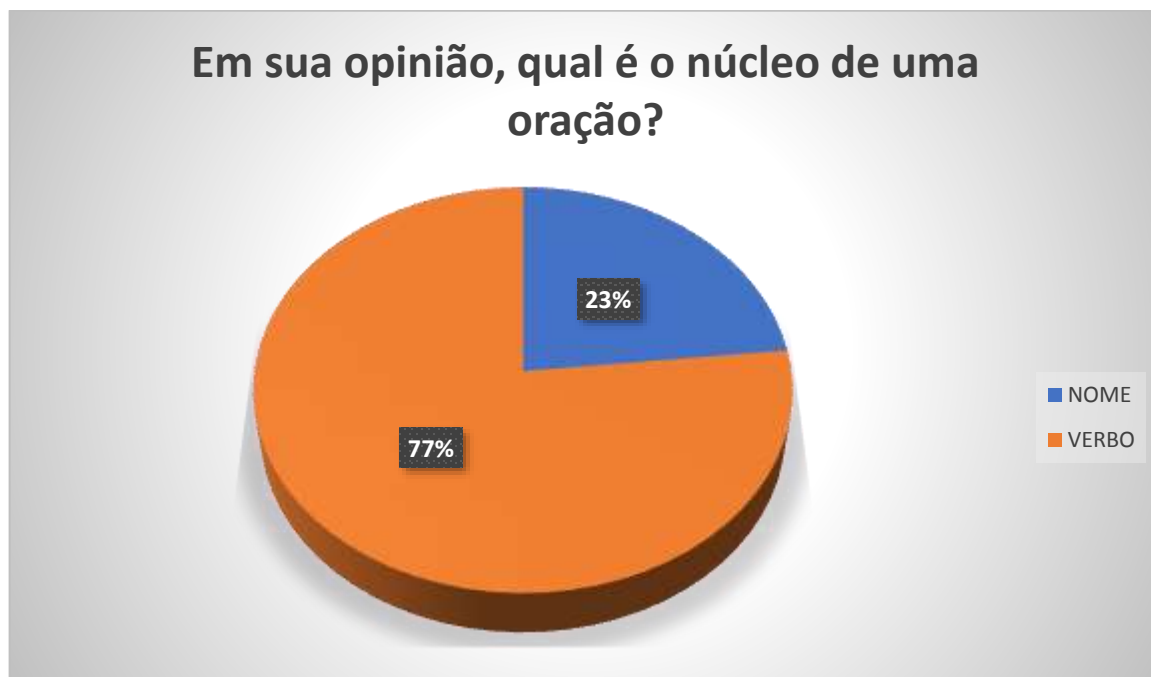
Aluno 6: ( X ) verbo                      ( ) nome

Aluno 7: ( X ) verbo                      ( ) nome

Aluno 8: ( ) verbo ( X ) nome  
Aluno 9: ( ) verbo ( X ) nome  
Aluno 10: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 11: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 12: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 13: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 14: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 15: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 16: ( ) verbo ( X ) nome  
Aluno 17: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 18: ( ) verbo ( X ) nome  
Aluno 19: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 20: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 21: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 22: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 23: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 24: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 25: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 26: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 27: ( ) verbo ( X ) nome  
Aluno 28: ( ) verbo ( X ) nome  
Aluno 29: ( X ) verbo ( ) nome  
Aluno 30: ( X ) verbo ( ) nome

A seguir, tem-se o gráfico em que é possível visualizar, quantitativamente, as respostas apresentadas pelos alunos no tocante à **quarta questão**.

**GRÁFICO 04: Questão 04 – trata do conhecimento dos alunos sobre o núcleo da oração**



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Na questão 04, todos os alunos escolheram apenas uma opção, nenhum deles marcou que o núcleo da oração poderá ser tanto o verbo como o nome. A maior parte deles (23) escolheu o verbo como núcleo da oração, e desses somente quatro não conseguiram identificar esses verbos; o restante (07) escolheu o nome como núcleo, porém, dentre suas respostas, três pesquisados destacaram verbos também como núcleo. Por conseguinte, percebe-se que essa diferença ainda é bem confusa para os alunos. A seguir o quadro sobre as respostas dessa questão:

**QUADRO 05: Respostas subjetivas da P-4**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Responderam de acordo com a resposta <u>verbo</u> ?	19	04
Responderam de acordo com a resposta <u>nome</u> ?	04	03

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Após a observação e análise dos dados obtidos nesse item verificou-se que os alunos não se sentem seguros para fazer essa diferença. Nenhum deles foi capaz de perceber que o

núcleo de uma oração pode ser um verbo como também pode ser um nome. Nem sequer a dúvida apareceu!

Por conseguinte, a percepção de que os discentes, que participaram dessa pesquisa, possuem muitas dificuldades com a análise sintática, apresentam variadas dúvidas, inseguranças, indefinições e confusões. A preocupação, comentada anteriormente, só aumenta já que esses são conhecimentos bem iniciais a fim de que possam entender todos os outros assuntos de sintática e, principalmente, possam compreender tudo o que está envolvido no reconhecimento e na classificação no objeto de estudo desse trabalho que são as O.S.S. Objetivas Indiretas e O.S.S. Completivas Nominais.

**P5 (Pergunta 5):** Você é capaz de identificar a função sintática dos nomes?

( )sim                      ( ) não

Aluno 1: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 2: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 3: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 4: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 5: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 6: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 7: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 8: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 9: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 10: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 11: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 12: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 13: ( )sim                      ( X ) não

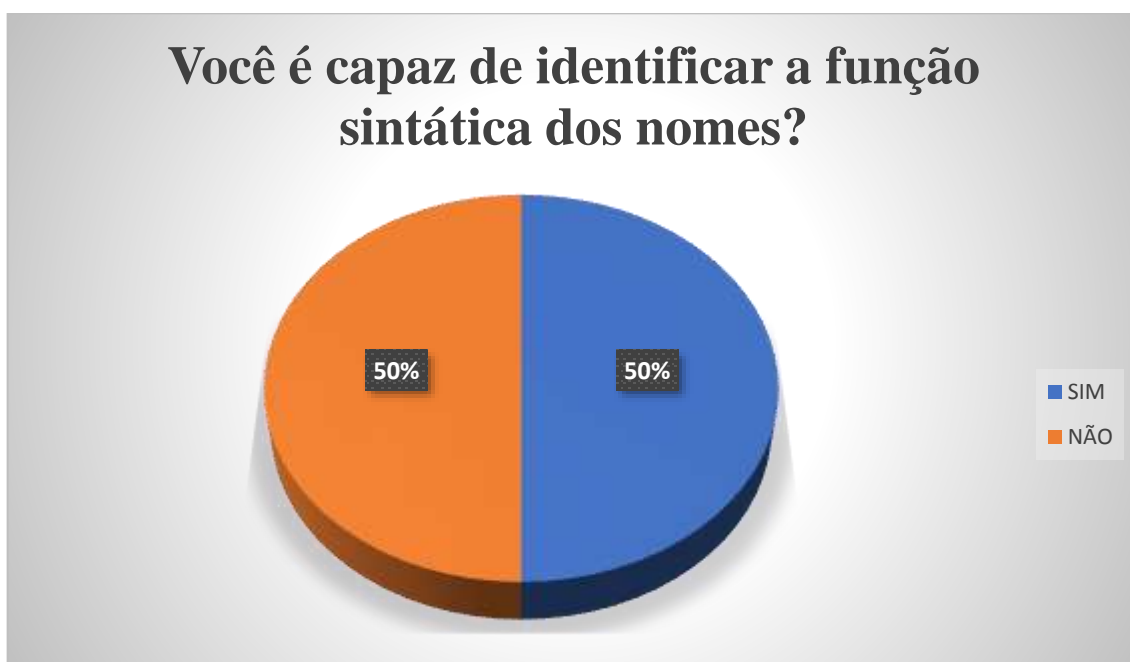
Aluno 14: ( )sim                      ( X ) não

Aluno 15: ( X )sim                      ( ) não

Aluno 16: ( )sim ( X ) não  
Aluno 17: ( X )sim ( X ) não  
Aluno 18: ( X )sim ( ) não  
Aluno 19: ( X )sim ( ) não  
Aluno 20: ( )sim ( X ) não  
Aluno 21: ( )sim ( X ) não  
Aluno 22: ( )sim ( X ) não  
Aluno 23: ( X )sim ( ) não  
Aluno 24: ( X )sim ( ) não  
Aluno 25: ( )sim ( X ) não  
Aluno 26: ( X )sim ( ) não  
Aluno 27: ( X )sim ( ) não  
Aluno 28: ( X )sim ( ) não  
Aluno 29: ( X )sim ( ) não  
Aluno 30: ( X )sim ( ) não

A seguir, tem-se o gráfico em que é possível visualizar, quantitativamente, as respostas apresentadas pelos alunos no tocante à **quinta questão**.

**GRÁFICO 05: Questão 05 – trata da capacidade de reconhecimento, por parte dos alunos, da função sintática dos nomes**



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Na questão 05, metade dos alunos questionados responderam que seriam capazes de identificar a função sintática dos nomes, porém de acordo com o que foi observado em suas respostas apenas dois desses alunos conseguiram identificar de forma correta a função sintática dos nomes que eram objetos indiretos e complementos nominais. E a outra metade que afirmou que não conseguiriam fazer esse reconhecimento? Confirmou-se com a análise das frases, nenhum desses conseguiu reconhecer a função sintática dos nomes destacados. Dessa maneira, a percepção da classificação desses nomes se mostra bem distante de ser uma realidade. A seguir o quadro 06 apresenta o quantitativo dessas questões:

**QUADRO 06: Respostas subjetivas da P-5**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Quantos conseguiram identificar o Objeto Indireto?	06	24
Quantos conseguiram identificar o Complemento Nominal?	02	28

Com a análise dos dados desse item, verifica-se que existe uma deficiência muito grande nos alunos com relação a esses questionamentos. Os alunos não conseguem identificar se o termo destacado está completando um nome ou um verbo e nem mesmo se essa

complementação se dá por meio de uma preposição ou não. Essas análises são de grande importância para que o discente identifique a função sintática dos nomes, principalmente no que se refere ao recorte realizado a fim de que o desenvolvimento desta pesquisa se concretize.

Por consequência, a classificação correta se torna quase que impossível, pois o aluno deveria perceber que o termo seria objeto indireto se fosse o complemento de um verbo que exigisse uma preposição; e seria complemento nominal se fosse o complemento de um nome. Como esses sujeitos pesquisados não reconhecem nome, verbo e nem mesmo a preposição, é bastante improvável que consigam fazer a classificação solicitada na P5.

**P6 (Pergunta 6):** Você é capaz de substituir a função sintática de um nome por uma oração?

( ) sim                      ( ) não

Aluno 1: ( X ) sim                      ( ) não

Aluno 2: ( X ) sim                      ( ) não

Aluno 3: ( X ) sim                      ( ) não

Aluno 4: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 5: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 6: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 7: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 8: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 9: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 10: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 11: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 12: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 13: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 14: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 15: ( ) sim                      ( X ) não

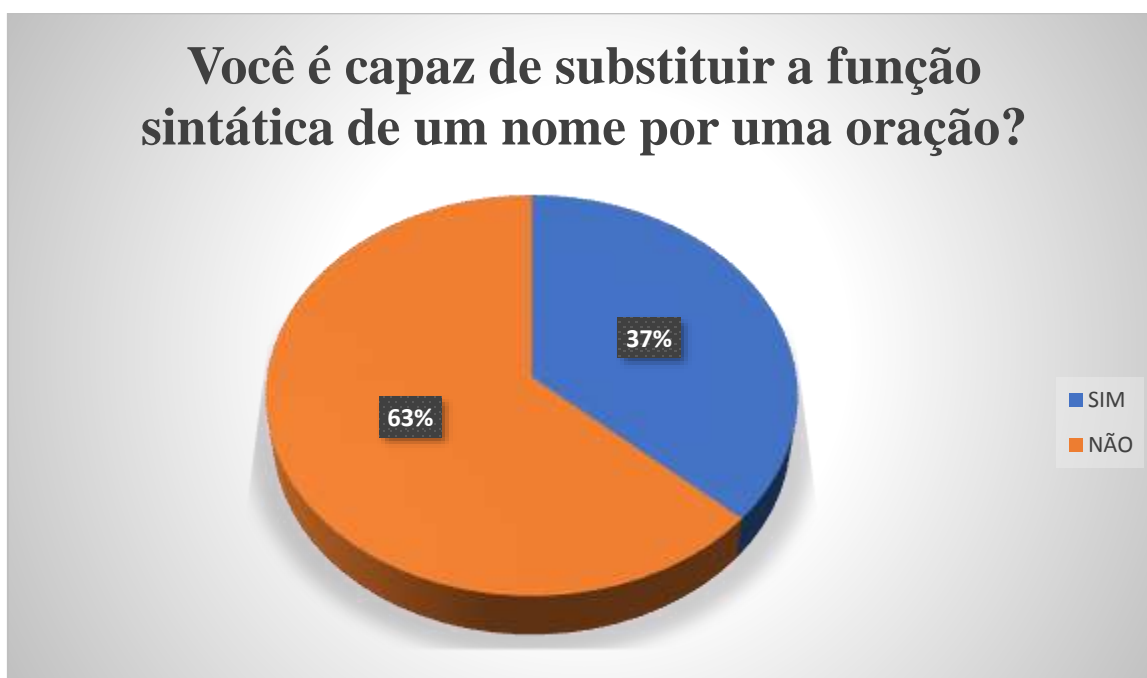
Aluno 16: ( ) sim                      ( X ) não

Aluno 17: ( )sim ( X ) não  
Aluno 18: ( )sim ( X ) não  
Aluno 19: ( )sim ( X ) não  
Aluno 20: ( )sim ( X ) não  
Aluno 21: ( )sim ( X ) não  
Aluno 22: ( )sim ( X ) não  
Aluno 23: ( X )sim ( ) não  
Aluno 24: ( X )sim ( ) não  
Aluno 25: ( X )sim ( ) não  
Aluno 26: ( X )sim ( ) não  
Aluno 27: ( X )sim ( ) não  
Aluno 28: ( X )sim ( ) não  
Aluno 29: ( X )sim ( ) não  
Aluno 30: ( X )sim ( ) não

A seguir, tem-se o gráfico em que é possível visualizar, quantitativamente, as respostas apresentadas pelos alunos no tocante à **sexta questão**.



**GRÁFICO 06: Questão 06 – trata da capacidade de substituição, por parte dos alunos, de um nome por uma oração**



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Na questão 06, apenas onze dos alunos questionados responderam que seriam capazes de fazer a substituição do nome pela oração respeitando a função sintática desses nomes. Porém, de acordo com o que foi observado em suas respostas, nem mesmo um deles conseguiu realizar a substituição de forma correta.

E com relação aos demais pesquisados? Eles fizeram muitas tentativas, escreviam, liam, apagavam, tornavam a escrever e repetiam as mesmas ações descritas até que resolveram deixar e, mesmo assim, muitos erraram; quinze deles não conseguiram fazer as substituições dos termos destacados, entretanto quatro dos discentes conseguiram realizar as modificações, arrumaram as orações respeitando as funções sintáticas dos nomes destacados. Nesse último grupo apareceu a seguinte situação: ao fazerem as alterações de alguns dos termos nominais, eles acabaram esquecendo de escrever as preposições, mesmo já existindo na oração que servia de base para as substituições.

Dessa maneira, a percepção da classificação desses nomes, como também o entendimento correto da transformação deles em orações se mostram bem distantes de ser uma realidade no dia-a-dia desses alunos, conforme apresenta o quadro 07:

### QUADRO 07: Respostas subjetivas da P-6

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Quantos conseguiram substituir o Objeto Indireto pela O.S.S. Objetiva Indireta?	06	24
Quantos conseguiram substituir o Complemento Nominal pela O.S.S. Completiva Nominal?	07	23

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

A dificuldade dos alunos com relação a esses questionamentos persiste. Como eles não conseguem identificar se o termo destacado está completando um nome ou um verbo e nem mesmo se essa complementação se dá por meio de uma preposição ou não, não conseguirão também, posteriormente, reconhecer a oração, como ficará demasiadamente difícil para eles encontrar e classificar as O.S.S.O.I. e as O.S.S.C.N.

Com base nesses resultados, propõe-se uma atividade de intervenção que trabalhe os aspectos envolvidos na análise das orações que foram delimitadas aqui, como: reconhecimento das orações, diferenciação entre nomes e verbos, percepção das palavras que exigem as preposições e se essas palavras são nomes ou verbos. Atividades que promovam o desenvolvimento dos alunos nas áreas que eles mais encontraram dificuldades, seguindo as orientações da BNCC, que é a de procurar um trabalho mais voltado para a prática social dos alunos, ao seu dia-a-dia, pois propiciarão um estudo voltado para estimular a reflexão e a análise sobre os vários aspectos da língua, como o que foi delimitado para a pesquisa, associado às concepções de norma, gramática e ensino.

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresenta-se uma proposta de intervenção que tem como objetivo trabalhar as deficiências encontradas na análise da atividade diagnóstica no que diz respeito aos aspectos relacionados às Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas (O.S.S.O.I) e Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais (O.S.S.C.N.). A intenção é produzir no aluno uma *reflexão* sobre aspectos desse recorte no estudo das orações baseada nos *usos linguísticos* e assim ampliar o seu desempenho linguístico.

As sugestões aqui expostas constituem atividades que visam tornar o aprendizado das O.S.S.O.I. e das O.S.S.C.N. mais promissor, uma vez que se baseiam nos estudos e nas análises evidenciadas no decorrer da pesquisa. Com base nisso, entende-se que o ensino de mecanismos gramaticais da língua deve ser realizado a partir dos seus usos e progressivamente ampliados. Ou seja, deve-se aperfeiçoar o aprendizado ou assimilação do discente sobre o assunto que está sendo ensinado.

Logo, aos docentes, concerne a responsabilidade de ensinar a norma culta sem desconsiderar as questões que envolvem as outras gramáticas explanadas durante elaboração deste trabalho, visto que a gramática gerativa e a gramática tradicional, bem como outras teorias gramaticais existentes, devem estar interligadas para um melhor ensino da Língua Portuguesa.

Aos alunos, cumpre a atitude de efetivar o ensino e participarem das metodologias empreendidas, as quais visam a um melhor aprendizado de mecanismos gramaticais, evitando a passividade e colaborando com a edificação do próprio conhecimento.

Dessa forma, a proposta toma como referencial uma concepção de *norma* baseada naquilo que é considerado *usual, normal, regular* dentro da língua padrão. Além de ter como base um ensino interacionista de gramática, focado nas concepções de *gramática normativa* e de *uso* (internalizada), conforme discussão realizada no referencial teórico.

Acreditamos que, para a efetivação dessa proposta, é necessário que a relação entre essas duas concepções seja harmoniosa, além de ser capaz de integrar as habilidades que serão desenvolvidas por meio do texto e da análise linguística efetiva. A integração entre as habilidades a serem trabalhadas e o texto faz com que a atividade não seja baseada num registro de parâmetro modelar excludente, como operavam os gramáticos, que faziam o registro de escritores da literatura clássica para, com base em seus usos, estabelecer os padrões de uma língua pura. Os aspectos relacionados ao trabalho com a sintaxe estão voltados para o entendimento do que é o verbo, o substantivo, a preposição e, ainda, como reconhecer se a palavra exige ou não um complemento (podendo ser preposicionado ou não) e da forma como

foi construído, além de visar à formação do aluno como coparticipante do conhecimento, capaz de refletir sobre sua língua.

Esse entendimento nos fez adotar algumas considerações em relação a nossa proposta de intervenção, que são:

- Primeira, procurou-se desenvolver uma proposta em que o ensino de gramática não seja impositivo, mas baseado em recomendações que podem ser observadas na realidade em que os padrões formais e informais da língua estão à disposição do usuário a fim de que se construa o sentido desejado. Não se trata, pois, de simples preferência ou de desejo de gramáticos. Neste contexto, questões envolvendo aspectos tradicionais de gramática e, em raras situações, nomenclaturas são utilizadas. Acredita-se que, para os níveis mais avançados do Ensino Fundamental, possam-se trabalhar questões com algum tipo de nomenclatura, desde que não sejam o centro do ensino, como tem sido no ensino tradicional de gramática.

- A segunda consideração nos leva a questionamentos para posterior entendimento do que envolve a discussão e análise das O.S.S.O.I. e também das O.S.S.C.N. Esse tipo de trabalho permite um ensino de língua como prática social e não como um pretexto para o ensino da gramática. Além disso, as atividades foram elaboradas com o intuito de levar o aluno à reflexão, pois o pensar reflexivo leva o aluno a entender e explicar as escolhas que faz, ao construir uma oração ou mesmo um período, por uma ou outra construção..

- E, por fim, a terceira e última consideração é que a meta da proposta é apresentar uma sequência de atividades que realmente ensine o conteúdo gramatical como ele é: interessante, vivo, real e repleto de possibilidades. Dessa forma, entende-se que o aluno já tem um grande entendimento gramatical, entretanto precisa desenvolver ainda mais esse conhecimento adquirido com o convívio em sociedade, entender as regras de estruturação e, conseqüentemente, utilizar a língua com muita habilidade no seu dia a dia.

Salienta-se que a proposta de intervenção é uma atividade que não tem por objetivo e pretensão ser um manual capaz de solucionar os problemas relativos aos aspectos de análise e classificação das O.S.S. em todas as turmas de 9º ano do país, uma vez que cada turma possui suas particularidades em relação ao assunto desenvolvido neste trabalho. Aqui se trabalham as deficiências identificadas especificamente na turma do 9º ano tarde da escola pesquisada.

Desse modo, apresenta-se a proposta de trabalho com **cinco** atividades didáticas que são oriundas de observações dos usos das orações e de suas classificações, tanto em frases elaboradas pelos próprios alunos, como em exemplos do cotidiano, considerando tanto os usos orais quanto os empregos escritos. Reitera-se que as atividades didáticas inclusas na proposta

tencionam orientar o ensino da classificação das O.S.S.O.I e das O.S.S.C.N. em uma perspectiva instrutiva, analítica e reflexiva sobre a Língua Portuguesa em seus usos efetivos.

### **6.1 Estrutura da proposta de trabalho**

A proposta de trabalho que se apresenta aqui é uma estrutura com atividades de ensino que emergem sob as lacunas e/ou dificuldades constatadas no processo de análise dos dados percebidos nos questionários respondidos pelos alunos do 9º ano da escola pesquisada. Cada atividade se mostrará de acordo com esse planejamento, considerando as seguintes etapas necessárias que a didatizam:

- I. Conteúdo
- II. Objetivo
- III. Tempo estimado
- IV. Material necessário
- V. Desenvolvimento
- VI. Avaliação

Enfim, a proposta apresenta questões que desafiam os alunos à reflexão e análise sobre a língua baseadas nas atividades variadas para ampliarem, cada um, o seu desempenho linguístico. É importante informar que após cada questão, emitem-se comentários sobre as dificuldades esperadas, como ainda as possíveis respostas adequadas a cada uma das questões, justificando assim a sua elaboração e as habilidades que esperamos desenvolver nos alunos de acordo com a abordagem feita na fundamentação teórica.

### **6.2 Apresentação da Proposta de Intervenção**

Nesta subseção, o objetivo é apontar um plano de ação para a aplicação da proposta de intervenção e apresentar as atividades que compõem essa proposta. Para a aplicação dessa proposta são necessárias **8 horas/aula**. Para cada atividade, o professor deve utilizar 2 horas/aula para trabalhar o desenvolvimento da habilidade que os alunos apresentaram dificuldade.

O ensino proposto aqui, por meio de atividades, defende um ensino articulado com a linguagem, que implica abrir mão de trabalhar com o aluno ideal, e assumir a função de levar o aluno real a encarar a própria língua como propriedade sua. “O estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores

– para compreender e formular enunciados do cotidiano” (SILVA, 2007, p. 21). Ainda, segundo a autora, é preciso levá-lo (o aluno) a rever sua relação com a língua que, desde muito cedo na escola, foi de adversidade, de inimizade, para passar a ser de propriedade, de liberdade.

Geraldi (2002, p. 64) defende que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...), aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. O autor ainda alerta para o fato de que as atividades que incentivam a reflexão da língua são de extrema importância por tratar das aplicações que os falantes fazem das formas linguísticas, constituindo assim sua própria metalinguagem, e não de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros.

As sugestões a seguir sobre os questionamentos que devem ser feitos ajudarão o professor a conduzir os alunos a uma postura reflexiva e domínio da habilidade ora trabalhada. Cumpre ressaltar que não são as únicas possíveis, elas dependem da forma escolhida e do olhar que se pretende dar para determinadas habilidades:

Encontramos suporte para a defesa dessa metodologia nos PCN:

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. (BRASIL, 1999, p. 28).

Como resultados, o mesmo texto aponta:

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. [...] É na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1999, p. 33).

Como consequência do ensino por meio dessas atividades que estimulam a reflexão, chega-se a uma teoria gramatical consciente e operada exclusivamente pelos seus falantes, a atividade metalinguística. Isso proporciona, segundo Franchi (1988), um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Podemos acrescentar ainda a habilidade de levantar hipóteses sobre a natureza da linguagem, do seu próprio discurso e das categorizações sintáticas.

Tendo em vista que o objetivo do ensino de língua é levar o aluno a trabalhar com qualidade no nível da metalinguagem, as atividades propostas por esta pesquisa garantem exatamente a base de sustentação para a realização de tal trabalho, pois tornam conscientes os

elementos em uso, que foram detectados nos questionários como de grande deficiência entre os alunos do 9º ano.

Assim a ideia é que o professor, por meio de questionamentos, leve os alunos a construir seus conhecimentos de acordo com progressão esperada pelo docente, observando, a princípio, as maiores dificuldades encontradas entre os questionários. A justificativa para esses questionamentos é que se consiga levar os alunos a refletirem sobre os motivos das causas dessas inúmeras dificuldades que os discentes encontram ao serem questionados sobre o tema pesquisado neste trabalho.

Acrescentando que o professor em sala de aula não dispõe de muito tempo para o desenvolvimento, a execução e avaliação de suas atividades, a presente Proposta de Ensino será composta de três etapas, cada etapa terá 2 horas/aula seguidas que contará, cada uma, com o planejamento, que não é fixo. O educador, após a leitura da metodologia, pode perceber que há uma proposição que o professor vai poder adequar e moldar a execução da aula de acordo com sua realidade, sem perder o foco real e objetivo da aula; participação dos alunos, discussão e reflexão com eles sobre a construção do conhecimento; e, por fim, um banco de questões que promovem a reflexão para o entendimento construído até aqui.

Para iniciar a Proposta de Ensino é interessante trabalhar, mesmo que apenas nessa etapa, a dificuldade que os alunos têm em reconhecer a diferença entre frase, oração e período, como também a classificação dos períodos em simples e composto. Na etapa seguinte, propõe-se um trabalho mais consistente quanto às diferenças entre o Objeto Indireto e o Complemento Nominal no período simples. Finalizando a última etapa com atividades que aprofundarão o reconhecimento das diferenças entre as O.S.S.O.I. e as O.S.S.C.N., que é o objeto de estudo desta pesquisa.

### 1ª ETAPA

<b>PLANEJAMENTO 01</b>		
I.	Conteúdo:	- Verbo - Frase / Oração / Período - Período simples e Período composto
II.	Objetivo:	- Reconhecer o verbo nas orações; - Distinguir, em textos diversos, as frases, as orações e os períodos. - Classificar, as variadas sentenças, em Período simples ou em Período composto.
III.	Tempo Estimado:	- 2 horas / aula

IV.	Material necessário:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pincel</li> <li>- Quadro</li> <li>- Atividades fotocopiadas</li> </ul>
V.	Desenvolvimento:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor, ao chegar à sala, inicia uma conversa informal com os alunos estimulando-os a se expressarem diante de algumas perguntas que ele fará, como o que fizeram no último final de semana, ou quais as brincadeiras que realizaram junto com seus amigos nesses últimos dias, ou se ainda foram em algum passeio extraordinário com a família.</li> <li>- Então o professor vai filtrando as sentenças, lembrando o assunto que será tratado na aula (Frase, Oração e Período) e escrevendo no quadro.</li> <li>- Depois o docente deve indagá-los sobre as características dos verbos percebidas nesses itens relacionados no quadro. Por exemplo, observando se na primeira sentença existe alguma palavra que nos dá a ideia de uma ação praticada por alguém. E assim, sucessivamente, vai fazendo a mesma pergunta para cada sentença escrita no quadro e verificando se os alunos conseguem identificar o verbo de cada oração.</li> </ul> <p>CONCLUSÃO: Os alunos deverão concluir que todas essas palavras pertencem a uma mesma classe gramatical, possuindo como característica básica demonstrar uma ação realizada. Assim o professor aproveita o raciocínio dos alunos e complementa que se trata de <b>verbos</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em seguida, o professor continua com perguntas aos alunos, diante das mesmas sentenças escritas no quadro, que façam com que eles reflitam sobre o que pode estar envolvido na diferença entre frase, oração e período, como: 1. Toda sentença tem verbo? 2. Será que toda sentença tem a mesma quantidade de verbos? 3. A existência ou não do verbo na sentença pode ajudar na sua classificação em oração ou em frase? 4. E quanto ao período, a frase é um período ou a oração é um período? Importante: cabe ao <u>professor</u> dar tempo aos <u>alunos</u> para uma reflexão orientada e, ainda, que promova, diante de questionamentos, os entendimentos corretos, sendo que aquele não pode ser intransigente demais e só aceitar o que ele quer ouvir, e estes devem ser bem orientados a fim de que possam construir os seus conhecimentos com base sólida, pois só assim haverá aprendizagem de verdade.</li> <li>- Depois o docente entregará a atividade fotocopiada a cada aluno a fim de que possam responder de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula.</li> </ul> <p>CONCLUSÃO: Após toda essa ponderação, os discentes deverão perceber que o verbo é essencial para o reconhecimento da oração, aliás, da oração e do período. Dessa forma, caberá ao professor confirmar que a sentença só será uma oração se apresentar verbo, e que na frase não é obrigatória a presença de verbo, mas deve ter sentido completo e uma pontuação. E quanto ao período? Os discentes devem confirmar que o período necessita de um verbo e uma pontuação, sendo que, se tiver 01 verbo, será período simples; ou se tiver 02 ou mais verbos, será período composto.</p>



VI.	Avaliação	<p>- Haverá observação e análise dos comentários dos discentes a fim de que se perceba o entendimento deles sobre o que se está trabalhando em sala.</p> <p>- Durante a resolução da atividade fotocopiada, todos serão observados quanto ao empenho, as dúvidas e a resolução das questões.</p>
-----	-----------	--

### ATIVIDADE 01

# Analise a charge e responda as questões 01, 02, 03 e 04.



01<sup>a</sup>) Considerando o título em destaque percebe-se algum verbo? Isso compromete o entendimento?

---



---

02<sup>a</sup>) No 1º quadrinho, temos algum verbo? Dessa forma, há uma oração e/ou há uma frase?

---



---

03<sup>a</sup>) E no 2º quadrinho, podemos afirmar que é uma oração ou que é uma frase? Por quê?

---

---

04ª) A inexistência dessa classe gramatical nas sentenças causa alguma incompreensão quanto ao entendimento da charge? Por quê?

---

---

# A charge a seguir servirá para responder as questões 05, 06 e 07.



05ª) Na fala da mãe (por sinal, superprotetora) existem duas frases. Considerando a primeira, percebe-se algum verbo? Posso afirmar que também é uma oração? Por quê?

---

---

06ª) Na 2ª frase, temos algum verbo ou locução verbal? Dessa forma, além de uma frase é também uma oração? Por quê?

---

---

07ª) A ausência do verbo na primeira frase dificulta o entendimento da charge? Por quê?

---

---

# Analise a anedota e responda as questões 08, 09,10 e 11.

Leia esta anedota:

— *O senhor admite que levou o carro e nega que o tenha roubado. Pode me explicar isto?*

— *Eu não roubei, senhor juiz. O carro estava parado na porta do cemitério, e eu, naturalmente, pensei que o dono tivesse morrido...*

*(Donaldo Buchweitz, org. Piadas para você morrer de rir.*

*Belo Horizonte: Leitura, 2001. p.101.)*



08ª) No primeiro período do texto há uma sequência de ações. Existindo para isso 04 verbos. Sendo assim, qual é a classificação desse período? E qual é a necessidade desse tipo de período para o entendimento da anedota?

---

---

09ª) Na anedota aparecem 02 períodos simples, quais são eles?

---

---

10ª) Escreva o último período do texto, destaque o(s) verbo(s), diga que tipo de período é e o porquê?

---

---

11ª) O texto apresenta quantas frases?

---

---

2ª ETAPA

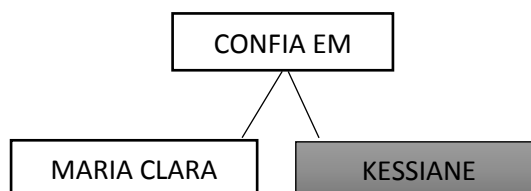
<b>PLANEJAMENTO 02</b>		
I.	Conteúdo:	- Objeto Indireto - Complemento Nominal
II.	Objetivo:	- Reconhecer a diferença entre o Objeto Indireto e o Complemento Nominal no Período simples.
III.	Tempo Estimado:	- 2 horas / aula
IV.	Material necessário:	- Pincéis                    - Quadro - Fita gomada            - Atividades fotocopiadas - 08 fichas de cartolinas com orações escritas e elaboradas pelo professor que tenham frases que se refiram aos alunos da sala. (Período simples com expressões sintaticamente classificadas como objetos indiretos). - 08 fichas de cartolinas com orações escritas e elaboradas pelo professor que tenham frases que se refiram aos alunos da sala. (Período simples com expressões sintaticamente classificadas como complementos nominais).
V.	Desenvolvimento:	- Visto que os alunos tiveram na aula anterior uma retomada de seus conhecimentos linguísticos quanto ao verbo, à frase, à oração e ao período, é interessante que seja feita, antes do início dessa nova aula, uma revisão através da análise da atividade anterior. O professor deve decidir a melhor forma de realizar essa análise quanto às respostas dos alunos e aos comentários sobre elas. - Após isso, o educador deve indicar aos alunos que ele escolheu umas das formas existentes (a visualização gráfica da estrutura da frase) para trazer e mostrar que é uma grande ajuda na identificação das funções sintáticas, inclusive das que serão discutidas nessa aula. - Propõe-se ao professor que solicite a formação de duplas, já que a discussão em duplas pode ser uma ajuda no entendimento dessa nova forma de construção do conhecimento, mas o professor fique livre para decidir o que achar melhor para a sua turma. - De posse das fichas elaboradas em casa e em dois blocos (um bloco com Objetos Indiretos e outro com Complementos Nominais), o professor vai pedir a uma dupla específica que venha pegar uma ficha que está disposta na mesa (que fica na frente da sala). Então o docente fará toda uma análise dessa frase juntamente com a dupla, como: É Frase? É oração? É período? Tem quantos verbos? E período simples ou composto? Agora peça para que destaquem o verbo, e o analisem: é a palavra mais importante da oração? É um verbo significativo ou não? Aqui o professor deve mostrar que, quando o verbo é significativo, ficará em cima, e ele vai precisar de argumentos (serão os complementos que o verbo precisa para que entendamos a frase). Assim irão (o professor e a

dupla) montar um tipo de visualização gráfica que muito se assemelha a uma pirâmide, farão isso cortando as palavras que formam a frase:

MARIA CLARA CONFIA EM KESSYANE

- 1- Corta-se o verbo, já que ele é significativo.
- 2- Um aluno da dupla deve fixar o verbo no quadro.
- 3- O professor deve observar com os alunos que sobraram 02 informações na frase: Quem é que confia? Ela confia em quem? Esses serão os dois argumentos que tornam a frase completa. Elas deveram ser fixadas embaixo do verbo pelo outro aluno da dupla.
- 4- E, por fim, devem colocar os traços para visualizar melhor a quem esses argumentos se referem.

- Ficarà dessa forma:



- Foi realizada a primeira visualização gráfica da estrutura da frase. E diante do que feito pela dupla no quadro podem ser feitas algumas considerações a fim de que se melhore ainda mais a compreensão dessa oração, como:

\* Vocês percebem que esse verbo nessa oração é extremamente importante?

\* Essa frase é completa, pois apresenta os 02 argumentos de que o verbo precisa. Quais são os argumentos?

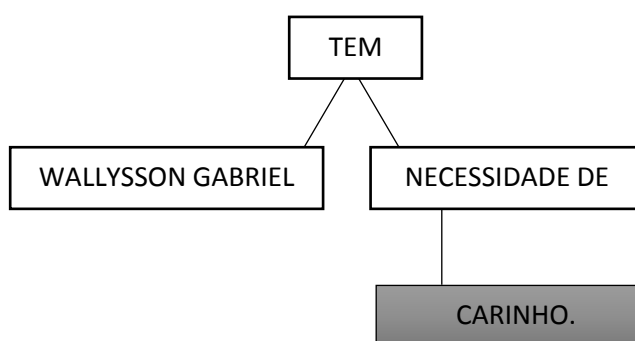
\* O segundo argumento completa o verbo por meio de uma palavra obrigatória que é exigida pelo verbo. Que palavra é essa? Qual é a função morfológica dela?

\* E na análise sintática diz-se que o segundo argumento é Objeto Indireto, pois ele é ligado diretamente ao verbo, por meio da preposição. Então o professor pode citar algumas considerações a mais a respeito do Objeto Indireto, ou, se preferir, continua com montagem das estruturas das outras frases para que os próprios alunos possam conseguir sanar as dúvidas a respeito desse assunto.

- Dando continuidade, o docente chama outra dupla para escolher uma oração no outro bloco e fazer a leitura. Depois o professor deve indagar, da mesma forma inicial, a nova dupla, chegando à análise do verbo para saber se é significativo ou não, pois só com essa informação saberá se o verbo vai ficar em cima sozinho ou não na visualização gráfica da estrutura da frase. Inicia-se a montagem.

WALLYSSON GABRIEL TEM NECESSIDADE DE CARINHO.

- 1- Corta-se o verbo, já que ele é significativo.
- 2- Um aluno da dupla deve fixar o verbo no quadro.
- 3- O professor pede aos alunos que leiam a oração e reconheçam quantos são os argumentos desse verbo e quem são.
- 4- Sobrou o “de carinho”. Não é argumento de ‘tem’, será que pode ser o argumento de ‘necessidade’?
- 5- Só lembrando que nesse exemplo existe um complemento para o verbo e outro para o nome.
- 6- Agora deve ser montada a visualização gráfica no quadro.



- Com essa segunda visualização pode ser percebida uma certa melhora no entendimento e na montagem gráfica da estrutura da frase. Fazem-se algumas considerações para estimular o raciocínio e a reflexão do alunado:

- \* O verbo ‘tem’ é muito importante na frase?
- \* Nessa oração, aparecem os dois argumentos?
- \* Qual é a palavra que não é argumento do verbo ‘tem’? Será que vou poder classificá-la como Objeto Indireto? Por quê?

- \* Dessa forma, vocês afirmam que ‘carinho’ não é Objeto Indireto porque não completa o sentido de um verbo?

- \* E essa expressão completa o sentido de que palavra?

- \* Certo. Muito bem. Sendo assim, a classificação sintática dela é Complemento Nominal, justamente pelo fato de completar o sentido de um nome.

- O professor dá continuidade à aula fazendo o mesmo procedimento com as demais frases. Caso o professor perceba um crescimento no conhecimento dos alunos quanto a essa distinção entre os Objetos Indiretos e os Complementos Nominais não será preciso fazer a análise com todas as frases.

- Depois o docente entregará a atividade fotocopiada a cada aluno a fim de que possam responder de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula.

		CONCLUSÃO: Os alunos deverão concluir que o Objeto Indireto completa o sentido do verbo (que exige o complemento por meio de uma preposição) e que o Complemento Nominal completa o sentido do nome. E que essa diferença é bem nítida quando se faz a visualização gráfica da estrutura da frase.
VI.	Avaliação	- Haverá observação e análise dos comentários como também da execução da atividade proposta aos discentes a fim de que se perceba o entendimento deles sobre o que se está trabalhando em sala. - Durante a resolução da atividade fotocopiada, todos serão observados quanto ao empenho, as dúvidas e a resolução das questões.

## ATIVIDADE 02

# Analise o poema de Pedro Bandeira e responda as questões 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07.

### ESCURIDÃO

Tenho medo do meu quarto  
no escuro,  
quando eu vou me deitar.  
Tenho medo de tudo  
no escuro.  
Só não tenho medo de confessar.

O escuro é preto  
e é vazio,  
Eu sei.  
Mas é mais:  
Está cheio das coisas  
Que eu vejo nele.

Mas eu só confesso agora  
só enquanto está escuro,  
pois assim que clarear,  
eu de nada terei medo,  
de dragão, nem de inimigo.  
E quem disso duvidar  
vai querer brigar comigo.

*Pedro Bandeira*

01ª) Escreva a primeira oração do poema de Pedro Bandeira. Destaque o verbo.

---



---

02ª) Leia o texto e verifique a significação do verbo que você destacou na questão anterior. É significativo ou não?

---



---

03ª) Faça a visualização gráfica da estrutura da frase:



04ª) De acordo com a visualização gráfica, o verbo apresenta quantos argumentos? Escreva-os separadamente:

---

---

---

05ª) Qual é a expressão que **não** se liga ao verbo? Então essa expressão se liga a quem?

---

---

06ª) A expressão ‘do meu quarto’ é argumento de quem? É um nome ou é um verbo?

---

---

07ª) Se a expressão é argumento do verbo e intermediada pela preposição, ela será classificada sintaticamente como objeto indireto, porém se é argumentador de um nome, será complemento nominal. Dessa forma qual é a classificação sintática da expressão ‘do meu quarto’?

---

# Analise a tirinha e responda as questões 08, 09, 10, 04, 05 e 06.





07ª) Observe cada balão da tirinha e destaque os verbos. Diante disso reflita e marque a(s) sentença(s) verdadeira(s):

- Em todos os balões há  Frase
- Oração
- Período

08ª) Escreva a fala do primeiro balão. Circule o verbo.

---

09ª) Faça a visualização gráfica da estrutura da frase:



10ª) A expressão ‘coelhinho’ é argumentador de qual palavra? Essa palavra é verbo ou nome?

---

11ª) A expressão ‘em coelhinho’ liga-se a outra palavra intermediada por uma preposição. Analise e diga se o verbo exige essa preposição? Então qual é a classificação sintática da expressão ‘coelhinho’?

---

---

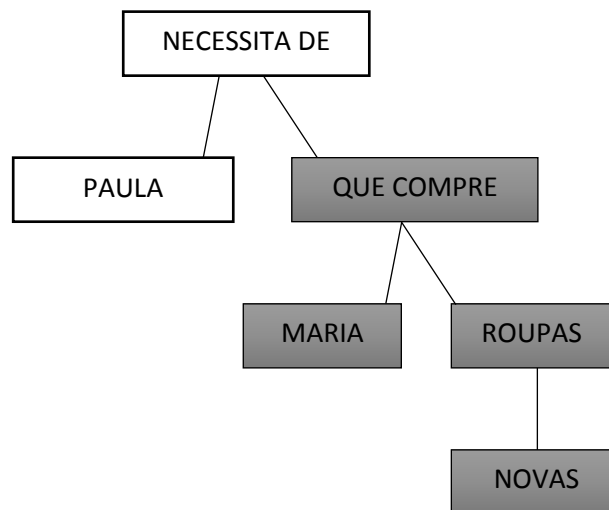
3ª ETAPA

PLANEJAMENTO 03		
I.	Conteúdo:	- O. S. S. Objetiva Indireta - O. S. S. Completiva Nominal
II.	Objetivo:	- Reconhecer a diferença entre o Objeto Indireto e o Complemento Nominal no Período Composto
III.	Tempo Estimado:	- 2 horas / aula
IV.	Material necessário:	- Pincel - Quadro - 30 Textos fotocopiados - Atividades fotocopiadas
V.	Desenvolvimento:	<p>- O professor inicia esta aula retomando a atividade fotocopiada da aula anterior. A correção deverá ajudar o professor perceber se ficou alguma dúvida ainda referente ao Objeto Indireto e/ou ao Complemento Nominal nos períodos simples. Caso perceba alguma dificuldade referente a este assunto deverá retomar algumas considerações tanto na análise das respostas desta atividade como no desenrolar da aula com os períodos compostos.</p> <p>- Para o início da aula, o docente deve comentar que trouxe fichas com períodos simples e períodos compostos e que elas serão muito úteis para o desenvolvimento das atividades planejadas para a aula do dia, então deve chamar um aluno para escolher a ficha que tem um período simples e fixar no quadro para fazerem a visualização gráfica da estrutura da frase.</p> <p>- Da mesma forma que na aula passada, o professor deve questionar o aluno quanto às características do período a fim de que ele consiga ir montado a visualização gráfica, como quem é a palavra principal (ficará no retângulo em cima), quem serão os argumentos dessa palavra, se tem algum argumento que não se refere a esta palavra, por que o período é simples, e assim por diante...</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD     A[NECESSITA DE] --- B[PAULA]     A --- C[ROUPAS]     C --- D[NOVAS] </pre> </div> <p>- E por último, verifica-se se alguém se lembra da última aula para afirmar qual é a função sintática do termo destacado.</p> <p>- Em seguida, o docente prende a outra frase no quadro e inicia um novo questionamento. Cuidado, pois agora surge</p>

o período composto, é uma frase maior e apresenta dois verbos. Os alunos deverão perceber isso e relacionar cada verbo aos seus argumentos a fim de que se torne mais fácil a classificação sintática dos termos aqui estudados.

- Questionamentos como esses são de extrema importância, pois incentivam o discente a raciocinar, a refletir e, principalmente, a criar suas próprias conclusões.

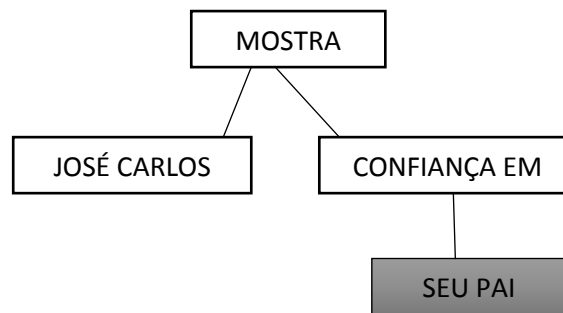
- Inicia-se a visualização gráfica da estrutura da frase, fazendo por partes e por divisão dos verbos para que se torne uma ajuda, um complemento para a construção do saber do alunado nesse assunto.



- Logo após, o professor pode fazer a comparação entre os dois períodos que foram analisados, no sentido de refletir sobre a diferença entre os períodos simples e compostos, inclusive explicar que, além de ser um Objeto Indireto, é também uma oração (apresenta um verbo), sendo, portanto, uma Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta.

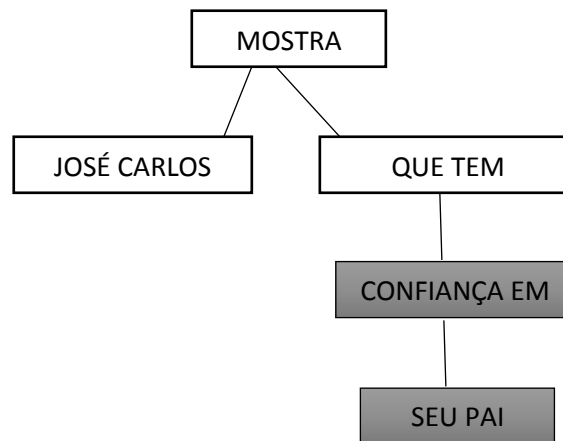
- Depois dessa discussão, deve-se iniciar a análise das outras duas fichas, porém agora serão chamadas duas duplas, cada uma ficará com a visualização da estrutura de uma ficha no quadro. Importante salientar que é necessária a participação de mais de um aluno pois aparecerão dúvidas muito comuns e o trabalho em equipe se apresenta como uma base sólida para a construção do saber.

- O professor ficará bem atento, pois, se perceber alguma dificuldade entre a dupla, poderá ajudá-la com a colocação de questionamentos que farão surgir a descoberta mediada pela análise e reflexão dos pontos citados pelo professor. É devido a isso que a mediação do professor é sempre imprescindível.



- Cabe ao professor fazer sempre uma análise para uma retomada de características, situação essa que possa ser necessária para algum discente que tenha ainda dúvidas ou quaisquer dificuldades para sanar a respeito da matéria discutida.

- A discussão deverá ser promovida no sentido de levar os alunos a perceberem que se trata de um período simples, que a palavra 'mostra' é um verbo e que é a palavra mais importante da oração e por isso apresenta nessa frase dois argumentos e, ainda, um de seus argumentos não se mostra completo, precisando para isso de mais um complemento que é seu argumento. E que, por essa expressão (que está destacada) completar o sentido de um nome, recebe a classificação sintática de Complemento Nominal.



- Logo após, o professor pode fazer a comparação entre os dois períodos que foram analisados, no sentido de refletir sobre a diferença entre os períodos simples e compostos, inclusive explicar que esse último além de ser um Complemento Nominal é também uma oração (apresenta um verbo), sendo, portanto, uma Oração Subordinada Substantiva Completiva Nominal.

**CONCLUSÃO:** Os alunos deverão perceber que no período simples o Objeto Indireto completa o sentido de um verbo que exige a presença de uma preposição e o Complemento Nominal completa o sentido de um nome. Já no período

		composto a Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta completa o sentido do verbo que exige a preposição e a Oração Subordinada Substantiva Completiva Nominal completa o sentido do nome.
VI.	Avaliação	- Haverá observação e análise dos comentários como também da execução da atividade proposta aos discentes a fim de que se perceba a aquisição gradativa do entendimento deles sobre o que se está trabalhando em sala. - Durante a resolução da atividade fotocopiada, todos serão observados quanto ao empenho, as dúvidas e a resolução das questões.

### ATIVIDADE 03

01ª) Retomando o que foi trabalhado em sala de aula, faça a visualização gráfica dos períodos a seguir.

- a) Fábio precisa de que todos paguem seus débitos.

- b) Ana Gardênia estava convicta de que Joaquim comia sempre.

02ª) Observando os períodos da questão anterior, responda as alternativas.

- a) São períodos simples ou compostos? Por quê?

---

Na frase “Fábio precisa de que todos paguem seus débitos.” existe uma Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta. Qual é ela?

---

---

b) Na frase “Ana Gardênia estava convicta de que Joaquim comia sempre.” Existe uma Oração Subordinada Substantiva Completiva Nominal. Qual é ela?

---

---

c) Observe que as duas orações subordinadas iniciam com a presença de uma preposição. O uso delas é obrigatório nesses períodos? Por quê?

---

---

03<sup>a</sup>) Escreva como ficará a visualização gráfica da frase: “Lúcia gosta de atenção.”

04<sup>a</sup>) Escreva como ficará a visualização gráfica da frase: “Lúcia gosta de que lhe deem atenção.”

05<sup>a</sup>) Após a análise da visualização gráfica nas duas questões anteriores, você é capaz de escrever a diferença entre o Objeto Indireto e a Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta? Escreva.

---

---

06<sup>a</sup>) Desafio: Observe que a preposição destacada é uma exigência do verbo em “Lúcia gosta **de** que lhe deem atenção.”, porém em alguma situação de uso seria permitido o uso do período sem a preposição, ficando assim: “Lúcia gosta que lhe deem atenção.”? Em qual?

---

---

07<sup>a</sup>) Classifique sintaticamente cada expressão sublinhada.

a) Lúcia gosta de atenção.

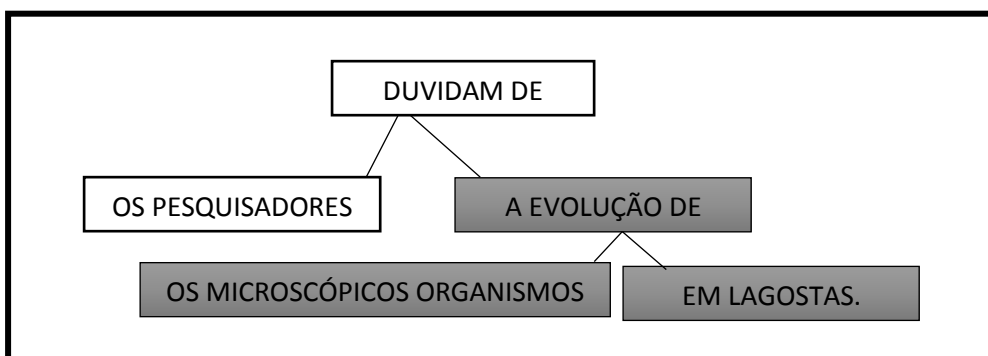
---

b) Lúcia gosta de que lhe deem atenção.

---

08<sup>a</sup>) Observe a visualização gráfica do período e transforme-o em período composto. Depois escreva como ficará o período composto e como ficará a classificação da oração que vai surgir.

- Os pesquisadores duvidam da evolução dos microscópicos organismos em lagostas.



- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Qual é a função sintática da nova oração?

---

09<sup>a</sup>) Observe o artigo 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Artigo 3: Todo ser humano tem direito **à vida, à liberdade e à segurança pessoal.**

- a) Que função sintática tem os termos em destaque?
  - b) Reescreva a parte em **negrito** da oração, transformando-a em outra oração. Assim o período será agora período composto. A nova oração deve ser introduzida pelo **que** e com a presença de um verbo que mantenha o sentido original do período.
  - c) Classifique a oração criada por você.
- 
- d) **DESAFIO:** Por que, nesse texto oficial, optou-se pela escrita apenas com período simples?
-



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua, no decorrer do tempo, tem se baseado em uma gramática que é considerada normativa e prescritiva e que não considera o modo de falar e escrever dos seus usuários, situação que denota a existência de uma forma correta e uma outra errada desses processos. Assim, na prática, ocorre que, ao chegar à escola, quase todo o saber sobre a língua que o estudante possui não é valorizado, pois não existe a análise, a ponderação daquilo que o aluno já tem de conhecimento da língua, a fim de que seja apenas relacionado às regras da língua. Caso fosse realizado de outra forma, ficaria mais fácil o entendimento para os alunos.

Diante disso, percebe-se uma grande desmotivação dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e, principalmente, nas de Gramática. Eles não entendem o porquê das regras e nem mesmo qual é a necessidade da aprendizagem de tantas regras. O trabalho do professor, em sua grande maioria, é baseado apenas em análises soltas do livro didático, que tem como objetivo apenas praticar e decorar determinado assunto, sem que haja uma reflexão do uso da língua na prática, no uso real e isso impossibilita o completo entendimento do assunto que está sendo estudado. E é devido a isso que se observa a confusão e a falta de compreensão de muitos assuntos entre os alunos, ou seja, a gramática tradicional se limita ao estudo superficial da estrutura sintática, deixando lacunas na estrutura frasal.

Assim, é de grande importância que o professor perceba que o aluno, ao chegar na escola, já é proficiente em Língua Portuguesa, entretanto precisa apropriar-se da variedade linguística que tem prestígio social. E esse trabalho deve ser bem realizado a fim de obter resultados positivos como se espera para o final de cada etapa escolar.

O trabalho do professor deve ser direcionado por constantes observações e análises feitas em sala de aula, reconhecendo que deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. Deve atuar como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos. Ele é um mediador que deve negociar os conhecimentos que todos têm e apoiar os estudantes a juntos sintetizarem o conhecimento compartilhado. Assim alcançará excelentes resultados como, acima de tudo, provocar no aluno uma reflexão daquilo que está em estudo.

É por isso que nesta pesquisa propôs-se a investigação da descrição da sentença na gramática gerativa aliada com a abordagem da sentença na gramática tradicional, no que diz respeito ao estudo gramatical das Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas e Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais bem fundamentado, oferecendo aos

alunos do ensino fundamental condições de reflexão e facilidade de compreensão diante do estudo com essas orações.

Por conseguinte, foi proposto não privilegiar apenas uma área de estudo ou um tipo específico de gramática, mas apresentar a visão da gramática gerativa complementarmente com a gramática tradicional, levantando hipóteses e argumentando sobre as diversas abordagens teóricas, inclusive mostrando a superficialidade com que, em geral, a norma apresenta seus conceitos e definições. Para isso, foi incentivado (tanto no desenvolvimento da aula como também na atividade proposta) uma descrição estrutural da língua materna iniciando com a organização e estruturação da frase.

E é devido a isso que se espera um trabalho melhor fundamentado e, ainda, que se consigam atingir os objetivos esperados como os discentes perceberem as diferenças existentes entre as Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Indiretas e Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Gramática mínima**. Para o domínio do português padrão. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 356 p.

ANTUNES, C. I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

\_\_\_\_\_. **Muito Além da Gramática**: por ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUSTIN, J. L. (1990). **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1962).

AZEREDO, J. C. de. **Iniciação à sintaxe do português**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. Sintaxe Normativa Tradicional. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENNEDY, Eduardo.(Orgs). **Sintaxe, sintaxes: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORBA, F. da S. **Teoria Sintática**. São Paulo: EDUSC, 1979.

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. (eds.). **How People Learn**: brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 2 ed. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.  
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2018.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudos linguísticos no Brasil**. Alfa 2, 2012.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da língua portuguesa**. 48. ed. Revisada. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015 (9º ano).

CEZÁRIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. Apresentação. In: CEZÁRIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). **Linguística centrada no uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton Publishers, 1957.

CHOMSKY, N. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007. \_\_\_\_\_. On language: Chomsky's classic works. Language and Responsibility and Reflections on Language. New York: The New Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armenio Amado, 1965. (Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo, 1978).

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. **Computação linguística no processamento on-line**: soluções formais para a incorporação de uma derivação minimalista em modelos de processamento. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 49, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Sintaxe para educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M.A.(Org). **Gramática e ensino**. Coleção Ciências e Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRN, 2013.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

GARCIA, Luiz (org.). **Manual de redação e estilo**. 29 ed. São Paulo: Globo, 2005.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Unidades básicas do ensino de português**. In: O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. São Paulo: Ática, 2011.

GERHARDT, T. E.; LOPES, M. J. M.; ROESE, A.; SOUZA, A. **A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas**. International Journal of Qualitative Methods. 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KENEDY, E. **Gerativismo**. In: Mario Eduardo Toscano Martelotta (Org.) Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2010

\_\_\_\_\_. **Curso básico de linguística gerativa**. SP: Contexto, 2013.

KENNEDY, M. L. **Theorizing Compositions**: a critical sourcebook of theory and scholarship in contemporary composition studies. Greenwood Press, 1998.

KLEIMAN, A. B; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas-SP: Pontes Editora, 2014.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação – O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

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

LUFT, C. P. **Gramática resumida**: explicação da nomenclatura gramatical brasileira. 9. ed. Porto Alegre: Globo, 1987.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MACAMBIRA J. R. **A estrutura morfossintática do português**: aplicação do estruturalismo linguístico. São Paulo: Pioneira, 1974.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDONÇA, M. R. de S. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.** In: \_\_\_\_\_; BUNZEN, C. *Português no ensino médio e formação de professor.* São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional.** S. Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A gramática funcional.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística?** 2. ed. São Paulo: Brasiliene, 2009 (Coleção primeiros passos).

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa.** In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) *Concepções de linguagem e ensino.* Maringá: EDUEM, 2005.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Princípios da linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo. Parábola editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sintaxe Descritiva.* In: OTHERO, G. de Á.; KENNEDY, E. (Orgs). **Sintaxe, sintaxes: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2015.

PHILLIPS, C. **Order and structure.** Tese de doutorado, MIT, 1996.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H. **Educação linguística e ensino de gramática na educação básica.** *Linguagem & Ensino.* V. 14, n.2, 2012.

POSSENTI, S. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PROENÇA FILHO, D. **Noções de gramática em tom de conversa: língua portuguesa.** São Paulo: Editora do Brasil, 2003.

RIBEIRO, J. 1881. *Grammatica Portugueza.* São Paulo: Tip. Jorge Seckler.

ROCHA LIMA, C. E. da. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

SACCONI, L. A. **Nossa Gramática.** Teoria e prática. 25 ed. São Paulo: Atual, 1999.

SAUSSURE, F.de. **Curso de Linguística geral.** Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006. [1 ed. 1916]

SEARLE, J. R. (1981). **Os actos de fala**. Coimbra: Almedina. (Original publicado em 1969).

SCHWINDT, L. C. **Manual de linguística: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Ed. Vozes, 2014.

SILVA, A. C. S. **A marca "porque" nos textos escolares: uma proposta para atividades epilingüísticas**. 2007. 182f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa - Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

SILVA, C.; KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. São Paulo, Cortez, 2001.

SPERANÇA, A. C. **Incompletudes da abordagem tradicional e suas implicações no ensino/aprendizagem da língua: um recorte sobre as relações de coordenação e subordinação nos períodos compostos**. Araraquara, 2007. 132 f. Dissertações (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. Ed. São Paulo: Cortez. 2006.

\_\_\_\_\_. **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**. São Paulo: Contexto, 2008.

VOLOCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## **ANEXOS**



## ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUI - UESPI



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Abordagem de Orações Completivas Nominais e Objetivas Indiretas no Gerativismo

**Pesquisador:** CECILIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 10827719.9.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.463.048

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no que se refere à abordagem; pesquisa aplicada, em relação à natureza; explicativo, quanto aos objetivos; e, ainda, pesquisa de campo e bibliográfico, referente aos procedimentos. Será realizada na Escola Municipal Delfina Borralho Boavista, no período de 01/08/2019 a 29/08/2019 com uma amostra de 20 alunos na faixa etária de 13 a 15 anos, sendo do sexo masculino ou feminino. Tendo como critério de inclusão meios alternativos que preencham as lacunas existentes com relação à Gramática Tradicional, apresentando um questionário como instrumento de coleta de dados, a abordagem do sujeito se dará em sala de aula mesmo a fim de que não atrapalhe nenhum objetivo escolar e somente com os que se disponibilizarem voluntariamente a participarem da pesquisa, com o consentimento de seus pais.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

- Investigar os alunos para saber porque eles não compreendem a classificação correta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas.

**Objetivos Secundários:**

- Propor o estudo das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, a partir também da análise e reflexão

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TEREZINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.463.046

#### Linguística.

- Entender o porquê da incompreensão dos alunos quanto a não classificação correta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas, a partir da Gramática Tradicional.
- Verificar se a classificação incorreta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas está relacionada com a dificuldade de perceber a diferença entre substantivo e verbo, mediante o trabalho com a Gramática Tradicional.
- Identificar se as dificuldades que os alunos apresentam em relação à classificação das orações subordinadas substantivas diminuiriam caso fosse trabalhada a gramática tradicional em conjunto com a análise e reflexão linguística.
- Elaborar atividades que promovam o entendimento da classificação das orações a partir de compreensão do trabalho com a gramática tradicional em conjunto com a gramática que leve a análise e reflexão linguística.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independentemente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, poderá surgir: constrangimento, saída da rotina e trauma. O primeiro deles decorre da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos. Visando evitar tal risco, garantir-se-á o anonimato dos envolvidos. O segundo risco é a saída da rotina, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. Para minimizar esse risco, realizaremos a atividade diagnóstica no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos, rotineiramente, assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. A experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode gerar o terceiro risco, o trauma psíquico aos envolvidos. Para evitá-lo, asseguraremos o zelo pedagógico no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o risco de maturidade do seu nível de escolaridade.

##### Benefícios:

Quanto aos benefícios que este trabalho pode gerar, cita-se que será importante aos alunos porque ele poderá promover o entendimento da classificação das orações a partir de compreensão do trabalho com a gramática tradicional em conjunto com a gramática que leve a análise e reflexão linguística, como também uma maior expressividade no uso da escrita e a minimização dos

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-260

UF: PI Município: TERESINA

Telefone: (85)3221-6658

Fax: (85)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com





Continuação do Parecer: 3.453.048

problemas referentes às dúvidas que surgirão quanto à classificação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável e de grande alcance social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente COMO INSERÇÃO DE NUMERAÇÃO CORRETA (VER RECOMENDAÇÕES) NO TALE E NO TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1283770.pdf	17/06/2019 21:58:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_modificado.doc	17/06/2019 21:58:47	CECILIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TCLE_modificado.doc	17/06/2019 21:53:57	CECILIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA	Aceito
Outros	Coleta.pdf	02/04/2019 09:58:40	CECILIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadora.pdf	10/03/2019 16:58:41	CECILIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Infraestrutura.pdf	08/03/2019 17:31:46	CECILIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/03/2019 17:31:03	CECILIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Gul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comiteeticauesp@hobmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.483.048

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 19 de Julho de 2019

---

**Assinado por:**

**LUCIANA SARAIVA E SILVA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6558

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Declaração da instituição e de infraestrutura



Estado Piauí  
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA- PI  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
ESCOLA MUNICIPAL DELFINA BORRALHO  
CÓDIGO: 44415  
INEP: 22108300

01.135.669/0001-53  
CONS. ESC. DA E. M. DELFINA  
BORRALHO BOA VISTA  
Rua Mirandira, 8065 Pq. Anita Ferraz  
CEP: 64052-800  
TERESINA - PIAUÍ

### DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Eu, José Gentil Moita Neto, responsável pela Escola Municipal Delfina Borralho Boavista, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS INDIRETAS NO GERATIVISMO**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Cecília Maria de Oliveira Moita e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, e coloco-me à disposição para desenvolver as atividades que me competem, pelo período de execução previsto na referida Pesquisa.

Essa informação é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a mencionada pesquisa.

*José Gentil Moita Neto*  
José Gentil Moita Neto  
Diretor  
ATP/SEMEC 913/2019  
E.M. Delfina Borralho Boa Vista

Teresina – PI, 25 de Janeiro de 2019.

## APÊNDICE B – Declaração da pesquisadora

### Declaração do(a) Pesquisador (a)

Ao Comitê de Ética e Pesquisa  
Universidade Estadual do Piauí

Eu, Cecília Maria de Oliveira Moita, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada "ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS INDIRETAS NO GERATIVISMO", declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 340/2004 e 510/16);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade de Cecília Maria de Oliveira Moita; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP – UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP – UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP – UESPI.

Teresina (PI), 18 de fevereiro de 2019.

Cecília Maria de Oliveira Moita (665.328.253-87)  
Pesquisador(a) responsável (assinatura e CPF)



## APÊNDICE C – Termo de Assentimento



PROFLETRAS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS INDIRECTAS NO GERATIVISMO”, conduzida pela pesquisadora Cecília Maria de Oliveira Moita, sob a orientação do professor doutor Raimundo Francisco Gomes, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A presente pesquisa a ser realizada tem como objetivo principal investigar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para saber porque eles não compreendem a classificação correta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas. Em outras palavras, compreender as motivações que levam esses alunos a apresentarem dificuldades na identificação de cada uma dessas orações quando feita a análise linguística.

Após análises de que o trabalho do professor, em sua grande maioria, é baseado apenas em análises soltas do Livro Didático que tem como objetivo apenas praticar e decorar determinado assunto, sem que haja uma reflexão do uso da língua na prática, no uso real e isso impossibilita o completo entendimento do assunto que está sendo estudado. E é devido a isso que se observa a confusão e a falta de compreensão de muitos assuntos entre os alunos, ou seja, a gramática tradicional se



limita ao estudo superficial da estrutura sintática, deixando lacunas na estrutura frasal. Em vista disso indaga-se: Por que os alunos do Ensino Fundamental não percebem as diferenças entre as Orações Subordinadas Substantiva Completivas Nominais e as Orações Subordinadas Substantiva Objetivas Indiretas?

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, pretendemos investigar como é direcionado o trabalho do professor, se é baseado apenas em análises soltas do Livro Didático que tem como objetivo apenas praticar e decorar determinado assunto, sem que haja uma reflexão do uso da língua na prática, no uso real e isso impossibilita o completo entendimento do assunto que está sendo estudado, ou não. E, ainda, se é devido a isso que surgiu a confusão e a falta de compreensão de muitos assuntos entre os alunos, ou seja, a gramática tradicional se limita ao estudo superficial da estrutura sintática, deixando lacunas na estrutura frasal.

Nesse sentido, as hipóteses defendidas aqui são as de que esses problemas ocorrem porque o aluno não sabe reconhecer a relação de subordinação, não entende a diferença entre substantivo e verbo, e, em alguns casos, não consegue nem mesmo reconhecer uma oração. Dessa forma, tem-se a dificuldade de reconhecimento da transitividade de nomes e verbos devido a não identificação das classes gramaticais.

Portanto, o estudo desse fenômeno será utilizado para a elaboração de uma proposta de intervenção, no intuito de amenizar as ocorrências de erros referentes a análise linguística na observância das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas. Para isso serão construídas Sequências Didáticas que darão suporte aos educadores nas aulas de Gramática pois mostrará um excelente caminho a ser percorrido com objetivos bem claros de reflexão sobre esse tema aos professores.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: uma pesquisa bibliográfica, por conta do levantamento de teoria já escrita sobre a temática, e, ainda se fará, também, a coleta de dados junto a pessoas que compõem determinado campo de observação escolhido. A técnica de pesquisa para a coleta de dados será a aplicação de uma atividade elaborada pelo pesquisador. Esse exercício servirá para obter o nível de entendimento dos alunos com relação à temática trabalhada a fim de se elaborar a proposta de intervenção. Os dados serão coletados após a resposta positiva do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa).

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá

qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os riscos são os mínimos possíveis para o menor, o fato de ele sentir algum constrangimento ou incômodo, por exemplo, será o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Assim, esta pesquisa ocorrerá em uma escola pública municipal localizada na cidade de Teresina-Piauí e assume-se o compromisso de zelar e preservar a identidade de seus participantes, não revelando nem as iniciais de seus participantes, e nem mesmo as iniciais do nome da instituição de ensino, nem do corpo discente.

Para isso, a pesquisa será aplicada durante as aulas de Gramática, sem afetar ou prejudicar a rotina da turma. Sendo assim, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Portanto se ocorrer alguma situação adversa à pesquisa o referido Comitê, previamente, será informado.

Com o intuito de realizar as atividades propostas neste trabalho, de maneira satisfatória, a pesquisadora buscará acompanhar e auxiliar os alunos. A relevância desse serviço pode ser percebida à medida em que se propõe investigar um fenômeno comum quanto a análise linguística no contexto escolar que diz respeito à compreensão das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas. Dessa forma, entende-se que este trabalho será importante aos alunos porque ele poderá promover o entendimento da classificação das orações a partir de compreensão do trabalho com a gramática tradicional em conjunto com a gramática que leve a análise e reflexão linguística.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o professor/pesquisador responsável por um período de 5 anos, e

após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pelo professor/pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu \_\_\_\_\_,  
concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, Piauí \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

---

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PROFLETRAS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O menor, \_\_\_\_\_  
sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada **ABORDAGEM DE ORAÇÕES COMPLETIVAS NOMINAIS E OBJETIVAS INDIRECTAS NO GERATIVISMO**, conduzido pela pesquisadora Cecília Maria de Oliveira Moita sob a orientação do professor doutor Raimundo Francisco Gomes, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A pesquisa a ser realizada tem como objetivo principal investigar os alunos do 9º ano do ensino fundamental para saber porque eles não compreendem a classificação correta das Orações Subordinadas Substantivas Completivas Nominais e Objetivas Indiretas. Em outras palavras, compreender as motivações que levam esses alunos a apresentar dificuldades quanto ao reconhecimento e identificação das orações subordinadas substantivas objetivas indiretas e completivas nominais. Para tanto, será realizada uma pesquisa de campo, em que serão coletados os dados através dos seguintes procedimentos: observação do participante e aplicação de 3 (duas) oficinas. Sendo que cada oficina será realizada em 1 (um) horário de 60 (sessenta) minutos de duração, tempo considerado suficiente para a execução da atividade proposta.

As oficinas constituirão no desenvolvimento e execução de 2 (duas) atividades produzidas pelo pesquisador e 1 (uma) atividade selecionada do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental utilizado na escola. Sendo que esse livro é distribuído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) a todos os alunos da escola por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Para isso, todos os alunos matriculados na turma em que ocorrerá a pesquisa participarão das oficinas, uma vez que elas ocorrerão nos horários normais da escola destinados ao trabalho com o entendimento da escrita, mas para a coleta de dados desta pesquisa serão selecionados apenas 20 (vinte) alunos que apresentam maiores dificuldades no entendimento da constituição das orações subordinadas substantivas objetivas indiretas e completivas nominais, como também na diferença entre essas orações. Assim, em uma turma do 9º ano, os 20 (vinte) alunos que apresentarem, na primeira oficina, as maiores dificuldades, quanto ao entendimento e à classificação, serão observados durante as oficinas e terão suas atividades analisadas e confrontadas com base nas teorias abordadas no referencial teórico deste trabalho. A relevância desta pesquisa pode ser percebida à medida em que se propõe investigar um fenômeno bem comum no contexto escolar no que diz respeito às orações subordinadas substantivas, em especial as objetivas indiretas e as completivas nominais.

Dessa forma, entende-se que este trabalho será importante aos alunos pois elaborar-se-á proposta de intervenção que identifique se as dificuldades que os alunos apresentam em relação à classificação das orações subordinadas substantivas diminuiriam caso fosse trabalhada a gramática tradicional em conjunto com a análise e reflexão linguística, e, ainda, promover-se-á o entendimento da classificação das orações a partir de compreensão do trabalho com a gramática tradicional em conjunto com a gramática que leve a análise e reflexão linguística. Contudo, afirma-se que esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante a realização das atividades.

A respeito da pesquisa a ser realizada, pode-se esperar benefícios aos pesquisados, tais como: compreender a classificação correta das orações subordinadas objetivas indiretas e completivas nominais; perceber a importância de da Gramática Tradicional aliada com a gramática que leve a análise e reflexão linguística. Entretanto, possíveis desconfortos e riscos poderão resultar deste estudo, como: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. O primeiro deles decorre da

exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos. Visando evitar tal risco, garantir-se-á o anonimato dos envolvidos. O segundo risco é a Saída da rotina, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. Para minimizar esse risco, realizaremos a atividade diagnóstica no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos, rotineiramente, assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. A experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode gerar o terceiro risco, o Trauma psíquico aos envolvidos. Para o evitar, asseguraremos o zelo pedagógico no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o risco de maturidade do seu nível de escolaridade. Levando-se em conta que em uma pesquisa os resultados positivos e negativos somente serão obtidos após sua realização.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento sem penalização alguma. Dessa forma, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Portanto, se ocorrer alguma situação adversa à pesquisa o referido Comitê, previamente, será informado.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_  
responsável pelo menor

\_\_\_\_\_

concordo com a sua participação na pesquisa, já que fui orientado de forma clara e objetiva, quanto ao teor de tudo que fora mencionado neste documento, e quanto à natureza do objetivo deste estudo. Em caso de reclamação ou denúncia sobre este estudo, devo ligar para o telefone do CEP UESPI (086) 3213-7200.

Teresina - Piauí, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – Uespi**

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) – CEP:64001-280

FONE: (86) 3221-4749 / EMAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: CECÍLIA MARIA DE OLIVEIRA MOITA

RUA LAJEIRO, 7539 – B. PEDRA MOLE

TERESINA - PI – CEP: 64066-030

FONE: (86) 98817-8814 / EMAIL: [profa.ceciliamoita@hotmail.com](mailto:profa.ceciliamoita@hotmail.com)





- Se o Carlos Eduardo quiser poderá fazer o seu melhor. (        ) Oração(ões) Período é \_\_\_\_\_

**P4** – Em sua opinião, qual é o núcleo de uma oração?

( )verbo        ( )nome

\* Escreva a palavra classificada, em cada exemplo, como núcleo de cada oração.

- Os alunos responderam às perguntas. \_\_\_\_\_

- Os estudantes estavam furiosos. \_\_\_\_\_

- Ponha a mão na consciência. \_\_\_\_\_

- Compareceram todos atrasados à reunião. \_\_\_\_\_

- O menino chegou cansado da escola. \_\_\_\_\_

**P5** – Você é capaz de identificar a função sintática dos nomes?

( )sim        ( )não

\* Qual é a função sintática de cada nome destacado? Escreva.

-Decidiu favoravelmente ao acusado. \_\_\_\_\_

-Luana Paz acredita em discos voadores. \_\_\_\_\_

-Esta conduta é prejudicial à saúde. \_\_\_\_\_

-Aquela linda proposta só interessava ao aluno. \_\_\_\_\_

-A mulher tinha necessidade de medicamentos. \_\_\_\_\_

**P6** – Você é capaz de substituir a função sintática de um nome por uma oração?

( )sim        ( )não

\* Transforme o termo destacado, formado basicamente por um nome, em uma oração com a mesma função sintática.

-Meu pai insiste em meu estudo. \_\_\_\_\_

-Luana Paz acredita em discos voadores. \_\_\_\_\_

-Ninguém precisa da assinatura no contrato. \_\_\_\_\_

-Fiquei convencida de suas boas convicções. \_\_\_\_\_

-Somos favoráveis à eleição dele. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – Proposta de intervenção

### ATIVIDADE 01

# Analise a charge e responda as questões 01, 02, 03 e 04.



01ª) Considerando o título em destaque percebe-se algum verbo? Isso compromete o entendimento?

---

---

02ª) No 1º quadrinho, temos algum verbo? Dessa forma, há uma oração e/ou há uma frase?

---

---

03ª) E no 2º quadrinho, podemos afirmar que é uma oração ou que é uma frase? Por quê?

---

---

04ª) A inexistência dessa classe gramatical nas sentenças causa alguma incompreensão quanto ao entendimento da charge? Por quê?

---

---

# A charge a seguir servirá para responder as questões 05, 06 e 07.



05ª) Na fala da mãe (por sinal, superprotetora) existem duas frases. Considerando a primeira, percebe-se algum verbo? Posso afirmar que também é uma oração? Por quê?

---

---

06ª) Na 2ª frase, temos algum verbo ou locução verbal? Dessa forma, além de uma frase é também uma oração? Por quê?

---

---

07ª) A ausência do verbo na primeira frase dificulta o entendimento da charge? Por quê?

---

---

# Analise a anedota e responda as questões 08, 09,10 e 11.

Leia esta anedota:

— *O senhor admite que levou o carro e nega que o tenha roubado. Pode me explicar isto?*

— *Eu não roubei, senhor juiz. O carro estava parado na porta do cemitério, e eu, naturalmente, pensei que o dono tivesse morrido...*

*(Donaldo Buchweitz, org. Piadas para você morrer de rir.*

*Belo Horizonte: Leitura, 2001. p.101.)*



08ª) No primeiro período do texto há uma sequência de ações. Existindo para isso 04 verbos. Sendo assim, qual é a classificação desse período? E qual é a necessidade desse tipo de período para o entendimento da anedota?

---

---

09ª) Na anedota aparecem 02 períodos simples, quais são eles?

---

---

10ª) Escreva o último período do texto, destaque o(s) verbo(s), diga que tipo de período é e o porquê?

---

---

11ª) O texto apresenta quantas frases?

---

---

## ATIVIDADE 02

# Analise o poema de Pedro Bandeira e responda as questões 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07.

### ESCURIDÃO

Tenho medo do meu quarto  
no escuro,  
quando eu vou me deitar.  
Tenho medo de tudo  
no escuro.  
Só não tenho medo de confessar.

O escuro é preto  
e é vazio,  
Eu sei.  
Mas é mais:  
Está cheio das coisas  
Que eu vejo nele.

Mas eu só confesso agora  
só enquanto está escuro,  
pois assim que clarear,  
eu de nada terei medo,  
de dragão, nem de inimigo.  
E quem disso duvidar  
vai querer brigar comigo.

*Pedro Bandeira*

01<sup>a</sup>) Escreva a primeira oração do poema de Pedro Bandeira. Destaque o verbo.

---

---

02<sup>a</sup>) Leia o texto e verifique a significação do verbo que você destacou na questão anterior. É significativo ou não?

---

---

03<sup>a</sup>) Faça a visualização gráfica da estrutura da frase:

04ª) De acordo com a visualização gráfica, o verbo apresenta quantos argumentos? Escreva-os separadamente:

---

---

---

05ª) Qual é a expressão que **não** se liga ao verbo? Então essa expressão se liga a quem?

---

---

06ª) A expressão ‘do meu quarto’ é argumentador de quem? É um nome ou é um verbo?

---

---

07ª) Se a expressão é argumentador do verbo e intermediada pela preposição, ela será classificada sintaticamente como objeto indireto, porém se é argumentador de um nome, será complemento nominal. Dessa forma qual é a classificação sintática da expressão ‘do meu quarto’?

---

# Analise a tirinha e responda as questões 08, 09, 10, 04, 05 e 06.



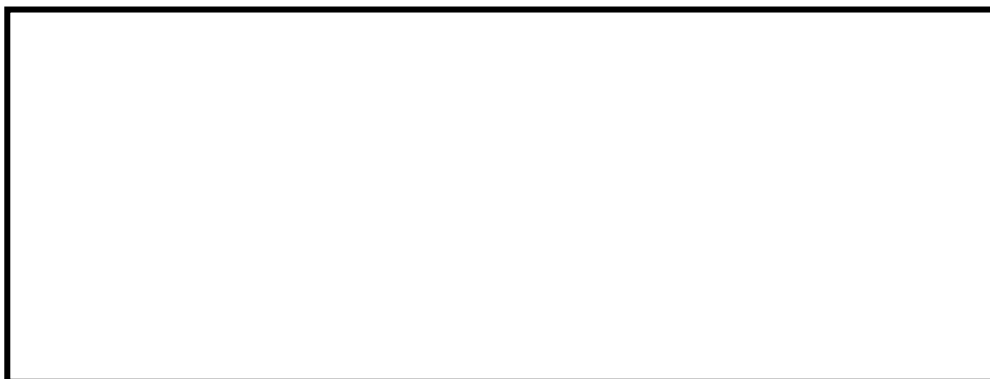
07ª) Observe cada balão da tirinha e destaque os verbos. Diante disso reflita e marque a(s) sentença(s) verdadeira(s):

- Em todos os balões há  Frase
- Oração
- Período

08ª) Escreva a fala do primeiro balão. Marque o verbo.

---

09ª) Faça a visualização gráfica da estrutura da frase:



10ª) A expressão 'coelho' é argumentador de qual palavra? Essa palavra é verbo ou nome?

---

---

11ª) A expressão 'em coelho' liga-se a outra palavra intermediada por uma preposição. Analise e diga se o verbo exige essa preposição? Então qual é a classificação sintática da expressão 'coelho'?

---

---

### ATIVIDADE 03

01<sup>a</sup>) Retomando o que foi trabalhado em sala de aula, faça a visualização gráfica dos períodos a seguir.

- c) Fábio precisa de que todos paguem seus débitos.

- d) Ana Gardênia estava convicta de que Joaquim comia sempre.

02<sup>a</sup>) Observando os períodos da questão anterior, responda as alternativas.

- d) São períodos simples ou compostos? Por quê?

---

Na frase “Fábio precisa de que todos paguem seus débitos.” existe uma Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta. Qual é ela?

---

- e) Na frase “Ana Gardênia estava convicta de que Joaquim comia sempre.” Existe uma Oração subordinada Substantiva Completiva Nominal. Qual é ela?

---

- f) Observe que as duas orações subordinadas iniciam com a presença de uma preposição. O uso delas é obrigatório nesses períodos? Por quê?



---

---

03ª) Escreva como ficará a visualização gráfica da frase: “Lúcia gosta de atenção.”

04ª) Escreva como ficará a visualização gráfica da frase: “Lúcia gosta de que lhe deem atenção.”

05ª) Após a análise da visualização gráfica nas duas questões anteriores, você é capaz de escrever a diferença entre o Objeto Indireto e a Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta? Escreva.

---

---

06ª) Desafio: Observe que a preposição destacada é uma exigência do verbo em “Lúcia gosta **de** que lhe deem atenção.”, porém em alguma situação de uso seria permitido o uso do período sem a preposição, ficando assim: “Lúcia gosta que lhe deem atenção.”? Em qual?

---

---

07ª) Classifique sintaticamente cada expressão sublinhada.

e) Lúcia gosta de atenção.

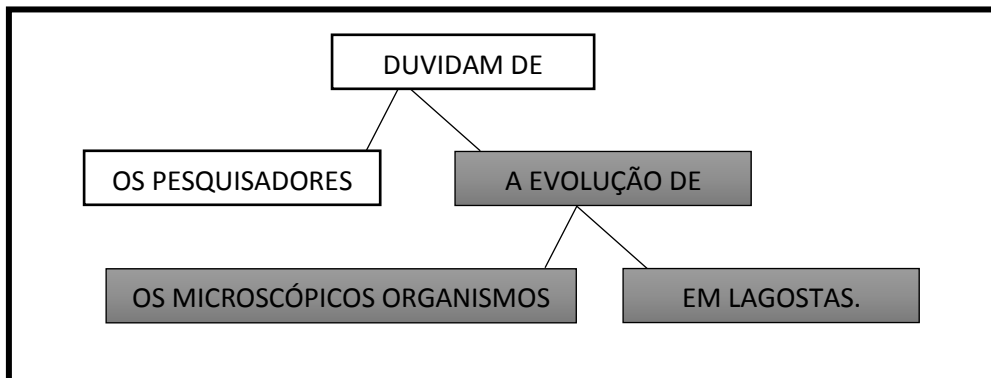
---

f) Lúcia gosta de que lhe deem atenção.

---

08ª) Observe a visualização gráfica do período e transforme-o em período composto. Depois escreva como ficará o período composto e como ficará a classificação da oração que vai surgir.

- Os pesquisadores duvidam da evolução dos microscópicos organismos em lagostas.



- Qual é a função sintática do termo em destaque?

---

•

---

---



- Qual é a função sintática da nova oração?

---

09ª) Observe o artigo 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Artigo 3: Todo ser humano tem direito **à vida, à liberdade e à segurança pessoal**.

- c) Que função sintática tem os termos em destaque?
- d) Reescreva a parte em negrito da oração, transformando-a em outra oração. Assim o período será agora período composto. A nova oração deve ser introduzida pelo que e com a presença de um verbo que mantenha o sentido original do período.
- g) Classifique o oração criada por você.
- 
- h) DESAFIO: Por que, nesse texto oficial, optou-se pela escrita apenas com período simples?
-