

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CLAYNILTON JOSÉ PEREIRA DO VALE

**O PERÍODO SIMPLES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO ENSINO FUNDAMEN-
TAL: uma proposta de ensino com foco na composicionalidade linguística**

TERESINA – PI

2021

CLAYNILTON JOSÉ PEREIRA DO VALE

**O PERÍODO SIMPLES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO ENSINO FUNDAMEN-
TAL: uma proposta de ensino com foco na composicionalidade linguística**

Dissertação de Mestrado de Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, apresentada junto a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nize Paraguassu Martins

TERESINA – PI

2021

V149p Vale, Claynilton José Pereira do.

O período simples do português brasileiro no ensino fundamental: uma proposta de ensino com foco na composicionalidade linguística / Claynilton José Pereira do Vale. - 2021.

126 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2021.

“Área de Concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.”

“Orientador(a): Prof. Dra. Nize Paraguassu Martins.”

1. Período simples. 2. Tradição gramatical. 3. Análise linguística.
4. Ensino. I. Título.

CDD: 469.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
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 – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAYNILTON JOSÉ PEREIRA DO VALE

“O PERÍODO SIMPLES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de ensino com foco na composicionalidade linguística”

Trabalho de Conclusão Final defendido no dia 27 de agosto de 2021, às 15h, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a banca examinadora composta pelas professoras abaixo assinadas. Após a deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Nize Paraguassu Martins

Prof.a. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins (UESPI)
(Presidente)

Lidiany Pereira dos Santos

Prof.a. Dra. Lidiany Pereira dos Santos (UESPI)
(1ª examinadora)

Shirlei Marly Alves

Prof.a. Dra. Shirlei Marly Alves (UESPI)
(2ª examinadora)

Visto da coordenação.

Shirlei Marly Alves

Prof. Dra. Shirlei M. Alves
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)
Portaria no 0168/2021

A meus avós.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela saúde concedida a mim e aos envolvidos e pelos caminhos que me trouxeram até aqui. E peço perdão por não ter aperfeiçoado os dons recebidos em sua plenitude. Também agradeço pelas pessoas colocadas no meu caminho que tornaram todas as jornadas mais agradáveis.

Agradeço aos meus pais, Sebastião e Mena, pelo zelo desde sempre.

A meus irmãos, por me permitirem viajar tranquilo sabendo que os nossos pais e os meus filhos seriam bem cuidados em caso de necessidade.

À tia Dalva e seus filhos Socorro, Jeferson e Zana, que me receberam em sua casa durante todo esse tempo. Meus tímpanos tão fatigados nunca se esquecerão do “Nito, acorda para vida!”. Por isso, a todos eles, meu muito obrigado pela acolhida.

A minha esposa, Francisca, e filhos, Ananda e Uriel, pela paciência de suportar minha ausência mental.

A todos os professores e funcionários do PROFLETRAS, em especial Pedro Neto e Shirlei, que mesmo tendo me orientado por um pequeno intervalo de tempo apenas, foi suficiente para me proporcionar grande aprendizado. Assim, por eles, tenho grande admiração e respeito. Com Pedro Neto, descobri que escrever de forma espontânea não é um problema. Com Shirlei, que a disciplina e a organização são fundamentais na maior parte da vida.

À coordenadora, professora, psicóloga e amiga, Stela, pelas palavras de incentivo conferidas a mim e à turma. O galo vai ficar aqui esperando a sua visita.

Aos colegas de turma, por tornarem os momentos difíceis mais brandos, ao transformarem em risos muitas das dificuldades enfrentadas. Principalmente Nathalee, Joanízia, Adriana, Janaína, Clênia e Cristiano, com os quais mantive um relacionamento mais próximo.

À CAPES, que concedeu a bolsa sem a qual eu não teria condições financeiras de concluir o curso.

À SEDUC-PI, pelos dois anos de afastamento que garantiram tempo suficiente para que eu realizasse as inúmeras leituras requeridas pelo curso. À representante da secretaria municipal de educação que me auxiliou, Eliane Moraes, ao me conceder liberação de parte do tempo de serviço no início do curso.

Por fim, mas nem por isso menos importante, agradeço à Prof.^a Dr.^a Nize Paraguassu Martins, que me mostrou como há beleza na sistematização exigida ao se

escrever cientificamente. Além, é claro, de aceitar o desafio de me orientar em um intervalo de tempo bem menor do que o habitual. Serei eternamente grato!

A porta está aberta

RESUMO

Este trabalho objetiva explorar o modo como é abordado o ensino do tema período simples nos anos finais do ensino fundamental. De modo geral, investiga-se a abordagem teórico-metodológica das práticas que envolvem o ensino do período simples nas coleções didáticas do Ensino Fundamental adotadas pelas escolas públicas de Francinópolis-PI. De forma mais específica, (i) caracterizam-se as práticas de ensino propostas nas coleções em relação aos avanços e desafios dos estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa empregado, ao longo dos anos, no Brasil; e (ii) descrevem-se as práticas de ensino propostas em relação às abordagens gramaticais de tradição gramatical, gerativa e semântico-formal. Trata-se de uma pesquisa documental, descritiva e de cunho qualitativo, que teve como objeto de investigação as partes dos livros didáticos das coleções “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” e “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa” que abordam o período simples. As análises fundamentaram-se principalmente na leitura dos seguintes autores: Quarezemin (2017), Antunes (2007), Bechara (2019), Mioto (2009), Geraldi (2012), Travaglia (2010), Cunha e Cintra (2007), Cegalla (2008), Negrão *et al.* (2003) e Müller e Viotti (2008). Os resultados demonstraram que apesar das coleções didáticas investigadas estarem alinhadas à BNCC, o tratamento dado ao ensino do período simples não desenvolve nos alunos a consciência de que o significado do período simples depende não só das palavras, mas da posição que elas ocupam na oração. Isso acontece sobretudo devido ao conteúdo ser abordado de forma muito fragmentada e às práticas encontrarem-se centralizadas na abordagem tradicional da gramática. Dessa forma, a criação de uma prática de ensino complementar às propostas pelas coleções investigadas, com questões que desenvolvam essa consciência no aluno, mostrou-se ser uma proposta necessária. Para tanto, sugere-se a construção de um jogo de tabuleiro que visa a integrar a gramática normativa à perspectiva da descrição linguística e que, ao mesmo tempo, aproveita a realidade local como instigação.

Palavras-chave: Período Simples. Tradição gramatical. Análise Linguística. Ensino.

ABSTRACT

The objective of this research is to explore the way in which the teaching of the subject simple period, in the final years of elementary school, is approached. In general, the theoretic-methodological approach of the practices that involve the teaching of the simple period in the didactic collections of the Elementary School adopted by the public schools of Francinópolis-PI is investigated. More specifically, (i) the teaching practices proposed in the collections are characterized in relation to the advances and challenges of studies on how the teaching of Brazilian Portuguese has been used over the years in Brazil; and (ii) the teaching practices proposed in relation to grammatical approaches of Traditional Grammar, Generative Grammar and Formal Semantics are described. This is a documentary, descriptive and qualitative research, which had as object of investigation the parts of the collections “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” and “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa” that approach the simple period. The analyses were mainly based on the reading of following authors: Quarezemin (2017), Antunes (2007), Bechara (2019), Miotto (2009), Geraldi (2012), Travaglia (2010), Cunha & Cintra (2007), Cegalla (2008), Negrão et al. (2003) and Müller & Viotti (2008). It was found that despite the didactic collections investigated being aligned with the BNCC, the treatment given to the teaching of simple period depends not only on the words, but also on the position that they occupy in the sentence. This happens mainly because the content is approached in a very fragmented way and the practices are centered on the traditional approach to grammar. Thus, the creation of a teaching practice that complements the proposals by the investigated collections, and with issues that develop this awareness in the student, proved to be a necessary proposal. Therefore, it is suggested the construction of a board game that aims to integrate normative grammar to the perspective of linguistic description and which, at the same time, takes advantage of the local reality as an instigation.

Keywords: Simple period. Traditional Grammar. Linguistics Analysis. Teaching.

Lista de Imagens

Imagem 01 – Exercício gramatical presente em Cegalla (2008).....	46
Imagem 02 – Capas do livro “Singular & Plural”	65
Imagem 03 – Capas da coleção Tecendo Linguagens.....	66
Imagem 04 – Conceito de oração e período	68
Imagem 05 – Conceito de sujeito e predicado	68
Imagem 06 – Tipos de predicado	69
Imagem 07 – Objeto direto e indireto	70
Imagem 08 – Predicativo do objeto	71
Imagem 09 – Exemplo de complementos verbais.....	71
Imagem 10 – Introdução do capítulo	73
Imagem 11 – Conceito de sujeito e predicado.....	74
Imagem 12 – Atividade referente ao texto “Tristão e Isolda”	75
Imagem 13 – Posição do sujeito na oração	76
Imagem 14 – Questão envolvendo semiótica.....	77
Imagem 15 – Habilidade da BNCC	78
Imagem 16 – Habilidades da BNCC.....	79
Imagem 17 – Transitividade verbal.....	79
Imagem 18 – Conceito de sujeito e predicado – “Tecendo Linguagens”	82
Imagem 19 – Definição de período no livro do 6° ano.....	83
Imagem 20 – Definição de períodos no livro do 7° Ano.....	83
Imagem 21 – Tipos de predicado	84
Imagem 22 – Conceito de objeto direto e indireto	85
Imagem 23 – Termos integrantes da oração	85
Imagem 24 – Termos acessórios.....	86
Imagem 25 – Adjunto adverbial	87
Imagem 26 – Adjunto adnominal	87
Imagem 27 – Aposto	88
Imagem 28 – Predicativo do objeto	88
Imagem 29 – Exemplo 1: tipos de predicado	89
Imagem 30 – Exemplo 2: transitividade verbal.....	90
Imagem 31 – Questão 3: Sujeito e predicado	92
Imagem 32 – Continuação da questão 3.....	92

Imagem 33 – Questão 2.....	93
Imagem 34 - Questão 4, tópico sobre sujeito.....	94
Imagem 35 – Questão 2, seção “Aplicando os conhecimentos”	95
Imagem 36 – Questão comparativa	96
Imagem 37 – Questão sobre objetos	97
Imagem 38 – Atividade de criação dos períodos.....	97
Imagem 39 – Cartas do jogo	104
Imagem 40 – Roleta linguística	104
Imagem 41 – Tabuleiro do jogo	105

Lista de quadros

Quadro 01 – Estrutura básica da oração.....	44
Quadro 02 – Diagrama 1	48
Quadro 03 – Diagrama 2	49
Quadro 04 – Diagrama 3	49
Quadro 05 – Sintaxe da oração.....	50
Quadro 06 – Decomposição em estruturas de constituintes	57

Lista de abreviaturas e siglas

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GN	Gramática Normativa
GT	Gramática Tradicional
GI	Gramática Internalizada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	17
2.1	CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	17
2.2	AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.3	ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	34
2.4	GRAMÁTICA COMO CIÊNCIA	37
2.5	TIPOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	38
3	PERÍODO SIMPLES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL À PESQUISA LINGUÍSTICA.....	41
3.1	PERÍODO SIMPLES SEGUNDO A TRADIÇÃO GRAMATICAL.....	41
3.2	PERÍODO SIMPLES E OS PRESSUPOSTOS DA TEORIA GERATIVA E DA SEMÂNTICA FORMAL.....	52
3.2.1	Como sabemos qual é o núcleo de um sintagma?	54
3.2.2	Pressupostos da Semântica Formal.....	57
3.3	SISTEMATIZAÇÃO: COMO ESSAS ABORDAGENS PODEM CONTRIBUIR PARA O ENSINO DO PERÍODO SIMPLES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO?	59
4	METODOLOGIA.....	63
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
4.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	65
4.3	OBJETOS DE PESQUISA	65
4.3.1	Singular & Plural	66
4.3.2	Tecendo Linguagens	67
5	A ABORDAGEM DO PERÍODO SIMPLES NO LIVRO DIDÁTICO	69
5.1	AS ORAÇÕES SIMPLES NO LIVRO SINGULAR & PLURAL	69
5.2	AS ORAÇÕES SIMPLES NO LIVRO “TECENDO LINGUAGENS”	83
5.3	CONCLUSÕES DO CAPÍTULO	103
6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	105
6.1	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	105
6.2	PLANEJAMENTO DA AULA COM O JOGO	110
6.3	RESULTADOS ESPERADOS	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE.....	119

1 INTRODUÇÃO

É de extrema importância a reflexão acerca da efetividade das práticas de ensino de gramática. Afirma-se isso pois a experiência de docente em Língua Portuguesa da Educação Básica da rede pública de ensino de Francinópolis - PI, com frequência, permitiu a verificação de que há alunos chegando ao Ensino Médio produzindo textos carregados de períodos inteiros, não só compostos, como também simples, mal construídos.

Em consequência, e partindo-se do pressuposto de Ferrarezi (2009) de que a preocupação do professor da Educação Básica deve ser a de apresentar aos alunos os tipos de relações sintáticas, trabalhando-as solidamente e usando boa parte do tempo com foco no período simples, direcionamos a nossa pesquisa à solução do seguinte problema/questão: por que muitos alunos chegam ao ensino médio produzindo textos carregados de períodos inteiros mal construídos, não só os compostos, mas também os simples? A nossa hipótese inicial foi a de que a forma como os livros didáticos adotados pelas escolas públicas de Francinópolis-PI aborda o tema não é adequada ao ensino do período simples.

Somos conscientes de que o livro didático é apenas uma das variáveis geradoras do problema em questão. Entretanto, por se tratar do recurso mais utilizado (muitas vezes único) em sala de aula pelos professores da Educação Básica, o objetivo deste trabalho é investigar a abordagem teórico-metodológica das práticas que envolvem o ensino do período simples nas coleções didáticas do Ensino Fundamental adotadas pelas escolas públicas de Francinópolis-PI. De forma mais específica, visa-se a: (i) caracterizar as práticas de ensino propostas nas coleções em relação aos avanços e desafios dos estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa aplicado ao longo dos anos no Brasil; e (ii) caracterizar as práticas de ensino propostas em relação às abordagens gramaticais de tradição gramatical, gerativa e semântico-formal.

Para a análise da abordagem metodológica das coleções, assumimos Quarezemin (2017), Geraldi (2012), Travaglia (2010), Antunes (2007), Franchi (2006), Borges Neto (2013), Bezerra e Reinaldo (2013). E para a análise da abordagem teórica, os postulados de Tradição Gramatical, conforme Bechara (2019), Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008); e os pressupostos das Teorias Gerativa e Semântica Formal, conforme Miotto (2009), Negrão, Scher, Viotti (2003), Müller e Viotti (2008). Aqueles

pelas explicações que trazem do português padrão e pela metalinguagem já consolidada na Educação Básica, e estes por explicarem as relações sintático-semânticas necessárias para se desenvolver no aluno a compreensão acerca das relações que se estabelecem entre as unidades que compõem o período simples.

Assim, desenvolvemos em Francinópolis-PI uma pesquisa documental, descritiva e de cunho qualitativo. As coleções didáticas analisadas foram “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” e “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”, por serem as coleções adotadas para os anos finais do ensino fundamental na rede pública da cidade que tratam do período simples do português. O *corpus* foi extraído dos capítulos e seções destinados ao ensino desse conteúdo.

A pesquisa mostrou que apesar dos livros analisados já estarem propondo práticas inovadoras e abordagens linguísticas acerca do tema investigado, tais práticas ainda são insuficientes para se desenvolver a consciência linguística dos alunos acerca dos processos de construção do período simples no português. Além disso, constatamos que essas práticas são desenvolvidas de forma fragmentada durante os anos finais do ensino fundamental, o que não permite a criação de condições para que o aluno compreenda as relações que se estabelecem entre as partes que compõem o período.

Desse modo, verificou-se a necessidade de uma proposta de intervenção que complementasse as práticas de ensino do período simples propostas pelos livros didáticos analisados. Tal proposta deveria envolver todo o conteúdo e apresentar atividades que propusessem aos alunos reflexões acerca do conteúdo, de forma a adotar não só as prescrições da gramática normativa, como também os pressupostos da teoria linguística.

Assim, propusemos uma prática de ensino a ser aplicada no ensino fundamental depois de todo o conteúdo acerca do período simples proposto pela coleção didática adotada já ter sido ministrado. Tal proposta consiste em trabalhar o conteúdo por meio de um jogo que envolve questões de metalinguagem, linguagem e epilinguagem. Nele, simula-se uma maratona em que, para avançar, os jogadores devem realizar as ações indicadas nas casas que o constituem. As ações variam desde comandos lúdicos como “volte uma casa” até ações que exigem reflexão linguística, em que o aluno é convidado a responder questões sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. Destarte, esperamos que os alunos tomem consciência das relações que se

estabelecem entre as partes que compõem o período e, com isso, melhorem o seu desempenho linguístico, principalmente em relação à escrita.

A proposta pode ser facilmente adaptada a qualquer realidade social, uma vez que não necessita de grandes recursos materiais. Cabe ao professor que deseje utilizá-la fazer as adaptações conforme as necessidades de seu público-alvo.

A elaboração da proposta de intervenção e da pesquisa como um todo se justifica pela necessidade de se formular novas alternativas ao ensino de Língua Portuguesa, aliando as novas descobertas científicas na área da linguagem às práticas tradicionais de ensino. Acreditamos que o nosso trabalho faz essa aliança. Acreditamos, também, que ele é capaz de despertar em outros professores o desejo pela pesquisa e a vontade de desenvolver novas práticas, ora associando, ora refutando as antigas, no intuito de promover a evolução do ensino-aprendizagem.

Esse desejo de evolução nos trouxe até o desenvolvimento desta dissertação, que certamente possui lacunas a serem preenchidas e pontos a serem contestados, mas que, sem sombras de dúvida, traz no bojo a ânsia por melhoria pessoal e profissional.

A dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: no capítulo 1 – *Introdução* –, apresentamos o trabalho; no capítulo 2 – *O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica* –, discorremos sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica do período colonial aos nossos dias; no capítulo 3 – *Período simples no português brasileiro: da tradição gramatical e à pesquisa linguística* –, apresentamos o período simples segundo a Tradição Gramatical e as abordagens da Teoria Gerativa e Semântica Formal; no capítulo 4 – *Metodologia* –, explanamos os procedimentos aplicados na pesquisa; no capítulo 5 – *A abordagem do livro didáticos* –, analisamos os capítulos dos livros didáticos que compõem o *corpus*; no capítulo 6 – *Proposta de intervenção* –, explicitamos a proposta de intervenção; e, finalmente, no capítulo 7 – *Considerações finais* –, apresentamos as conclusões do trabalho.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, discorreremos sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica do período colonial aos nossos dias. Em particular, sobre as concepções de gramática assumidas e o desenvolvimento das práticas de ensino de Língua Portuguesa ao longo desses anos, tendo-se como objetivo compreender seus avanços e desafios.

O capítulo segue organizado da seguinte forma: na seção 2.1 – *Concepções de Gramática* –, apresentamos as concepções de gramática que influenciam nas práticas de ensino de Língua Portuguesa; na seção 2.2 – *As práticas de ensino de Língua Portuguesa* –, descrevemos como se desenvolveram as práticas de ensino até os dias de hoje e a importância atribuída ao ensino de gramática em cada fase; na seção 2.3 – *Análise linguística no ensino de Língua Portuguesa* –, explicamos o que são as práticas de análise linguística no ensino; na seção 2.4 – *Gramática como ciência* – e na seção 2.5 – *Tipos de ensino de Língua Portuguesa* –, apresentamos os três tipos de ensino de Língua Portuguesa.

2.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Em princípio, entende-se por gramática o conjunto de regras a serem seguidas para se dominar bem a língua, prescritas em compêndios baseados no português europeu. Apoiados nessa concepção, muitos resumem o ensino de Língua Portuguesa ao ensino de gramática. Tal equívoco reside no parco conhecimento que a maioria das pessoas tem sobre o assunto.

Para os estudiosos da linguagem, são várias as concepções de gramática. Antunes (2007), por exemplo, nos apresenta as seguintes:

quando se fala em *gramática*, pode-se estar falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua [...];
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma [...];
- c) de uma perspectiva de estudo [...];
- d) de uma disciplina escolar [...];
- e) de um livro [...].

(ANTUNES, 2007, p. 25)

Segundo a autora, cada uma dessas concepções se refere a algo diferente. Todas, na verdade, coexistem sem problemas, mas precisam ser percebidas nas suas particularidades, nas suas funções e nos seus limites.

Neste trabalho, nos atemos apenas às concepções que influenciam o ensino de Língua Portuguesa, a saber: (i) regras que definem o funcionamento de determinada língua [...]; (ii) regras que definem o funcionamento de determinada norma [...]; e (iii) descrição de uma perspectiva de estudo [...];

A gramática “das regras que definem o funcionamento de determinada língua”, também denominada de gramática internalizada, é definida por Possenti (1996) como um

conjunto de regras que o falante domina – refere-se a hipótese sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua (POSSENTI, 1996, p. 68).

Notadamente, a GI não se constitui apenas da competência gramatical do falante, como a afirmação de Possenti (1996) nos leva a pensar. Segundo Travaglia (2009), a GI se constitui também da competência textual do falante e de sua competência discursiva. Se a GI se constituísse apenas da competência gramatical, estaríamos concebendo-a como a Gramática Universal, quando na verdade são duas gramáticas diferentes.

Nesse caso, saber gramática, para a GI, é saber levantar hipóteses sobre o funcionamento da sua língua e conhecer seus princípios e regras. Para essa gramática, a noção de erro é substituída pela ideia de inadequação quanto ao uso da língua em determinada situação de interação verbal. Essa inadequação pode ser de ordem social, quando não se utiliza o que é convencionalmente apresentado como aceitável do ponto de vista do convívio social; ou linguística, quando há o uso de expressões ou construções que não estão de acordo com a situação comunicativa na qual foram utilizadas.

A noção de GI, portanto, é importante para o ensino de Língua Portuguesa porque faz com que o professor perceba seu aluno como parte integrante do processo de elaboração das estratégias de ensino, ao chamar a atenção para o fato de que o aluno chega na escola sabendo falar o português e que, portanto, ele já tem armazenado na sua mente um conhecimento linguístico que deve ser valorizado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, pois segundo Franchi (2006),

a criança não depende de um aprendizado externo, mediante a formulação explícita de regras a serem seguidas. Ao contrário, depende, sobretudo de uma atividade linguística diversificada, que permita à criança ter acesso a

novos modos de dizer e a outros recursos expressivos equivalentes aos de sua linguagem (FRANCHI, 2006, p. 29).

Assim, o professor vai lastrear seu trabalho com o repertório dos estudantes a fim de diagnosticar os problemas de inadequação em relação à variedade padrão e, assim, desenvolver estratégias de ensino apropriadas para cada caso. A depender da natureza do problema, o professor poderá optar por trabalhar com textos, escritos ou orais, ou restringir-se ao nível da frase ou do enunciado, ou até mesmo ao estudo da palavra.

A gramática “de uma perspectiva de estudo”, também denominada de gramática descritiva, é caracterizada por Travaglia (2009) como a gramática que:

descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

Em outras palavras, isso significa que ela se preocupa em descrever a língua em uso dando preferência à forma oral. Segundo Gomes e Sousa (2007), nessa concepção, “erro” só existe quando as construções avaliadas não se enquadram em nenhuma das variedades descritas.

Ademais, a gramática descritiva se constrói fundamentada em modelos teóricos, dessa forma, com frequência, recebe nomes ligados a correntes linguísticas segundo as quais foram construídas: gramática gerativa, gramática estrutural, gramática funcional etc. (TRAVAGLIA, 2009).

Trata-se de uma concepção importante para o ensino de Língua Portuguesa, porque nela o professor poderá encontrar explicações científicas para os mais variados usos e fazer com que os alunos percebam pontos tanto semelhantes como divergentes nas diversas normas que compõem a língua. É certo que ela não deve ser usada como se costuma, como algo que precisa ser aprendido, decorado, a todo custo, mas sim como uma ferramenta que pode subsidiar o trabalho docente, garantindo explicações mais condizentes com a realidade linguísticas dos alunos (FRANCHI, 2017).

Já a gramática “das regras que definem o funcionamento de determinada norma”, também chamada de gramática normativa, é definida por Franchi (2006) como “um conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, “estabelecidas

pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16).

Ela se atém aos fatos da variedade padrão, da norma culta – norma oficial do Estado brasileiro – e baseia-se, principalmente, em dados da modalidade escrita da língua.

A ideia de gramática surgiu na Grécia Antiga, da tentativa de se entender os aspectos que associavam a linguagem, o pensamento e a realidade. Nessa época, não tinha, ainda, um caráter normativo, visava principalmente a investigar o papel da linguagem para expressar a realidade (MARTELOTTA, 2008). Seu caráter normativo surgiu apenas no Império Romano, motivado pela vontade dos romanos de sobrepor o latim às línguas dos territórios conquistados, como resultado de um processo de controle de uma classe ou grupo sobre os demais (Ibidem).

No Brasil, as primeiras gramáticas que surgiram eram normativas. Demonstravam explicitamente o preconceito com as variedades não-padrão da língua. Isso pode ser ainda constatado na atualidade, inclusive. Na citação abaixo, Cegalla (2008) revela de forma contundente o lado soberbo da gramática normativa no que tange a superioridade da norma-padrão e em relação a sua importância para o ensino de Língua Portuguesa:

A Gramática Normativa enfoca a língua como é falada em determinada fase de sua evolução: faz o registro sistemático dos fatos linguísticos e dos meios de expressão, aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, em suma, ensina a falar e escrever a língua-padrão corretamente (CEGALLA, 2008, p. 16).

Nessa concepção, o bom professor ensina e prescreve as regras fixadas nos compêndios, o aluno aplicado as memoriza e as repete sem nenhuma reflexão e o que norteia a prática do professor são as guias do bem falar e escrever – as gramáticas.

É preciso salientar que há uma diferença entre a descrição que se faz da norma culta e a prescrição que se faz dessa norma. Segundo Travaglia (2009), a primeira está no escopo da gramática descritiva, pois é apenas a descrição de uma variedade linguística; já a segunda encontra-se no escopo da gramática normativa, pois se configura como a transformação dos fatos da variedade culta da língua em regras, considerando como “erro” as outras possibilidades existentes.

A concepção de GN contribui para o ensino de Língua Portuguesa porque apresenta para o aluno as regras de funcionamento da variedade padrão, utilizando-

se a mesma metalinguagem para todos os níveis da educação básica, o que auxilia sobremaneira na sistematização do conteúdo. Entretanto, precisa ficar claro que a adoção da gramática normativa, apenas, não traz bons resultados para o desempenho linguístico do aluno, que passa a encarar como inferior sua forma de falar/escrever, afastando-o dos fascínios da língua e retardando o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Tendo sido apresentadas as concepções de gramática e pontuada a relevância de cada uma para o ensino de Língua Portuguesa, dedica-se, na próxima seção, à descrição de como vêm sendo desenvolvidas as práticas de ensino de Língua Portuguesa ao longo da história, até os dias de hoje, e a importância dada ao ensino de gramática em cada fase de evolução.

2.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em uma sala de aula, em um dos muitos cantos do Brasil, uma professora, após uma semana de capacitação, organiza a turma em círculo. Cria-se uma grande expectativa nos alunos: “a aula finalmente vai ser diferente”. Findado o período de organização, a aula se inicia tal qual as outras, ou seja, baseada em exercícios repetitivos e em a professora “ensinar” aos alunos. Equipara-se esse cenário hipotético às mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de algo superficial, que aparenta mudanças, mas que dispõe das mesmas práticas do passado. Nesse sentido, questiona-se: o que deve estar por trás do fracasso das práticas de ensino de Língua Portuguesa?

As primeiras escolas formais no Brasil, ainda no período colonial, eram organizadas e lideradas pelos jesuítas. Estes tinham como objetivo principal catequizar os índios para “salvá-los” da perdição e do fogo do inferno. A língua, obviamente, seria um entrave para se alcançar esse objetivo, pois, nesse período, encontra-se na colônia portuguesa a presença de três línguas: as indígenas, ágrafas, tendo como tronco principal o tupi, o português europeu e o latim. Apesar da miscigenação, o latim (na escola) prevalecia sobre as outras línguas, visto que os padres rezavam suas missas em latim e a Bíblia também era escrita em latim.

O império do latim perdurou até a expulsão dos jesuítas, quando, graças ao Marquês de Pombal, no século XVII, instituiu-se a obrigatoriedade do português nas

escolas do Brasil. “Mesmo assim, o latim começou a ser ensinado em escolas secundárias, visando ao auxílio da língua portuguesa” (SOARES, 1996, apud PAULA, 2014, posição 3336). A língua predominante mudou, todavia, o método continuava o mesmo: o mestre, senhor absoluto da verdade, transmitia o conhecimento da gramática aos alunos que absorviam os “saberes linguísticos” passivamente, sem nenhuma reflexão. Os que não conseguiam aprender ou que contestavam a autoridade constituída eram punidos com castigos físicos.

A variedade de línguas não adentrou nas escolas. Não cabia, neste momento, a língua do povo, até porque, para eles, a escola não era uma opção. Tal espaço era privilégio para poucos, os filhos dos senhores. Também não cabiam questionamentos, isto é, não havia necessidade de se contestar o poder dominante porque eram os filhos dos dominantes que estavam nos bancos das salas de aula. Agora, aos estudantes, cabia: declinar conjugações e fazer classificações morfológicas apresentadas nas primeiras gramáticas de língua portuguesa, criadas neste período.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, foi uma das últimas contribuições do império para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que seus métodos de ensino foram adotados por décadas como o padrão a ser seguido no Brasil. Ademais, seus professores escreveram manuais de gramática que dominaram o ensino nos séculos XIX e XX. Também, Fausto Barreto e Carlos de Laet, professores da instituição, compilaram a *Antologia Nacional*, uma reunião de textos literários que tematizam o Brasil e que influenciou no ensino de português e retórica por 70 anos.

Com a queda do império e a Proclamação da República, surge a necessidade de formação de uma identidade cultural nacional. Entretanto, o português de Portugal continuava sendo a base do ensino e a gramática normativa o grande eixo norteador. Ensinar a língua era ensinar a gramática da língua. O latim já havia saído de cena, mas ainda não havia espaço para o tupi, as variantes africanas e a língua popular.

A imensa massa dos brasileiros era analfabeta e não tinha ainda acesso à escola, o que tornava o trabalho do professor relativamente fácil, pois teria que ensinar apenas a um grupo privilegiado a trabalhar sua própria norma. Sob palmatórias e muita decoreba, filhos da elite econômica memorizavam as letras, depois as sílabas, as palavras e, por fim, o texto. O método sintético¹ norteava os trabalhos. “Ler bem”

¹ O método sintético consiste numa prática de ensino que vai das partes para o todo.

era sinônimo de decodificar palavras e “escrever bem” era sinônimo de reproduzir fielmente a escrita prescrita pelos instrumentos normativos.

O ensino de Língua Portuguesa centrado na gramática normativa e na literatura continuou pelas décadas seguintes como meio para se tentar formar uma identidade nacional. No entanto, tanto a literatura quanto a gramática preservavam traços marcantes da língua lusitana, seu prestígio continuava muito forte pelo fato de nossas elites simplesmente considerarem como deturpação qualquer falar do português brasileiro² (BAGNO, 2003). Assim, mesmo passadas algumas décadas da suposta independência brasileira, tal postura revela o desejo dos que comandavam de permanecer europeizados, por considerarem a Europa branca o modelo a ser seguido.

Em 1876, “o poeta João de Deus (1830-1896) lança a Cartilha Maternal. Defende a palavração, modelo que mostra que o aprendizado deve se basear na análise de palavras inteiras. É um dos marcos de criação do método analítico” (SANTO MAURO, 2009). Método este que posteriormente tornou-se obrigatório em São Paulo, até 1920, quando se instituiu a Reforma Sampaio Doria, que determinava a autonomia didática dos professores. A partir daí, surge uma disputa entre aqueles que preferiam o método analítico e aqueles que preferiam o método sintético, e ainda havia aqueles que defendiam a mescla dos dois métodos (Ibidem).

Nesse período, mesmo com os avanços nas áreas da linguística no Brasil, ainda se praticava a mesma educação do final do século passado. Assim sendo, tem-se um ensino voltado para a tradição gramatical, de forma homogeneizante, tendendo para a padronização e sem levar em consideração os muitos dialetos que compõem a língua. As classes populares continuavam fora da escola e as aulas de língua destinavam-se “a uma elite que valorizava a gramática normativa calcada na norma padrão” (CLARE, [?]).

Independentemente do método (sintético ou analítico), o processo de alfabetização (termo que passou a ser usado em 1930) consistia em uma tarefa mecânica, em que os alunos deveriam memorizar letras, sons e palavras. O que diferenciava um método do outro era apenas a ordem de como isso era feito. A cartilha *Caminho Suave*, lançada em 1940, e que hoje se encontra na sua 132ª edição, utiliza o método misto. Ao se analisar as suas atividades, constata-se como eram esvaziadas de sentido. Alunos escreviam e liam repetidas vezes frases como “O rato roeu a roupa do rei

² Nessa época não havia a denominação português brasileiro.

de Roma” e “Vovó viu o novelo da novela das nove” com o objetivo de treinar a escrita e memorizar os fonemas, sem a preocupação com o sentido. A novidade era o uso da imagem associada à palavra correspondente.

Nas séries finais, prevalecia ainda a leitura dos textos clássicos, que não atendiam às expectativas nem da elite econômica, nem das camadas menos favorecidas da população, que começavam a se fazer presentes nos bancos escolares. Sua leitura visava à imitação dos modelos de “bem escrever” como paradigma a ser seguido pelos falantes da língua portuguesa, ainda que esse falar não correspondesse à fala de nenhuma das camadas da população. Não importava, portanto, a reflexão e o debate sobre o texto, nem se ele tinha alguma relevância social. O professor, autoridade constituída, transmitia as interpretações e os alunos assimilavam-nas passivamente. Assim, “ler bem” significava que o aluno era capaz de decodificar com fluência e boa dicção o texto, mesmo que isso fosse feito através da leitura repetitiva do mesmo texto e, muitas vezes, sem nenhum entendimento do conteúdo por parte do aluno.

Para muitos, até aqui, a escola e, principalmente, as aulas de português eram um sucesso. O professor, que sempre lecionava para um grupo seletivo, tinha apenas a tarefa de ensinar a norma escrita aos falantes já tidos como cultos. A esse grupo, formado por filhos de latifundiários, bancários etc., não deveria importar os problemas sociais. A escola, portanto, deveria ter como objetivo manter o *status quo*, garantindo que os abastados fossem os únicos detentores da leitura e da escrita, imprescindíveis para a aquisição do conhecimento científico e para a ascensão ou manutenção da condição social. Sob essa perspectiva, ela foi e continua sendo um sucesso.

Com a democratização/massificação do acesso à escola, ocorrida nos anos 60 do século XX, verificaram-se significativas mudanças no contexto escolar e no ensino das disciplinas, uma vez que a população menos privilegiada socialmente passou a ter acesso ao saber escolar. Com o ingresso de uma nova clientela que não dominava a “*norma padrão culta*”, mas dominava variedades linguísticas diferentes daquela usada no ensino de Português, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser objeto de reflexão e possíveis propostas de mudança (VENTURI; GATTI JUNIOR, 2004, p. 60).

Essa democratização do acesso demorou muito a acontecer, mas, a partir desse momento, houve o significativo aumento da presença das camadas populares nos bancos escolares. A disciplina de Língua Portuguesa, denominada “Português”, agora teria que abarcar diferentes normas. Apesar disso, não houve uma mudança no modelo de ensino e os livros didáticos continuaram pautados nos textos clássicos,

voltando-se exclusivamente para a norma padrão culta. Os professores apenas seguiam os manuais, gerando preconceito linguístico e exclusão social.

A chegada das camadas populares à escola afastou a elite dos bancos da escola pública. Com isso, a instituição, antes reduto do conhecimento, passou por uma crise sem precedentes. Com um público cada vez mais heterogêneo, ficou quase insustentável se trabalhar uma única norma e de se lidar com as diversas variações existentes. Como resultado, elevaram-se os índices de reprovação e abandono. Tais índices eram vistos, quase sempre, como resultado da preguiça ou da incapacidade dos educandos.

A mudança de público também comprometeu a carreira do magistério. Os professores, antes filhos de fazendeiros ou de qualquer indivíduo abastado, passaram também a ser das classes populares. A profissão que fora reconhecida e tratada como a mais importante – da fina flor da sociedade – passou a ser desvalorizada financeira e socialmente (CLARE, [?]). Assim, afirma-se que a desvalorização do magistério significou o desprestígio das instituições públicas. Afinal, os alunos mais privilegiados migraram para as escolas particulares e, para contemplar àqueles que ficaram, mais pobres, os professores tiveram que “buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente. Uma delas foi atribuir ao livro didático a tarefa de elaborar aulas e exercícios” (MALFACINI, 2015, p. 49).

Acreditava-se que com um bom livro didático podia-se sanar as dificuldades dos educandos e suprir a carência de professores qualificados para um público cada vez mais crescente. Isso dá destaque aos autores dos livros, ao mesmo tempo que diminui a autonomia e a figura do professor, uma vez que os livros trazem tudo pronto, inclusive as respostas “corretas”.

Já no período da Ditadura Militar, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação (5692/71), que propunha, entre outras coisas, um ensino menos voltado para a gramática e a valorização da expressão oral, do cotidiano. Essa mudança provocou críticas por parte dos estudiosos mais conservadores. Nas séries iniciais, a disciplina “Português” passou a ser denominada “Comunicação e Expressão”, assim, mesmo com a ideologia subjacente, o ensino atendia às concepções vigentes, que encaravam a linguagem como sendo um processo de comunicação, além de uma expressão do pensamento, como até então se acreditava. Vale lembrar que, apesar disso, ao professor, não cabia a livre manifestação de pensamentos contrários ao regime instaurado.

Praticamente todos os gêneros passaram a fazer parte do livro didático e, conseqüentemente, das aulas de Comunicação e Expressão. Os alunos deveriam ter contato com os mais diversos gêneros para capacitá-los a produzir seus próprios textos. Além disso, a leitura de autores nacionais passou a fazer parte do currículo, o que causou uma grande demanda mercadológica e um outro problema para os professores: como ler uma quantidade enorme de obras sem tempo e, muitas vezes, sem preparo suficiente? A solução foi a massificação: uma obra era selecionada para várias turmas, sem a preocupação de que fosse adequada à faixa etária ou ao repertório cultural dos estudantes, que liam as obras para fazerem testes e sabatinas.

O trabalho com os gêneros e o maior destaque à expressão, no entanto, não repercutiram em melhorias na produção escrita dos alunos. Com o fito de reverter o problema, incluiu-se a produção de redação em provas e exames de vestibular. A avaliação dessas redações, todavia, cobrava o uso da gramática padrão, que, neste momento, estava em segundo plano (MALFACINI, 2015).

O início da redemocratização, nos anos de 1980, e a chegada da Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica provocaram uma nova mudança nos rumos da aula de português.

A Linguística Textual evidenciou a necessidade de que a gramática não se limitasse às estruturas fonomorfofossintáticas, postulando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, devia ter presença garantida no ensino (lições outrora já vistas nas abordagens retóricas e estilísticas das antigas antologias usadas nos bancos escolares) o que garantiu, conseqüentemente, espaço para a Semântica nos manuais didáticos produzidos (MALFACINI, 2015, p. 51).

Mesmo com essas evidências e com pesquisadores como Travaglia (1984), Geraldi (2012), Possenti (1996) e Franchi (2006) demonstrando a possibilidade de se trabalhar a gramática junto ao texto e de forma reflexiva, esse método sofreu resistência por parte de muitos professores. Parte pela dificuldade de se implantar tal concepção em turmas com um número elevado de alunos com variedades linguísticas diferentes, parte pela deficiência na formação docente. Além disso, a concepção de gramática adotada, que orientava a um ensino de classificação e a memorização de regras, ainda estava arraigada nos ideais dos professores e da sociedade.

Aos poucos, a visão de uma gramática reflexiva como a preconizada foi ganhando espaço, mas não o suficiente para solucionar antigos problemas educacionais, principalmente em relação à produção do texto escrito. Na metade da década,

os jornais noticiavam falhas de ortografia e regência de vestibulandos, sem se atentar para o lado comunicativo do texto, evidenciando, assim, um puritanismo calcado no estimado padrão culto da língua. A nova forma de ensino havia chegado aos livros e às salas de aula, mas a sociedade ainda não tolerava tais novidades.

Os segmentos da sociedade analisavam os resultados sem se atentar para os fatores que os desencadeavam. Os debates giravam sempre em torno da decadência da língua, sem considerá-la como algo vivo e mutável. Também sem considerar que são vários os fatores que interferem no rendimento escolar. Muitas das críticas eram pautadas em preconceitos linguísticos e sociais, sem critérios científicos. Até hoje, nostálgicos relembram “os bons tempos da ditadura”, em que se memorizavam regras e se faziam sabatinas, quando também não havia espaço para críticas ao sistema, nem da parte do professor, nem da parte do aluno.

As redes continuaram a buscar soluções para os problemas de leitura e escrita.

Leitura e redação passam a ser exigidas em provas nas escolas de 1º e 2º graus. Os alunos lêem livros impostos pelos professores e, na maioria das vezes, inadequados à sua faixa etária e grau de cultura. É assim que se viam alunos de 6ª e 7ª séries sendo obrigados a ler, por exemplo, romances de José de Alencar e de Machado de Assis, sem que tivessem maturidade para tal leitura. Uma cobrança inadequada também forçava os alunos a decorarem a história narrada para, logo após, essa “leitura” ser avaliada em provas (CLARE, [?]).

Os avanços não foram significativos, mesmo nas escolas públicas, que disponibilizaram espaços para as aulas de redação, uma vez que os alunos passaram a ser treinados para o vestibular. Passou-se a ler e a escrever para a prova, não para se comunicar ou se refletir sobre os problemas sociais. A leitura para a libertação, preconizada por Paulo Freire, não ecoou. Em contrapartida, multiplicaram-se os cursinhos e manuais com fórmulas prontas para a escrita da redação e garantias de aprovação no vestibular.

Nesse sentido, a massificação do ensino de qualidade e a resistência por parte dos professores ao novo caminho a ser traçado pela educação permanecem como desafios a serem superados nas próximas décadas. Na década de 1980, por exemplo, os índices de evasão e de crianças que não tinham acesso à educação escolar eram elevados. Sustentar o aluno na escola e universalizar o ensino fundamental foram metas estabelecidas na década seguinte.

Em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado em 1937, passou por mudanças significativas. Duas delas merecem destaque: o professor passa a escolher o livro didático a ser utilizado nas suas aulas e o governo federal passa a centralizar o programa. A escolha por parte do professor, em tese, garantiria uma maior adequação do livro didático à realidade do aluno, enquanto a centralização do programa pelo governo federal asseguraria os recursos destinados à aquisição.

Em meio aos debates, à crise na educação, à multiplicação das redes particulares e à pressão da sociedade civil, várias ações governamentais foram executadas. Entre elas, merecem destaque: a criação dos PCN e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. A primeira norteava a prática pedagógica da Educação Básica. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, passou-se a dar mais atenção para as práticas de leitura e escrita, consideradas agora meios de se ampliar a competência linguística dos alunos. A segunda estabelece as responsabilidades e objetivos para cada ente federativo, além de definir como deve ser organizada cada etapa do ensino. Entre os pontos importantes da nova lei, destacamos a inclusão do Ensino Médio na educação básica, sendo sua oferta de caráter obrigatório aos Estados. Outro ponto importante da LDB foi a imposição da formação em nível superior para a docência da educação básica, estabelecendo para os professores que já estavam em exercício um prazo de 10 anos para que se qualificassem.

Essa determinação levou de volta aos bancos escolares milhares de professores e forçou as redes governamentais a se articularem de forma a garantir essa formação. No Piauí, por exemplo, o governo do Estado, através da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em parceria com as prefeituras municipais do estado, ofertou cursos de Licenciatura, principalmente em Letras-Português, a todo o estado. Para atender à demanda, foram criados micro polos da UESPI em dezenas de cidades do interior, com cotas no vestibular para cada prefeitura pertencente ao micro polo e com vagas ofertadas na ampla concorrência para a comunidade de modo geral. Essa ação beneficiou, e muito, as cidades pequenas, que possuíam, em sua quase totalidade, um corpo docente formado por professores leigos.

Os anos de 1990 foram marcados pelo início das avaliações de qualidade da educação em nível nacional, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Trata-se de um “conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e identificar os fatores

que podem interferir no desempenho do estudante”³. Tal sistema, planejado no final dos anos de 1980, teve sua primeira realização no ano de 1990, englobando as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Ao longo destes 30 anos, passou por reformulações e melhorias e, a partir de 2001, passou a focar no desempenho dos educandos em Matemática e Língua Portuguesa.

O Saeb priorizou a verificação do desenvolvimento das habilidades de leitura, deixando de lado a avaliação da produção escrita. Hoje, o que se tem a nível nacional sobre a capacidade de produção escrita dos estudantes brasileiros pode ser verificado indiretamente, ao se observar, por exemplo, os resultados das correções das redações do Enem. Tais resultados não são animadores. Na edição do exame de 2019, dos quase 4 milhões de inscritos, 143 mil tiraram nota zero. No geral, a proficiência na redação chegou à média de 592,9 pontos, e na área de linguagens a apenas 520,9 pontos⁴. Isso mostra que ainda temos um longo caminho a percorrer no que concerne a qualidade do ensino de produção escrita e de leitura. Os exames que deveriam nortear os caminhos para um melhor trabalho e escrita acabaram por prejudicar o ensino, como veremos um pouco mais adiante.

Ainda na década de 90, os documentos oficiais trouxeram para as salas de aula práticas consideradas inovadoras. O trabalho com gramática, antes centrado na palavra e na frase, passou a ser centrado no texto. No entanto, na prática, a gramática normativa continuava ocupando a maior parte do conteúdo das aulas de português. Ademais, por conta das orientações oficiais, desencadeou-se uma valorização das práticas de análise linguística nas produções discentes. Práticas antes destinadas apenas aos professores da educação básica. Isto é, as teorias que antes estavam restritas à academia, começaram a repercutir na educação básica (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Em meio às expectativas e às comemorações que a copa do mundo de 1994 proporcionava ao povo, o MEC faz algo efetivamente importante no que tange à educação das crianças brasileiras: estabeleceu os primeiros critérios para avaliação do livro didático. Dois anos depois, é publicado o primeiro “Guia do Livro Didático”, a ser

³ <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

⁴ http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultadosenem_2019.pdf

seguido pelas editoras que quisessem incluir/manter seus livros no PNLD. Assim, livros que não atendessem aos critérios pré-estabelecidos pelo guia passariam a ser excluídos do PNLD.

Chegamos ao século XXI maravilhados com os grandes avanços tecnológicos e apreensivos com as oportunidades que tal tecnologia poderia oferecer ao mundo e à educação. Contudo, os avanços tecnológicos passíveis de serem aplicados à educação não passaram a fazer parte da educação pública brasileira. Isso ficou escancarado durante o período da pandemia, quando professores e alunos se viram obrigados a usarem os recursos tecnológicos como ferramenta de aprendizagem. As escolas e boa parte dos alunos não dispunham de recursos tecnológicos suficientes, e os professores não dominavam os poucos recursos disponíveis.

Por outro lado, nota-se que o trabalho com os gêneros se consolidou e o ensino de Língua Portuguesa evoluiu bastante no que diz respeito à valorização das práticas de linguagem, mas no que concerne ao ensino de gramática, não. As avaliações externas e internas indicam, excetuando-se pequenos avanços pontuais, o fracasso do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas.

Nesta primeira década do século XXI, presenciamos a quase universalização da educação básica, bem como uma presença maior das camadas populares nas universidades. Os documentos oficiais recomendaram e, finalmente, os livros didáticos trazem, mesmo que timidamente, as contribuições das ciências linguísticas, ampliando-se as possibilidades de trabalho com a língua materna e trazendo-se inclusive os gêneros ligados às tecnologias digitais. O falar popular passa também a fazer parte das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, com o PNLD possibilitando aos professores escolherem o livro didático (o recurso principal e muitas vezes o único nas salas de aula das escolas públicas), ocorreu que os livros mais escolhidos foram justamente os que traziam uma abordagem mais tradicional da língua – aqueles que enfatizam principalmente a gramática normativa.

Segundo Neves (2019), baseando-se em resultados de sua pesquisa, realizada com professores da educação básica, afirma-se que apesar de o livro didático promover um trabalho com diversos gêneros e a análise linguística, a quase totalidade dos professores prefere trabalhar os conteúdos relativos à gramática normativa. Faz-se isso, em sua maioria (80%), através de conceituação e de exercícios que primam pela rotulação. Esses profissionais, quando questionados acerca da importância de se aprender e se ensinar gramática, respondem, em princípio, que o que importa é

“ser aprovado no concurso e vencer na vida”. Assim, deixam em segundo plano ou até mesmo ignoram o valor discursivo da linguagem, sobretudo da gramática da língua, e trabalham como se ainda vivessem no século XX.

No final dos anos 2000, o Governo Federal instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Com isso, é possível que o Brasil, ao cruzar os dados do Saeb, Censo escolar, consiga medir a qualidade da educação básica. Todavia, um índice que em tese ajudaria a melhorar a situação da educação pública acabou por revelar um novo problema: muitos professores e redes de ensino, ao invés de solucionar os problemas apontados pelos relatórios do Saeb/INEP, procuram mascará-los, muitas vezes de forma questionável⁵.

Na última década, o ensino passou a ser voltado para o atingimento das metas do Ideb. Por isso, os livros passaram a focar nos descritores da Prova Brasil. Algumas redes chegaram a oferecer premiações em dinheiro para as escolas que atingissem ou superassem as metas estabelecidas. Em anos ímpares (anos da prova), as secretarias ofertam cursos de aperfeiçoamento para os professores de Língua Portuguesa que atuam nas turmas “alvo” da avaliação, não para que aperfeiçoem seu fazer pedagógico, no sentido de aprimorar as habilidades de leitura e produção escrita de seus alunos, mas para adestrá-los de forma que logrem êxito nas avaliações. Os alunos que não conseguem evoluir nesse sentido, ou são deixados em turmas que não realizam a prova, ou são aprovados sem mérito, para não contar negativamente nos indicadores.

Por tudo isso, a década que poderia ter entrado para história do Brasil, como sendo o período em que educação deu um salto de qualidade, ficou marcada pelo viés mercadológico da educação. A escola, que deveria formar cidadãos críticos e conscientes, restringiu-se a formar “passadores” de vestibular e “concurseiros”, com práticas educacionais semelhantes às da década de 20 do século passado. Restamos, assim, esperar pelos resultados a serem alcançados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018, depois de 20 anos de debate e atraso.

A BNCC é o documento que regulamenta quais são os conhecimentos essenciais para serem ofertados aos alunos da Educação Básica, estabelecendo um norte para que estados e municípios formulem os currículos adotados nas escolas de suas

⁵Não encontramos nenhuma referência científica sobre essa forma pouco usual de algumas escolas ou redes buscarem resultados positivos no IDEB, mas são inúmeros os relatos de professores sobre essas ações prejudiciais ao ensino. Por isso, uma investigação rigorosa sobre o tema se faz necessária.

respectivas redes de ensino. Nela, os componentes curriculares são organizados conforme quatro categorias: competências (gerais e específicas), unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades. Concebem-se competências gerais e específicas para cada uma das etapas da educação básica, além de, é claro, especificar aquilo que compete a cada componente curricular.

Ademais, a BNCC organiza-se em áreas do conhecimento, dentre as quais está a área de Linguagens,

composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 62).

A subárea de Língua Portuguesa está dividida em quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Sendo assim,

ao componente Língua Portuguesa cabe (...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67).

Para isso, a BNCC propõe um trabalho de linguagem centrado no texto, relacionando práticas de produção e articulando oralidade e escrita. Portanto, espera-se que o aluno desenvolva as habilidades de leitura, escrita e oralidade, permitindo-lhes atuar nos mais diversos campos sociais em que estão inseridos.

No que tange o eixo de análise linguística e semiótica, a BNCC “propõe que a análise da língua seja feita de maneira contextualizada às práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação” (BRASIL, 2018, p. 3). Assim, as práticas de AL e Semiótica devem envolver também textos multimodais e multissemióticos.

Os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos são apresentados de forma progressiva, estabelecendo-se o que deve ser visto a cada ano do ensino fundamental, partindo-se das regularidades para as irregularidades, dos usos frequentes para os menos usuais, dos mais simples para os mais complexos. Orienta-se ainda que o ensino de gramática seja descritivo e produtivo, e que, sempre que possível,

esteja associado às práticas de reflexão envolvendo a norma padrão e as outras variedades da língua, permitindo aos estudantes ampliarem o seu repertório linguístico.

O fato de a BNCC ter um caráter normativo tem promovido um acelerado processo de mudança no ensino. Por exemplo, já podemos ver uma mudança significativa nos livros didáticos que compõem o PNLD e uma movimentação nas redes de ensino para que montem seu currículo seguindo as diretrizes do documento.

Todo o processo de elaboração, discussão, aprovação e implementação da BNCC nos mostra que as mudanças pelas quais o ensino de língua portuguesa passou são resultado de ações políticas, sociais e científicas. O peso de cada uma dessas variáveis envolvidas nesse processo é algo que carece de estudos mais aprofundados e que certamente fugiriam do escopo desta pesquisa linguística. Por isso, voltamos nossa percepção para os fatores relacionados às práticas de ensino e às teorias que lhes dariam sustentação.

Percebemos, portanto, que ao longo da história o desenvolvimento dos estudos da linguagem contribuiu muito para a evolução das práticas de ensino de Língua Portuguesa, possibilitando a renovação dos métodos de ensino e da abordagem do conteúdo. Antigamente, o ensino de Língua Portuguesa se estabelecia como ensino da gramática normativa. Atualmente, em contrapartida, se estabelece como desenvolvimento de práticas de linguagem e de análise linguística/semiótica na perspectiva dos estudos funcionalistas. Isso não quer dizer que o ensino de gramática foi abolido, significa que agora devemos valorizar não só a concepção de gramática normativa como também as concepções de gramática internalizada e descritiva, pois elas trazem contribuições de naturezas diversas para o ensino.

Além disso, observamos que a perspectiva formalista dos estudos da linguagem ainda não está fazendo parte dos documentos oficiais da educação brasileira, deixando de contribuir sobremaneira para as práticas de análise linguística. Assumir essa ideia não significa negar o papel dos estudos funcionalistas aplicados ao ensino, mas agregar novas possibilidades de abordagem de conteúdo e métodos de ensino às práticas de ensino de Língua Portuguesa, como demonstraremos até o final deste trabalho.

Destarte, considerando que houve uma evolução significativa nos estudos voltados para as práticas de ensino de Língua Portuguesa, a nossa resposta para a questão inicial – “o que deve estar por trás do fracasso das práticas de ensino de língua

portuguesa?” – é: para que o ensino de Língua Portuguesa alcance os índices desejados, não basta apenas o investimento nas pesquisas, é preciso também se investir na formação dos professores.

Um professor que não se familiariza constantemente com o desenvolvimento dos estudos da linguagem não vai conseguir desempenhar bem seu papel se considerarmos as novas demandas do ensino de Língua Portuguesa que surgem a cada dia. É por isso, por exemplo, que até hoje muitos ainda privilegiam o ensino de gramática normativa na escola, pois não sabem como desenvolver as práticas de análise linguística. Na próxima seção, explicaremos como se configuram as práticas de análise linguística no ensino.

2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bezerra e Reinaldo (2013) categorizam as práticas de análise linguística (AL) em dois grandes grupos: (i) as que dizem respeito “ao ato de descrever e explicar ou interpretar os aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem”; e (ii) aquelas tidas “como eixo de ensino que também se voltam para a descrição, embora com caráter didático”. As duas categorias abarcam um conjunto de subcategorias que adotam diferentes correntes teóricas como referência.

No Brasil, a análise linguística começou a se desenvolver como prática de ensino a partir da década de 80 (século XX), diante da polêmica discussão sobre a necessidade de se ensinar ou não gramática na escola. Nesse contexto, Geraldi (1984), em “O texto na sala de aula”, traz uma proposta de ensino baseada na reflexão e análise linguística. Para esse método, cunhou o termo “análise linguística”, no qual

inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se as “correções” (GERALDI, 2012, p. 74).

Com isso, o autor não propôs o fim do ensino da gramática normativa, apenas que essa fosse ensinada de forma a fazer com que o aluno a usasse para melhorar seu desempenho linguístico. Assim, a variedade padrão deixou de ser o centro das preocupações do ensino para tornar-se mais uma ferramenta comunicativa, dentre as

muitas que compõem a língua, usada “quando fosse necessário apreender ou avaliar as normas de uso formal da língua, conforme as exigências sociais em questão” (ANTUNES, 2009, p. 42).

Naturalmente, a ideia da análise linguística (doravante AL) surgiu para o ensino-aprendizagem da norma padrão/culta – o único presente e aceito nas salas de aula daquela época. Todavia, esse método de trabalho se adequa e deve ser praticado com qualquer variedade da língua. É importante saber que “o objetivo essencial na AL é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa” (GERALDI, 2012, p. 74). Ao trabalhar o texto do aluno, o professor confronta a antiga prática de se valer de exemplos estéreis, retirados de frases isoladas de textos da literatura, com uma prática interacionista que visa ao desenvolvimento das competências comunicativas e discursivas ao invés da memorização improdutiva de regras (Ibidem).

Ademais, trabalhar com o texto do aluno permite que o professor, ao planejar suas aulas, parta dos conhecimentos que os estudantes já têm para se chegar aos que ainda não têm, evitando, pois, o desperdício do exíguo tempo disponível às aulas de Língua Portuguesa com repetições desnecessárias do que o discente já sabe. Geraldi (2012) sugere que a prática de AL deve ser feita em conjunto com as práticas de leitura e produção de texto, enfatizando um problema por vez e um gênero específico por sequência didática.

O trabalho com gêneros textuais desempenha, portanto, um papel de extrema importância, uma vez que, a partir do contato com eles, o aluno pode ter um conhecimento de como utilizar os recursos linguísticos da melhor maneira, dependendo do gênero, do meio de circulação, do suporte, dos interlocutores. Além do mais, os alunos poderão perceber que, diferentemente das classificações fechadas abordadas pela gramática tradicional, o trabalho com o gênero possibilita ao aluno uma reclassificação das palavras conforme o discurso esteja estruturado, isto é, de acordo com sua posição no contexto (DUTRA; REGIS, 2017, p. 541).

Somente inseridas em um contexto as palavras e frases ganham real sentido, destarte, o trabalho com gêneros contempla ao que Franchi (1977 apud BEZERRA; REINALDO, 2013) chama de “operações discursivas de que o sujeito participa”, que são construídas através de ações durante o processo de interação mediado pela linguagem verbal. Geraldi (2012) divide essas ações em três tipos de atividades:

dades linguísticas, que se praticadas permitem a progressão do tema; atividades epilinguísticas, que consistem em pequenas reflexões realizadas pelo falante sobre os recursos expressivos da língua que melhor se adequam à situação comunicativa da fala; e atividades metalinguísticas, que corresponde a formulação de conceitos e rótulos para elementos da língua. As três são acionadas no momento da fala ou da escrita e reescrita do texto, portanto, há a necessidade de o professor levá-las em consideração na elaboração de suas aulas.

Além disso, Mendonça (2006) acrescenta que

a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos da autora).

Assim, defende-se que a AL precisa fazer parte de qualquer currículo pensado para o ensino de língua. Ademais, essa participação deve ser feita de forma integrada com a leitura e a escrita, “seguindo critérios discursivos, relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguísticos-discursivos, que seriam o foco da prática de AL” (MENDONÇA, 2006, p. 219). Tal forma de trabalho é prescrita na BNCC e já se encontra presente em muitas obras, inclusive nas que compõem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Apesar de já regulamentada pelos órgãos oficiais de educação do Brasil, a prática de análise linguística ainda não é predominante nas aulas de Língua Portuguesa. Tal fato pode ser explicado pelos seguintes motivos: demora da chegada da AL e de outras pesquisas na área do ensino da linguagem; salas superlotadas, mesmo no ensino fundamental; e “o exíguo tempo disponível do professor para selecionar textos de leitura, para ler os textos que os alunos escrevem, para exercitar ele próprio o texto” (ANTUNES, 2014, p. 80).

Essa dificuldade em operacionalizar o ensino através de análise linguística já foi abordada por Travaglia em diversos trabalhos. Uma outra dificuldade apontada pelo autor é a de se saber qual tipo de atividade de AL escolher para formar um falante competente: de metalinguagem, de epilinguagem ou de linguagem, entendendo-se que a decisão de se formar um falante competente já representa um norte para o início dos trabalhos. Corroborando-se com o autor, defende-se que a de epilinguagem atende melhor à necessidade de formação um leitor/escritor competente, uma vez que se parte de situações concretas de uso, suscitando-se reflexões prioritariamente sobre

as questões textuais-discursivas do texto. Assim, se partirmos de situações de uso real, a partir dessa atividade de AL, mesmo que não utilizando os textos dos alunos, desenvolve-se a sua competência comunicativa.

Analisando-se o que a literatura apresentada defende sobre as práticas da AL na escola, percebemos que embora no ensino de Língua Portuguesa elas venham se desenvolvendo segundo a perspectiva funcional de análise linguística, elas podem também se desenvolver segundo a perspectiva formal. Borges Neto (2013) e Quarezemin (2016), por exemplo, demonstram isso ao proporem que o ensino de gramática na escola deve ter um caráter científico. Na próxima seção, veremos isso em mais detalhes.

2.4 GRAMÁTICA COMO CIÊNCIA

Embora haja resistência à aplicação das práticas de AL segundo a perspectiva formal dos estudos da linguagem na escola, nessa seção, vamos discutir os benefícios que ela traz para a aprendizagem do aluno e como é possível – e conveniente – desenvolvê-la.

Segundo Vygotsky (1987), o principal benefício do ensino de gramática na escola, segundo a perspectiva formal dos estudos da linguagem, é a tomada de consciência da atividade de linguagem que permitirá ao aluno escolher, de forma intencional e planejada, as construções sintáticas que deseja conferir a seu texto.

Nesse sentido, Campos (2014) explica que “o estudo bem orientado da gramática possibilita aos alunos aprenderem a pensar por si mesmos e a formularem os seus pontos de vista sobre a língua de forma mais criteriosa, racional e consequente” (CAMPOS, 2014, p. 20).

E Quarezemin (2017) esclarece que as aulas de gramática desde muito cedo devem

(i) propiciar ao aluno uma perspectiva reflexiva e consciente da língua, (ii) suscitar o espírito de investigação, de curiosidade e de questionamento frente à linguagem que ele emprega no seu dia a dia, (iii) desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua, e devem, ainda, (iv) permitir a abordagem do tipo experimental (QUAREZEMIN, 2017, p. 75).

Mas que metalinguagem utilizar nesse processo, se a que os alunos conhecem é a da gramática tradicional e a que promove análise linguística é a da pesquisa linguística?

Para solucionar esse impasse, Borges Neto (2013) e Quarezemin (2017) nos apontam soluções. O primeiro sugere o uso da teoria da própria gramática tradicional, criticando apenas a sua naturalização. Para o autor, é preciso reverter o processo de naturalização pelo qual a gramática tradicional vem passando: “naturalizar uma teoria é abrir mão de possibilidades outras de construir o objeto teórico” (BORGES NETO, 2013 p. 6). A segunda, por sua vez, defende o uso da teoria linguística para orientar a observação, análise e reflexão dos aspectos gramaticais de forma a desconstruir e construir a metalinguagem da gramática tradicional: “o aluno deve aprender a gramática da escrita, mas a partir de uma nova perspectiva científica/naturalista, a da linguística” (QUAREZEMIN, 2017, p. 76).

Em outras palavras, o que autores propõem como práticas formais de análise linguística é que a gramática tradicional seja ensinada na escola colocando-se os estudantes diante das noções classificatórias e das análises efetuadas pelos gramáticos numa posição essencialmente crítica, exigindo-se deles tanto a compreensão da natureza hipotética das formulações quanto a observação dos fenômenos, utilizando-se, para isso, as reflexões linguísticas.

Dessa forma, podemos afirmar que as práticas formais de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa, assim como as funcionais, também trazem importantes contribuições para o ensino. E a adoção de uma não exclui a outra, pois elas desenvolvem habilidades diferentes nos alunos. Defende-se que as práticas formais culminarão no desenvolvimento do tipo de ensino de Língua Portuguesa tão almejado: o produtivo. Na próxima seção, caracterizaremos melhor esse tipo de ensino.

2.5 TIPOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os tipos de ensino de Língua Portuguesa são determinados pelos objetivos que pretendemos alcançar com nossas práticas. Segundo Travaglia (2009), os tipos de ensino se dividem em três grupos: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O ensino prescritivo “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis”. Por seu lado, o descritivo “objetiva mostrar como a linguagem

funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas”. Por outro lado, o produtivo “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Ele pretende ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38-39).

No ensino prescritivo, as vozes dos alunos são caladas, uma vez que se privilegia somente a norma padrão culta, que, como sabemos, é a língua de ninguém, que só existe nos compêndios gramaticais. Apesar disso, esse modo de ensinar tem prevalecido sobre os demais, com a justificativa de “preparar para os concursos, para a vida” (BAGNO, 2017).

No ensino descritivo, a possibilidade de trabalho com todas as variedades linguísticas (orais e escrita) requer do professor um maior conhecimento teórico, uma vez que necessita lidar, em uma mesma sala de aula, com uma diversidade de variedades. Apesar de também tratar da variedade padrão, não a trata como superior, como única opção a ser seguida, nem como degeneração das outras variedades. Esse ensino leva o aluno a conhecer a estrutura, o funcionamento, a forma e a função da língua. Além disso, permite “desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

No ensino produtivo, assim como no descritivo, o aluno tem papel ativo em seu aprendizado, já que não vai apenas receber regras prontas, mas viver situações enriquecedoras que o permitam refletir sobre as possibilidades de uso da língua. Assim, deve-se “aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEENS, 1974, p. 76 apud TRAVAGLIA, 2009, p. 40).

O ensino produtivo abarca, inclusive, a variedade padrão escrita, uma vez que o aluno (quase sempre) chega à escola sem o conhecimento dessa variedade. Sua presença se justifica pela importância socioeconômica que adquiriu – é a cobrada em concursos e vestibulares e transformou-se em ferramenta de mobilidade social.

Todavia, tanto a implementação do ensino descritivo quanto do produtivo sofrem resistência, pois esbarram tanto na dificuldade em manejá-los em salas superlotadas e heterogêneas, como no pensamento arraigado de que professor de língua

portuguesa só está trabalhando quando “corrige erros”, ou seja, quando normatiza a língua.

Entendemos, pois, que o ensino prescritivo se apresenta por meio do ensino de gramáticas normativas; que o ensino descritivo se desenvolve mediante práticas formais de análise linguística; e que o produtivo, por fim, manifesta-se através de práticas formais e funcionais de análise linguística.

Compreende-se, portanto, que ao longo dos anos, os estudos acerca das práticas de ensino de gramática obtiveram avanços significativos, passando a assumir como fundamentais as concepções de gramática e os pressupostos da linguística para o seu desenvolvimento. Aliás, concretizaram-se propostas de práticas de ensino de gramática desenvolvidas por meio de análise linguística, já adotadas pelos documentos oficiais da Educação Brasileira e por meio do ensino de gramática como ciência. Contudo, há ainda muitos desafios, pois, na prática, esses avanços estão sendo pouco sentidos. No capítulo seguinte, nos atentaremos à investigação do período simples do português brasileiro segundo as abordagens de tradição gramatical, gerativa e semântico-formal.

3 PERÍODO SIMPLES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL À PESQUISA LINGUÍSTICA

Para a apresentação do período simples do português brasileiro, vamos nos ater, neste capítulo, aos postulados de Tradição Gramatical e aos pressupostos da Teoria Gerativa e da Semântica Formal, com o objetivo de delinear uma abordagem de prática de ensino que permita ao aluno planejar e refletir sobre a construção das orações que compõem os textos que produz. Para tanto, vamos conceber o ensino de gramática como ciência, assim como Borges Neto (2013) e Quarezemin (2017).

O capítulo segue organizado da seguinte forma: na seção 3.1 – *Período simples segundo a tradição gramatical* –, discorreremos sobre o período simples segundo a gramática tradicional; na seção 3.2, – *Período simples e os pressupostos da Teoria Gerativa e da Semântica Formal* –, discorreremos sobre a sentença seguindo-se a perspectiva da Teoria Gerativa e da Semântica Formal; e na seção 3.3 – *Sistematização: como essas abordagens podem contribuir para o ensino do período simples do português brasileiro?* –, demonstramos como a gramática normativa, a descrição gerativista e a semântica formal podem contribuir para uma melhor abordagem didática do período simples.

3.1 PERÍODO SIMPLES SEGUNDO A TRADIÇÃO GRAMATICAL

Para discorrermos sobre o período simples segundo a gramática tradicional consultamos Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2007) e Bechara (2019).

No capítulo 7 de **Nova Gramática do Português Contemporâneo**, Cunha e Cintra (2007) discorrem sobre “Frase, oração, período”. Para os autores, a “FRASE é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 133, grifo dos autores). Um conceito similar ao estabelecido pela linguística. Mais adiante, fazem uma pequena observação sobre a dificuldade em se estudar a frase e os elementos que a compõem, estabelecendo por isso as dificuldades atreladas aos métodos e às técnicas de pesquisa das linguísticas clássica e contemporânea. Ademais, advertem: “neste capítulo, evitar-se-ão discussões teóricas que não tragam esclarecimentos ao estudo descritivo-normativo da sintaxe portuguesa” (Ibidem, p. 134).

Com exemplos retirados de clássicos da literatura, listam-se conceitos. Assim explicam sobre frase, oração e período:

A FRASE pode conter uma ou mais orações.

1.º) Contém apenas uma oração, quando apresenta:

a) uma só forma verbal, clara ou oculta:

O dia **decorreu** sem sobressalto.

(J. Paço d'Arcos, CVL, 491)

b) duas ou mais formas verbais, integrantes de uma LOCUÇÃO VERBAL:

[...]

2.º) Contém mais de uma oração, quando há nela mais de um verbo (seja na forma simples, seja na locução verbal), claro ou oculto. [...]

(CUNHA; CINTRA, 2007, p. 134)

1) PERÍODO é a frase organizada em oração ou orações. Pode ser:

a) SIMPLES, quando constituído de uma só oração:

Cai o crepúsculo.

(Da Costa e Silva, PC, 281)

Nunca mais recobrou por inteiro a saúde.

(A. Bessa Luís, S, 186)

b) COMPOSTO, quando formado de duas ou mais orações:

Não bulia uma folha. / Não cintilava um luzeiro.

(A. Ribeiro, ES, 211)

(CUNHA; CINTRA, 2007, p. 135)

Esses postulados de Cunha e Cintra (2007) limitam-se a um conceito marcado apenas pela presença ou ausência do verbo. Eles não demonstram a relação hierárquica entre a oração e seus constituintes, pois tratam a estrutura do período e da oração como lineares.

Bechara (2019), em sua **Moderna Gramática do Português**, dá um tratamento parecido, todavia, faz uma gradação dos conteúdos, abordando inicialmente a morfologia das palavras para posteriormente tratar da frase, da oração e do período. Julgamos isso como positivo, já que para se entender a sintaxe do período simples é necessário também se entender um pouco de morfologia.

Além disso, o autor apresenta uma abordagem mais descritiva da língua. Define período como

Toda a manifestação da linguagem com vistas à comunicação com nossos semelhantes se constrói com uma sequência de unidades delimitadas por um silêncio que precede o início dessa atividade e o que se lhe segue, acompanhada de contorno melódico, também chamado curva de entoação e normalmente marcada, na escrita, pelos sinais de pontuação: o galo-da-campina ergue a poupa escarlate fora do ninho (BECHARA, 2019, p. 429).

O excerto acima segue uma perspectiva bem mais funcional do que a de Cunha e Cintra (2007). Enquanto esse se limita a uma definição sintática do período,

aquele amplia o conceito, demonstrando que o período ou enunciado possui aspectos fonológicos, semânticos, sintáticos e contextuais.

Quando o assunto é oração, as posições dos autores acima continuam parecidas. Ambos consideram a oração como uma frase que contém verbo, simples assim, como se o verbo não tivesse outra função além de rotular um tipo específico de frase. Bechara (2019), no entanto, afirma que frase difere de oração por não apresentar função predicativa. Em sua visão: “a oração se caracteriza por ter uma palavra fundamental que é o *verbo* (ou sintagma verbal) que reúne, na maioria das vezes, duas unidades significativas entre as quais se estabelece a *relação predicativa – sujeito e o predicado*” (Ibidem, p. 430, grifos do autor).

Bechara afirma que a oração é um enunciado

que, pela sua estrutura, representa o objeto mais propício à análise gramatical, por melhor revelar as relações que seus componentes mantêm entre si, sem apelar fundamentalmente para o entorno (situação e outros elementos extralinguísticos) em que se acha inserido. É neste tipo de enunciado chamado oração que se alicerça, portanto, a gramática [...] (BECHARA, 2019, p. 430).

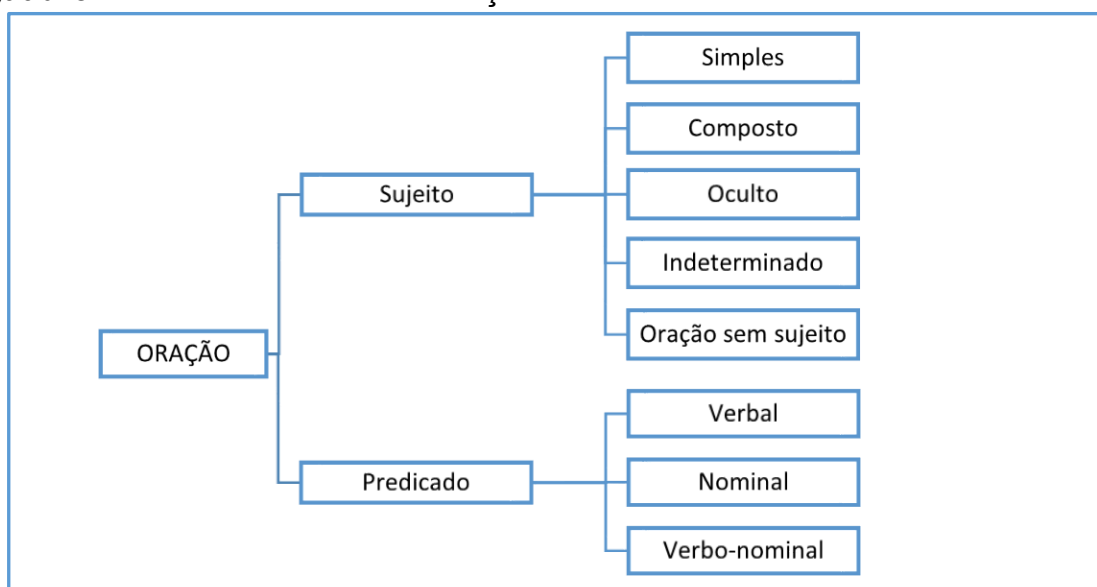
Tal asserção admite que as relações entre os componentes oracionais podem ser investigadas sem a obrigatoriedade de um contexto maior, dando ao professor a liberdade de escolher se quer trabalhar no nível do texto ou da frase. Em um contexto de ensino de Língua Portuguesa que concebe a linguagem como uma instituição social, isso não caberia. Por outro lado, em um contexto em que se busque conscientizar o aluno do funcionamento da língua, seria perfeitamente admissível, cabendo ao professor apenas diagnosticar a necessidade de aprendizagem do aluno e direcionar sua prática para uma ou outra abordagem.

A oração, segundo a gramática normativa, se divide basicamente em dois termos, o sujeito e o predicado, considerados essenciais, ou seja, indispensáveis ao período. “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 136). Trata-se de “uma noção gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de *agente* e *paciente*. Assim, o sujeito não é necessariamente o agente do processo designado pelo núcleo verbal” (BECHARA, 2019, p. 435, grifos do autor). Os autores concordam que o sujeito é uma referência a uma realidade designada. Isso significa que estruturalmente o sujeito existe, mesmo não estando explícito na oração.

Segundo Cegalla (2008) e Cunha e Cintra (2007), o sujeito se classifica em: simples, composto, expresso, oculto (determinado), indeterminado, oração sem sujeito, agente, paciente, agente e paciente. Quando expresso na oração, o sujeito pode ser representado morfologicamente por: substantivos, pronomes, numerais, palavras ou expressões substantivadas, orações substantivas. Ao se observar essa classificação, parece incoerente a afirmação dos autores de que o sujeito é um termo essencial da oração, na medida em que temos orações sem sujeito. Vale ressaltar que quando os autores classificam o sujeito como termo essencial, o que eles estão considerando é o fato de que o sujeito é uma referência a uma realidade designada, estando, por isso, presente na estrutura, de forma explícita ou não.

O outro termo essencial à oração – o predicado – é definido como “tudo aquilo que se diz do sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2007, p.136). Geralmente, as gramáticas normativas categorizam-no como: nominal, quando seu núcleo significativo é um nome; verbal, quando o núcleo é um verbo; e verbo-nominal, quando o núcleo é um verbo e um nome. Assim, do ponto de vista da gramática tradicional, as orações podem assumir a seguinte estrutura básica:

Quadro 1 – Estrutura básica da oração



Fonte: os autores

Aprofundando-se na estrutura básica da oração, chegamos ao que as gramáticas normativas denominam como termos integrantes da oração. Tais termos compõem, junto com os verbos, o predicado das orações.

Chama-se **termos integrantes da oração** os que completam a significação transitiva dos verbos e nomes. *Integram* (inteiram, completam) o sentido da oração, sendo por isso indispensável à compreensão do enunciado.

São os seguintes:

- a. complementos verbais: objeto direto e objeto indireto
- b. complemento nominal
- c. agente da passiva

(CEGALLA, 2008, p. 348)

A classificação acima é pertinente para uma análise no nível da sentença. No entanto, para uma análise no nível do texto, ela não é pertinente. Como afirma Bechara (2019), a depender da intenção comunicativa, a ausência de algum dos termos integrantes pode gerar o sentido pretendido pelo enunciador. A explicação do autor é pertinente e não inviabiliza um estudo formal do período simples, apenas faz uma abordagem mais ampla do objeto.

Os complementos verbais são diferenciados um do outro pela presença da preposição entre o termo regente e o termo regido. Enquanto os objetos indiretos são caracterizados pela introdução da preposição em posição inicial, os objetos diretos, não o são. Vejamos os exemplos abaixo:

(1) Tia Mirtes já não sentia **dor nem cansaço**. (CEGALLA, 2008, p. 348) –
Objeto direto

(2) Aludiu **ao fato**. (CEGALLA, 2008, p. 352) – Objeto indireto

O complemento nominal apresenta, na gramática normativa, uma caracterização semelhante à dos objetos indiretos. Segundo Cegalla (2008, p. 354), “complemento nominal é o termo complementar reclamado pela significação transitiva incompleta, de certos substantivos, adjetivos e advérbios. Vem sempre seguido de preposição”. O autor ainda observa que os nomes que regem complementos são, quase sempre, os derivados de verbos transitivos indiretos.

A experiência em sala de aula nos mostra que tal semelhança causa dúvida nos alunos, quando são orientados a realizar exercícios de metalinguagem, uma vez que muitos discentes têm dificuldade em diferenciar nomes regentes de verbos. Problema agravado pelo fato dos conteúdos quase sempre serem trabalhados de forma separada e centrados na morfologia das palavras, dificultando a compreensão da articulação dos vários elementos que compõem a oração. A título de exemplificação:

Imagem 01 – Exercício gramatical presente em Cegalla (2008)

1. Transcreva as frases e sublinhe com um traço os objetos diretos:
 - a) Os holandeses invadiram a Bahia em 1624.
 - b) O trabalho produz a riqueza e a felicidade.
 - c) Fatos impressionantes relatou esse turista.
 - d) “O louvor ganha amigos, a maledicência inimigos.” (MARQUÊS DE MARICÁ)
 - e) Muitos favores já temos recebido desta família.
 - f) No rio das Mortes houve combates sangrentos.
 - g) Devemos unir o útil ao agradável.
 - h) “Desenhou a casa do engenho, as árvores, os morros.” (GARCIA DE PAIVA)
2. Copie as orações, antepondo a elas **1** ou **2**, de acordo com a função das palavras em destaque:

(1) objeto direto (2) objeto indireto

 - a) No Sul do Brasil, o inverno obedece ao **ciclo** das estações.
 - b) Não devemos recorrer à **violência**.
 - c) A volta do sol trouxe de novo a **alegria** aos corações.
 - d) O antiquário possuía até **moedas** da Roma dos Césares.
 - e) Ao **Exército** compete defender a pátria.
3. Transcreva as orações e sublinhe os objetos indiretos:
 - a) Assisti a uma cena impressionante.
 - b) Obedeço a ordens superiores.

Fonte: CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, 2008, p. 356

O exercício apresentado poderia ser utilizado para se trabalhar todos os termos que compõem as orações, porém, trabalha-se apenas um deles de cada vez. Na alternativa “a” da questão 1, por exemplo, seria possível que se demandasse do aluno, além da identificação do objeto direto, a identificação do sujeito e do adjunto adverbial. Aliás, poder-se-ia avaliar ainda a contribuição de cada elemento para o sentido global da frase, fazer topicalizações e reavaliar o texto.

Continuando-se a análise sobre os componentes da oração simples, chega-se ao agente da passiva. “O agente da passiva é o complemento que, na voz passiva com auxiliar, designa o ser que pratica a ação sofrida ou recebida pelo sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 161). “Vem regido pela preposição *por* e, menos frequentemente, pela preposição *de*” (CEGALLA, 2008, p. 355) e pode ser representado por: substantivo ou palavra substantivada, pronome, numeral e oração substantiva. Vejamos os exemplos:

(3) As flores são umedecidas **pelo orvalho**. (CEGALLA, 2008, p. 355)

(4) Muitos já estavam dominados **por ele**. (CEGALLA, 2008, p. 355)

Na visão de Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008), há, nas orações, um outro conjunto de termos que merece ser estudado: os termos acessórios. Os primeiros autores os definem como “os termos que se juntam a um nome ou a um verbo para precisar-lhes o significado. Embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 163). Essa conceituação pode gerar dúvidas nos alunos, pois a retirada de um termo acessório pode modificar total ou parcialmente o sentido da oração, mesmo sem impactar em sua estrutura sintática. Vejamos:

(5) Era um homem **de consciência**. (J. Lins do Rêgo, ME, 104)

No exemplo (5), retirado de Cunha e Cintra (2007), ao suprimirmos o adjunto adnominal, termo acessório da oração, mantemos a estrutura sintática básica, mas alteramos o sentido da frase. Observa-se que “Era um homem” remete a um homem qualquer, indefinido; enquanto “Era um homem de consciência”, remete a um homem com a qualidade de ser consciente, o que atribui à oração um outro sentido.

O uso de adjuntos ou de outros termos acessórios pode, inclusive, alterar a orientação argumentativa de um texto. Então, tratar os adjuntos como termos dispensáveis à oração faz com que o professor tenha que esclarecer para seus alunos os critérios utilizados nessa classificação, para não gerar mal-entendidos, já que todas as unidades linguísticas da oração contribuem em maior ou menor grau para a construção de sentido do período.

“São três os termos acessórios da oração: adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto. (...) Adjunto adnominal é o termo que caracteriza ou determina os substantivos. Exemplo: **Meu** irmão veste roupas **vistosas**” (CEGALLA, 2008, p. 363).

O adjunto adverbial, por sua vez, “é o termo que exprime uma circunstância (de tempo, lugar, modo etc.) ou, em outras palavras, que modifica o sentido de um verbo, de um adjetivo ou de um advérbio. Exemplo: ‘Meninas **numa tarde** brincavam de roda **na praça**’ (GFL)” (Ibidem). Todavia, como observa Frutos (2021, p. 167), os advérbios e, portanto, os adjuntos adverbiais, também podem expressar a atitude de um falante em relação ao conteúdo de uma sentença. Deste modo, nota-se que os adjuntos adverbiais podem se referir ao conteúdo de todo um texto. Essa observação da autora, por meio de uma abordagem formal, expande a definição proposta pela gramática normativa.

O último dos termos indicados como acessórios da oração é o aposto. Aposto “é o termo de caráter nominal que se junta a um substantivo, a um pronome, ou a um equivalente destes, a título de explicação ou de apreciação: ‘Eles, **os pobres desesperados**, tinham uma euforia de fantoches.’ (F. Namora, DT, 237)” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 170, grifos dos autores). Uma característica distintiva do aposto é sua demarcação por meio de um sinal de pontuação, excetuando-se o chamado aposto restritivo, todos os outros vêm separados da oração por vírgulas ou travessão.

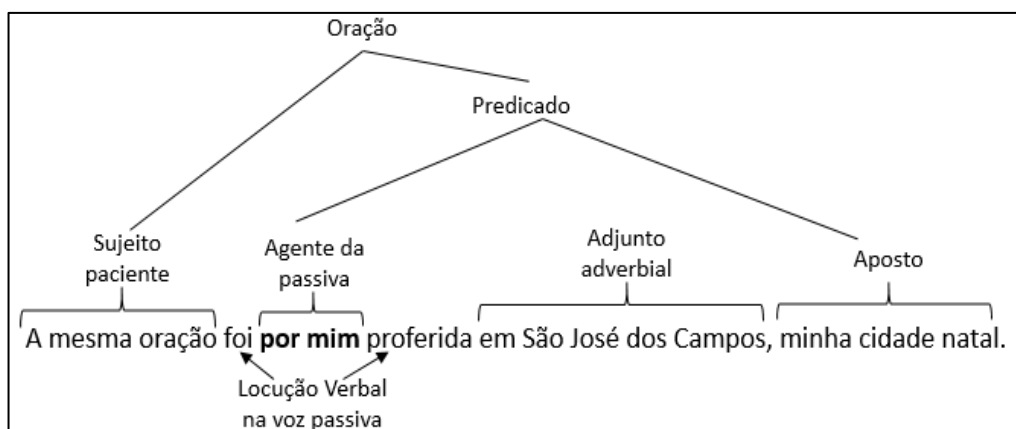
Com a apresentação do aposto, concluímos a explicação dos termos sintáticos que compõem uma oração simples, conforme a gramática normativa expressa por Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2007) e Bechara (2019).

A seguir, analisaremos algumas orações simples aplicando a classificação exposta acima. Optamos por não analisar apenas fragmentos de oração, mas sim a oração completa, dado que o nosso foco é o período simples.

(6) A mesma oração foi **por mim** proferida em São José dos Campos, minha cidade natal. (Cassiano Ricardo, VTE, 26, apud CUNHA; CINTRA, 2007, p.161)

A oração em (06), retirada de Cunha e Cintra (2007), foi utilizada para se exemplificar um agente da passiva representado por pronome. Além de exemplificar o agente da passiva, essa oração possibilita ainda a explicitação dos seguintes termos: sujeito, adjunto adverbial, adjunto adnominal e aposto. A análise completa da oração resultaria no arbóreo a seguir:

Quadro 02 – Diagrama 1



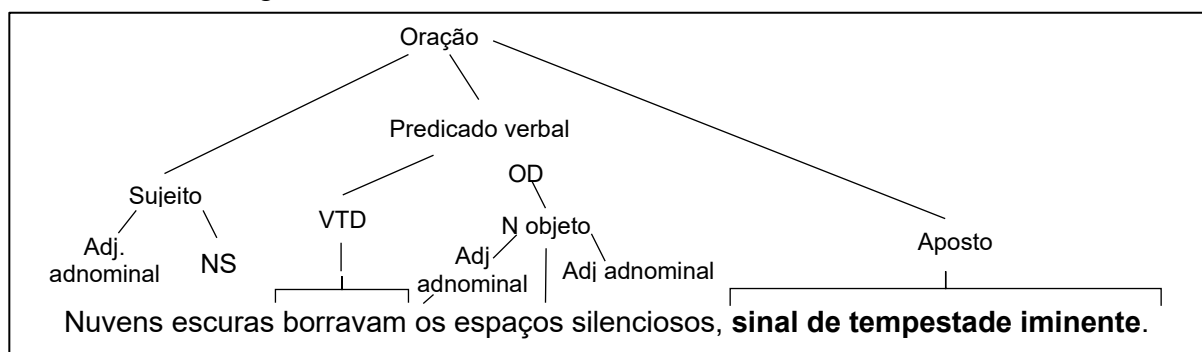
Fonte: os autores

A partir daqui utilizaremos os exemplos das Gramáticas em estudo, mas detalhando-os como no esquema anterior. Assim, vejamos a oração utilizada por Cegalla (2008) para exemplificar o aposto quando se referindo a uma oração inteira:

(7) Nuvens escuras borrravam os espaços silenciosos, **signal de tempestade iminente**. (CEGALLA, 2008, p. 365)

A oração em (7) foi anteriormente utilizada para se exemplificar o aposto referindo-se a uma oração inteira – aposto oracional. Além disso, ela oportuniza a exemplificação dos termos: sujeito, predicado verbal, adjunto adnominal, objeto direto. A análise completa da oração resultaria no arbóreo a seguir:

Quadro 03 – Diagrama 2



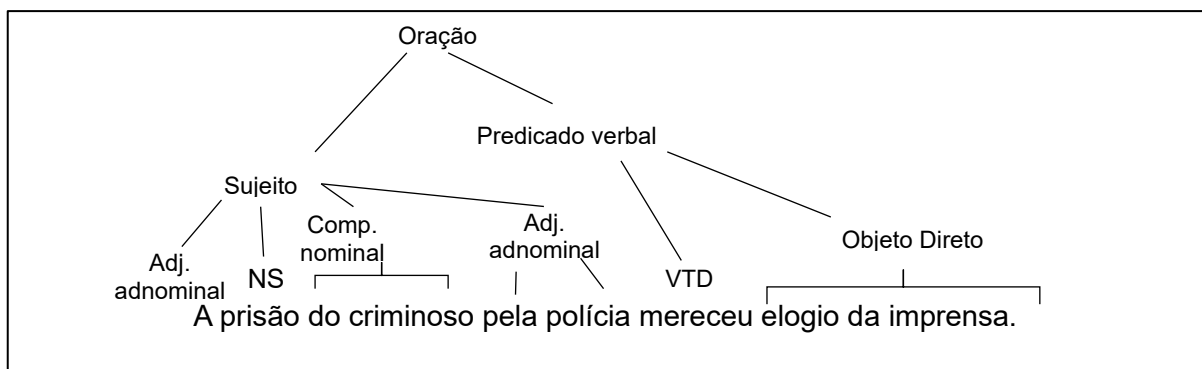
Fonte: os autores

Vejamos mais um exemplo:

(8) A prisão do criminoso pela polícia mereceu elogios da imprensa.

A oração em (8), retirada de Bechara (2019), foi utilizada para se exemplificar o complemento nominal. Além de exemplificar o complemento nominal, essa oração possibilita um debate sobre quais termos desempenhariam as funções de sujeito, de adjunto adnominal, de objeto direto ou de predicado verbal. A análise completa da oração resultaria no arbóreo a seguir:

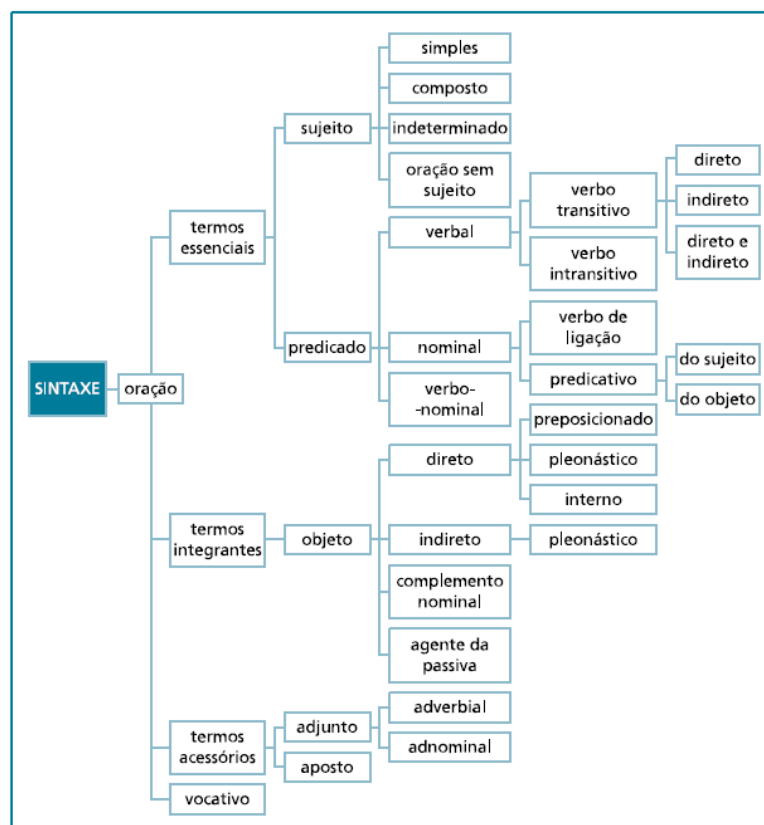
Quadro 04 – Diagrama 3



Fonte: os autores

Deste modo, nota-se que a gramática normativa lista nove elementos sintáticos como termos constituintes da oração: sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto. Tais termos apresentam suas respectivas subdivisões e se relacionam com os outros termos da oração numa cadeia que a gramática normativa costuma esquematizar conforme o quadro a seguir:

Quadro 05 - Sintaxe da oração



Fonte: MARTINO, Agnaldo. Português esquematizado: gramática, interpretação de texto, redação oficial, redação discursiva / Agnaldo Martino. 2. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 147

Até aqui, tratamos da estrutura da oração de acordo com a abordagem de gramáticas normativas, estudando-se cada termo na ordem e na sequência conforme são apresentados.

Encontramos em Cegalla (2008) e em Cunha e Cintra (2007) uma abordagem gramatical mais fundamentada na tradição gramatical, ao passo que Bechara (2019) apresenta uma abordagem mais fundamentada nos estudos funcionalistas da linguagem. O autor discute conceitos e lança luz sobre novos usos e estruturas da língua; enquanto aqueles restringem-se a explicar apenas as estruturas do considerado padrão da língua. É possível perceber isso principalmente através dos exemplos listados. Enquanto Bechara (2019, p. 451) retira exemplos do cotidiano – “O primeiro é dos nossos” –, Cunha e Cintra (2007, p.135) recorrem constantemente aos clássicos: “Você crê deveras que venhamos a ser grandes homens. Machado de Assis”.

Apesar das diferenças de abordagem, as três gramáticas cumprem seu papel de gramáticas normativas, pois apresentam o conjunto de regras e conceitos que são tidos como modelos do “bem falar”. Entretanto, isso não é suficiente para cumprir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, como previstos pela BNCC:

ao componente Língua Portuguesa cabe, [...], proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67).

Ao considerar as orientações fornecidas pela BNCC, defende-se que as gramáticas normativas são necessárias pelas explicações que trazem do português padrão e pela metalinguagem já consolidada na Educação Básica. Todavia, adverte-se que:

estudos de natureza teórica e metalinguística – [...] sobre a norma padrão, [...] – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

Portanto, visando-se a desenvolver reflexões que permitam que o aluno amplie a sua capacidade de uso da língua/linguagens, traz-se uma abordagem das orações simples no ensino que não prescinde, dentre outras práticas, das práticas de análise linguística/semiótica.

Desse modo, como o foco deste trabalho é investigar se as práticas de análise linguística propostas pelo livro didático são capazes de proporcionar uma melhora no desempenho linguístico dos alunos, no tocante à construção do período simples, e como o desenvolvimento dessas práticas requer a eleição de uma teoria que oriente a análise desse conteúdo, na próxima seção, iremos apresentar as noções básicas das teorias que julgamos ser as mais produtivas para o desenvolvimento de práticas de análise linguística que envolvem o período simples.

Afinal, os livros didáticos de Língua Portuguesa são elaborados com o objetivo de auxiliar o professor nas práticas de ensino de linguagem, ao trazer propostas de práticas de linguagem acerca dos conteúdos curriculares da Educação Básica para serem aplicadas, ficando a critério do professor adotá-las, refutá-las ou complementá-las.

3.2 PERÍODO SIMPLES E OS PRESSUPOSTOS DA TEORIA GERATIVA E DA SEMÂNTICA FORMAL

Para a compreensão da forma como o período simples se estrutura no PB, vamos discorrer aqui sobre a sentença segundo a perspectiva da Teoria Gerativa e da Semântica Formal. Para tanto, consultamos Mioto (2009), Berlinck et al. (2004) e Negrão, Scher e Viotti (2003).

Sabemos que as línguas possuem vários níveis de análise. No nível da sintaxe, particularmente, analisa-se como as palavras se associam para formar sintagmas, como os sintagmas se associam para formar sentenças e como as sentenças se associam para formar sentenças cada vez maiores e mais complexas (MIOTO, 2009).

Segundo a Teoria Gerativa, “a Sintaxe deve ser examinada como um objeto autônomo” sem se preocupar com a relação entre língua e contexto. Por isso, “toda análise linguística do ponto de vista formal será feita considerando-se e enfatizando-se a sentença” (BERLINCK et al., 2004).

Um estudo que se pautar nessa visão de sintaxe não pode deixar de lado a ideia de que

o falante de qualquer língua natural tem o conhecimento inato sobre como os itens lexicais de sua língua se organizam para formar expressões mais e mais complexas, até chegar ao nível da sentença. [...] [O falante deve ser] capaz de perceber que as sentenças de nossa língua não são o resultado da mera ordenação de itens lexicais em uma sequência linear (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2003, p. 81).

Então, infere-se que o aluno do ensino fundamental já tem a capacidade de estruturação das sentenças da sua língua materna. Ele sabe que as sentenças em (9), (10) e (11) a seguir, por exemplo, apesar de formadas basicamente pelos mesmos vocábulos, não transmitem a mesma ideia.

(9) O menino caiu da porteira.

(10) A porteira caiu do menino.

(11) A porteira do menino caiu.

O que nos surpreende é que esse mesmo aluno, capaz de estruturar oralmente sentenças bem formatadas, de diferenciar uma sentença de outra e de reconhecer sentenças mal formatadas, ao escrever seus textos, tem dificuldade em construir sentenças simples e em estabelecer os limites dos períodos. A nossa hipótese é a de que isso acontece porque como a modalidade escrita é diferente da modalidade oral, o aluno necessita não apenas da sua intuição, mas de uma reflexão mais cuidadosa acerca dessa composição.

Segundo Negrão, Scher e Viotti (2003),

as sentenças das línguas naturais não são formadas por sequências lineares de itens lexicais. Elas são formadas a partir da estruturação hierárquica de seus constituintes, em que palavras são agrupadas em sintagmas e sintagmas são agrupados em sintagmas mais altos, até que se chegue ao nível da sentença. (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2003, p. 89)

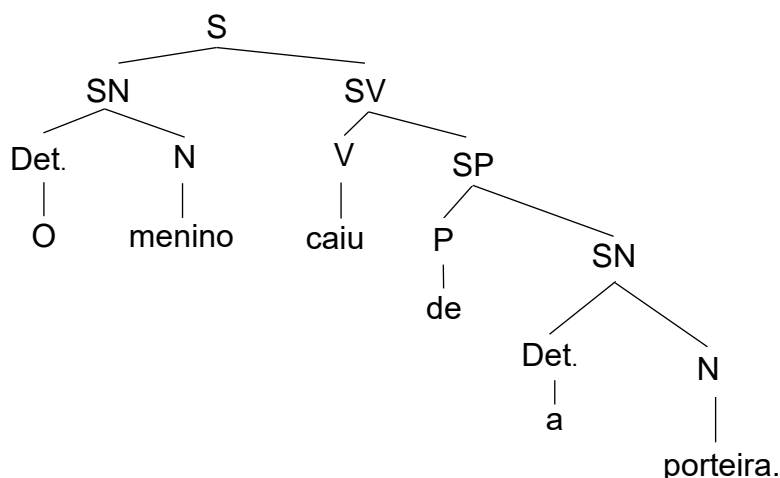
Nessa perspectiva, decompõem-se as unidades da sentença em blocos, assim como na gramática normativa (sujeito, predicado, objeto direto). Entretanto, enquanto tais blocos de palavras são componentes de uma estrutura linear para a tradição normativa, na visão gerativista, os blocos de palavras obedecem a uma hierarquia, estabelecida de acordo com as características das unidades constituintes e da distribuição destas na sentença.

Abaixo, apresentamos a representação da sentença em (9), segundo a GN e a Gramática Gerativa, respectivamente. Vejamos:

a) Representação na GN:

		Frase		
		Oração		
	Sujeito		Predicado verbal	
Det.	Núcleo	V. Int	Adj. Adv. de lugar	
O	Menino	Caiu	da	porteira
Artigo	Substantivo	Verbo	Prep. + artigo	Substantivo

b) Representação da descrição gerativista:



Para representarmos a sentença segundo o gerativismo, utilizamos a representação arbórea. Nessa representação, é possível perceber mais nitidamente os limites do sintagma, a hierarquia entre os constituintes. Na representação da GN, mesmo ficando claro que a oração é constituída por partes menores, não está clara a hierarquia entre essas partes. A representação gerativista, portanto, se trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, deve favorecer o entendimento de como a língua se estrutura, ajudando os alunos a escrever períodos mais consistentes.

Tratamos até aqui da sintaxe e de seu objeto de estudo, a sentença. A seguir, detalharemos o sintagma, unidade constitutiva da sentença.

3.2.1 COMO SABEMOS QUAL É O NÚCLEO DE UM SINTAGMA?

Dedicamos esta subseção à descrição do sintagma, evidenciando sua construção e o modo como é estabelecido o seu núcleo. Defende-se que o entendimento de que uma sentença se constitui pela junção hierarquizada de sintagmas, e sintagmas se constroem em torno de um núcleo de sentido (MIOTO, 2009) permitirá ao aluno compreender como são estruturadas as sentenças do seu texto.

Segundo Azeredo (2000), a GN divide as orações em estruturas menores ordenadas linearmente, mas

o único problema está em não se ter explicitado um outro nível – o dos sintagmas – que medeia entre os vocábulos e a oração [...]. Os vocábulos não formam a oração senão indiretamente. Eles se associam em grupos, os sintagmas, que são os verdadeiros constituintes da oração (AZEREDO, 2000, p. 31, grifos do autor).

Os sintagmas, como já dito, constituem os elementos minimamente associados que garantem a formação da sentença. A composição dos sintagmas, apesar de muitas vezes ocorrer de forma intuitiva, é complexa. Para sua identificação, necessitamos de estratégias de verificação. Tais estratégias podem ser: (i) de mobilidade (topicalização, clivagem, fragmentação, passivização), relativas à distribuição dos segmentos em diversas posições da sentença; (ii) de substituição (pronominalização), cujos sintagmas são substituídos por proformas; e (iii) de elipse, que consiste na omissão de sintagmas em uma sequência linguística (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2003).

Para que um sintagma seja reconhecido como tal, não é necessário o atendimento a todos os critérios apresentados acima. Na verdade, para verificarmos a existência de uma estrutura sintagmática, basta um. Vejamos:

- (9) a. O menino caiu da porteira.
 b. Da porteira, o menino caiu.
 c. Foi da porteira que um menino caiu.
 d. O menino caiu dela

As sentenças acima ilustram, portanto, que é possível demonstrar a presença dos sintagmas utilizando-se apenas um dos fenômenos linguísticos arrolados.

Assim, em (9b), ocorreu a **topicalização** de “da porteira”. Esse fenômeno consiste na reordenação dos elementos que compõem a sentença, de modo a dar-lhe destaque trazendo-o para o início da frase, posição que normalmente não ocuparia. Semelhante a topicalização, temos a **clivagem**, exemplificada em (9c), que se diferencia da topicalização por dar destaque ao elemento deslocado utilizando-se a forma verbal ‘ser’ e o pronome relativo ‘que’. Por fim, em (9d), temos ainda a **pronominalização**, que nada mais é do que a substituição de um termo por uma proforma qualquer. Nesse caso, o pronome ‘ela’ (de + ela) substitui o termo ‘a porteira’. Em (9), portanto, demonstramos, por meio de vários testes, que ‘a porteira’ é um sintagma.

Dentro dos sintagmas há elementos linguísticos que, por suas características, exercem atração sobre os demais. E essas características determinam o núcleo que, por sua vez, determinam o tipo de sintagma formado.

O aspecto mais básico da hierarquia dos sintagmas é que todos eles são organizados em função de seu **núcleo**: um sintagma é sempre um constituinte endocêntrico, isto é, um constituinte estruturado em função de um núcleo que determina sua categoria – mesmo que se trate de um sintagma unitário ou de um sintagma nulo/vazio (KENEDY; OTHERO, 2018, p. 28).

Como vimos, a partir do núcleo sintagmático constrói-se toda a estrutura do sintagma. O núcleo projeta suas características para a direita e/ou para a esquerda, determinando a necessidade de haver ou não outros constituintes compondo o sintagma. Assim, “o núcleo é o **centro referencial** do SN, e é o que determina do que se está falando” (PERINI, 2017, posição 5304⁶, grifos do autor). À esquerda do núcleo pode aparecer um especificador e, à direita, um complemento. A ordem desses elementos pode ser alterada, na estrutura linear da sentença, desde que seja respeitado o princípio da mobilidade. Entretanto, em determinadas situações, tal mudança acarreta alteração da semântica da sentença.

Os núcleos podem ser divididos em duas grandes categorias: a **lexical**, formada por nomes, verbos, adjetivos e preposições; e a **funcional**, formada por flexão verbal e complementizador determinante. Para a sintaxe, identificar esses núcleos é fundamental para a compreensão de toda a estrutura da sentença (MIOTO, 2009).

A identificação do núcleo começa pela identificação dos sintagmas, que pode ser feita utilizando-se uma das estratégias de verificação de constituintes apresentadas acima. Em seguida, são estabelecidos os núcleos através da análise das características dominantes de cada sintagma. Nesse processo, pode-se utilizar, para representar os sintagmas e núcleos, a representação arbórea ou por colchetes. A representação arbórea se mostra mais eficiente, uma vez que facilita a visualização da estrutura e da hierarquia entre seus constituintes.

A estrutura base dos constituintes imediatos é primordial para a análise sintática de uma sentença. Segundo Negrão, Scher e Viotti (2003), a análise sintática de uma sentença exige:

- i. sabermos organizar os itens lexicais em categorias gramaticais, estabelecidas de acordo com as características morfológicas, distribucionais e semânticas por eles exibidas;
- ii. sabermos que a sentença resulta da projeção dessas categorias em constituintes hierarquicamente estruturados, fazendo com que ela não seja apenas uma sequência linear de itens lexicais;
- iii. sabermos que esses constituintes se organizam a partir de um núcleo cujas exigências sintáticas e semânticas devem ser satisfeitas pelos elementos vão se compor ele.

(NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2003, p. 106)

⁶ Não encontramos na ABNT indicação de referência para livro digital no formato epub do leitor Kindle®.

Esses conhecimentos básicos para se iniciar os estudos da sentença são parte da competência linguística de qualquer falante. Assim, no ensino fundamental, todos os alunos já possuem esse conhecimento intuitivamente, entretanto, na escrita, isso nem sempre se verifica. Por isso, uma reflexão para tornar essa intuição consciente é o que consideramos necessário para que o aluno passe a estruturar melhor as sentenças de sua língua materna na escrita.

Como toda sentença possui uma estrutura de constituintes, vejamos um exemplo por meio da decomposição de uma sentença:

Quadro 06 – Decomposição em estruturas de constituintes.

Os alunos do 7º Ano jogam <i>Free Fire</i> constantemente					
Os alunos do 7º Ano			jogam <i>Free Fire</i> constantemente		
Os alunos	do 7º Ano	Jogam	<i>Free Fire</i>	constantemente	
Os	alunos	do	7º	Ano	<i>Free Fire</i>

Fonte: os autores

No quadro 06, evidencia-se a existência da estrutura de constituintes. Lembramos que nem toda sequência de palavras na sentença forma um constituinte, i.e., “uma sequência que não forma constituintes simplesmente não é um dos elementos da estrutura” (PERINI, 2019, p.109).

Cumprido o objetivo de descrever como se estruturam hierarquicamente as unidades de uma sentença, apresentamos na próxima seção os pressupostos da semântica formal, que também serão importantes para compor a nossa análise.

3.2.2 PRESSUPOSTOS DA SEMÂNTICA FORMAL

A Semântica Formal é a área da Linguística que investiga a semântica da sentença. Trata-se de uma abordagem que caracteriza o significado linguístico como referencial, isto é, dá-se na relação entre linguagem e mundo, pois assume-se que empregamos a linguagem para falar sobre o mundo.

Observe a sentença abaixo:

(12) Tem uma barata no meu quarto.

Em (12), observamos que se a sentença for verdadeira, ela estará se referindo a uma situação externa à língua. Segundo Müller e Viotti (2008), é essa referência à

situação externa à língua que sugere que o significado está de alguma forma ligado ao mundo. A dupla desenvolve seus estudos partindo dos seguintes pressupostos:

(i) A linguagem é o meio que nos permite alcançar uma referência no mundo.

Isso significa que toda vez que empregamos a linguagem é para falar sobre o mundo. Observam-se os exemplos:

(13) Tem carteiras nesta sala.

(14) Brasília.

Em (13) e (14), temos novamente a língua se referindo a uma situação e uma localidade externas, respectivamente, o que evidencia que o significado está de alguma forma ligado ao mundo.

(ii) As sentenças se estruturam logicamente.

O que significa que toda vez que mantivermos as relações de significado entre as expressões linguísticas que compõem a sentença ou entre sentenças, o raciocínio será sempre o mesmo. Observe:

(15) A. Todo **homem** é mortal.

B. João é **homem**.

C. Logo, João é **mortal**.

(16) A. Todo **cachorro** é animal.

B. Totó é **cachorro**.

C. Logo, Totó é **animal**.

Em (15) e (16), apesar de as expressões apresentarem conteúdos distintos, as relações de significado entre as sentenças se mantêm e, portanto, tem-se o mesmo raciocínio, que evidencia que as sentenças se estruturam logicamente.

(iii) As línguas são composicionais.

Isso significa que, em todas as línguas, as palavras se organizam de modo a formar sentenças, sendo que o significado dessas sentenças depende não só das palavras nelas contidas, mas também da sua ordem e de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença. Observe os exemplos:

(17) Cães perseguem gatos.

(18) Gatos perseguem cães.

Nas sentenças em (17) e (18), embora as palavras que as constituam sejam as mesmas, o significado de cada sentença é diferente, o que evidencia a composicionalidade das línguas.

Nesse sentido, demonstra-se que, para o estudo da semântica das sentenças simples no português brasileiro, é necessário se ater ao pressuposto de que as sentenças são composicionais. Esse pressuposto se originou da constatação de que, quando empregamos uma língua, as palavras se organizam de modo a formar sentenças e o significado dessas sentenças depende não só das palavras que as compõem, mas também da ordenação e de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença.

Voltando-se às sentenças em (17) e (18), observamos que é possível construir as duas sentenças, com significados diferentes, a partir apenas das palavras disponíveis. Ademais, não é possível construir mais sentenças porque as possibilidades de combinação das palavras, para a produção de significado, disponibilizadas pela Língua Portuguesa, só permitem a produção dos significados apresentados. Essa constatação é importante para se concluir que o papel semântico das partes de uma sentença é essencial para o seu significado, mostrando bem a diferença que há entre o significado da palavra dentro e fora da sentença. Isso suscitará reflexões quanto à importância de, na escrita, sempre se saturar o significado de todos os predicados.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO: COMO ESSAS ABORDAGENS PODEM CONTRIBUIR PARA O ENSINO DO PERÍODO SIMPLES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO?

Para um ensino de Língua Portuguesa conforme às exigências da contemporaneidade, entendemos que, no que tange ao ensino do período simples, as práticas de ensino devem ser fundamentadas tanto na gramática normativa, quanto na teoria de descrição linguística de base gerativista e semântico-formal.

Quanto à adoção da GN, assumimos, assim como Borges Neto (2013), que a abordagem tradicional contribui como eixo estabilizador, capaz de incorporar outras correntes teóricas ligadas à linguagem, dado que o ensino da GN, como vimos, ocupou a centralidade do ensino de Língua Portuguesa desde o início do ensino formal no Brasil, logo, trata-se da teoria mais assentada no ideário coletivo.

Além disso, não podemos esquecer de que a escrita é uma convenção de signos arbitrários, e de que a gramática normativa traz em seu bojo o que se convencionou/estabeleceu como “o correto”. Ademais, apesar das críticas à GN, a BNCC revitaliza as suas forças ao impor como pilares do ensino de Língua Portuguesa contemporâneo a descrição gramatical normativa e a norma-padrão.

Por sua vez, as abordagens linguísticas apresentadas e defendidas aqui contribuem para um tratamento mais reflexivo da língua, capaz de aprimorar as definições dos conteúdos e de facilitar a assimilação dos conceitos ao se trabalhar exemplos de casos da língua com os alunos. Assim, defende-se que uma prática de ensino dos conteúdos envolvidos na construção do período simples que contemple ambos os postulados da GN e os pressupostos da Teoria Gerativa e da Semântica Formal não só promoverá um processo de ensino-aprendizagem mais consistente e consciente, como também uma renovação das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Para concretizar essa fusão, cabe ao professor estar ciente de seu papel de agente transformador, pois é ele o responsável pelo desenvolvimento das práticas de linguagem nas quais deve se concretizar o ensino de Língua Portuguesa. Cabe também ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos, antes de desenvolver essas práticas, para que então seja decidido o tipo de reflexão necessária para ser suscitada. Logicamente que, para tanto, é preciso que ele tenha domínio suficiente das teorias.

No que concerne às práticas de ensino do período simples, particularmente, a principal contribuição das abordagens linguísticas aqui apresentadas é a compreensão de que: as sentenças não são formadas por sequências lineares de palavras, mas sim a partir da estruturação hierárquica de seus constituintes; e o significado linguístico das sentenças é composicional.

Assim, já que a habilidade que se deseja desenvolver no aluno é a capacidade de construir adequadamente períodos simples, considerando-se que o ensino de Língua Portuguesa deve se desenvolver por meio de práticas de linguagem, e que são as práticas de análise linguística que se voltam para o estudo dos fenômenos gramaticais, particularmente, concluímos que o ensino do período simples não pode prescindir nem da abordagem da gramática normativa, nem das noções básicas da Teoria Gerativa e da Semântica Formal.

A gramática normativa fundamenta o estudo da metalinguagem e o estudo da variedade padrão. Já a Teoria Gerativa e a Semântica Formal fundamentam as atividades epilinguísticas, valendo-se da metalinguagem da gramática normativa. Isto é, à medida em que se explica a variedade padrão, reflete-se sobre o seu uso e sobre o uso da variedade do aluno, comparando-as.

Delineou-se, portanto, uma abordagem de prática de ensino que permite ao aluno refletir e planejar a construção dos períodos simples presentes nos textos que produz, de forma a compreenderem-se as relações que se estabelecem entre as unidades que compõem o período simples. Dessa forma, nos próximos capítulos, passa-se para a explanação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a qual originou esta dissertação, e para a análise da abordagem teórico-metodológica dos conteúdos que envolvem o período simples nas coleções didáticas de ensino fundamental selecionadas e para a fundamentação e apresentação da prática complementar de ensino proposta nesta pesquisa. Certamente, não esgotamos todas as possibilidades, mas afirma-se que as apresentadas aqui servirão, no mínimo, de ponte para estudos mais aprofundados sobre o tema.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, explanamos quanto aos procedimentos metodológicos aplicados na investigação de partes das coleções didáticas “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” e “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”, do Ensino fundamental, que fazem referência à abordagem do período simples do Português Brasileiro. Objetiva-se apresentar o percurso metodológico que se desenvolveu para se chegar às conclusões aqui apontadas. Para cumprir o intento, os procedimentos adotados seguem detalhados abaixo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa científica constitui-se como uma das principais etapas para a evolução de qualquer área da ciência. Conforme Gil (2008, p. 26), trata-se “[d]o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Assim, afirma-se que na área da educação, sobretudo na área da linguagem, a pesquisa deve visar a solucionar ou minorar problemas educacionais relativos ao ensino da língua. Busca-se também a melhoria e o desenvolvimento de estratégias de ensino, seguindo-se, notadamente, o rigor do método científico – “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8). Desse modo, conforme a área do conhecimento, os objetivos e as condições de pesquisa, deve-se optar pelo método mais adequado a esses fins.

Assim, como o nosso objetivo geral foi investigar a abordagem das coleções didáticas já mencionadas, acerca do período simples do Português Brasileiro, julgamos a pesquisa descritiva como sendo a mais adequada aos nossos intentos. A pesquisa descritiva “tem como alvo descrever o fenômeno estudado e ‘não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características” (GONSALVES, 2003, p. 69 apud PAIVA, 2019, p. 14).

Por isso, apesar de a nossa pesquisa inicialmente se basear no levantamento bibliográfico sobre o tema, assim como todas as pesquisas fazem geralmente, do ponto de vista do processo de coleta de dados, podemos caracterizá-la como documental, uma vez que nossa fonte de dados principal consistiu nas coleções didáticas

“Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” e “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”.

A escolha dessas coleções foi motivada pelo fato de as duas serem adotadas nas escolas da cidade de Francinópolis - PI, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2020-2023). A primeira é utilizada pelas escolas da rede municipal e a segunda pela única escola da rede estadual da cidade. Além disso, sabe-se que o livro didático constitui um dos principais recursos pedagógicos das escolas públicas. Segundo o PNLD 2020, o livro, do professor, principalmente,

deverá orientar o trabalho do professor em sala de aula, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13).

Por isso, um trabalho voltado para análise, mesmo que parcial, de cada coleção, pode contribuir significativamente tanto para o ensino de Língua Portuguesa do município de Francinópolis – PI, quanto de outras regiões do Brasil, visto que tais coleções também são adotadas em outras partes do território nacional.

A coleção “Singular & Plural”, além de ser adotada atualmente pela rede municipal, foi a escolhida para ser utilizada na escola estadual no PNLD/2017-2019. Essa coleção é caracterizada principalmente pela variedade de leituras propostas, bem como por requerer um trabalho de escrita e reescrita dos mais diversos gêneros textuais, atendendo às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, ao nosso ver, é insuficiente no que se refere à abordagem gramatical⁷.

A coleção “Tecendo linguagem”, assim como a anterior, atende às exigências da BNCC e prima pela multiplicidade de textos. No que tange à abordagem dos aspectos gramaticais, se aproxima muito da gramática tradicional e, muitas vezes, usa o texto como pretexto⁸.

As duas coleções foram analisadas seguindo-se uma abordagem qualitativa. Para explicitação dessa abordagem, cita-se Medeiros (2019):

A pesquisa qualitativa entende que o conhecimento não se reduz a inventário de dados isolados, explicados por meio de uma teoria. O cientista, sujeito que observa a realidade, é parte integrante do processo de conhecimento. Ele interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e os objetos não são

⁷ Sobre esse ponto iremos nos aprofundar no capítulo das análises.

⁸ Sobre esse ponto iremos nos aprofundar no capítulo das análises.

inertes e neutros; possuem significados e relações atribuídos pelos sujeitos concretos (MEDEIROS, 2019, p. 58).

O cientista, como professor-pesquisador, está intimamente ligado ao universo pesquisado, posto que os livros didáticos (objeto pesquisado) fazem parte de seu cotidiano. Desse modo, mesmo quando não está atuando como pesquisador, deve relacionar teorias e estabelecer ligações entre o contexto do livro didático e a realidade de seus alunos, como parte de suas práticas pedagógicas. A abordagem qualitativa, portando, mostrou-se adequada aos propósitos desta pesquisa, a qual visa a descrever seu objeto interpretando-o e atribuindo-lhe um significado.

Desse modo, nossa pesquisa se classifica, principalmente, como documental, descritiva e de cunho qualitativo.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Considerando-se que o objetivo da pesquisa é investigar a abordagem do período simples do Português Brasileiro, no livro didático, adotamos quatro itens tidos como fundamentais para o ensino-aprendizagem do conteúdo:

- (i) **o emprego de metalinguagem** – pelo fato de a terminologia interferir diretamente no entendimento do conteúdo estudado.
- (ii) **as definições** – por descreverem os termos e conceitos, formando a imagem mental do que são os elementos estudados;
- (iii) **os exemplos** – por ilustrarem os conceitos apresentados, visando a clarear o entendimento dos alunos sobre o que é estudado;
- (iv) **as atividades** – por serem instrumento de fixação dos conceitos a serem assimilados e por ocuparem a maior parte do tempo de sala de aula.

4.3 OBJETOS DE PESQUISA

Nesta seção, discorreremos acerca das partes relevantes das coleções-alvo deste trabalho. Mais especificamente, apresentaremos uma descrição da estrutura didática adotada, em cada uma das obras, no que tange à exposição dos conteúdos interessantes para esta pesquisa.

4.3.1 SINGULAR & PLURAL

Inicia-se pela terceira edição da obra “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”, das autoras Marisa Balthasar e Shirley Goulart, da editora Moderna. Listada no PNLD2020 sob o código 0355P20012, a coleção abrange os anos finais do Ensino Fundamental e, assim como as demais coleções aprovadas no PNLD2020, contém um material digital complementar.

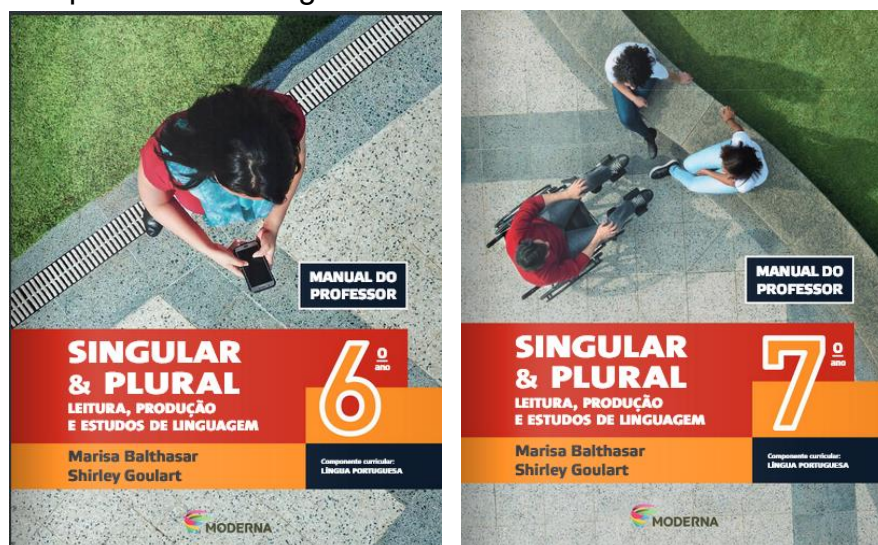
Cada um dos quatro volumes da coleção se encontra dividido em 4 unidades, cujos temas são orientados para o atendimento dos eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise linguística/semiótica, leitura/escuta, produção de texto (escrita e multissemiótica). Tais unidades são subdivididas ainda em três capítulos cada: os dois primeiros destinados à leitura e à produção de texto, e o terceiro destinado aos estudos gramaticais.

Esses últimos, destinados aos estudos gramaticais, são organizados em subtópicos que organizam a apresentação do conteúdo. Em cada subtópico, há um exercício gramatical desenvolvido a partir de um texto ou fragmento de texto. No final dos capítulos, há uma atividade, também desenvolvida por meio de textos, que engloba todos os subtópicos.

Ainda nesses mesmos capítulos, destinados aos estudos gramaticais, há boxes que trazem questões reflexivas e que sistematizam o conteúdo, como: “Como é que é” (colocado antes dos subtópicos) e “Então ficamos assim” (colocado depois dos subtópicos), que, por meio de algumas questões, fazem, respectivamente, um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e uma sistematização do conteúdo estudado. Há ainda os boxes “Converse com a turma”, que promove um debate relativo a pontos (questões) dos textos utilizados para a retirada de frases que servirão ao estudo gramatical; e “Se liga nessa”, que apresenta regras da gramática normativa.

O estudo do período simples se desenvolve nos volumes 1 e 2 da coleção, do 6º e 7º anos, respectivamente. Portanto, detivemo-nos à descrição apenas dos capítulos destinados ao estudo do período simples desses volumes, a saber: o capítulo 9 – “Língua e gramática” –, do volume 1, e os capítulos 6 – “A construção da oração I: foco no sujeito” – e 9 – “A construção da oração II: foco no predicado” –, do volume 2.

Imagem 02 – Capas do livro “Singular & Plural”



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br/portugues/singular-plural/> acesso em: 23/11/2020, 14h:56min

A seguir, apresentamos a obra “Tecendo Linguagens”.

4.3.2 TECENDO LINGUAGENS

A coleção “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 5ª ed.”, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, foi publicada pela editora IBEP e listada no PNLD2020 sob o código 0026P20012. A obra abrange os anos finais do Ensino fundamental e também possui um material digital que complementa o trabalho do professor.

A coleção apresenta quatro volumes. Cada volume está dividido em 4 unidades temáticas subdivididas ainda em 2 capítulos cada uma. Da mesma forma, os capítulos são separados por temas e organizados nas seções variáveis: “Para começo de conversa”, “Práticas de leitura”, “Reflexão sobre o uso da língua”, “Hora da Pesquisa”, “Trocando ideias”, “Produção de textos”, “Conversa entre textos”, “Na trilha da oralidade”, “Momento de ouvir” e “De olho na escrita”. Diz-se variáveis porque nem todos os capítulos apresentam todas essas seções, sendo que a ordem em que elas aparecem também pode variar de capítulo para capítulo.

Os aspectos gramaticais relativos ao estudo do período simples são abordados por toda a coleção através da seção “Reflexão sobre o uso da língua”, mais precisamente, no capítulo 8 do volume do 6º ano, nos capítulos 1, 3, 4 e 6 do volume do

7º ano, no capítulo 7 do volume do 8º ano e no capítulo 1 e 2 do volume do 9º ano. Nos deteremos na análise dessas seções dos respectivos capítulos.

Segundo Araújo e Oliveira (2018), nessas seções, “privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais”.

Imagem 03 – Capas da coleção Tecendo Linguagens



Fonte: <https://pnld2020.ftd.com.br/clecao/tecendo-linguagens/aceso> acesso em: 23/05/2021

A seção destinada à “Reflexão sobre o uso da língua”, em cada um desses capítulos, apresenta uma subseção identificada como “Aplicando conhecimentos”, que consiste em um exercício que visa a aplicar o conhecimento gramatical ao cotidiano letrado dos alunos. Esses exercícios são feitos a partir da leitura de textos de diferentes gêneros.

Tendo-se demonstrado o percurso metodológico que se desenvolveu durante a pesquisa, no próximo capítulo, serão apresentadas as análises do *corpus*.

5 A ABORDAGEM DO PERÍODO SIMPLES NO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, apresentamos as análises das coleções dos livros didáticos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa. Restringimos a investigação aos capítulos e seções destinados ao estudo do período simples.

Para tanto, organizamos a nossa apresentação da seguinte forma: na seção 5.1 – *As orações simples na coleção “Singular & Plural”* –, apresentamos as análises acerca da coleção “Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem”; na seção 5.2 – *As orações simples na coleção “Tecendo Linguagens”* –, apresentamos as análises da coleção “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”; e, na seção 5.3 – *Conclusões do capítulo* –, sistematizamos nossas análises.

5.1 AS ORAÇÕES SIMPLES NO LIVRO SINGULAR & PLURAL

A coleção “Singular & Plural” tem como foco o ensino da leitura e produção de texto, dessa forma, as autoras procuram atender ao recomendado pela BNCC. A proposta das autoras é desenvolver o conhecimento implícito da gramática por meio da leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Nesse ponto, a obra parece completa. No que se refere ao conhecimento explícito da gramática, apesar de o guia do professor da coleção defender que o conhecimento explícito da gramática é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, observou-se que apenas três dos doze capítulos que compõem cada volume são destinados a estudos dessa natureza, e ainda, de modo superficial.

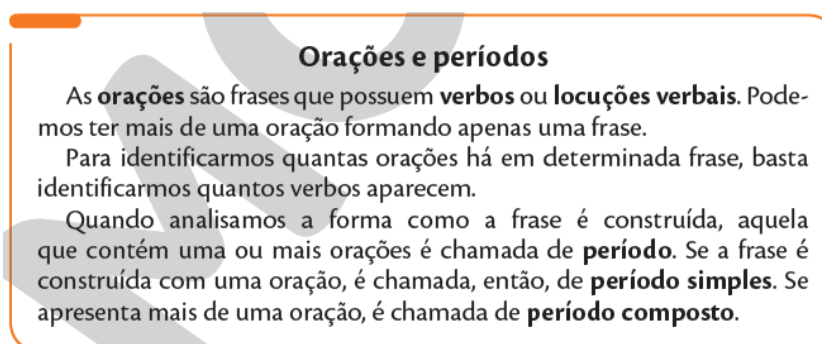
No que tange ao estudo do período simples, em toda a coleção, constatamos apenas três capítulos destinados a esse estudo, distribuídos nos volumes dos 6º e 7º anos. No tópico 2 do capítulo 9 – “Língua e gramática” – do livro do 6º ano, as autoras abordam a distinção entre frase e oração. No capítulo 6 – “A construção da oração I: foco no sujeito” – do livro do 7º ano, as autoras abordam os termos essenciais da oração, com foco no sujeito. E no capítulo 9 – “A construção da oração II: foco no predicado” –, aborda-se o predicado, com foco nos seguintes termos integrantes: objeto direto, o objeto indireto e o predicativo do objeto.

A metalinguagem utilizada pelas autoras para tratar desse conteúdo é aquela tradicionalmente utilizada no ensino de Língua Portuguesa no Brasil – a da gramática normativa. Ela atende à BNCC, que estipula, dentre suas habilidades e objetos do

conhecimento, o reconhecimento dos termos da oração segundo à norma padrão. Apesar das incongruências de alguns termos, essa metalinguagem é produtiva, tendo em vista que sua utilização por toda a Educação Básica.

As definições apresentadas, assim como a metalinguagem utilizada, fundamentam-se também nas gramáticas normativas. No capítulo 9 do livro do 6º ano, as autoras abordam os conceitos de oração e período da seguinte forma:

Imagem 04 – Conceito de oração e período

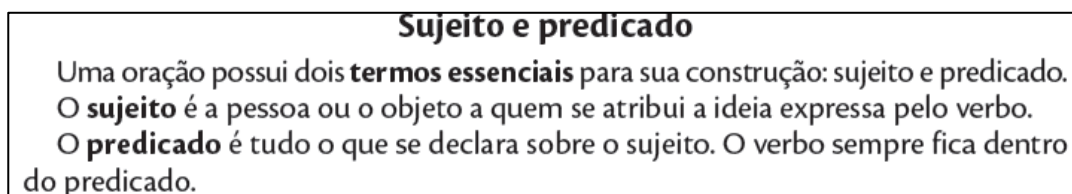


Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural - 6º Ano, p. 192

No conceito apresentado acima, caracteriza-se a oração simplesmente pela presença do verbo, além disso, o período é classificado apenas pela quantidade de verbos que apresenta, isto é, não se faz qualquer menção aos outros termos que o compõem, nem se alude quanto à importância da ordem desses elementos para a construção do sentido da sentença. Por fim, critica-se o fato de nenhum dos conceitos apresentados ser exemplificado.

No livro do 7º ano, as autoras abordam, no capítulo 6, “A construção da oração I: foco no sujeito”, os conceitos dos termos essenciais, sujeito e predicado, da seguinte forma:

Imagem 05 – Conceito de sujeito e predicado



Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural - 7º Ano, p. 125

Na definição acima, as autoras, ao limitarem o sujeito a “pessoa” ou “objeto”, deixam de contemplar uma série de elementos que podem funcionar como sujeito (o

pronome *ninguém*, os fenômenos da natureza, os sentimentos etc.). Aliás, se a definição de sujeito não é esclarecedora, a de predicado tampouco, pois está atrelada à identificação do sujeito. Além disso, não se comenta o exemplo utilizado para ilustração das duas definições.

No capítulo 9, “A construção da oração II: foco no predicado”, são apresentados os conceitos de tipos de predicados, de transitividade do verbo, e seus complementos, e de predicativo do objeto. O predicativo do sujeito e o complemento nominal são tratados de forma muito superficial. E o adjunto adverbial e adnominal nem tratados são. Vejamos:

Imagem 06 – Tipos de predicado

Levando em conta o verbo existente no predicado, este pode ser classificado como:

Predicado verbal – o núcleo é um verbo que indica **ação** (chamado de verbo nocional ou significativo).

A mãe | arrumou pão e café.
 Sujeito Núcleo = verbo significativo

Predicado nominal – possui um verbo que indica **estado** (chamado de verbo de ligação). O núcleo do predicado nominal é o **predicativo do sujeito**, isto é, a parte da oração que evidencia uma característica ou estado do sujeito.

Estudo | é a coisa mais fina do mundo.
 Sujeito Núcleo = predicativo do sujeito

Predicado verbo-nominal – tem dois núcleos: um verbo **significativo** e um **predicativo do sujeito**. Em geral, é possível desmembrar a oração em duas.

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 191

Na classificação apresentada, e nos respectivos conceitos, as autoras se distanciam um pouco da gramática normativa ao acrescentarem a explicação “verbo nocional ou significativo” à noção de verbo de ação, proporcionando ao aluno uma reflexão extra acerca dos chamados “verbos de ação”, como definidos pelas gramáticas normativas.

Diferentemente do que se tem observado nos outros conceitos, aqui se traz exemplos que clarificam a conceituação proposta. Ademais, nessa ocasião, as autoras tratam de forma muito superficial do predicativo do sujeito, conceituando-o como fazem as gramáticas normativas.

Imagem 07 – Objeto direto e indireto

Transitividade dos verbos e seus complementos

Quando um verbo que não tem sentido completo liga-se ao seu complemento sem o uso de uma preposição, é chamado de **verbo transitivo direto** e seu complemento recebe o nome de **objeto direto**. *(mais), transitivo direto (Perguntamos sobre seus planos), transitivo indireto (Respondeu às perguntas)*

Minha mãe **ganhou** muitos presentes.
 Verbo transitivo direto — Objeto direto

Quando entre o verbo e seu complemento uma preposição é necessária, nomeamos esse verbo como **verbo transitivo indireto** e seu complemento é chamado de **objeto indireto**.

Todas as pessoas **precisam** de atenção.
 Preposição — Objeto indireto
 Verbo transitivo indireto

Se, porém, um verbo exige **dois complementos**, um com preposição (objeto indireto) e outro sem (objeto direto), é chamado de **verbo transitivo direto e indireto (bitransitivo)**.

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 194

Observa-se que a forma como os conceitos são apresentados cria uma falsa ideia sobre a natureza lexical do verbo e sobre a composicionalidade do complemento verbal. A preposição não faz parte do complemento do verbo, mas do verbo em si, e não é isso que a explicação acima leva o aluno a crer. Não está claro qual é o papel semântico da preposição nesse contexto, pois infere-se que a preposição é apenas uma unidade linguística de ligação, assim como as gramáticas normativas prescrevem.

O manual do professor traz uma indicação acerca desses conceitos para que seja possível se esclarecer, para o aluno, que “assim como ocorre na classificação do verbo como intransitivo ou transitivo, a classificação como transitivo direto, indireto ou direto e indireto depende do contexto” (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 194). Mas essa indicação não é suficiente para que o aluno entenda o papel da preposição na semântica do verbo.

Tratando sobre esse conteúdo, as autoras mencionam a existência do complemento nominal: “são também termos integrantes da oração os complementos nominais, isto é, as palavras que integram os sentidos dos nomes (substantivo, adjetivo, advérbio)” (p.192). Depois dessa afirmação, também ancorada nas gramáticas tradicionais, nada mais é explicado sobre esse termo.

O predicativo do objeto é o último dos termos sintáticos explanados no volume 2 da coleção. Observe:

Imagem 08 – Predicativo do objeto

Tópico 4: Predicativo do objeto

Você já viu que, em frases que possuem um predicado nominal ou verbo-nominal, podemos encontrar um **predicativo do sujeito**, isto é, um termo que expressa estado ou característica do sujeito e que se liga a este por meio de um verbo de ligação (predicado nominal) ou um verbo significativo (predicado verbo-nominal).

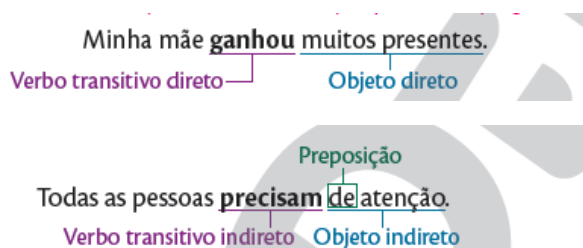
Quando, porém, em um predicado verbo-nominal, essa característica está relacionada ao objeto direto ou indireto, recebe o nome de **predicativo do objeto**.

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 194-195

Em um tom de diálogo, e valendo-se da definição de predicativo do sujeito, as autoras exploram o conceito de predicativo do objeto, de forma bem breve e similar ao prescrito pelas gramáticas normativas.

Após cada conceito, são apresentados exemplos. Diferentemente das gramáticas normativas, os exemplos ou são retirados de textos contemporâneos, ou são frases que podem ser ouvidas/lidas em qualquer comunidade cuja língua falada seja o português brasileiro. Vejamos:

Imagem 09 – Exemplo de complementos verbais



Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 194

Os dois exemplos acima se referem a orações que se enquadrariam em um contexto comunicativo de qualquer variedade linguística do português brasileiro. Elas são de fácil entendimento e demonstram os conceitos apresentados de forma bem objetiva. Porém, as autoras só apresentam um exemplo para cada conceito e sem maiores explicações.

No que tange ao argumento de que não há uma contextualização por meio de algum texto, defende-se que como essas frases fazem parte da intuição linguística de qualquer falante do português, não há problema em se trabalhar só a frase, pois como o que buscamos demonstrar é que como o período se estrutura para formar significado, não há, realmente, necessidade de um contexto mais amplo que o da sentença.

Tal qual o restante dos capítulos que tratam do ensino gramatical, antes das autoras apresentarem os conceitos e os exemplos, há uma sequência de pequenas atividades que visam ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, preparando-os para o assunto que será abordado.

De acordo com os capítulos analisados, as atividades são os recursos que mais se aproximam do que a BNCC propõe para as práticas de análise linguística. Elas são diversificadas: há atividades de metalinguagem, epilinguagem e linguagem. Todavia, peca-se na questão da proporcionalidade, isto é, as atividades de metalinguagem são em número bem maior do que as atividades de epilinguagem e linguagem, que são as que mais contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

A primeira atividade de cada capítulo dedicado ao estudo da gramática é o boxe “Como é que é?”. Trata-se de uma proposta de atividade oral que retoma o que já foi estudado em capítulos anteriores e que introduz o novo assunto a ser debatido. Por exemplo, no boxe “Como é que é?” do capítulo 6 do livro do 7º ano, encontramos uma síntese do que os alunos viram no capítulo 3, sucedida por três perguntas que, além de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, apontam para o que será tratado no capítulo 6. São elas: (i) *Você sabe o que é sujeito e quais os seus tipos?* (ii) *Que relação existe entre o núcleo do sujeito e o verbo?* (iii) *Em que posição da oração ele geralmente aparece?*

Imagem 10 – Introdução do capítulo

CAPÍTULO 6

A construção da oração I: foco no sujeito

Como é que é?

Como você viu no capítulo 3, o verbo pode se flexionar em **tempo**, **número** e **pessoa**. A mudança no tempo acontece para mostrar quando os fatos declarados nas orações ocorreram. A mudança de número e pessoa tem relação com certo aspecto da oração: o sujeito.

- Você sabe o que é sujeito e quais seus tipos? Que relação existe entre o núcleo do sujeito e o verbo?
- Em que posição da oração ele geralmente aparece?

Tópico 1: Sujeito e predicado

Sujeito: termo essencial da oração
Retomando o conceito de oração

■ Leia o fragmento inicial de uma notícia.

Fim das telas quebradas: aluno inventa "airbag" pra celular

Só notícia boa. 29 Jun. 2018. Disponível em: <<http://www.senoticiaboa.com.br/2018/06/29/fim-das-telas-quebradas-aluno-inventa-airbag-pra-celular/>>. Acesso em: 8 Jul. 2018.

Converse com a turma

1. O que é um *airbag*? Onde ele normalmente é encontrado?
2. Que informação é apresentada para o leitor? Por que isso virou notícia?
3. O que você acha da invenção do aluno?
 - a) Quem realiza a ação de inventar?
 - b) Que informação é dada sobre essa pessoa?
 - c) Observe a frase: "Um celular novo custa muito caro."
 - I. Qual é o verbo da oração?
 - II. A frase traz uma informação sobre o quê?
 - III. Que informação é essa?

Sujeito e predicado

Uma oração possui dois **termos essenciais** para sua construção: **sujeito** e **predicado**. O **sujeito** é a pessoa ou o objeto a quem se atribui a ideia expressa pelo verbo. O **predicado** é tudo o que se declara sobre o sujeito. O verbo sempre fica dentro do predicado.

Observe:

Aluno inventa "airbag" para celular

Sujeito Predicado

```

graph TD
    Oração((Oração)) --- Termos[Termos essenciais]
    Termos --- Sujeito[Sujeito]
    Termos --- Predicado[Predicado]
  
```

Tópico 2: O verbo e a concordância com o núcleo do sujeito

1. Imagine que **mais de um aluno** tivesse ajudado na criação do *airbag* para celular.
 - a) Como poderia ter sido escrito o título da notícia do jornal?
 - b) Que mudanças ocorreram com o sujeito e com o verbo?
 - c) Que justificativa você daria para explicar essa mudança?
2. Observe os sujeitos em destaque nas frases abaixo.

Os meninos deveriam estudar cada vez mais.
Os meninos espertos deveriam estudar cada vez mais.
Os meninos espertos da minha cidade deveriam estudar cada vez mais.
Os bons meninos espertos da minha cidade deveriam estudar cada vez mais.

- a) Se você tivesse que escolher apenas uma palavra do sujeito como a mais importante em todas as frases, qual seria? Por quê?
- b) Que palavras poderiam ser retiradas do sujeito destacado na última frase sem prejuízo de sentido?

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 124-125

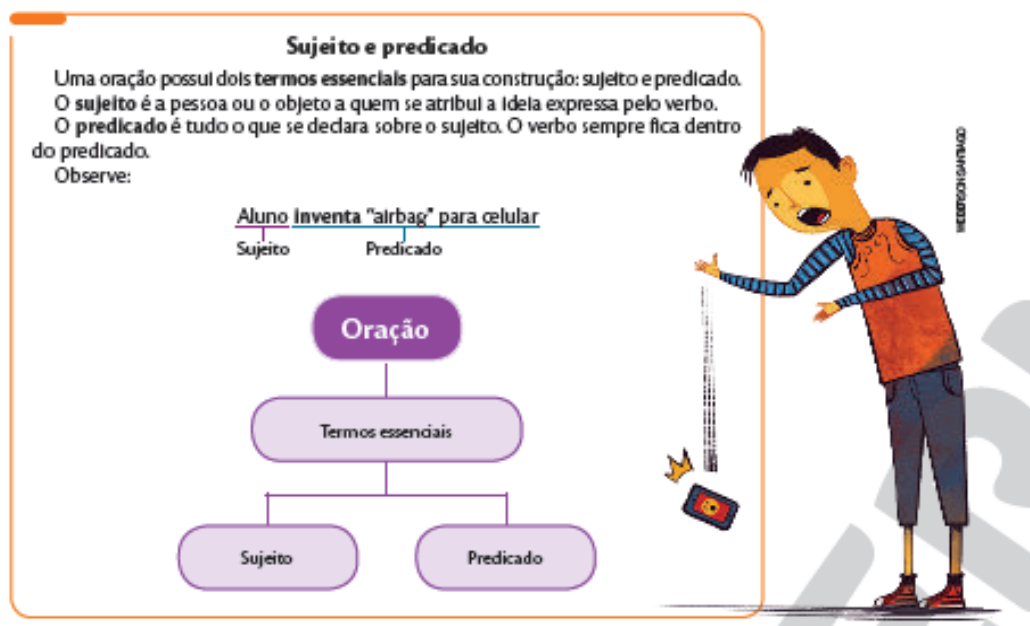
Na sequência dos capítulos, as atividades são propostas conforme os tópicos abordados. Tais tópicos se iniciam, quase sempre, por um texto ou fragmento de texto acompanhado da atividade oral “Converse com a turma”, que apresenta, principalmente, questões de interpretação textual. Observamos na imagem acima que no tópico 1 há o box “Converse com a turma”, enquanto no tópico 2, não. Apesar disso, a primeira questão da atividade do tópico 2 utiliza o título da notícia apresentada no tópico 1 para trabalhar a concordância verbal.

Em “Tópico 1: Sujeito e predicado”, as autoras apresentam uma atividade “Converse com a turma” feita a partir do título de uma notícia. As três questões que compõem a atividade têm muito mais a ver com os aspectos ligados ao contexto de produção e circulação da notícia do que com o estudo do período simples. Para responder às questões 1 e 2, os alunos devem acionar seus conhecimentos de mundo relativos ao objeto *airbag*.

Apenas na questão 3 aparecem questionamentos que podem induzir o aluno a concluir o que seria o sujeito gramatical. Assim, ao questionar, em “a”, “Quem realiza a ação de *inventar*?” e, em “c II”, “A frase traz uma informação sobre o quê?”, as autoras buscam fazer com que o aluno deduza o conceito adotado para sujeito – “pessoa ou objeto a quem se atribui a ideia expressa pelo verbo”. Do mesmo modo, ao se perguntar “Que informação é dada sobre essa pessoa?”, no item “b”, e “Que informação é essa?”, no item “c III”, busca-se relacionar as respostas dadas ao conceito adotado para predicado – “tudo que se declara sobre o sujeito” (p. 125).

A estratégia da atividade é acertada, porém, a quantidade de questões não é suficiente para que o discente faça uma generalização dos conceitos, uma vez que as questões são subitamente interrompidas por um boxe, intitulado “Sujeito e predicado”, que já informa quais são os “termos essenciais” da oração, apresentando, brevemente, os conceitos de sujeito e predicado. Além disso, traz um esquema que ilustra a estrutura básica da oração. Observe:

Imagem 11 – Conceito de sujeito e predicado



Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 125

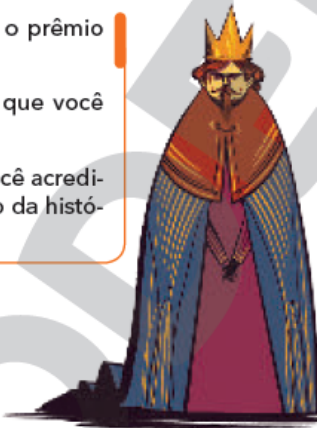
O tópico 2 é constituído de duas questões e dois boxes que se atêm à concordância verbal. Não abordaremos esse tópico por julgarmos que a concordância verbal não se trata de um fator preponderante para o estudo sobre a construção da oração do ponto de vista da semântica formal.

No tópico 3, “Tipos de sujeito”, para cada tipo de sujeito é apresentada uma atividade que segue a mesma linha das anteriores. Ou seja, tem-se um texto ou fragmento seguido do box “Converse com a turma” e questões para a dedução dos conceitos abordados que são apresentados em outro box mais à frente. Vejamos a atividade introdutória desse tópico.

Imagem 12 – Atividade referente ao texto Tristão e Isolda

Converse com a turma

1. Qual era o desafio proposto pelo rei e qual seria o prêmio para quem o vencesse?
2. Por que a promessa do rei não foi cumprida? O que você achou dessa situação?
3. O casal apaixonado não pôde ficar junto. O que você acredita que eles poderiam ter feito para que o desfecho da história fosse diferente?



- a) Releia as frases:
 - I. “O rei prometeu a mão de sua filha Isolda [...]”.
 - II. “[...] Tristão e Isolda se apaixonaram”.
 - III. “Um mensageiro partiu em direção à Cornualha”.
- b) Qual é o sujeito de cada uma das frases acima? Qual é o seu núcleo?
- c) Em qual(is) frase(s) há apenas uma palavra como núcleo do sujeito?
- d) Observe o(s) verbo(s) da(s) frase(s) com um só núcleo: ele(s) está(ão) no singular ou no plural?
- e) Em qual das frases há duas palavras como núcleo do sujeito?
- f) O verbo da frase que você utilizou para responder à questão do item anterior foi escrito no singular ou no plural? Por que você acha que isso ocorreu?

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 127

No box “Converse com a turma” acima, temos três questões de análise textual. A primeira e a segunda solicitam que o aluno identifique informações explícitas no texto e a terceira requer que ele interfira na história, elaborando uma solução para o conflito da narrativa. Essas questões estão seguidas de uma sequência de seis itens, de “a” a “f”, em que, a partir da releitura de três frases (item “a”), retiradas do texto “Tristão e Isolda”, deve-se identificar o sujeito e seus respectivos núcleos. Chama a atenção o fato de os itens cobrarem a identificação do núcleo do sujeito sem que, até o momento, as autoras tenham explicado do que se trata o núcleo do sujeito.

Ainda no tópico 3, encontramos o subtópico “A posição do sujeito na frase”, o qual apresenta uma atividade composta por duas questões tratando da posição do sujeito dentro da oração, a chamada ordem direta e indireta. Nesse tópico, novamente, prevalecem exercícios de identificação e classificação de elementos.

Imagem 13 – Posição do sujeito na oração

Converse com a turma

1. Que boa notícia o rato conta à ratazana?
2. Por que ela não confia na notícia trazida pelo amigo?
3. Que moral o poema traz nos quatro últimos versos? Você concorda com ela?

- a) Na frase “Os dois se engalinharam”:
- I. Qual é o sujeito da forma verbal *se engalinharam*? Quem realizou a ação que ele expressa?
 - II. Esse sujeito aparece antes ou depois do verbo?
- b) Na frase “Pra ratazana perguntou o rato”:
- I. Qual é o sujeito da forma verbal *perguntou*? Quem realizou a ação de perguntar?
 - II. Esse sujeito aparece antes ou depois do verbo?
- c) O que você pode concluir sobre a posição do sujeito na oração?

Ordens direta e indireta da oração

Na língua portuguesa, é comum o **sujeito** aparecer **antes do verbo**. Quando isso acontece, dizemos que a oração está na **ordem direta**. Observe:

Os dois ratos **conversavam** sobre um boato.
Sujeito

Algumas vezes, porém, o **sujeito** é colocado **depois do verbo**. Nesse caso, dizemos que a oração está na **ordem indireta** ou é uma **oração invertida**.

Conversavam sobre um boato os dois ratos.
Sujeito

- d) Em quais das frases abaixo a oração foi construída na ordem indireta? Copie-as em seu caderno.

Tu já ouviste o boato?

O gato caiu nas garras do leão.

Não escapa vivo desse encontro o leão.

É notório o fato.

Ao rato respondeu a ratazana.

Leia o poema.

Manhã

O canto
Do galo
Abre as cortinas
Do dia.

CAPPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010. p. 134.

- a) O que significa dizer que “o canto do galo abre as cortinas do dia”?
- b) Nesse poema, a oração aparece na ordem direta. Como ele teria sido escrito se a frase fosse colocada na ordem indireta?
- c) Por que você acha que o autor preferiu a escrita na ordem direta?

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural – 7º Ano*, p.131-132

Dos dez itens que compõem esse exercício, apenas três (questão 1 – item “c”; questão 2 – itens “b” e “c”) criam condições para que o aluno reflita sobre a organização da oração. Um solicita a reescrita e o outro solicita a opinião do aluno quanto aos motivos que levaram o autor a escolher a forma de construção exposta. Acrescenta-se que aqui caberia um ensejo para se tratar da mobilidade dos sintagmas e da importância da posição desses termos para a construção do sentido da oração, fazendo-se com que os alunos percebessem a hierarquia entre os constituintes da oração. Entretanto, a discussão suscitada pelas autoras não evolui nesse sentido.

Uma atividade de revisão composta de cinco questões fecha o capítulo 6. Elas objetivam, primeiramente, fazer com que o aluno sintetize os conceitos estudados; e, depois, pôr em prática os conceitos ao demandar a identificação do sujeito dentro de

um poema. A seguir, ilustramos e analisamos as questões 3 e 4, consideradas bastante pertinentes.

Imagem 14 – Questão envolvendo semiótica



Anúncio da Fundação SOS Mata Atlântica.

- a) O que o anunciante pretendia com esse texto?
 - b) No título do anúncio, o termo “o verde” relaciona-se diretamente com a imagem. Explique essa relação e o que ela significa.
 - c) O predicado da oração que compõe o título desse anúncio é: “Estão tirando o verde da nossa terra.”.
 - E o sujeito da oração? Como ele se classifica? Por quê?
 - d) De acordo com o título, o anunciante e os leitores também são responsáveis pela destruição da natureza? Explique.
 - e) Como o anunciante deveria reescrever o título se quisesse indicar:
 - I. que tanto ele quanto os leitores são responsáveis pela devastação ambiental?
 - II. que os leitores são responsáveis pela devastação ambiental, mas ele, o anunciante, não?
- 4.** As frases a seguir estão em desacordo com as regras que a gramática normativa estabelece para a concordância verbal. Reescreva-as no caderno de acordo com a gramática normativa e explique o motivo da mudança.
- a) Fazem três anos que estudo nesta escola.

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 134

Nessas questões, encontramos atreladas às questões de classificação questões de AL relacionadas ao aspecto discursivo do texto multimodal. Na questão 3, em “a”, o aluno deve fazer inferências sobre a intencionalidade do enunciador; em “b”, deve associar a linguagem verbal à imagem não-verbal, fazendo uma referência com as matas brasileiras simbolizadas pelo verde da bandeira; em “c”, deve identificar, classificar e justificar essa classificação, com base nos aspectos

gramaticais da oração; em “d”, deve interpretar o sentido da sentença, promovido pelo uso do sujeito indeterminado; e, por fim, em “e”, deve reescrever frases levando em consideração os conhecimentos linguísticos gramaticais, atendendo a habilidade EF07LP10 da BNCC:

Imagem 15 – Habilidade da BNCC

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 172

Enquanto, na questão 3, os vários aspectos do texto são discutidos, na questão 4, são apresentadas orações que devem ser reescritas pelo estudante com o intuito de se praticar a concordância preconizada pela gramática normativa, fazendo-o refletir sobre os aspectos morfossintáticos da oração. Contudo, adverte-se que essa atividade não suscita a reflexão sobre o papel da estrutura na produção de significado da oração, como bem demonstrado pela abordagem da Semântica Formal, quando defende que as línguas são composicionais, isto é, que o significado das sentenças de uma língua depende não só das palavras que a compõem, mas também da ordem das palavras e de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença.

Nesse ponto, seria oportuno um trabalho de interface sintaxe-semântica, voltado para a composição das orações, com atividades que permitissem ao aluno praticar a construção de orações, realizando reflexões epilinguísticas. Assim, o aluno perceberia que o significado da oração é resultado não apenas do significado das palavras que a compõem, mas também da posição que elas ocupam na oração. Fazendo-se isso, defende-se que o aluno tomaria consciência do modo como as orações de uma língua precisam ser estruturadas para produzirem significado.

Outra opção de complementação à abordagem gramatical presente no capítulo seria a atividade de “construir gramáticas”. De acordo com Quarezemin (2016), essa atividade contribuiria para se ampliar não só a aprendizagem da língua, mas também das outras ciências. No caso das orações simples, os alunos teriam seu espírito investigativo aguçado, ao coletar orações e observá-las para tentar descobrir os padrões de construção. Acredita-se que a comparação desses padrões com os

exemplos da GN possibilitaria a compreensão e até a contestação de suas regras. Esse procedimento pode ser utilizado também no capítulo 9.

No capítulo 9, “A construção da oração II: foco no predicado”, dever-se-ia trabalhar com o predicado e os termos integrantes da oração, todavia, o conteúdo resume-se apenas aos complementos verbais. Como no sexto capítulo, não se é dada nenhuma atenção à relação entre os termos que compõem a oração, excetuando-se as breves explicações sobre verbos transitivos e seus complementos, objeto direto e indireto. No entanto, é como se não houvesse qualquer relação de dependência entre os termos constituintes da oração.

Observa-se que, nesse capítulo, segue-se a mesma estrutura do capítulo 6, mas acrescentando-se atividades distribuídas ao longo de cinco tópicos. Tais atividades visam ao atendimento de habilidades impostas pela BNCC, dentre elas:

Imagem 16 – Habilidades da BNCC

EF69LP56	Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
EF07LP05	Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
EF07LP07	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. LXIV

A título de exemplo, vejamos a atividade do tópico 3 – “Complementos verbais: objetos diretos e indireto”.

Imagem 17 – Transitividade verbal

- Leia a tira.



SCHULZ, Charles. *Snoopy*. Disponível em: <<http://paulo-matheus.blogspot.com/2015/02/50-tirinhas-snoopy.html>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

- a) Releia as frases da tira.

“Eu mudaria tudo!”

“Começaria com você!”

- b) Que palavra completa o sentido do verbo *mudaria*? O que a jovem mudaria?
- c) Que expressão completa o sentido do verbo *começaria*? Com quem ela começaria?
- d) Em qual das frases o verbo se liga ao seu complemento por meio de uma preposição?
- e) Se Lucy tivesse dito: *Começaria a mudança com você*, a forma verbal destacada teria dois complementos.
- I. Nessa nova frase, que complemento se liga ao verbo por meio de uma preposição?
 - II. E que complemento se liga ao verbo sem o uso de uma preposição? *Professor(a), reforçar com os(as) estudantes que, assim como ocorre na classificação do verbo como intransitivo ou transi-*

Fonte: BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular & Plural – 7º Ano, p. 195-196.

Novamente, temos uma atividade que prepara o aluno para a apresentação de um conceito. Para responder aos itens “b”, “c” e “d”, os alunos devem indicar os termos que complementam o sentido do verbo, sem a necessidade de um rótulo, obedecendo-se apenas a sua intuição linguística. No item “e”, as autoras ressaltam a importância do contexto no nível da frase para a classificação do termo, o que, ao nosso ver, é salutar quando se trata da produção do significado literal da oração.

Somente ao final do capítulo as autoras abordam o conteúdo gramatical de forma mais reflexiva. Em dois itens da atividade de revisão do capítulo, o aluno é convidado a escrever/reescrever sentenças: no item “a” da questão 3, o aluno deve reescrever a sentença dada acrescentando-lhe um predicativo do sujeito; e no item “e” da questão 4, o aluno deve escrever frases em que o mesmo verbo funcione como intransitivo, transitivo direto e transitivo indireto.

A análise dos capítulos da coleção didática enfocada dedicados ao estudo do período simples demonstra que houve uma evolução na abordagem didática do conteúdo, motivada pelas exigências da BNCC. O conteúdo é apresentado por meio de práticas de análise linguística, além de serem propostas atividades de metalinguagem, de epilinguagem e de linguagem, na maioria das vezes, a partir de um texto.

No entanto, no que concerne à abordagem teórica, as explicações ainda estão muito presas ao que as gramáticas tradicionais prescrevem. Predominam-se atividades de cunho metalinguístico, que não promovem ao aluno reflexões acerca do funcionamento da língua.

Nota-se que as práticas de linguagem propostas pela coleção analisada são, até certo ponto, produtivas para o aluno. Contudo, para desenvolvimento da capacidade de produção de períodos simples coesos e coerentes em seus textos, é necessário um trabalho complementar, que vise a ampliar a compreensão do aluno para além daquilo que a coleção propõe.

5.2 AS ORAÇÕES SIMPLES NO LIVRO “TECENDO LINGUAGENS”

A coleção “Tecendo Linguagens”, assim como a coleção “Singular e Plural”, tem como foco o ensino da leitura e produção de texto. Da mesma forma, acerca do ensino de gramática, a proposta dessa coleção também é desenvolver o conhecimento implícito da gramática por meio da leitura e produção de diferentes gêneros textuais. No entanto, no que se refere ao conhecimento explícito da gramática, apesar de ela dedicar maior espaço para a discussão dos fenômenos gramaticais em relação à coleção “Singular e Plural”, esse espaço também se mostra insuficiente, pois apresenta o conteúdo de forma muito fragmentada, sem criar condições para que o aluno perceba como se dá o funcionamento da língua em sua amplitude.

No que tange ao estudo do período simples, o conteúdo é distribuído como parte de 10 (dez) capítulos distribuídos por todos os volumes da coleção. No livro do 6º ano, no capítulo 5, trabalha-se “frase, oração e período”; no capítulo 6, “sujeito”; no capítulo 8, “período simples e composto”. Já no livro do 7º ano, é trabalhado, no capítulo 1, “sujeito e predicado”; no capítulo 2, “tipos de predicado”; no capítulo 3, “verbos transitivos e intransitivos”; no capítulo 4, “objeto direto e indireto” e no capítulo 6, “termos essenciais e integrantes da oração”. No livro do 8º ano, é trabalhado, no capítulo 1, “adjunto adnominal e complemento nominal”; no capítulo 2, “tipos de predicado”; no

capítulo 6, “transitividade verbal” e “termos essenciais, integrantes e acessórios da oração”. Por fim, no livro do 9º ano, é trabalhado, no capítulo 1, “tipos de predicado”; e, no capítulo 2, “predicativo do sujeito e do objeto” e “predicado verbo-nominal”.

Esse conteúdo sempre é apresentado nas seções “Reflexões sobre a língua”, que estão divididas em duas partes: na primeira parte, apresentam-se os conceitos relativos ao tópico a ser estudado, intercalados a propostas de atividades; enquanto na segunda parte – “Aplicando o conhecimento” –, promove-se o aprofundamento do conteúdo estudado através de mais propostas de atividades voltadas para a análise dos aspectos gramaticais, estudados em diferentes gêneros textuais.

A metalinguagem utilizada na coleção para tratar desse conteúdo é a da gramática normativa, assim como na coleção “Singular e Plural”. Ela atende ao que a BNCC estipula dentre suas habilidades e objetos do conhecimento: o reconhecimento dos termos da oração segundo à norma padrão.

Os conceitos são apresentados, predominantemente, segundo à abordagem tradicional da gramática. No entanto, é possível perceber também uma sutil influência da abordagem funcionalista dos estudos da linguagem, como veremos mais adiante.

No livro do 6º ano, no capítulo 5, as autoras definem oração simples da seguinte forma: “[enunciado que] tem sentido completo e é organizado em torno de um verbo” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 157, 6º ano). Afirmam, ainda, que “cada oração é organizada por um único verbo ou locução verbal. Dessa forma, para cada verbo ou locução verbal, contamos uma oração”. Tal definição demonstra uma sutil influência do funcionalismo, ao tratar a oração como enunciado e não, simplesmente, como frase.

No livro do 6º ano, no capítulo 6, as autoras definem sujeito como “ser sobre o qual se faz uma declaração e com o qual o verbo concorda em número e pessoa” (Ibidem, p. 186). Percebemos que, na primeira parte da definição, trata-se do aspecto semântico da gramática e, na segunda parte, do aspecto sintático, criando-se condições para que o aluno perceba o funcionamento da língua em mais de um de seus aspectos. O que seria um avanço, se não fosse o fato de fazerem isso com base nas gramáticas normativas (cf. Cunha e Cintra, 2007), incorrendo no mesmo equívoco da coleção “Singular e Plural”, quando limitam a definição do sujeito em seu aspecto semântico ao “ser sobre o qual se se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 136).

Imagem 20 – Definição de períodos no livro do 7º Ano

Damos o nome de **período simples** ao período formado por uma única oração, ou seja, por um único verbo ou locução verbal. Veja o exemplo:

Como **vai** você, vovô?

Ao período formado por duas ou mais orações, ou seja, por dois ou mais verbos ou locuções verbais, damos o nome de **período composto**. Veja o exemplo:

É segredo o que **vou contar**, por isso esse assunto **exige** aquele código secreto.

Um período é finalizado com ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, às vezes, com reticências.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 7º Ano, p. 47

Comparando-se as duas imagens acima, é possível observar que, além dos exemplos diferentes, a única informação nova trazida, no material do 7º ano (imagem 20), no caso, é a de que o final dos períodos deve ser marcado por um ponto final, por um ponto de interrogação, por um ponto de exclamação ou por reticências – informação negligenciada até esse ponto da coleção.

No capítulo 2, são detalhados os tipos de predicado seguindo-se a prescrição da gramática normativa. Esse assunto voltará a ser abordado nos volumes do 8º ano (capítulo 2) e 9º ano (capítulos 1 e 2). Porém, somente nesse último há um detalhamento por meio de exercícios que destacam as partes que compõem o predicado. Portanto, mantém-se uma similaridade no que diz respeito ao conteúdo abordado. O aluno, ao ler qualquer um desses três volumes, vai encontrar as mesmas definições explicadas, apenas com exemplos e atividades diferentes, mas que seguem uma regularidade que pode facilitar o aprendizado do aluno.

Os predicados são classificados na coleção como: verbal, nominal e verbo-nominal, ou seja, da mesma forma como são classificados nas gramáticas normativas. Segundo as autoras, essa classificação é estabelecida pela relação que o predicado estabelece com o sujeito. Assim, o predicado verbal caracteriza-se pelo destaque que é dado à ação, tendo como núcleo um verbo; enquanto o predicado nominal caracteriza-se pelas características atribuídas ao sujeito por intermédio de um verbo de ligação, tendo, por isso, um qualificador como núcleo; e o predicado verbo-nominal, por destacar, igualmente, tanto a ação e como uma característica atribuída ao sujeito ou ao objeto, apresenta dois núcleos. Vejamos:

Imagem 21 – Tipos de predicado

Diagrama de análise sintática para a frase "O profissional está qualificado para orientar os pais.":

sujeito: O profissional
 predicado: está qualificado para orientar os pais.
 O verbo "está" é o verbo de ligação, e "qualificado" é o predicativo.

A palavra *qualificado* é o **termo mais importante do predicado**. Por isso dizemos que ela é o **núcleo do predicado**. E, por se tratar de um **atributo do sujeito**, esse núcleo do predicado é conhecido como **predicativo do sujeito**.

Quando o predicado apresenta como núcleo um predicativo do sujeito, que se liga ao sujeito por meio de um verbo de ligação, damos a ele o nome de **predicado nominal**.

Agora, analise mais um exemplo:

Diagrama de análise sintática para a frase "Muitos pais trabalham fora de casa...":

sujeito: Muitos pais
 predicado: trabalham fora de casa...
 O núcleo do predicado é o verbo "trabalham".

A palavra *trabalham* é o **termo mais importante do predicado**, pois expressa uma ação do sujeito e é, portanto, o **núcleo do predicado**.

Quando o predicado apresenta como núcleo um verbo ou uma locução verbal, damos a ele o nome de **predicado verbal**.

Para finalizar, leia outro exemplo:

Diagrama de análise sintática para a frase "O semeador trabalhava incansável.":

sujeito: O semeador
 predicado: trabalhava incansável.
 O núcleo do predicado é a ação "trabalhava", e "incansável" é o predicativo.

Nesse caso, as palavras *trabalhava* e *incansável* são igualmente importantes, pois expressam uma ação e um atributo do sujeito (**predicativo do sujeito**).

Quando o predicado apresenta dois núcleos – um verbo e um predicativo do sujeito –, damos a ele o nome de **predicado verbo-nominal**.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 8º Ano, p. 59

Os tipos de predicados apresentados pelas autoras também seguem a gramática normativa, com a diferença de que as autoras não procuram listar as classes de palavras que podem exercer a função de predicativo do sujeito. Há, ainda, por parte delas, uma tentativa de se adotar mais acertadamente exemplos para a explicação do conceito. Ou seja, diferentemente da gramática normativa, em que os exemplos são usados quase que exclusivamente para se ilustrar o que foi abordado, na coleção estudada, os exemplos ganham um maior caráter explicativo, fazendo parte da construção das definições.

Ainda no volume do 7º ano, no capítulo 4, inicia-se o estudo dos complementos verbais (objeto direto e indireto), definidos da seguinte forma:

Imagem 22 – Conceito de objeto direto e indireto

Se um **verbo** ou **locução verbal** precisa de uma palavra, expressão ou outra oração para complementar seu sentido, ele é chamado **verbo transitivo**.

Ao complemento do **verbo transitivo** damos o nome **objeto**.

Os verbos podem ser **transitivo direto**, **transitivo indireto** e **transitivo direto e indireto**.

- **Verbos transitivos diretos** são acompanhados de complementos que se ligam ao verbo **sem a necessidade de uso de preposição**. Ao complemento do verbo transitivo direto damos o nome **objeto direto**.

Exemplo: A peça **ensina** o **valor da união e da amizade**.



Obs.: Atente-se que o **o** que antecede a palavra **valor** é artigo definido.

- **Verbos transitivos indiretos** têm a necessidade de se ligarem aos seus complementos **com o uso de preposição**. Ao complemento do verbo transitivo indireto damos o nome de **objeto indireto**.

Exemplo:

A peça se **volta** **a** **crianças e adultos**.



Obs.: O **a**, nesse caso, é preposição, porque tem o mesmo significado de **para**.

- **Verbos transitivos direto e indireto** são aqueles complementados por dois complementos: um **objeto direto** e um **objeto indireto**.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 7º Ano, p. 139

As autoras continuam seguindo o rito da abordagem normativa. Apresentam a transitividade dos verbos primeiro para só depois apresentarem os seus complementos. No entanto, dão um passo à frente em relação a GN no que se refere à transitividade do verbo, pois explicitam a possibilidade de completude do verbo também por meio de orações, ao invés de deixar para explicar isso apenas durante o estudo do período composto. Essa explicação cria condições para que o aluno tome consciência da forma como as unidades linguísticas se articulam.

Até esse ponto da coleção, nada ainda foi explicado acerca da qualidade dos termos da oração serem essenciais, integrantes ou acessórios.

No livro do 7º ano, aparece pela primeira vez a noção de termos integrantes, a explicação do que são esses termos e a sua classificação. Vejamos:

Imagem 23 – Termos integrantes da oração

Alguns verbos e nomes não possuem, em determinadas orações, sentido completo em si mesmos, necessitando de outros termos que os complementem. A esses termos damos o nome de **termos integrantes da oração**. São eles: os complementos verbais (objeto direto e objeto indireto), o **complemento nominal** e o **agente da passiva**.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 7º Ano, p. 196

Percebemos que, nessa ocasião, nada mais é acrescentado sobre esses termos além do que está exposto.

No volume do 8º ano, a definição de complemento nominal aparece duas vezes: primeiro no capítulo 1 e depois no capítulo 6. As autoras afirmam, no capítulo 1, que “chamamos de **complemento nominal** o termo sintático que complementa o sentido de um nome – **substantivo, adjetivo ou advérbio**” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 43, grifos das autoras), mencionando também que tal termo é um dos integrantes da oração. No capítulo 6, acrescentam que ele vem precedido por preposição.

De igual modo, o agente da passiva é abordado em dois momentos: no capítulo 5, ao tratar das vozes verbais, e no capítulo 6, ao tratar dos termos integrantes da oração. Vejamos a definição:

Agente da passiva é o termo que indica quem ou o que executa a ação de um verbo na voz passiva. Esse termo vem sempre depois de preposição e, na maioria das vezes, acompanhados pela preposição *por* ou por suas formas contraídas (pelo, pela, pelos, pelas) (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 200).

Além de as definições continuarem tomando como base as gramáticas normativas, nota-se que a preocupação está em se explicar esses termos chamando-se a atenção do aluno para a preposição, sem, no entanto, explicar o papel desempenhado por ela nesses termos. O aluno interpreta a explicação como um “macete” e sem compreender – não aprende, apenas decora.

A classificação e a conceituação adotadas pelas autoras são as mesmas de Cunha e Cintra (2007) e Cegalla (2008) para os termos integrantes da oração. No entanto, para os termos acessórios, amplia-se a explicação em relação ao que Cunha e Cintra (2007) prescrevem. Vejamos:

Imagem 24 – Termos acessórios

Damos o nome de **termos acessórios da oração** a termos que podem ser suprimidos de uma oração sem que haja alteração na sua estrutura sintática, daí serem considerados dispensáveis. No entanto, o seu uso pode ser importante para a compreensão integral da mensagem transmitida. Esses termos constituem-se de **adjuntos adverbiais, adjuntos adnominais e apostos**.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 8º ano, p. 203

Para Cunha e Cintra (2007, p. 163), os termos acessórios da oração são acessórios porque “embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado”. Por sua vez, Oliveira e Araújo (2018) afirmam que os

termos acessórios “podem ser suprimidos de uma oração sem que haja alteração na sua estrutura sintática” e, por isso, são considerados dispensáveis. Todavia, advertem que “seu uso pode ser importante para a compreensão integral da mensagem a ser transmitida”. As autoras ampliam a explicação no sentido de, na definição, chamarem a atenção do aluno para as características dos termos acessórios serem não só semânticas como também sintáticas.

No volume 8º ano, no capítulo 6, encontramos os termos acessórios da oração assim definidos:

Imagem 25 – Adjunto adverbial

O **adjunto adverbial** tem como função modificar um verbo, um adjetivo ou um advérbio, indicando uma circunstância: tempo, lugar, modo, intensidade etc.

Geralmente, é representado por um advérbio ou por uma locução adverbial, mas pode também substituir uma oração subordinada adverbial. Exemplo:

O adjunto adverbial pode aparecer no início, no meio ou no fim das frases e, em algumas situações, vir separado por vírgulas.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 8º Ano, p. 202

Imagem 26 – Adjuntos adnominal

Adjunto adnominal é o termo acessório da oração que tem a função de caracterizar ou determinar um substantivo. Isso pode ser feito através de artigos, adjetivos ou locuções adjetivas, pronomes e numerais. Exemplo:

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 8º Ano, p. 42

Segundo as autoras, a diferença primordial entre o adjunto adnominal e adjunto adverbial reside nos termos a que se referem. Enquanto o último se refere a verbos, adjetivos e advérbios, o primeiro se refere a substantivos. Essas explicações, mais uma vez, são fundamentadas nas gramáticas normativas.

As autoras comentam que os adjuntos podem aparecer em diferentes posições na frase, mas não que a posição ocupada por eles pode interferir no sentido geral do período, nem que há certas restrições quanto ao posicionamento de certos adjuntos. Explicação dada, por exemplo, pela teoria gerativa. Vejamos:

(19) O bêbado bateu na velha de bengala. (MIOTO et al., 2009)

(20) O bêbado bateu de bengala na velha.

(21) O bêbado de bengala bateu na velha.

Em (19), “de bengala”, adjunto de “a velha”, permite a interpretação de que a velha segurava uma bengala quando foi agredida pelo bêbado. Já em (20), “de ben-

gala”, adjunto de “bater”, confere a interpretação de que a velha foi agredida pelo bêbado por meio da bengala. Por fim, em (21), “de bengala”, adjunto de “o bêbado”, gera a interpretação de que o bêbado utilizava uma bengala quando agrediu a velha.

Defende-se que essa comparação entre sentenças com diferentes tipos de adjuntos é muito pertinente e esclarecedora e, por isso, ser deveria ser acrescentada às práticas de ensino do período simples.

Para definir o aposto, as autoras utilizam uma única questão, composta por dois itens, trazida antes da definição. Observe:

Imagem 27 – Aposto

5. Releia estes trechos extraídos de textos lidos neste capítulo.

Alguns dos pais, **também nativos digitais**, não percebem as mudanças ou problemas que vão surgindo, como se tudo já fosse parte da rotina familiar.

O presidente do Conselho Estadual de Educação, **Marcos Elias**, defendeu a liberação do uso do celular, com a mediação feita pelos educadores.

Os estudantes Sara Christine de Souza Portes, **de 17 anos**, e Gustavo Dias Santana Soares, **de 18**, estudam juntos no Colégio Estadual Jardim América, em Goiânia.

- a) Qual é o papel dos elementos gramaticais em negrito nesses trechos? *Esses termos são usados para explicar ou especificar outros elementos com os quais se relacionam nos períodos em que estão inseridos.*
- b) Como classificamos os termos em destaque?
São apostos.

Aposto é o termo que explica, enumera, detalha, resume, esclarece, especifica etc. um termo anterior da oração. Normalmente, é colocado entre vírgulas, mas também pode ser assinalado por travessão ou dois-pontos.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 8º Ano, p. 202-203

Diferentemente do que se tem nas gramáticas normativas, as autoras optam por não apresentarem uma classificação para os diferentes tipos de aposto, o que compromete a compreensão da definição dada e questiona a significância do aposto no que tange à estruturação e à construção de sentido na sentença.

Nos capítulos 1 e 2 do volume do 9º ano, são retomados os tipos de predicado e acrescida a definição de predicativo do objeto:

Imagem 28 – Predicativo do objeto

O **predicativo do objeto** é um termo que compõe o **predicado verbo-nominal** e indica uma característica que se atribui ao objeto. Pode vir precedido de preposição. Ocorre, geralmente, com verbos transitivos diretos que exigem uma qualidade para o objeto: considerar, julgar, achar, supor, tornar, eleger, nomear, chamar, apelidar e outras equivalentes. Exemplo:

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 9º Ano, p. 46

A definição de predicativo do objeto apresentada acima não carece de mais do que um contexto para se trabalhar uma oração. Também chama a atenção para a composicionalidade da língua, ao indicar que alguns verbos “exigem uma qualidade para o objeto”, demonstrando ainda que o significado da sentença é composicional, isto é, depende não só das palavras, mas da posição que elas ocupam. Trata-se de um princípio fundamental das línguas, que deveria ser constantemente ressaltado durante as práticas de ensino dos conteúdos que envolvem o período simples. Infelizmente, isso não é o que acontece. Dentre os conteúdos das duas coleções, essa característica só é mencionada duas vezes: aqui e quando as coleções trabalham a transitividade verbal.

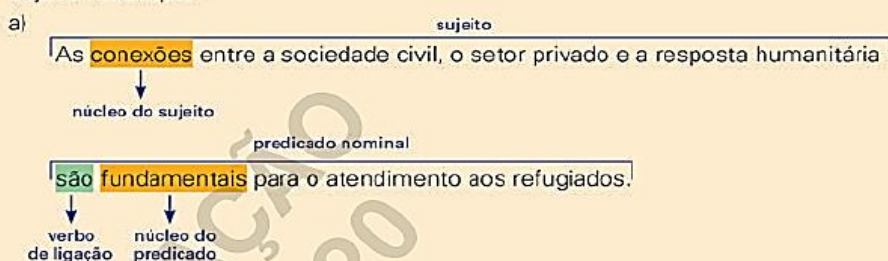
Excetuando-se a definição de aposto, todas as outras definições arroladas nesta seção são acompanhadas de exemplos que ratificam o conceito apresentado. Os exemplos são utilizados mesmo quando há uma retomada de conteúdo em pontos diferentes dos capítulos, ou quando as definições são apresentadas depois de uma atividade que requer dedução. Vejamos:

Imagem 29 – Exemplo 1: tipos de predicado

De acordo com a relação que o predicado mantém com o sujeito, podemos classificá-lo em diferentes maneiras.

Assim, há três tipos de predicado: **nominal**, **verbal** e **verbo-nominal**.

Veja um exemplo:



No exemplo acima, a palavra *fundamentais* é o termo mais importante do predicado. Por isso, dizemos que ela é o **núcleo do predicado**. E, por se tratar de um atributo do sujeito, esse termo é conhecido como **predicativo do sujeito**.

Chamamos de **predicativo do sujeito** o termo da oração que atribui uma característica ao sujeito por meio de um **verbo de ligação**.

Quando o predicado apresenta como núcleo um **predicativo do sujeito**, que se liga ao sujeito por meio de um verbo de ligação, damos a ele o nome de **predicado nominal**.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 7º Ano, p. 68

O exemplo ilustrado na imagem 29 é utilizado para explicar o predicativo do sujeito e o predicado nominal. A frase concerne um exemplo de paráfrase de um trecho de uma reportagem localizada na página 62 do livro didático do 7º ano – logo, frisa-se que foi retirada de um texto. Apesar de o tema da oração não fazer parte da realidade local dos discentes francinopolitanos, ganha um contorno significativo por já ter sido abordado dentro da reportagem e ao longo de todo o capítulo.

Observa-se que o exemplo foi posto antes da apresentação dos conceitos e foram utilizados traços e setas para marcar os termos a serem explorados – mecanismo comum nos livros didáticos. Nele, o sujeito se enquadra na definição de sujeito apresentada na coleção – “alguém ou algo a quem o predicado se refere”. Observa-se também que a partir da explicação do exemplo as autoras vão construindo as definições dos conceitos. Nesse caso, a explicação, à primeira vista, pode parecer vaga por não informar por que “*fundamentais* é o termo mais importante do predicado”. Todavia, se voltarmos ao início da questão, situada antes do boxe em análise, obtém-se um o esclarecimento: “Quando o **predicado** expressa um **atributo/caracterização** do sujeito, a **palavra/expressão com valor adjetivo** que expressa esse atributo é a mais importante do predicado” (OLIVEIRA e ARAÚJO, p. 68, grifos das autoras). Fica evidente que há uma harmonia entre conceitos, exemplos e atividades.

Passa-se para o exemplo/conceituação de transitividade verbal. Observe a imagem a seguir:

Imagem 30 – Exemplo 2: transitividade verbal

3. Leia o quadro sobre os verbos transitivos.

Se um **verbo** ou **locução verbal** precisa de uma palavra, expressão ou outra oração para complementar seu sentido, ele é chamado **verbo transitivo**.

- **Verbos transitivos direto e indireto** são aqueles complementados por dois complementos: um **objeto direto** e um **objeto indireto**.

Exemplo:

A Cia. Raffanti **encenou** **a peça** **a crianças e adultos.**

↓ ↓ ↓

verbo transitivo direto e indireto objeto direto objeto indireto

O verbo **encenar** pressupõe **encenar algo para alguém**, de modo que um dos objetos precisa estar na ação ou subentendido pelo contexto.

Classifique os verbos transitivos e seus objetos nas orações a seguir:

- O musical narra a jornada de quatro animais.
verbo transitivo direto: *narra*; objeto direto: *a jornada de quatro animais*.
- Após fugirem dos maus-tratos de seus donos.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 7º Ano, p. 139

O exemplo acima foi transcrito da resenha “Espetáculo *Os Saltimbancos* chega às casas de cultura” (p. 130) com o intuito de explorar os verbos transitivos e os complementos verbais. Através dele, nota-se outra forma de se apresentar os exemplos na coleção: apresenta-se o conceito dentro de uma questão, seguido do exemplo ilustrado com recursos gráficos e sucedido por uma breve explicação.

Nesse exemplo, as autoras frisam novamente a importância do texto para a construção do sentido da sentença, o que revela uma exploração da gramática tradicional segundo uma concepção funcional.

Os dois exemplos indicados anteriormente demonstram que a integração entre a metalinguagem, as definições e os exemplos presentes no livro “Tecendo Linguagens” contribuem, significativamente, para a assimilação dos conceitos e da estrutura das orações simples, bem como para o entendimento de que o contexto interfere diretamente na construção do significado de uma sentença. Todavia, o entendimento de que a organização dos constituintes da oração interfere em sua significação fica comprometido. Assim sendo, prejudica-se o entendimento de que não só as palavras, mas também a posição que elas ocupam é responsável pela produção de significado da sentença.

No que tange às atividades propostas pela coleção, da mesma forma que os exemplos, nota-se que se encontram intercaladas aos textos explicativos e apropriam-se de frases retiradas de textos trabalhados em seções anteriores (ver imagem 29 e 31) para tratar dos temas abordados nas seções de estudo gramatical. Trabalhar a

gramática a partir do texto é uma das recomendações das diretrizes nacionais da Educação Básica. Inclusive, trata-se de uma das exigências para que as coleções didáticas sejam aprovadas pelo PNL. No entanto, o que se percebe normalmente é que o texto é na verdade utilizado como pretexto. Os exemplos são retirados dos textos propostos na unidade, mas as reflexões acerca dos aspectos gramaticais continuam sendo realizadas no nível da sentença, privilegiando-se ainda o conhecimento meta-linguístico, salvo poucas exceções.

Asseverando-se isso, vejamos uns recortes de atividades dos livros que compõem a coleção:

Imagem 31 – Questão 3: Sujeito e predicado

3. Leia as informações do quadro sobre sujeito e predicado e depois responda às questões propostas.

As frases compostas de uma única oração, ou seja, formadas por um só verbo, geralmente apresentam:

- uma informação que se dá a respeito de alguém ou de algo → o **predicado**;
- alguém ou algo a quem o predicado se refere → o **sujeito**.

Por exemplo:

O pai e a mãe / estão precisando de emprego...

↓

sujeito

↓

predicado

Quando uma oração não se encaixa nessa divisão gramatical, porque a informação dada pelo predicado não se refere a nenhum sujeito, dizemos que se trata de uma **oração sem sujeito**. Observe o exemplo:

Chovia torrencialmente naquela manhã.

Ativar o Windows
 Acesse Configurações para ativar o Windows

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 7º Ano, p. 48

Essa questão, como boa parte das questões da seção “Reflexões sobre o uso da língua”, traz a teoria gramatical antes de interrogar ou solicitar algo ao aluno acerca dos conceitos gramaticais apresentados, exibindo definições fundamentadas nas gramáticas normativas, seguidas de um exemplo. Nessa questão, as autoras optam por não apresentar indagações para levantar/acionar o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto. Pelo contrário, apresentam os conceitos a serem estudados de forma direta e objetiva.

Imagem 32 – Continuação da questão 3

- a) Identifique e transcreva o sujeito e o predicado das orações a seguir, extraídas da crônica “Comunicação”, lida no início do capítulo.
- Eu não estou pensando nada, cavalheiro. *Sujeito: Eu; predicado: não estou pensando nada, cavalheiro.*
 - A palavra me escapou por completo. *Sujeito: A palavra; predicado: me escapou por completo.*
 - Tem mais de uma peça? *Sujeito: ele/ o objeto (implícito); predicado: Tem mais de uma peça?*
 - Isso já é má vontade. *Sujeito: Isso; predicado: já é má vontade.*
- b) Agora, explique como você identificou o sujeito e o predicado nessas orações. *Resposta pessoal.*

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens, p. 49

As frases do exercício acima foram retiradas do texto “Comunicação”, trabalhado na seção “Práticas de leitura”. Tal texto já havia sido utilizado antes para o estudo do gênero crônica, requerendo-se a observação da estrutura e levando-se em conta os fatores de produção. Contudo, nessa questão, o texto serviu de mote para um princípio de análise linguística. O item “a” solicita a identificação dos termos essenciais e o item “b” requisita a explicação dos procedimentos utilizados para essa identificação.

Assim, com essa questão, as autoras não tendem às habilidades EF08LP06 e EF07LP07 propostas pela BNCC, pois apesar de a questão solicitar identificação e reflexão acerca dos termos da oração, o texto apresentado não passa de um subterfúgio. A reflexão acerca das funções que os termos desempenham nas orações é mínima. Sobre essas orações, caberia muito mais a proposta de uma atividade de análise linguística fundamentada na perspectiva gerativa e semântico-formal, a qual criaria condições para que o aluno refletisse sobre o papel da estrutura para o significado da sentença.

Na seção “Reflexão sobre a língua: Tipos de sujeito”, observamos a forte influência da abordagem da gramática normativa nas questões de metalinguagem. Entretanto, podemos também perceber um princípio de análise epilinguística. Além da mera identificação e classificação de termos, há questões que fazem o aluno refletir sobre a forma de se identificar esses termos, algo que poderia ser chamado de prática de ensino de gramática como ciência. Vejamos como exemplo as questões 2 e 4.

Imagem 33 – Questão 2

2. Agora, leia esta oração:

Vamos tentar de novo.

- a) Indique o sujeito da oração. Explique como o identificou. *“Nós” é o sujeito da oração, identificado pela flexão de pessoa do verbo “vamos”.*
- b) Qual seria o sujeito se a oração fosse modificada, no contexto da crônica, desta forma: “Eu e o senhor vamos tentar de novo”? *“Eu e o senhor” seriam o sujeito da oração.*
- c) Nessa oração modificada, algum elemento poderia ser dispensado? Por quê?
Não, pois todas as palavras fazem parte da ideia central do sujeito.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 7º Ano, p. 49

No item “a”, demanda-se do aluno a identificação do sujeito da oração e, em seguida, orienta-o a descrever o procedimento que permitiu essa identificação. Além disso, no item “c”, há uma reflexão sobre a imprescindibilidade dos sintagmas de uma oração dentro de determinado contexto. Como a questão demanda conhecimentos de âmbito unicamente sintático, a alusão à crônica é dispensável. Isso seria usar o texto como subterfúgio mais uma vez.

Também encontramos na coleção atividades que utilizam o texto ou fragmento para a promoção de atividades de análise linguística de certos aspectos gramaticais. Observe:

Imagem 34 - Questão 4, tópico sobre sujeito

4. Leia outro trecho da crônica “Comunicação”, de Luis Fernando Verissimo:

Não **sucumbi** ao telefone celular. Não **tenho** e nunca **tere** um telefone celular. Quando **preciso usar** um, **uso** o da minha mulher. Mas segurando-o como se fosse um grande inseto, possivelmente venenoso, desconhecido da minha tribo.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Amor brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

- a) Que situação do cotidiano é objeto de reflexão nessa crônica?
O uso do celular ou a resistência ao uso dele.
- b) Qual é o sujeito dos verbos destacados nesse trecho?
O sujeito “eu”, identificado pela desinência dos verbos.
- c) Em sua opinião, por que nas orações que trazem esses verbos é usado o sujeito desinencial?
É possível que os alunos afirmem que a opção por empregar o sujeito desinencial decorre do fato de todas as ações expressas pelos verbos fazerem referência ao mesmo sujeito.
- d) Transcreva os verbos desse trecho que estão nas formas nominais infinitivo, participio e gerúndio.
Infinitivo: usar; participio: desconhecido; gerúndio: segurando.
- e) Explique a função verbal ou nominal (substantivo, adjetivo e verbo) de cada um desses verbos?

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens, p. 50

Nessa questão, há itens que trazem uma reflexão sobre um fragmento de texto do gênero crônica (utilizado como suporte para questão) – o item “a” – e sobre o caráter discursivo da escolha do tipo de sujeito. No entanto, a maior parte dos itens vai trabalhar com a metalinguagem, enfocando-se os aspectos morfossintáticos dos

verbos, com o intuito de identificar e classificar os termos. Algo que resume bem a abordagem gramatical do livro “Tecendo Linguagens”, de maneira geral.

Apesar do predomínio de atividades voltadas à metalinguagem dos aspectos sintáticos, também observamos, em alguns trechos da coleção, a presença de atividades de análise linguística fundamentadas na abordagem funcionalista. Isso fica saliente na seção “Aplicando conhecimentos” do livro do 7º ano (p. 50), em que há o predomínio de questões relativas ao contexto comunicativo. Dos dez itens que compõem essa atividade, apenas dois são referentes à identificação e à classificação de termos.

Imagem 35 – Questão 2, seção “Aplicando os conhecimentos”

2. Leia a tirinha a seguir, que traz os personagens Miguelito e Mafalda, do cartunista argentino Quino.

QUINO. *Toda Mafalda*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

a) Ao indagar ao amigo qual é o sujeito da frase “Esse lixo enfeia a rua”, que resposta a personagem Mafalda espera obter? *Ela espera que Miguelito afirme que o sujeito da frase é a expressão “Esse lixo”.*

b) Considerando a resposta do menino, de que maneira ele interpreta a pergunta feita por Mafalda? Houve um problema na comunicação entre os interlocutores? Por que isso aconteceu?

c) O que provoca humor/ironia nessa tirinha? *Resposta pessoal. Sugestão de resposta: O modo como o personagem Miguelito interpreta e responde à personagem Mafalda é o que provoca humor/ironia na tirinha.*

d) Embora o personagem Miguelito atribua a responsabilidade da limpeza da rua a uma pessoa pública, essa responsabilidade se estende apenas aos órgãos públicos e às pessoas que os representam? Dê sua opinião e justifique-a. *Resposta pessoal.*

e) Na oração “Esse lixo enfeia a rua”, identifique o núcleo do sujeito e o predicado.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*, p. 51

Observa-se que nessa atividade estão presentes principalmente questões fundamentadas em abordagens funcionalistas, mas utilizando-se, para o estudo da gramática, a metalinguagem da gramática normativa. Isso porque encontramos, nos itens “b” e “c”, questionamentos que suscitam reflexões da alçada da abordagem semântico-formal: a dificuldade da personagem Miguelito em diferenciar o sujeito gramatical e o sujeito como indivíduo. Esse questionamento faz com que o aluno reflita

sobre aspectos da língua e sobre a sua relação com o mundo real. Percebemos, portanto, uma tendência a novas formas de ver a língua, as quais o aluno deveria ser convidado a investigar, mas que, no âmbito da análise gramatical da língua, ainda são muito tímidas.

Na seção “Reflexão sobre o uso da língua” (p. 68) do livro do 7º ano, no tópico “Tipos de predicado”, encontramos uma questão com potencial para se trabalhar a gramática como ciência, conforme sustenta Quarezemin (2016). A questão solicita que o aluno separe as orações em grupos, de acordo com as características de seus respectivos predicados. Assim, o aluno, mais do que classificar predicados, deve refletir sobre as suas características. Vejamos:

Imagem 36 – Questão comparativa

2. Reproduza o quadro a seguir e complete as colunas com as orações que você leu na atividade 1, de acordo com a informação expressa pelo predicado: ação ou atributo (característica, qualidade, estado, modo de ser) do sujeito.

COLUNA I PREDICADO EXPRESSA AÇÃO DO SUJEITO	COLUNA II PREDICADO EXPRESSA ATRIBUTO DO SUJEITO

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens, p. 68.

O professor pode ainda aguçar o espírito investigativo do estudante propondo-lhe que, ao invés de fazer o cotejamento com frases pré-selecionadas da questão anterior, busque-as no texto já trabalhado na referida questão ou em textos de produção própria. Há ainda a possibilidade de se motivar um debate, em que os estudantes poderiam discutir sobre os critérios utilizados para realizar essa classificação.

A análise dos capítulos dedicados ao estudo do período simples, da coleção didática em foco, demonstra que houve uma evolução na abordagem didática do conteúdo, motivada pelas exigências da BNCC. Trata-se de um conteúdo apresentado por meio de práticas de análise linguística, em que são propostas atividades de metalinguagem, de epilinguagem e de linguagem e, na maioria das vezes, a partir de um texto.

No entanto, no que concerne à abordagem teórica, novamente, observam-se explicações ainda muito presas ao que prescrevem as gramáticas tradicionais, o que repercute no predomínio de atividades de metalinguagem, em relação às de epilinguagem e linguagem, que são as atividades que exigem do aluno reflexão acerca do funcionamento da língua. As práticas de linguagem propostas pela coleção analisada

são, certamente, produtivas para o aluno, mas para desenvolver a capacidade de produzir períodos simples coesos e coerentes em seus textos, é necessário um trabalho complementar que amplie a compreensão do aluno para além do que a coleção propõe.

É predominante, na coleção, um padrão de trabalho voltado para a identificação dos termos com base na metalinguagem da gramática normativa. Nos capítulos que tratam dos complementos verbais (objeto direto e objeto indireto), identificamos uma outra marca característica das atividades do livro didático: como estratégia de facilitação, os verbos são destacados em negrito, mesmo quando são partes de orações simples, para que sejam identificados e classificados seus complementos verbais. Nesse tipo de questão, o aluno não é convidado a refletir sobre toda a estrutura da oração para identificar e classificar os objetos. Na verdade, não se reflete nem mesmo sobre a estrutura do verbo, uma vez que, na maioria dos casos, o complemento diz respeito a um único termo, posposto ao verbo. Assim, basta que o aluno verifique a presença/ausência da preposição para realizar a classificação de forma exitosa.

Imagem 37 – Questão sobre objetos

1. Releia orações do conto “Os músicos de Bremen”, identifique os objetos dos verbos transitivos destacados e classifique-os em direto ou indireto.
 - a) Um homem **possuía** um burro.
Possuía: verbo transitivo direto; objeto direto: um burro.
 - b) Resolveu **matá-lo** a fim de **aproveitar** a pele.
Matar: verbo transitivo direto; objeto direto: lo; aproveitar: verbo transitivo direto; objeto direto: a pele.
 - c) Mas o burro [...] **percebeu** as suas intenções.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens, p. 140

Nas próximas seções “Reflexões sobre o uso da língua”, quebra-se a sequência do estudo dos termos da oração, pois abrange-se os tópicos “Estruturas das palavras”, “Advérbio e locução adverbial” e “Coerência e coesão”. Julgamos essa interrupção não como uma opção didática, mas como uma forma de se cumprir as exigências da BNCC que preveem, para o 7º Ano, o domínio das habilidades relacionadas a estrutura das palavras, a advérbios e locuções adverbiais e a coerência e coesão (EF07LP03, EF07LP09, EF07LP12).

No livro do 9º ano, destacamos um tipo de atividade que ainda não tinha sido proposta nos volumes anteriores. Vejamos:

Imagem 38 – Atividade de criação dos períodos

3. Reproduza os quadros como propostos a seguir e crie orações baseadas nos textos lidos neste capítulo, formadas por elementos que completam as colunas. [Respostas pessoais](#).

a) **Verbo intransitivo + predicativo do sujeito.**

Exemplo: Horácio de Almeida correu preocupado.

SUJEITO	VERBO INTRANSITIVO (NÚCLEO DO PREDICADO VERBO-NOMINAL)	PREDICATIVO DO SUJEITO (NÚCLEO DO PREDICADO VERBO-NOMINAL)
Horácio de Almeida	correu	preocupado.

b) **Verbo transitivo + objeto + predicativo do objeto.**

Exemplo: Ele não encontrou a dona da botina misteriosa.

SUJEITO	VERBO TRANSITIVO (NÚCLEO DO PREDICADO VERBO-NOMINAL)	OBJETO	PREDICATIVO DO OBJETO (NÚCLEO DO PREDICADO VERBO- -NOMINAL)
Ele	(não) encontrou	a dona da botina	misteriosa.

c) **Verbo transitivo + objeto + predicativo do sujeito.**

Exemplo: O moço contemplava o calçado ansioso e apaixonado.

SUJEITO	VERBO TRANSITIVO (NÚCLEO DO PREDICADO VERBO-NOMINAL)	OBJETO	PREDICATIVO DO OBJETO (NÚCLEO DO PREDICADO VERBO- -NOMINAL)
O moço	contemplava	o calçado	ansioso e apaixonado.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: 9º ano, p. 64

No livro do 9º ano, finaliza-se a abordagem do período simples adotada pela coleção com essa atividade. A questão oportuniza ao aluno a chance de realizar, ao mesmo tempo, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, fazendo-o, a partir da construção de novas orações, assimilar ou aprimorar as estruturas sintáticas estudadas.

As orações a serem criadas na questão devem ter como tema os textos trabalhados no capítulo do qual a atividade faz parte. Assim, o aluno, ao realizar a atividade, lerá os textos, construirá as orações e identificará os termos que as constituem. Trata-se de executar conscientemente o que ele já executa de forma intuitiva. A atividade, portanto, exige do aluno reflexões fundamentadas na abordagem gerativa, sem, no entanto, deixar de lado a metalinguagem das gramáticas tradicionais – Trabalha-se, literalmente, a gramática como ciência.

Para que o aluno possa aprimorar com mais rapidez o seu conhecimento acerca das estruturas do período, atividades como as descritas acima devem ser pre-

dominantes em relação às atividades que demandam apenas identificação e classificação. Afirma-se que tais atividades, mesmo com uma abordagem fragmentada do conteúdo, são muito mais produtivas que as outras.

A análise das seções dedicadas ao estudo do período simples desta coleção demonstra que a abordagem didática do conteúdo vai um pouco além da abordagem tradicional. Tal abordagem parece-nos mais uma forma de se atender minimamente às recomendações da BNCC para o eixo Análise Linguística/Semiótica do que uma opção didática. Isso fica mais evidente quando observamos que o conteúdo e sua forma de organização seguem a ordem das habilidades indicadas pela BNCC para cada ano escolar. Se, por um lado, isso facilita a vida do professor que vai ter que pautar suas atividades docentes na BNCC – pois, como sabemos, norteará a educação brasileira pelos próximos anos –, por outro, dificulta o entendimento do assunto por parte dos alunos, principalmente daqueles que não têm acesso a outros recursos didáticos além do livro didático.

No que concerne à abordagem teórica, prevalece a abordagem do conteúdo segundo a gramática normativa, sobretudo no que diz respeito às definições. Quanto aos exemplos, percebemos um afastamento da GN, uma vez que são retirados de textos do cotidiano. Ao passo que, nas atividades, prevalece a abordagem mais prescritiva da GN, com poucas questões reflexivas que podem ser consideradas funcionais.

De modo geral, afirma-se que as práticas de linguagem presentes na abordagem do período simples, na coleção “Tecendo Linguagens”, são produtivas, capazes de proporcionar ao estudante uma compreensão acerca da estrutura do período simples. Contudo, há ainda uma lacuna a ser preenchida, uma vez que a abordagem fragmentada tende a impedir que o estudante perceba a hierarquia entre os termos constituintes da oração, bem como a importância da ordem dos termos para o sentido da oração. Assim, a coleção carece de um trabalho complementar que faça com que o aluno tome consciência desse funcionamento dos termos do período.

Tendo analisado individualmente cada uma das coleções, apresentamos, na seção a seguir, as conclusões a respeito.

5.3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

As coleções aqui analisadas, “Singular & Plural” e “Tecendo Linguagens”, como se pode esperar de livros aprovados pela PNLD, atendem às diretrizes traçadas pelos documentos oficiais que propõem um ensino integrado, em maior ou menor grau, entre os eixos de oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica.

Em se tratando da análise da abordagem teórico-metodológica do livro acerca do **período simples**, constatamos que:

- (i) a metalinguagem segue a gramática normativa, supervalorizando-a, fato evidenciado pelo predomínio de questões de identificação e classificação dos termos;
- (ii) as definições são apresentadas ora de modo prescritivo, ora por meio de questões reflexivas sobre o conteúdo tratado;
- (iii) o texto é em geral utilizado como subterfúgio no que tange o estudo dos aspectos gramaticais;
- (iv) as atividades favorecem a memorização dos termos que compõem a oração, bem como a assimilação do conceito, no entanto, há pouco espaço para a reflexão sobre a construção das orações.

Isso revela que a abordagem teórico-metodológica adotada nos dois livros requer práticas complementares de ensino no que tange à análise dos aspectos gramaticais do período simples. A nossa proposta é a de que tais práticas sejam fundamentadas pela Teoria Gerativa e pela Semântica Formal, objetivando-se desenvolver a habilidade de se estruturar melhor o período simples.

A Teoria Gerativa vai ajudar o professor a criar condições para que os alunos percebam com mais clareza a estrutura das orações, a organização hierárquica dos constituintes e a diferença entre palavra e constituinte. Além disso, vai fornecer subsídios para que o aluno entenda a diferença entre a gramática normativa e a sua gramática internalizada.

A Semântica Formal vai ajudar o professor a criar condições para que o aluno perceba o papel da estrutura para a produção do significado do período simples. Em outras palavras, tomar-se-á consciência de que o significado é composicional. Assim, espera-se que o aluno passe a refletir mais sobre a estrutura dos períodos que produz.

Uma vez construindo períodos simples mais bem estruturados, passarão a construir textos mais coerentes e coesos.

Portanto, considerando-se que as escolas da rede pública de Francinópolis-PI não dispõem de outros materiais além das coleções didáticas adotadas, não dispondo inclusive de bibliotecas ou laboratórios de linguagem, por exemplo; e considerando-se que a abordagem teórico-metodológica dessas coleções está focada nas prescrições gramaticais e no desenvolvimento de práticas de ensino fragmentadas, propomos, no próximo capítulo, um objeto de aprendizagem que visa a complementar as propostas de práticas de ensino do período simples, de forma a unir ludicidade e reflexão linguística acerca do conteúdo estudado, com foco em fazer com que o aluno tome consciência da composicionalidade linguística do período simples.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção para o ensino das orações simples do português brasileiro, direcionada a alunos do ensino fundamental da rede pública de Francinópolis – PI, cidade onde realizamos a nossa pesquisa.

O capítulo segue estruturado da seguinte forma: na seção 6.1 – *Apresentação da proposta* –, apresentamos a proposta de intervenção; na seção 6.2 – *Planejamento da aula com o jogo* –, detalhamos o plano de aula de aplicação da proposta; e, na seção 6.3 – *Resultados esperados* –, os resultados prenunciados da nossa abordagem.

A nossa proposta visa a contribuir para o ensino do português brasileiro, principalmente do período simples, através de um recurso que associa ludicidade, gramática normativa e abordagens linguísticas, de forma a complementar, assim, o tratamento para orações simples nos livros didáticos adotados.

6.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Considerando-se a análise das coleções “Singular & Plural”, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, e “Tecendo Linguagens”, de Tania Amaral Oliveira e de Lucy Aparecida Melo Araújo, concluímos que se faz necessária a aplicação de atividades de análise linguística que complementem a abordagem adotada para o estudo das orações simples do português brasileiro. Esse material complementar objetiva a fazer com que aluno desenvolva consciência do papel da estrutura linguística para o significado da oração. Desse modo, nossa proposta une, de forma lúdica, atividades de natureza metalinguística, linguística e epilinguística.

Partindo-se do pressuposto de que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, na contemporaneidade, conforme a BNCC, é desenvolver no estudante competências, dentre elas, cita-se:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 87).

Além de habilidades como:

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
 (EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
 (EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
 (BRASIL, 2018, p. 171)

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
 (BRASIL, 2018, p. 189)

E tendo-se em vista que o conteúdo abordado pelos livros didáticos pode ser ampliado para além do que é visto nas gramáticas normativas, pois já existem muitos estudos linguísticos que versam sobre o tema e que podem suscitar reflexões que ampliem a compreensão dos alunos acerca do tema, desenvolvemos um objeto de aprendizagem como material complementar para o ensino-aprendizagem das orações simples no ensino fundamental que, além de tudo, pode ser facilmente adaptado para as outras etapas da Educação Básica.

Trata-se de um jogo de tabuleiro em que o jogador é desafiado a participar de uma maratona na qual, para prosseguir, terá que responder a várias questões. Simula-se uma maratona por pontos turísticos importantes de Francinópolis em meio às festas de comemoração de seu aniversário, que acontecem no mês de maio.

A cidade de Francinópolis, localizada na região meio norte do estado do Piauí, surgiu do povoado Papagaio, que recebeu esse nome por conta de seu primeiro morador, Manoel Papagaio, um retirante do Ceará que se instalou na região no início do século XX e que vivia da caça de papagaios para a domesticação. A partir da comercialização desses animais, surgiu uma pequena feira e, em torno dessa feira, foram sendo construídas moradias até uma pequena comunidade ser constituída.

Segundo dados do IBGE⁹, a cidade conta com uma população de 5 224 habitantes, que vivem basicamente da agricultura e da pecuária. Hoje, pouco mais da metade da população vive com uma renda *per capita* de até meio salário mínimo, sendo que apenas 4,9% possui emprego formal. Apesar do quadro econômico desfavorável, trata-se de um povo alegre, festeiro e acolhedor, que sempre se orgulhou de dizer “Quem bebe do oi d’agüinha¹⁰ da Chapada sempre volta!!!”, passando a “Quem bebe da água de Francinópolis sempre volta!!!”.

⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/francinopolis/panorama>, acesso em 21/04/2021, 10:30 h.

¹⁰ Minadouro que abastecia a cidade com água doce e cristalina que secou por conta da degradação.

Dentre as muitas festividades do município, merecem destaque, pela importância histórica e atração de muitos turistas de diferentes regiões, as festividades religiosas da Semana Santa; os festejos de Nossa Senhora Sant'Ana e de São Francisco, padroeiro da cidade; as comemorações de candomblé da Tenda São Mariano; e as comemorações da emancipação política da cidade.

Francinópolis foi emancipada politicamente em 1º de maio de 1962, assim, de março até maio há várias atividades comemorativas, que englobam os campos artísticos, educacionais, religiosos e esportivos. Tais festividades se encerram em 1º de maio com uma festa dançante e uma meia maratona que percorre o município, tendo como ponto de chegada a praça onde ocorria a feira que originou a cidade.

Descrever a história da cidade e, particularmente, das festividades atreladas à data de emancipação é importante porque o nosso jogo visa a transformar a meia maratona comemorativa em uma maratona que apresenta a cidade aos participantes e espectadores da corrida. Deve-se jogar em grupos de pelo menos dois integrantes. Vence a partida aquele que chegar primeiro ao ponto principal do percurso, a Igreja Matriz de Francisco, padroeiro da cidade, de quem se deriva o seu nome – Francinópolis.

Essa proposta de contextualização, além de tornar o jogo mais atrativo aos estudantes, atende às recomendações oficiais que propõem que o ensino de Língua Portuguesa seja significativo aos estudantes, aproveitando-se a realidade local e promovendo-se a interdisciplinaridade, uma vez que também pode ser utilizado nas aulas de Geografia e História, após pequenas adaptações.

Para se avançar na trilha, o jogador deve lançar um dado e avançar a quantidade de casas referente à face do dado voltada para cima. Ao parar sobre determinada casa, o jogador deve cumprir a tarefa estipulada. As casas pelas quais o jogador deve avançar na maratona, para alcançar o objetivo de chegar à Igreja de São Francisco, podem ser classificadas da seguinte forma:

- I. 30 casas vazias – não apresentam tarefas, apenas servem para indicar a posição em que o jogador se encontra na corrida;
- II. 9 casas lúdicas, a saber:

Não pare! Avance uma casa.

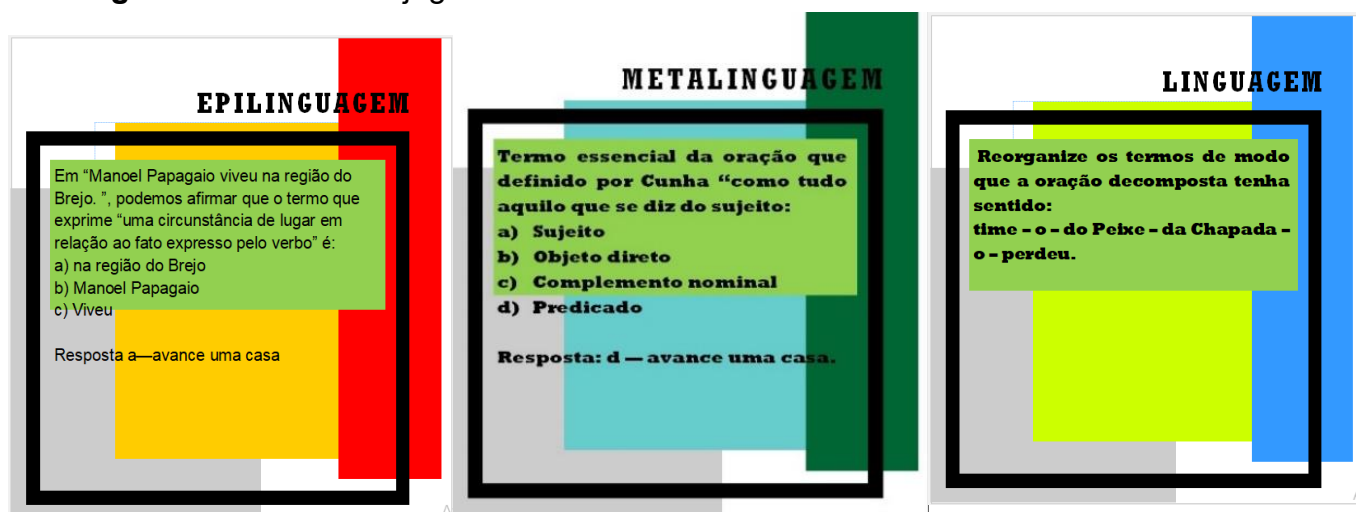
Não, pare! Espere uma rodada.

Não pare! Volte para o mesmo lugar.

- III. 15 casas especiais sobre o funcionamento da linguagem, a saber:
- Metalinguagem** – em que o jogador deve pegar uma carta para responder questões da gramática normativa;
 - Epilinguagem** – em que o jogador deve pegar uma carta para responder questões de reflexão sobre pequenas orações;
 - Linguagem** – em que o jogador deve pegar uma carta para responder questões de decomposição ou recomposição de orações.
- IV. **Roleta linguística** – o jogador deve acionar uma roleta para sortear os termos com os quais deve construir uma oração. O jogador pode acrescentar termos para que a oração tenha seu sentido completo.

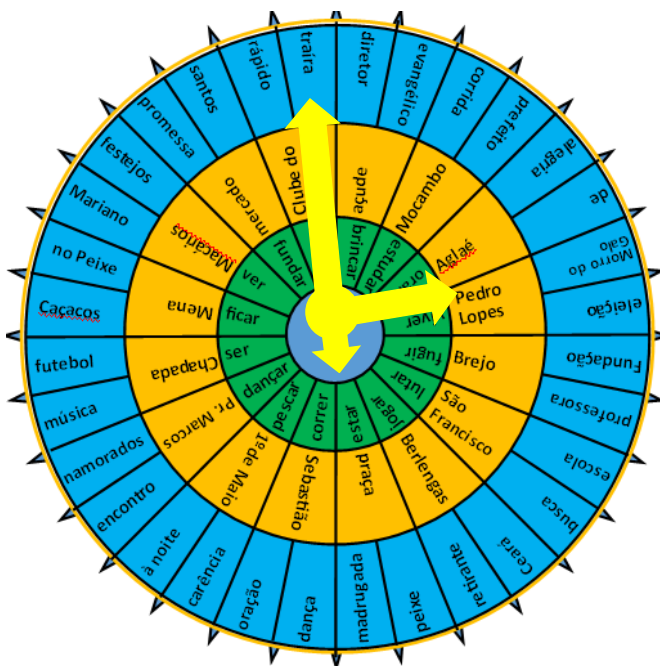
Abaixo, apresentamos a imagem das cartas, da roleta linguística e da miniatura do tabuleiro.

Imagem 39 – Cartas do jogo



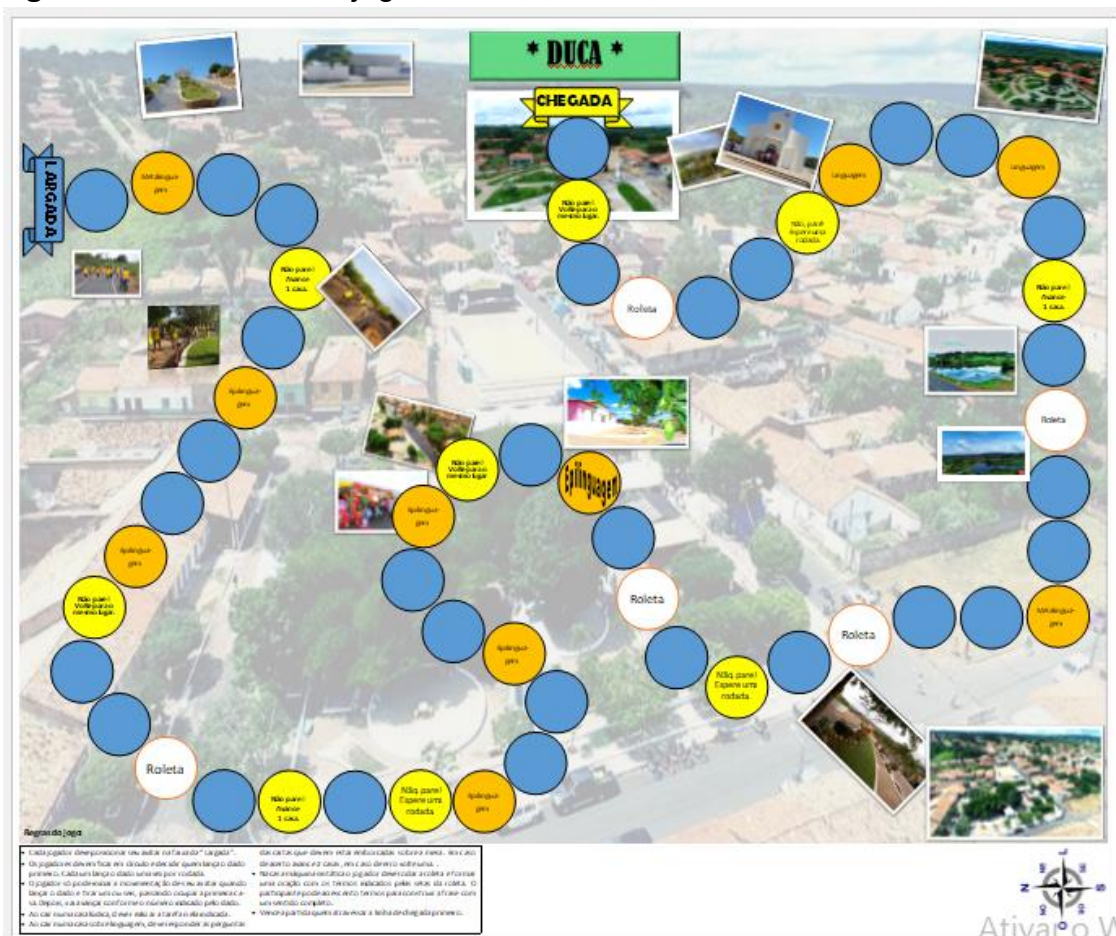
Fonte: os autores

Imagem 40 – Roleta linguística



Fonte: os autores

Imagem 41 – Tabuleiro do jogo



Fonte: os autores

6.2 PLANEJAMENTO DA AULA COM O JOGO

- I. **Conteúdo:** orações simples do português brasileiro.
- II. **Objetivo:** aprofundar os conhecimentos relativos às orações simples do português brasileiro.
- III. **Habilidades da BNCC contempladas:**
 - EF67LP06 - Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.
 - EF06LP08 - Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
 - EF06LP10 - Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
 - EF07LP04 - Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
 - EF07LP07 - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
 - EF08LP06 - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
 - EF08LP07 - Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.
 - EF09LP04 - Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
 - EF09LP05 - Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
- IV. **Tempo de duração estimado:** 2 aulas em sequência de 50 minutos cada.

V. **Material necessário:** livro, jogo, cadernos e lápis.

VI. **Desenvolvimento:**

- Primeira etapa: Realização das atividades sobre o estudo das orações simples que constam no livro didático adotado na turma em que se deseja realizar a atividade.
- Segunda etapa: Dividir a turma em grupos de até quatro alunos para que se aplique o jogo. O professor deve ler com os alunos as regras do jogo, esclarecendo quaisquer dúvidas antes de iniciarem a partida.

Terceira etapa: realizar atividade avaliativa. A avaliação está descrita a seguir.

VII. **Avaliação:**

O conteúdo trabalhado será avaliado por meio da seguinte proposta de produção textual:

Nossa cidade comemora seu 59º aniversário de emancipação política. Durante esse período, relativamente curto, Francinópolis evoluiu em alguns aspectos e retrocedeu em outros. Reflitam sobre o que vocês julgam ter avançado e o que julgam ter piorado nos últimos anos. Depois, redijam uma carta aberta destinada à comunidade francinopolitana. Nessa carta, além de parabenizar o povo por essa data tão especial, deve-se apontar sugestões para a melhoria das condições de vida social, instigando a população a tomar providências.

Para cumprir essa proposta, consultem os moradores mais velhos a fim de coletar informações sobre como era a comunidade no passado. Indica-se também a leitura do livro “De Papagaio a Francinópolis” – de nossa conterrânea Eliane Moraes –, que se encontra na biblioteca da escola.

Sigam as etapas de produção do gênero carta aberta, estudadas anteriormente, e, caso necessário, consulte o livro didático.

O texto produzido com fins avaliativos também pode ser utilizado para uma posterior pesquisa gramatical, cujo foco seriam as orações simples. Em pequenos grupos, de no máximo três alunos, os estudantes podem ser orientados a investigar a ocorrência das orações simples em seus textos. Assim, poderiam refletir sobre o que motivou determinadas construções oracionais e rever suas escolhas, de modo a fazer com que tomem consciência, na escrita, da importância dessas construções para o sentido geral do texto.

6.3 RESULTADOS ESPERADOS

Com a proposta apresentada acima, esperamos contribuir para o ensino das orações simples do português brasileiro, ao complementar a abordagem dos livros didáticos pesquisados, que comprovamos ser insuficiente. Esperamos ainda que, a partir dela, os alunos aprofundem de forma lúdica os seus conhecimentos sobre a estrutura das orações simples, percebendo os limites e a hierarquia de seus constituintes, bem como o princípio da composicionalidade linguística, tornando-os capazes de construir de forma consciente as orações simples.

Ademais, almejamos que o objeto de aprendizagem apresentado suscite o interesse por se desenvolver atividades diversificadas, por parte daqueles que podem vivenciar, na prática, a aplicação das teorias e estratégias educacionais desenvolvidas nas universidades – o professor da Educação Básica.

Por fim, para além do objetivo inicial desse projeto, desejamos promover a valorização da cultura local, de maneira a despertar, nos alunos e colegas de profissão, um sentimento ufanista, capaz de reunir os vários atores sociais em torno de um bem comum – a nossa cidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se alcançar o objetivo de investigar a abordagem adotada no livro didático acerca do período simples no português brasileiro, neste trabalho: no capítulo 2, percorreu-se sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica na atualidade; no capítulo 3, apresentou-se o período simples segundo à Tradição Gramatical e as abordagens da Teoria Gerativa e Semântica Formal; no capítulo 5, analisaram-se os livros didáticos que compõem o *corpus*, descrevendo-se a sua abordagem para as orações simples; e, por fim, no capítulo 6, explicitou-se a proposta de intervenção que une a gramática normativa aos preceitos da análise linguística.

Nesse percurso, averiguamos que o processo de evolução do ensino de língua portuguesa no Brasil tem sido lento. Demora-se muito para que novas teorias e práticas sejam incorporadas. Atualmente, o ensino da gramática tradicional ainda se dá, predominantemente, de forma prescritiva. Apesar da incorporação de práticas de AL às práticas de ensino de gramática nas coleções didáticas adotadas pelas escolas, afirma-se que esta não tem sido suficiente para se promover um ensino produtivo.

No tocante ao ensino do período simples, observamos, nas coleções aqui analisadas, essa mesma abordagem. Em ambas, predomina-se o tratamento dado pelas gramáticas normativas. No entanto, verificou-se que as práticas propostas pela coleção “Tecendo Linguagens” são mais inovadoras do que as propostas pela coleção “Singular & Plural”. Além disso, criticam-se ambas por fragmentarem o conteúdo e por não desenvolverem no aluno a consciência de que a posição dos termos da oração influencia também na produção de significado da oração.

Essas constatações confirmam a nossa hipótese inicial de que a forma como os livros didáticos adotados pelas escolas públicas de Francinópolis-PI aborda o tema não é adequada, o que justifica, em parte, o fato de ainda estarmos nos surpreendendo com alunos chegando ao ensino médio sem construir adequadamente o período simples. Pode-se dizer que isso ocorre, parcialmente, porque o livro didático não deveria ser o único recurso adotado pelo professor. Trata-se apenas do mais difundido, sem ser, jamais, exclusivo.

Portanto, é necessário que o professor de língua portuguesa esteja atento ao material didático adotado e que seja capaz de propor intervenções, de forma consciente, fundamentadas em outras abordagens, que não somente a das gramáticas nor-

mativas, e em outras práticas, que não somente às propostas pelos documentos oficiais. O que propomos aqui se trata de um exemplo, em que, ludicamente, o aluno é motivado a refletir sobre a construção dos períodos simples de forma indutiva, por meio de atividades de metalinguagem, epilinguagem e linguagem, elaboradas segundo à abordagem tradicional da gramática e às abordagens gerativa e semântico-formal.

A fim de verificar sua efetividade, inicialmente, tínhamos como objetivo testar a nossa proposta antes de apresentá-la, entretanto, por força das circunstâncias, fomos impossibilitados disso. Contudo, ainda que não tenhamos conseguido, cremos que ela cumpre o que propomos inicialmente: trata-se de um complemento às práticas de ensino dos conteúdos que envolvem o período simples das coleções didáticas pesquisadas, ao abordar o conteúdo de forma reflexiva, isto é, criando-se as condições necessárias para que o aluno tome consciência dos processos envolvidos na construção do período simples.

Para além dos objetivos da pesquisa científica, assevera-se que este estudo contribuiu para o que talvez seja o maior legado do PROFLETRAS: disponibilizar para os professores práticas inovadoras de ensino de língua capazes de promover um ensino mais produtivo e significativo de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: 6º ano**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: 7º ano**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: 8º ano**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: 9º ano**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BERLINK, Rosane Andrade; AUGUSTO, Mariana R. A.; SCHER, Ana Paula. Sintaxe. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 207-219.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, Edição especial n. 7, 2013. p. 68-83. Disponível em: <www.revel.inf.br>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos/** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 48 ed., rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **50 Anos de Ensino de Língua Portuguesa (1950 - 2000).** [?]

CUNHA, Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DUTRA, Camilla Maria Martins; RÉGIS, Laura Dourado Loula. **Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino.** Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, , ago./dez. 2017. p. 534-551.

FERRAREZI JR. Celso. Os fenômenos semânticos mais estudados. In:_____. **Semântica.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 89-142.

FRANCHI, Carlos. et al. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRUTOS, Lara. O Ensino de Modificadores Adverbiais: Abraçando a Diversidade. In: MÜLLER, Ana Lucia de P.; PARAGUASSU-MARTINS, Nize (org.). **Ensino de Gramática: Reflexões sobre a Semântica do Português Brasileiro.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. Disponível em: https://semanticaensino.fflch.usp.br/sites/semanticaensino.fflch.usp.br/files/inline-files/Ensino_Gramatica%20ebook-compactado.pdf

GATTI JÚNIOR, Décio; VENTURI, Ioná Guimarães Vieira. A construção histórica da disciplina escolar língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação - nº. 3,** jan./dez. 2004. p. 65-76.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERALDI, João Vanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In:_____. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012, p. 59-79.

GOMES; Andréia Rutiquewiski; SOUZA, Sueder. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Work. Pap. Linguíst.** Florianópolis, ago/dez, 2017, p. 50-68.

GRAHL, João Arthur Pugsley. **Estrutura de constituintes**. p. 1-16. (não tinham os dados bibliográficos)

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil**: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. Rio de Janeiro: Idioma, 2015. p. 45-59.

MARTINO, Agnaldo. **Português esquematizado: gramática, interpretação de texto, redação oficial, redação discursiva** / Agnaldo Martino. 2ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de Gramática. In: _____. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-69.

MÜLLER, Ana; VIOTTI, Evani. Semântica formal. In: FIORIN, José. (org.). **Introdução à linguística: princípios de análises**. São Paulo: Contexto, 2003.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

MIOTO, Carlos. **Sintaxe do português**. Florianópolis: LLV/CCE/UFCS, 2009.

MURRIE, Zuleika de Felice. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In: _____. (org.). **O ensino de português**. 8 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; SCHER, Ana Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 81-106.

NEVES, Maria Helena M. **Gramática na escola**. 8 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa – 6º ano**. 5 ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.

_____. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa – 7º ano**. 5 ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.

_____. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa – 8º ano**. 5 ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.

_____. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano**. 5 ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.

PAULA, Luzia de Fátima. **O ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderlei Geraldi**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERINI, Mário Alberto. **Sintaxe**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOMAURO, Beatriz. **O papel das letras na interação social**. Edição 43, maio de 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7698/o-papel-das-letras-na-interacao-social>> Acesso em: 15 fev. 2020.

SPERANÇA-CRISCOULO, Ana Carolina. Uma abordagem funcionalista da língua. In: _____. **Funcionalismo e cognitivismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 29-54. ISBN 978-85-68334-45-4. Disponível em: SciELO Book <http://books.scielo.org>.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? In: TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da; OLIONI, Raymundo da Costa; FEIJÓ, Rodrigo Nunes (org.). **Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades**, Rio Grande, RS: FURG, 2010. Disponível em: <http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30:que-analise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlos-travaglia-ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14>

QUEREZEMIN, Sandra. Ensinar Linguística na Escola: um confronto com a realidade. Work. **Pap. Linguíst.**, Florianópolis, ago./dez., 2017. p. 69-92.

APÊNDICE

APÊNDICE A – questões para as cartas**EPILINGUAGEM**

- 1) Na frase: “Eita! Maria tá para morrer de preguiça!”, o termo “sobre o qual se faz uma declaração” é:
 - a) Maria
 - b) Morrer
 - c) Preguiça

- 2) Em “Manoel Papagaio viveu na região do Brejo.”, podemos afirmar que o termo que exprime “uma circunstância de lugar em relação ao fato expresso pelo verbo” é:
 - a) na região do Brejo
 - b) Manoel Papagaio
 - c) Viveu

- 3) Em Francinópolis, maior que a folia dos festejos, só as eleições municipais. É muito comum ouvir dos moradores a expressão: “A porca comeu o candidato”. Se mudarmos a ordem das palavras para “O candidato comeu a porca”, as palavras seriam as mesmas, mas o significado da sentença, não. Isso demonstra que:
 - a) a ordem das palavras influencia no significado da sentença.
 - b) o significado da sentença depende exclusivamente do significado das palavras.

- 4) A oração “João parecia confiante na igreja” tem dois significados. Marque a alternativa que não desfaz essa ambiguidade.
 - a) Na igreja, o João parecia confiante.
 - b) Confiante na igreja, o João parecia.
 - c) Confiante, o João parecia na igreja.

- 5) Adjunto adnominal é o termo de valor adjetivo que serve para se especificar ou se delimitar o significado de um substantivo, qualquer que seja a função deste.
Nos festejos de julho, o João disse à Maria:
– Peguei uma moça da Malhada Vermelha!

No enunciado “Peguei uma moça da Malhada Vermelha”, o termo que exerce essa função é:

- a) moça
- b) peguei
- c) da Malhada Vermelha
- d) de

6) Se na frase “Manoel Papagaio viveu na região do Brejo” retirarmos o termo “na região do Brejo”, a oração:

- a) Mantem o mesmo sentido.
- b) Tem seu sentido alterado
- c) Perde o sentido

7) Explique o porquê de, na oração abaixo, o posicionamento do termo “doente” criar duas interpretações possíveis à oração:

“Na corrida do Peixe, Mauro Junior cuidou do cavalo doente.”

8) “O significado das partes de uma sentença contribui para o significado do todo”. Explique a diferença de sentido entre as duas orações a seguir, observando que, quanto à construção, apenas um dos termos não é o mesmo:

- A praça da igreja está bonita.
- A praça da igreja é bonita.

9) Muitas vezes o pronome possessivo (seu/sua) gera ambiguidade. Analise a seguinte situação:

Uma amiga conta uma fofoca à outra:

“– **Pedrina, Maria ficou com seu ficante em sua casa.**”

Aponte, na situação descrita, a ambiguidade provocada pelo pronome.

10) Nas muitas celebrações da Igreja, canta-se “O povo de Deus”. Veja alguns versos:

“O povo de Deus era rico de nada
Só tinha esperança e o pó da estrada
Também sou teu povo, Senhor
E estou nessa estrada”

No último verso, a troca do verbo “estou” por “caminho”:

- a) provoca uma mudança no restante do predicado
- b) não interfere no restante do predicado
- c) muda o sentido da oração e faz “nessa estrada” deixar de ser adjunto

11) Na expressão “Zé Malhada cantou a música Laranjinha duas vezes”, se trocássemos o termo “música Laranjinha” por “professora Fabiana”:

- a) a estrutura da oração continuaria a mesma, mas o sentido do verbo cantar seria alterado.
- b) alteraria a estrutura da oração, mas o sentido do verbo cantar não seria alterado.
- c) a estrutura da oração e o sentido do verbo cantar sofreriam alteração.

12) Fazendo-se a inversão da oração “Xamêgo e Zé Malhada tocaram à noite toda no aniversário da cidade” para “No aniversário da cidade, tocaram à noite toda Xamêgo e Zé Malhada”, obtemos uma sentença que

- a) é gramaticalmente possível, mas causa estranhamento por não usarmos essa construção frasal com frequência.
- b) é uma oração agramatical, ou seja, não existe no Português Brasileiro.
- c) não deve ser usada em nenhuma situação.

13) Maria Rosa, conversando com seu neto, disse:

“– Meu fii, não pode aprender só a sabedoria dos livros. Tem que aprender as coisas da natureza!”

A eliminação do termo “só” na sentença acima:

- a) indicaria que Maria Rosa não queria que o neto aprendesse.
- b) indicaria que Maria Rosa queria que o neto não aprendesse com os livros.
- c) não alteraria seu sentido.

14) Observe o fragmento de diálogo:

<ul style="list-style-type: none">– Francisco, me disseram que você foi pescar na Berlengas.– Fui.– Pescou o quê?– Três traíras.

Indique o verbo não pronunciado, mas pressentível na segunda resposta de Francisco:

- a) Dizer
- b) Ir
- c) Pescar
- d) Que

METALINGUAGEM

- 1) Na frase: “Eita! Maria tá para morrer de preguiça!”, o termo “Maria” deve ser classificado como:
 - a) Sujeito
 - b) Objeto direto
 - c) Oração
 - d) Complemento nominal

- 2) Em “Manoel Papagaio viveu na região do Brejo”, o termo “na região do Brejo” é
 - a) sujeito da oração
 - b) adjunto adverbial
 - c) complemento nominal
 - d) predicativo do sujeito

- 3) Indique a oração sem sujeito.
 - a) Choveu na Serra do Curralinho.
 - b) Tem festa no clube do Manoel do Dino.
 - c) A oficina do Dé fica na Antônio Bezerra.
 - d) Ninguém nadou na Berlengas.

- 4) Termo essencial da oração que é definido por Cunha e Cintra (2007) como “tudo aquilo que se diz do sujeito”:
 - a) Sujeito
 - b) Objeto direto
 - c) Complemento nominal
 - d) Predicado

- 5) Qual destes itens não é um termo da oração?
- a) Aposto
 - b) Complemento nominal
 - c) Vocativo
 - d) Predicado
- 6) Termo que completa o sentido do verbo transitivo sem a necessidade de preposição:
- a) Complemento nominal
 - b) Adjunto
 - c) Sujeito
 - d) Objeto direto
- 7) Segundo a Gramática, quais destes são considerados termos essenciais à oração?
- a) Sujeito e predicado
 - b) Verbo e predicativo
 - c) Aposto e vocativo
 - d) Complemento nominal e objetos
- 8) Qual é o conceito de objeto indireto?
- a) Termo que completa o sentido do sujeito.
 - b) Termo que completa o sentido do verbo transitivo indireto.
 - c) Termo independente.
 - d) Termo que completa o sentido do objeto direto

LINGUAGEM

- 1) Reorganize os termos de modo que a oração decomposta tenha sentido:
time – o – do Peixe – da Chapada – o – perdeu.
- 2) Organize os termos: um quebra-pau – no – teve – da Esperança – no Morro
- 3) Reescreva a oração indicada colocando o sujeito numa posição diferente.
Mikaele ganhou a maratona no ano passado.

- 4) Reescreva a frase “**O bolo não deu para quem quis**” conforme a sua vontade, desde que tenha sentido.

- 5) Faça a decomposição da oração duas vezes (Ex.: Divide-se em sujeito e predicado, depois fragmenta-os em outros termos menores):
Pedro Lopes foi um dos responsáveis pela emancipação de Francinópolis.

APÊNDICE B – Detalhes do jogo

Itens do jogo:

- 1 – Dado
- 27 – Cartas
- 4 – Avatares¹¹
- 5 – Folhas de papel
- 1 – Roleta linguística
- 1 – Tabuleiro medindo 50 x 40 cm

Como jogar:

- Cada jogador deve posicionar seu avatar na faixa da “Largada”.
- Os jogadores devem ficar em círculo e decidir quem lança o dado primeiro. Cada um lança o dado uma vez por rodada.
- O jogador só pode iniciar a movimentação de seu avatar quando lançar o dado e tirar **um** ou **seis**, passando a ocupar a primeira casa. Depois disso, vai avançar conforme o número indicado pelo dado.
- Ao cair em uma casa lúdica, deve realizar a tarefa nela indicada.
- Ao cair em uma casa sobre linguagem, deve responder às perguntas das cartas que devem estar emborcadas sobre a mesa. Em caso de acerto, avança-se uma casa, em caso de erro volta-se uma. Uma outra possibilidade é determinar o avanço das casas pela complexidade da questão.
- Ao cair em uma casa da roleta, o jogador deve rodar a roleta e formar uma oração com os termos indicados pelas setas da roleta. O participante pode acrescentar termos para construir a frase com um sentido completo. Caso o jogador consiga formar uma oração, deve avançar uma casa.
- Vence a partida quem atravessar a linha de chegada primeiro.

Observação: O grupo pode acrescentar provas à maratona. As regras também podem ser alteradas conforme às necessidades da turma.

¹¹ Pode ser um botão de cartolina em que o aluno desenhe a sua personagem.