

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

**LUCÉLIA SARAIVA DE ABREU LIRA**

**AS RELAÇÕES DE PREDICAÇÃO: uma proposta de análise linguística  
para o 7º ano do Ensino Fundamental.**

**TERESINA**

**2018**

**LUCÉLIA SARAIVA DE ABREU LIRA**

**AS RELAÇÕES DE PREDICAÇÃO: uma proposta de análise linguística  
para o 7º ano do Ensino Fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestra. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Nize da Rocha Paraguassu Martins

**TERESINA**

**2018**

L768r Lira, Lucélia Saraiva de Abreu.

As relações de predicação: uma proposta de análise linguística para o 7º ano do ensino fundamental / Lucélia Saraiva de Abreu Lira. - 2018. 172f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

“Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.”

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

1. Gramática – Ensino. 2. Relações de Predicação.

I. Título.

CDD: 469.8



PROFLETRAS



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

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCÉLIA SARAIVA DE ABREU LIRA

"AS RELAÇÕES DE PREDICAÇÃO: uma proposta de análise linguística para o  
7º ano do ensino fundamental"

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quatorze horas, do dia 20 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

*Nize Paraguassu Martins*

Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins – UESPI  
(Presidente)

*Maria José Ghatta Dalcuhe Foltran*

Professora Dra. Maria José Ghatta Dalcuhe Foltran - UFPR  
(1ª examinadora)

*Pedro Rodrigues Magalhães Neto*

Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto – UESPI  
(2º examinador)

Visto da coordenação:

*Nize Paraguassu Martins*

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI N° 051

Dedico este trabalho aos meus filhos, Maria Eduarda e João Pedro, que suportaram a minha ausência por dois anos. Que todo esse sacrifício sirva de inspiração e exemplo, e que na jornada da vida eles superem os meus voos.

## **AGRADECIMENTOS**

AO CRIADOR, pelo dom da vida e pela sabedoria.

À MINHA FAMÍLIA, pai, mãe, irmãos, sobrinhos, cunhados pela colaboração e incentivo. E às minhas duas bênçãos, Maria Eduarda e João Pedro, razão da minha persistência.

À UESPI, instituição que adquiri minha formação acadêmica. Um reconhecimento aos professores e ao corpo administrativo da Universidade.

A CAPES, pelo o incentivo e financiamento de bolsas.

À MINHA ORIENTADORA, Nize Paraguassu- uma grande profissional, mulher e ser humano, que além de colaborar com o trabalho, tornou-me uma pessoa mais leve, prática, objetiva e humana.

AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA BANCA EXAMINADORA, Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto e Maria José Foltran, uma honra ter a colaboração de vocês em minha trajetória de vida.

A TODOS OS PROFESSORES DO PROFLETRAS, um grupo seletivo que tenho profunda admiração.

AOS AMIGOS DE TRABALHO E DO SSPU (instituição que represento) pela compreensão.

AOS AMIGOS DE CURSO, 14 pessoas especiais que ficarão para a vida. Em especial Rogério Batista, um grande amigo, colaborador e parceiro de estudo.

ÀS PREFEITURAS MUNICIPAIS DE UNIÃO E MIGUEL ALVES pela oportunidade.

A TODOS QUE ESTÃO AO MEU LADO no profissional e afetivo, e que ao longo dos anos me recomfortaram com uma palavra ou um gesto de amor e carinho. Muito obrigada.

A gramática, a mesma árida gramática, transforma-se em algo parecido a uma feitiçaria evocatória; as palavras ressuscitam revestidas de carne e osso, o substantivo, em sua majestade substancial, o adjetivo, roupa transparente que o veste e dá cor como um verniz, e o verbo, anjo do movimento que dá impulso à frase (Charles Baudelaire).

## RESUMO

Este trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. Tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente o ensino das relações de predicação do verbo com o sujeito e seus complementos no 7º ano do Ensino Fundamental. O conhecimento gramatical, imprescindível para as intervenções didático-pedagógicas realizadas pelo professor, permite ao aluno refletir e usar a língua com eficiência, atentando-se para seu funcionamento, mas o ensino de gramática no Brasil, assim como todo o ensino da Língua Portuguesa, ainda tem sido um grande desafio para professores e alunos. No caso específico do ensino das relações de predicação, essa realidade ainda é mais complexa. Por mais que se constate estudos realizados sobre a predicação no português brasileiro, nenhum deles tem como objetivo apresentar um suporte teórico- metodológico com vista a ampliar a compreensão dos alunos acerca do emprego desse fenômeno. Desse modo, o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca das relações de predicação a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie a compreensão deles acerca desse fenômeno. Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de campo e de cunho qualitativo em uma turma do 7º ano de uma escola pública municipal de Miguel Alves-PI. Como instrumento de coleta de dados utilizamos uma atividade diagnóstica. Além disso, analisamos os pressupostos teórico-metodológicos do livro didático adotado pela escola no 7º ano, acerca da predicação. Fundamentamos o trabalho principalmente em: Antunes (2007), Castilho (2012), Campos (2014) Ferrarezi Júnior (2012), Foltran (2003), Neves (2002), PCN (1998), Perini (2000, 2008, 2016), Possenti (2006), Oliveira e Quarezemin (2016), Travaglia (2009) a fim de compreendermos melhor como ocorre o ensino das relações de predicação no ensino. Os resultados da análise da atividade diagnóstica demonstram que os alunos compreendem os conteúdos envolvidos nas relações de predicação de forma fragmentada e descontextualizada, apresentando dificuldades para analisar a estrutura da oração e identificar a função do verbo em cada situação; e os da análise do livro didático, que a abordagem teórico-metodológica adotada pelo livro privilegia principalmente a tradição gramatical. Dessa forma, concluímos que é imprescindível para compreender as relações de predicação o trabalho com a abordagem descritiva da gramática e, portanto, elaboramos uma proposta de ensino sobre as relações de predicação que assume não só a abordagem prescritiva da gramática, mas também a abordagem da gramática descritiva sobre a estrutura argumental do verbo, Castilho (2012) e as valências verbais, Perini (2008). Além disso, concluímos que, para elaborar uma proposta dessa natureza, o professor precisa ser um pesquisador da língua para sanar as lacunas que a gramática tradicional não consegue abranger.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática. Compreensão dos alunos. Relações de predicação.



## ABSTRACT

This work is developed in the research interest Language and Teaching Theories. Its theme is the teaching of grammar, more specifically the teaching of the predication relations of the verb with the subject and its complements in the 7th grade of Elementary School. The grammatical knowledge, essential for the didactic-pedagogical interventions carried out by the teacher, allows the student to reflect and use the language with efficiency, paying attention to its operation, but the teaching of grammar in Brazil, as well as all the teaching of the Portuguese Language has still been a great challenge for teachers and students. In the specific case of the teaching of predicate relations, this reality is still more complex. Although studies on predication in Brazilian Portuguese are found, none of them aims to present a theoretical and methodological support in order to broaden students' understanding of the use of this phenomenon. In this way, the objective of this work is to investigate the understanding of the students of the 7th grade of Elementary School about the relations of predication in order to elaborate a proposal of teaching that broadens their understanding about this phenomenon. To achieve this goal, we developed a descriptive, field and qualitative research in a 7th grade class at a public school in Miguel Alves city, Piauí state. As an instrument of data collection, we used a diagnostic activity. In addition, we analyze the theoretical-methodological assumptions of the textbook adopted by the school in the 7th grade on predication. We have based the work mainly on : Antunes (2007), Castilho (2012), Campos (2014) Ferrarezi Júnior (2012), Foltran (2003), Neves (2002), PCN (1998), Perini (2000, 2008, 2016) Possenti (2006), Oliveira and Quarezemin (2016), Travaglia (2009) in order to better understand how the teaching of predicate relations in teaching occurs. The results of the analysis of the diagnostic activity show that the students understand the contents involved in the relations predication in a fragmented and decontextualized way, presenting difficulties to analyze the sentence structure and to identify the verb function in each situation, and the analysis of the textbook, that the theoretical-methodological approach adopted by the book privileges mainly the grammatical tradition. So, we have concluded that it is essential to understand the relationships of predication work with the descriptive approach of grammar and therefore we have elaborated a teaching proposal on the predication relations that assumes not only the prescriptive approach of grammar, but also the approach of the descriptive grammar about the argumental structure of the verb in Castilho (2012) and verbal valences, Perini (2008). In addition, we have concluded that in order to elaborate a proposal of this nature, the teacher must be a language researcher to remedy the gaps that traditional grammar cannot cover them.

**Keywords:** Grammar teaching. Students' understanding. Predication relationships

## **LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAAE- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

GT- Gramáticas Tradicionais

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LD- Livro Didático

LP- Língua Portuguesa

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SN- Sintagma Nominal

SV- Sintagma Verbal

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> RESULTADOS DO SAEB 2015 (Percentual de alunos por Nível de Proficiência por Estado e Brasil 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. .....	42
--	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Os eixos de uso e reflexão no ensino do português.....	40
QUADRO 02: Modelo de atividades propostas por Franchi (2006) .....	44
QUADRO 03: Diferença entre o ensino de gramática da prática de análise linguística por Mendonça (2006) .....	45
QUADRO 04: Relações de predicação segundo denominação de Castilho (2012) ....	60
QUADRO 05: Relações de predicação segundo Foltran (2003) sobre uma abordagem proposta por Rothstein.....	65
QUADRO 06: Exemplo de tipos de predicado .....	67
QUADRO 07: Exemplos.....	67
QUADRO 08: Subclassificação de cinco verbos segundo quatro diáteses.....	72
QUADRO 09: A Lista de diáteses do português .....	75
QUADRO 10: Atividade oral .....	93
QUADRO 11: Construção de conceitos.....	96
QUADRO 12: Apresentação de conceitos.....	96
QUADRO 13: Atividade introdutória .....	97
QUADRO 14: Atividade nº 01 .....	99
QUADRO 15: atividade de nº 02.....	101
QUADRO 16: Atividade de nº 03.....	105
QUADRO 17: Atividades de nº 04.....	112
QUADRO 18: Atividade complementar 01.....	120
QUADRO 19: Atividade complementar 02.....	125
QUADRO 20: Atividade complementar 03.....	129
QUADRO 21: Atividades complementar 04.....	133

## LISTA DE TABELA

TABELA 01- Resultado da atividade oral .....	94
TABELA 02- Resultados da atividade introdutória .....	98
TABELA 03- Resultados da atividade de nº 01.....	100
TABELA 04- Resultados da atividade nº 02.....	103
TABELA 05- Resultados da atividade nº 03.....	107
TABELA 06- Resultados da atividade nº 04 .....	113

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA</b> .....	19
2.1 Concepções de Língua e Linguagem .....	19
2.2 Concepções de Gramática .....	23
2.3 Os Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Segundo os PCN.....	28
2.4 Os Objetivos para o Ensino de Gramática. ....	29
2.5 A Gramática como Ciência nas Escolas.....	32
2.6 Variação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa .....	35
2.7 Práticas de Análise Linguística.....	39
<b>3 AS RELAÇÕES DE PREDICAÇÃO SEGUNDO A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA</b> .....	48
3.1 O Ensino da Sintaxe no Ensino Fundamental.....	48
3.2 Introdução aos Conceitos de “Relação de Predicação” .....	51
3.3 As relações de Predicação Segundo a Gramática Tradicional.....	53
3.4 As Relações de Predicação Segundo a Gramática Descritiva.....	58
3.5 Teoria da Valência verbal.....	68
<b>4 CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA</b> .....	77
4.1 Caracterização da Pesquisa .....	77
4.2 Campo e Participantes da Pesquisa .....	79
4.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	80
4.3.1 Livro Didático.....	81
4.3.2 Atividade Diagnóstica.....	82
4.4 Categorias de análise .....	84
4.4.1 Categorias de Análise Investigadas no LD e na Atividade Diagnóstica.....	85
4.4.1.1 Categoria 1: Classes e Função .....	85
4.4.1.2 Categoria2: Conceito e Identificação de Frase e Oração, Sujeito e Predicado e seus Respetivos Núcleos.....	87
4.4.1.3 Categoria 3:Os Níveis de Relação entre o Sujeito, Verbo e Complementos: O Sujeito e o Predicado na Construção do Texto.....	88
4.4.1.4 Categoria 04: Semântica e Discurso.....	89
4.5 Análise de Dados.....	90

4.5.1 Livro Didático.....	91
4.5.2 Atividade Diagnóstica.....	92
4.5.2.1 Categoria 1- Classes e Função.....	93
4.5.2.2 Categoria 2: Conceito e Identificação de Frase e Oração, Sujeito e Predicado e seus Respectivos Núcleos.....	95
4.5.2.3 Categoria 03: Os níveis de relação entre o sujeito, verbo e complementos: O sujeito e o predicado na construção do texto.....	104
4.5.2.4 Categoria 4- Semântica e discurso.....	111
<b>5 PROPOSTA DE ENSINO .....</b>	<b>116</b>
<b>5.1 Objetivos da Proposta de Ensino.....</b>	<b>116</b>
<b>5.2 Pressupostos Teóricos da Proposta de Ensino.....</b>	<b>116</b>
<b>5.3 Estrutura da Proposta de Ensino.....</b>	<b>119</b>
5.3.1 Atividade 01.....	119
5.3.2 Atividade 02.....	124
5.3.3 Atividade 03.....	128
5.3.4 Atividade 04.....	132
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. Tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, o ensino das relações de predicação do verbo com o sujeito e seus complementos no 7º ano do Ensino Fundamental. Entendemos por predicação a relação estabelecida entre o sujeito e predicado, por meio do estudo do comportamento do verbo na oração.

O conhecimento gramatical, imprescindível para as intervenções didático-pedagógicas realizadas pelo professor, permite ao aluno refletir e usar a língua com eficiência, atentando-se para seu funcionamento, mas o ensino de gramática no Brasil, assim como todo o ensino da Língua Portuguesa, ainda tem sido um grande desafio para professores e alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1998), o ensino de gramática deve valorizar a reflexão e a comparação entre as diferentes formas de uso da língua e da linguagem a fim de construir os conhecimentos linguísticos dos alunos. E nesse sentido, os conteúdos devem ser ensinados interagindo com o funcionamento da língua e a organização do sistema gramatical, consoantes com as situações sociocomunicativas e os elementos de nível formal. Porém, não é assim que o ensino de gramática vem sendo praticado na maioria das escolas, pois ainda prevalece a forma tradicional que não busca acompanhar os estudos linguísticos mais atualizados, predominando a noção do uso correto ou não das regras para aprender a falar e escrever.

No caso específico do ensino das relações de predicação, essa realidade ainda é mais complexa. Por mais que se constate estudos realizados sobre a predicação no português brasileiro, nenhum deles têm como objetivo apresentar um suporte teórico-metodológico com vista a ampliar a compreensão dos alunos acerca do emprego desse fenômeno.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca das relações de predicação a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie a compreensão deles acerca desse fenômeno.

Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, adotando como procedimento a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, em uma escola pública municipal de Miguel Alves-PI. Como instrumento de coleta de dados utilizamos uma atividade diagnóstica. Como se trata de uma pesquisa que envolve



seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí e registrado na Plataforma Brasil com o protocolo nº 72907517.5.0000.5209 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética- CAAE). Além disso, analisamos os pressupostos teórico-metodológicos e a sequência didática do livro adotado pela escola no 7º ano, empregados na abordagem das questões introdutórias de sintaxe e da predicação.

Para fundamentação teórica, utilizamos os seguintes trabalhos: Antunes (2007), Castilho (2012), Campos (2014) Ferrarezi Júnior (2012), Foltran (2003), Neves (2002), PCN (1998), Perini (2000, 2008, 2016), Possenti (2006), Oliveira e Quarezemin (2016), Travaglia (2009) a fim de compreendermos melhor como ocorre o ensino das relações de predicação no ensino.

Os resultados dos dados demonstram que os alunos compreendem os conteúdos envolvidos nas relações de predicação de forma fragmentada e descontextualizado, apresentando dificuldades para analisar a estrutura da oração e identificar a função do verbo em cada situação, e que para sanar essas dificuldades devemos elaborar uma proposta de ensino que contemple, principalmente, esses últimos aspectos.

Dessa forma, concluímos que é imprescindível para compreender as relações de predicação o trabalho com a abordagem descritiva da gramática e, portanto, elaboramos uma proposta de ensino sobre as relações de predicação que assume não só a abordagem prescritiva da gramática, mas também a abordagem da gramática descritiva sobre a estrutura argumental do verbo, Castilho (2012) e as valências verbais, Perini (2008), pois trataremos as relações de sujeito e predicado de forma estrutural, como uma relação fundamentalmente sintática, mas sem deixar de reconhecer os critérios semânticos utilizados para a compreensão da predicação, através da estrutura argumental do verbo.

Além disso, concluímos que, para elaborar uma proposta dessa natureza, o professor precisa conhecer além do saber prescritivo da gramática tradicional, o saber linguístico de uso do falante compartilhado no convívio social, as diferentes abordagens na interação do discurso e os mecanismos e funcionamento da língua, isto é, ele precisa ser um pesquisador da língua para sanar as lacunas que a gramática tradicional não consegue abranger.

Este trabalho é relevante porque se preocupa com a melhoria da qualidade do ensino de gramática, especialmente das relações de predicação. Ademais, contribui

com os estudos acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil, orientando novas práticas pedagógicas, que sem a pretensão de oferecer receitas, visam provocar reflexões que favoreçam aos sujeitos melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita.

Sendo assim, além da introdução, o trabalho segue organizado da seguinte forma: no capítulo 2 apresentamos os pressupostos para o ensino de gramática, uma abordagem sobre as concepções de língua, linguagem e gramática. No capítulo 3 explicamos as relações de predicação segundo a gramática tradicional e a descrição linguística. No capítulo 4 traçamos os procedimentos metodológicos adotados no trabalho e a análise dos dados, a partir das quais foi realizada a proposta de ensino. No capítulo 5 apresentamos a proposta de ensino com atividades complementares ao ensino da predicação no 7º ano do Ensino Fundamental. E finalmente, nas considerações finais apontamos a importância do ensino com base na gramática descritiva e em questões de reflexões linguísticas.

## **2 PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Os estudos linguísticos possibilitaram relevantes discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e reflexões sobre o ensino de gramática em sala de aula. No entanto, encontramos no meio escolar e nas formações continuadas, dúvidas sobre “o ensino ou não de gramática” e de como instrumentalizá-lo. Em consequência, verificamos práticas pedagógicas que contemplam alguns aspectos normativos, de estudo das palavras e frases isoladas que em muitos casos, não fazem nenhum sentido para o aluno; outras que procuram trabalhar a gramática na visão interacionista e nas questões de análise linguística, apesar das inseguranças e improvisação do trabalho.

Dessa forma, o objetivo desse capítulo é apresentar os pressupostos que julgamos indispensáveis para o ensino de gramática. Na seção 2.1, abordamos as definições para língua e linguagem. Na seção 2.2, expomos as concepções de ensino de gramática que norteiam o ensino de LP. Na seção 2.3, apresentamos os objetivos gerais de LP para o Ensino Fundamental segundo os PCN. Na seção 2.4, mostramos a relevância do ensino de gramática para o ensino/aprendizagem. Na seção 2.5, procuramos ressignificar o ensino de gramática como ciência nas escolas. Na seção 2.6, retratamos a diversidade de interação da língua e sua dinamicidade no contexto social. E, por fim, na seção 2.7, apresentamos os eixos de uso e reflexão da língua.

Para o ensino da predicação no 7º ano defendemos que é importante que o professor se instrumentalize das concepções apresentadas, pois qualquer escolha que se faça determinará os objetivos e resultados a serem alcançados nas aulas de português. Ensinar uma língua, uma gramática, requer conhecimento e um bom aporte teórico a fim de evitar os improvisos, inconsistências e um ensino pautado na intuição. Portanto, é necessário que se compreenda as definições e o papel das concepções de língua, linguagem, gramática, variação linguística, os objetivos gerais do ensino de LP e das práticas de análise linguística para o ensino/aprendizagem.

### **2.1 Concepções de Língua e Linguagem**

Nesta seção apresentamos as definições para língua e linguagem de forma sucinta sob a ótica do interacionismo de Antunes (2007; 2014) e das concepções de linguagem de Travaglia (2009). A língua designada como um sistema que permite a

interação social através de elementos organizados como os sons e gestos. E a linguagem como uma atividade interativa que atende a propósitos comunicativos num determinado contexto entre agentes sociais.

Antunes (2007) define a língua como uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social. Dessa maneira, se manifesta de forma concreta como meio de comunicação entre seu povo. Uma entidade complexa e um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente. Não podemos definir a língua de maneira simplista, conferindo apenas as questões de ordem normativas, de certo e errado. Antunes (2007) afirma que:

a língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma a nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez. Nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes (ANTUNES, 2007, p 22).

Por sinal, a língua é puramente de caráter social. E essa visão que aproxima o trabalho pedagógico das concepções apresentadas, exigindo dos professores um cuidado com a seleção das atividades a serem realizadas. Atividades que provoquem reflexões e análise das situações propostas, conferindo-as um caráter científico.

Assim, quando falamos de “língua”, sentimos a necessidade de incluirmos o termo “linguagem”. Partindo desse princípio, é importante que o educador conheça as principais teorias que fundamentam o ensino da linguagem, assim, ele saberá encaminhar um ensino/aprendizagem de qualidade em relação a nossa língua portuguesa. Dessa forma, a concepção de linguagem se faz necessária, à medida que encaminha o professor para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes e o modo como ele concebe a natureza da língua, alterando, portanto, a forma conforme se estrutura o seu fazer pedagógico com a língua em termos de ensino.

Sobre a linguagem e sua forma de ser concebida, Antunes (2014) compreende a linguagem como uma atividade interativa quando expressa:

se a linguagem, por natureza é interativa, qualquer língua, também, se constitui, essencialmente, como atividade de interação, em que duas ou mais pessoas, reciprocamente, se empenham para cumprir algum propósito comunicativo numa dada situação social (ANTUNES, 2014, p. 23).

A linguagem como interação parte do princípio que é necessário ter agentes envolvidos na ação para que ela aconteça, uma troca mútua de comunicação que permite os ajustes e adequações necessárias na situação de interação para que a compreensão exista. Do mesmo modo que a concepção de gramática direciona o professor em seu fazer pedagógico, no ensino da linguagem não é diferente; o docente segue a concepção que ele traz consigo. Acreditamos que é essencial para a prática pedagógica a concepção que se tem daquilo que seja linguagem.

Travaglia (2009, p. 21) ressalta que "(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino." Em seu trabalho, descreve sobre as diferentes possibilidades para conceber a linguagem, conforme se apresentam a seguir. Uma classificação e distinção da linguagem como: *expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação*.

Segundo o autor, a linguagem como *expressão do pensamento* sustenta em teoria os estudos tradicionais da gramática. Concebida ao pé da letra, nos leva a refletir sobre o fato de que, quem não se expressa bem é limitado na sua capacidade de pensar. Desse modo, a linguagem é construída no interior de cada indivíduo com base na sua capacidade mental que é inata, sendo que a exteriorização dependerá da sua capacidade de organizar seus pensamentos.

Travaglia (2009) afirma que:

as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Portanto, isso equivale dizer que há regras, condições impostas a serem seguidas para expressão do pensamento e quem não as consegue dominar não fará uso do pensamento de forma adequada. Neste tipo de concepção, as demais situações de produção no ato interativo não são levadas em consideração, não importa saber onde, como, quando e nem o objetivo do que se fala, e tampouco, o interlocutor envolvido no processo.

Na segunda concepção, *linguagem como instrumento de comunicação*, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 2009, p.22). Dessa forma, é necessário que o

código seja comum aos falantes envolvidos no ato de comunicação, visto que são regras preestabelecidas pela gramática. A língua, nessa concepção, encontra-se diretamente ligada aos elementos da comunicação que tem como função transmitir uma mensagem, intimamente associada à tradição gramatical, além disso, alia-se ao estruturalismo e a teoria da comunicação.

Essa tradição aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, pregou o entendimento que há um conteúdo a ser transmitido pelo professor, reforçando nessas teorias um ensino descontextualizado e superficial. Angelo e Menegassi (2005, p.19-20) apontam como exemplos de atividades dessa concepção: a) *“Perguntas prontamente identificadas no texto”*; b) *“Consulta ao dicionário”*; c) *“Leitura em voz alta”*; d) *atividades em que “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais”*.

Notamos, pois, que o ensino nessa concepção acontece de forma mecânica, com exercícios estruturais, priorizando o que determina a norma culta. Travaglia (2009, p.22), conclui que “essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista- que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”.

A terceira e última concepção de linguagem consiste na *linguagem como forma ou processo de interação*, no uso efetivo que os falantes mantêm em uma relação mútua com o ouvinte/leitor. Nessa concepção, Travaglia (2009, p.23) define a linguagem como “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”.

Convém pontuar, que, se a linguagem é interativa, assim as línguas também são, pois estão a serviço dos falantes. Portanto, as escolas precisam praticar um ensino em que prevaleça as concepções de uma linguagem contextualizada, com sujeitos e ações de intenções e interesses mútuos. Sobre o trabalho pedagógico com a linguagem Antunes (2014) compartilha que:

o trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode afastar-se dessas concepções e concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividades que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica, não tenha em vista um determinado interlocutor, inserido em certo contexto e, que, por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral e escrito, ou a nenhum suporte (ANTUNES,2014, p. 24).

Posto isso, apresentaremos algumas concepções relacionadas à gramática que estarão interligadas às concepções de linguagem. A escolha que se faz da gramática a ser ensinada interfere na vida escolar e social dos alunos. Não temos interesse em eleger uma forma de prestígio, mas de refletir sobre as implicações de cada um para o ensino/aprendizagem, como suas devidas colaborações.

## **2.2 Concepção de Gramática**

Ao pensarmos no ensino de gramática, precisamos esclarecer que tipo de concepção defendemos para a Educação Básica, mais precisamente para o Ensino Fundamental. Observamos que os alunos das séries finais dessa modalidade de ensino possuem inúmeras dificuldades nas habilidades exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o ensino de língua portuguesa, nos eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária.

Desse modo, os “conhecimentos linguísticos e gramaticais” são inseridos no currículo desde as séries iniciais com objetivos que convergem para o desenvolvimento da competência linguística do aluno. As orientações da BNCC (2017) para esse eixo explicitam que:

o eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais compreende, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o processo de alfabetização, e se amplia, ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. A alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético de escrita – é importante porta de acesso ao mundo letrado. A reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. Insere-se nesse eixo a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita (BNCC, 2017, p 64,65).

Diante das inúmeras orientações que contemplam o currículo da disciplina de língua portuguesa é preciso repensar sobre as práticas de ensino relacionadas aos conhecimentos gramaticais. O ensino de Gramática ainda é concebido de forma tradicional entre grande número de professores, estudiosos e usuários em geral da língua. A reprodução tradicionalista da gramática fomenta um ensino desconexo e

descontextualizado, com repetições de conteúdos e exercícios desvinculados da vida prática dos alunos. Antunes (2007) reforça que:

na verdade, esse equívoco ainda se torna mais sério, quando se supõe que existe uma gramática apenas para a língua toda. Numa perspectiva da língua como atividade sociointerativa, essa suposição é insustentável. De certa forma e em muitos aspectos, é preciso uma “gramática” para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso. Vale acrescentar, portanto, que, se língua e gramática não se equivalem, muito menos se equivalem língua e gramática normativa, pois esta corresponde apenas a uma parte daquela gramática de base, internalizada pelo falante (ANTUNES, 2007, p 42).

A concepção equivocada que fazemos sobre gramática, conceituando-a como um manual de regras a serem seguidas vem colaborando para diversos tipos de preconceitos linguísticos. Ao tempo que desconsideramos as outras formas de uso da língua, rotulando-as como desvios, erros, deformações e fuga do padrão gramatical, reforçamos os preconceitos e perdemos a oportunidade de utilizar as variações presentes em nossa língua para ampliar o léxico e as possibilidades de uso da língua.

Na verdade, o conceito de gramática é comparado e confundido com a definição que se dá a língua. Saber a gramática de uma língua é uma das possibilidades que leva o aluno a pensar e raciocinar sobre os fatos e fenômenos da língua materna e das suas diversas situações de uso. Entretanto, há diversas concepções de gramática. E por essa razão, questiona-se sobre qual gramática que devemos ensinar.

Distinguímos algumas das diversas concepções de gramáticas, correlacionando com sua forma, implicações e contribuição para o ensino evidenciado nos autores Antunes (2007) e Travaglia (2009).

Antunes (2007, p. 16) apresenta a necessidade de repensarmos alguns equívocos criados em torno do ensino de gramática. Para a autora é necessário “enxergar a língua com uma visão científica, livre de suposições infundadas, livre da ingenuidade dos “achismos fáceis””. A gramática, portanto, é vista com um caráter científico que pode apontar para uma forma de tratar os fatos gramaticais de maneira diferente no contexto escolar. Vejamos o elenco de concepções de gramática apresentadas por Antunes (2007):

- 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 Antunes (2007, p. 26), “as acepções referem-se a coisas diferentes e coexistem, mas tem que se respeitar as particularidades, funções e limites de cada uma”. Para tanto, faremos uma breve apresentação do que representa cada concepção.

*A gramática como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua* envolve todos os padrões de formação, flexão, distribuição e constituição de uma língua. Entendemos que qualquer falante, de forma inconsciente ou não, sabe a gramática da sua língua. Tratamos da “gramática internalizada”, a gramática que todo falante possui e que vai se aperfeiçoando nas experiências de convivência. De acordo com Antunes (2007, p. 29), “essa gramática está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois, para ampliar”.

*A gramática como um conjunto de normas que regulam essa concepção* considera a língua como prestígio social, enquadra-se nas regras daquilo que é considerado “certo” de acordo com os padrões da língua. A ideia de classe social fica bastante explícita, pois aqueles que dominam as normas são vistos como pertencentes à classe social de prestígio e os que falam “errado”, são rotulados de poder político e econômico inferior.

A terceira acepção que compreende *a gramática como uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem* representa visões que temos sobre a língua e a linguagem, ou seja, dos fenômenos linguísticos. Nesta perspectiva, a gramática é considerada um método que investiga as línguas.

Antunes (2007) expõe que:

ao longo dos estudos sobre a linguagem, diferentes perspectivas se sucederam, umas mais centradas na língua como sistema em potencial, como conjunto de signos à disposição dos falantes, outras mais voltadas para os usos reais que os interlocutores fazem da língua, nas diferentes situações sociais de interação verbal. É por essas perspectivas que se fala, por exemplo, em “gramática estruturalista”, “gramática gerativa”, “gramática funcionalista”, gramática tradicional”, etc (ANTUNES, 2007, p.31).

Já a *gramática como uma disciplina de estudo* é a gramática que circula no meio escolar. Na maioria das escolas é uma disciplina que tem uma carga horária diferenciada e de prestígio, e em alguns casos, desvinculada das aulas de redação e de literatura. As aulas têm como objetivo a estrutura da língua.

E, por fim, *a gramática como um compêndio descritivo-normativo da língua*. Dessa forma, a gramática pode privilegiar diversos aspectos da língua, sejam eles de

usos reais em situação de interação, sejam eles descontextualizados e fixados na rigidez das regras. Seja qual for a postura concebida é necessário a reflexão sobre sua forma de abordagem.

Diante disso, achamos oportuno apresentar, resumidamente, as concepções propostas por Travaglia (2009) com a finalidade de ampliarmos as bases teóricas do trabalho, na sua classificação o autor apresenta a gramática como: manual de regras, a gramática descritiva e a gramática internalizada.

Na primeira abordagem apresentada, a *gramática como manual de regras*, Travaglia (2009) considera a gramática como normas para falar e escrever dentro dos padrões, e as demais manifestações linguísticas, como desvios da língua. Dessa forma, uma concepção tradicional de ensino de gramática que elegeu como certa, apenas uma possibilidade da língua que é a “cultura”. Sobre esta concepção, Travaglia (2009) afirma:

as normas do bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, cria conceito de toda espécie, por basear-se em parâmetros, muitas vezes, equivocados, tais como: o purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e histórica (tradição) (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

Na segunda concepção, apresenta a *gramática descritiva* como a explicação das línguas e suas variações em situações reais de uso e é correlacionada como instrumento de comunicação. Nessa concepção não há julgamento de valor sobre o correto e incorreto, mas uma análise linguística das manifestações da língua. Sobre esta concepção, Travaglia (2009) afirma que:

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

E, por fim, a *gramática internalizada*, a que é própria do indivíduo, um conhecimento internalizado, que também possui regras naturais de construção da linguagem que podem ou não serem aceitas pela escola. É por essa razão que para a gramática internalizada não há erro linguístico, as construções de frases e seqüências são reconhecidas como pertencentes a uma língua, a aprendizagem

ocorre na reprodução do que se ouve, seguindo normas de determinado grupo, e não ensinada de acordo com regras convencionais. Sobre o entendimento de “erro”, Travaglia (2009) respalda:

nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria a melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s) (TRAVAGLIA, 2009, p. 29).

É importante dizer que os estudos das diversas concepções de gramáticas apresentadas nesse trabalho, não servem para fazer julgamento de valor ou apontar qual deve ser utilizada em sala de aula, ao contrário, serve para refletirmos sobre o papel de cada uma e sua importância para o ensino/aprendizagem. Todavia, objetivamos esclarecer que antes da adoção de qualquer teoria é necessário conhecer as finalidades e implicações que elas causam ao ensino e que existem diversas possibilidades para se alcançar um objetivo. Dessa maneira, Antunes (2007) conclui que:

as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre optar por determinada visão de línguas. As gramáticas também (é bom lembrar) são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto, a falhas, imprecisões, esquecimentos além, é claro, de vinculados a crenças e ideologias. Por isso, não faz sentido reverenciar as gramáticas como se nelas estivesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua –são produtos humanos, como outros quaisquer” (ANTUNES, 2007, p.33).

Nesse contexto, podemos afirmar que o ensino de gramática é de relevância para o ensino, já que ajuda o aluno a compreender a estrutura e os mecanismos de funcionamento de sua língua, ampliar seu repertório linguístico e melhorar a atividade linguística de produção e recepção, ou seja, a interação.

Apresentadas as concepções de gramática, abordaremos os objetivos e propostas metodológicas que os PCN de língua portuguesa estão direcionando o ensino e as práticas em sala de aula. Uma análise das orientações e seu impacto para o ensino.

### 2.3 Os Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Segundo os PCN

As discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua relação no ensino são objeto de constantes estudos na área da educação. Não podemos falar de ensino, sem mencionar os objetivos que esse documento apresenta. Os objetivos gerais propostos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental de acordo com os PCN (1998) são:

- a) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- b) utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- c) conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- d) compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- e) valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- f) utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- g) valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- h) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- i) conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (PCN, 1998, p. 33).

Para alcançar esses resultados os PCN apontam um conjunto de atividades que devem ser desenvolvidas nas escolas. Percebemos que o ato de ensinar não é uma tarefa simples. Dentro da disciplina de Língua Portuguesa, a abordagem dos conteúdos demanda mais cuidado, pois buscam atender um propósito, uma habilidade específica para cada eixo de ensino. A partir daí, cabe-nos uma reflexão acerca dos resultados oficiais que são apresentados em relação a leitura e escrita, resultados que tornam visíveis a fragilidade na aprendizagem do aluno quando vislumbramos todos as competências que são exigidas no final de um ciclo.

Sobre o que devemos ensinar e o modo de como deve ser ensinado, encontramos estabelecido nos PCN (1998)

o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (PCN, 1998, p.29).

Se as dificuldades de ensino são presentes na escrita, leitura, textos orais e educação literária, muito mais são nos conhecimentos linguísticos e gramaticais. Considerando que o ensino de gramática perdeu muito espaço no ensino de língua em detrimento de outras competências linguísticas, observamos que há divergência na forma de conceber o ensino de gramática. Nos primeiros ciclos, principalmente, há um abandono desse ensino.

Conscientes de que os objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa são amplos, é que apresentamos os objetivos específicos para o ensino de gramática na seção seguinte.

## **2.4 Os Objetivos para o Ensino de Gramática**

Na escola, um dos maiores desafios do ensino de gramática é provar sua utilidade no ensino de Língua Portuguesa. Sabendo que o ensino de gramática é realizado durante toda a vida escolar, ainda assim, nos deparamos com resultados inexpressivos e abaixo do esperado em relação aos rendimentos escolares e das habilidades a serem adquiridas na leitura, escrita e conhecimentos linguísticos, um dos objetivos do ensino de gramática. Diante disso, vale o questionamento e a reflexão sobre o que vem sendo ensinado e como está se ensinando a gramática nas escolas. Foltran (2016) descreve o ensino de gramática:

ao discutirmos ensino de gramática, precisamos qualificar melhor essa discussão: esse ensino tem importância e metas diferentes, dependendo do nível de ensino que estamos focando. A ideia que quero defender aqui é que

o ensino de gramática de modo geral, ou o ensino da sintaxe mais especificamente, tem sim um papel tanto na formação do aluno da Educação Básica, como na formação dos professores nos cursos de Letras (FOLTRAN, 2016, p. 159).

Percebemos que o problema do ensino de gramática reside na forma de abordagem que o professor dá aos conteúdos, uma metodologia repetitiva, mecânica de informações que muitas vezes se distanciam da situação de uso que o falante faz da língua. Diante disso, apresentaremos três objetivos e orientações que Campos (2014, p. 17) propõe para o ensino de gramática.

O primeiro objetivo corresponde “*ao aprimoramento do aluno no uso da língua, tanto na modalidade escrita como na oral para que aconteça de forma adequada a interação entre os falantes em diversas situações de comunicação*”. Para esta finalidade, o ensino de gramática se apresenta como um recurso auxiliar, de maneira sistêmica para auxiliar a compreensão a respeito do funcionamento da língua.

Neste caso, segundo Campos (2014, p. 18), “*o procedimento metodológico adequado* consiste em ir além da observação do uso da língua em diferentes textos para reflexão teórica”. Isso quer dizer, ensinar objetivando a teoria à prática. Pode-se ensinar os substantivos, orientando para escrita de letras maiúsculas e minúsculas na escrita. Ainda explica a autora, que podemos utilizar a classificação dos tipos de sujeitos para definir as condições contextuais para seu emprego e, assim, usar adequadamente na sua escrita.

O segundo objetivo proposto por Campos (2014, p. 18), “*liga-se à necessidade de propiciar conhecimentos a respeito da língua portuguesa*”. Um estudo sobre a constituição da língua como sistema, seu modo de funcionamento, sua forma histórica e geográfica no mundo, conteúdos que ajudem na valorização do componente cultural.

Para Xavier (1998, p. 68) é importante conhecer o componente cultural de uma língua:

não há possibilidade de se desprezar o valor do componente cultural na educação de um indivíduo, e o conhecimento da língua que se fala talvez seja dos mais relevantes para a conscientização de alguém sobre sua identidade pessoal e cultural. Esse conhecimento inclui por certo a história dessa língua, os caminhos de sua evolução, sua estrutura, os seus aspectos morfológicos diferenciadores, os seus mecanismos de concordância e regência, as suas peculiaridades sintáticas (XAVIER, 1998, p.68).

O terceiro objetivo apresentado por Campos (2014, p. 19) “se volta para a *formação das habilidades cognitivas do aluno*”. Ao definir sua postura pedagógica, o professor deseja com isso desenvolver as habilidades intelectuais do aluno. A gramática, dessa forma, pode ser um meio para se atingir este objetivo. Vygotsky (1989) pondera as seguintes considerações em relação aos estudos da gramática:

a gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade. Ao contrário das outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança (VYGOTSKY, 1989, p. 86).

É no espaço escolar que o trabalho com o ensino deve fortalecer a autonomia do aluno. Um trabalho bem orientado de gramática propicia o aluno a pensar por si, enquanto cidadão, e construir relações sociais através das suas habilidades orais e escritas, resultado de um trabalho frutífero no ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, a seleção de atividades no ensino de gramática torna-se necessária para chegar a sua finalidade. Travaglia (2009) traça algumas atividades de ensino de gramática:

- a) A gramática da língua é uma coisa só;
- b) Consequentemente cada tipo de atividade no ensino de gramática é na verdade apenas uma forma de chegar até essa gramática da língua com o aluno;
- c) Por isso mesmo, com frequência, seremos obrigados a usar simultaneamente mais de um desses tipos de trabalho com a gramática da língua;
- d) E, finalmente, que a reflexão sobre os fatos da língua é condição básica para o domínio e uso da mesma (TRAVAGLIA, 2009, p. 110).

Para conduzir todo este trabalho com ensino de gramática é preciso que o professor conheça o funcionamento das regras da língua para levar o aluno a refletir e utilizá-la com proficiência. Qualquer intervenção didática tem que fazer com que o aluno cresça em sua linguagem, aumente seu vocabulário, tome consciência das potencialidades da língua.

Embora se reconheça a importância do estudo da linguagem, é necessário rever a questão do ensino gramatical. Para muitos linguistas pairam dúvidas sobre a abordagem dos temas gramaticais no ensino fundamental. O distanciamento do trabalho pedagógico com o aspecto formal da gramática, de todo modo também não

é a solução. Entende-se que a gramática ainda é uma importante fonte de referência para normatizar a linguagem em determinadas situações de uso. De acordo com PILATI, E. et al (2011):

para tanto, a proposta de ensino científico da gramática pode ser implementada no âmbito da *educação linguística*, por meio de uma metodologia baseada em projetos, em que competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia, a inferência, sejam desenvolvidas por procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos. Com isso, é esperado que habilidades linguísticas, como a capacidade de ler, interpretar e produzir enunciados, por um lado, e, por outro, a consciência em relação à natureza do conhecimento linguístico, se manifestem (PILATI, E. et al, 2011, p.400).

Diante destes objetivos, sentimos a necessidade de outro objetivo do ensino de gramática, a reflexão do fazer científico. É importante entender e reconhecer a finalidade do ensino de gramática como ciência.

## **2. 5 A Gramática como Ciência nas Escolas**

O desenvolvimento das habilidades necessárias para o ensino de língua portuguesa e da gramática é objeto de muitos debates no campo do conhecimento e das pesquisas científicas. Por conseguinte, é importante analisar que visão e que tipo de ensino os professores de língua materna vêm realizando nas salas de aula, se essas formas de ensino desarticuladas não têm causado mais prejuízo que vantagens, sobretudo quando se objetiva a explicar o funcionamento da língua.

A escola ao estruturar os conteúdos não se preocupa em responder os questionamentos que a gramática faz sobre a língua. O conhecimento se restringe ao que está nos manuais e não explicitam os métodos de obtenção dos resultados. Sobre o saber gramatical e o método científico, Perini (2016) explica que:

nas aulas de gramática somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados; não se cogita do método que se levou a obtenção desses resultados. A aula de gramática típica não se comporta perguntas embaraçosas, referentes a como e por quês que não contam no livro adotado. O professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la tal como a encontrou na bibliografia. O resultado é que nas aulas de gramática não se aprende gramática, nem sequer se estuda gramática. Não é de espantar que os alunos (e os professores, que também são vítimas do sistema) não saibam gramática, não se interessam por gramática e, para resumir tudo, detestem gramática (PERINI, 2016, p 50,51).



Diante disso, só se encontra justificativa para o ensino de gramática, sob a ótica de melhorar a leitura e escrita, deixando de lado os aspectos da linguagem. É preciso que o aluno seja estimulado a manipular o estudo da gramática, mexer com aspectos de observação sobre os fatos linguísticos. Para atingir esses objetivos, Perini (2016) propõe trabalhar com a gramática como se trabalha com as demais ciências. Para isso, sugere os seguintes objetivos:

- a) Abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. (...)
- b) Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. (...)
- c) Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, como o objetivo de construir hipótese a respeito deles. (...)
- d) Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo completo de uma língua, de que gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto. (...)
- e) Apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas (PERINI, 2016, p. 57, 58).

Notemos que ninguém precisa abandonar o ensino de gramática nas escolas, é preciso ressignificar a sua importância para a linguagem, e tratá-la como ciência pode nos ajudar muito nesse percurso. Devemos, portanto, nas aulas de português introduzir momentos de práticas reflexivas que abranjam a linguagem em todo seu contexto social de produção. O aluno precisa compreender as variações existentes na língua, a língua que é falada em sua comunidade, a língua ensinada na escola e concluir o porquê esse fato acontece. Oliveira e Quarezemin (2016) defendem que as aulas de português incluam momentos de prática reflexiva sobre as línguas em geral e sobre a língua dos alunos, da comunidade em particular. E acrescentam que:

as aulas de português, nesta proposta, são momentos privilegiados em que os alunos se reconhecem, valoriza sua fala, entende o lugar de sua fala e a do outro em sociedade, ao mesmo tempo em que aprende a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipóteses; afinal, gramáticas nada mais são do que os modos de explicação para um fenômeno da natureza – as línguas naturais, que são uma característica exclusiva dos seres humanos (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p 23).

Quando defendemos o ensino de gramática através dos métodos científicos, nos afastamos de métodos puramente prescritivo, com foco nas regras, passamos a ensinar a língua com base nos fenômenos linguísticos, construídos socialmente. Para

conduzir todo este trabalho com ensino de gramática é preciso que o professor conheça o funcionamento das regras da língua para levar o aluno a refletir e utilizá-las com proficiência. Qualquer intervenção didática tem que fazer com que o aluno cresça em sua linguagem, aumente seu vocabulário, tome consciência das potencialidades da língua.

Não é possível ensinar aquilo que não compreendemos de forma satisfatória. No ensino das relações de predicação, percebemos claramente, certas distorções. Fazer uma análise gramatical pode incorrer em várias armadilhas. Antunes (2014, p.115) afirma que não podemos isolar a gramática da língua e, assim, isolar a gramática do uso. Então, nos parece claro que a escola se distancia do que a ciência linguística propõe. Para Antunes (2014):

a contribuição da ciência linguística para o entendimento amplo e científico do fenômeno linguístico é fundamental para o trabalho de quem lida com o ensino. Mas especificamente, saber o que são “as gramáticas de uma língua”, quais são suas *funções* e, ao mesmo tempo, seus *limites* é estar em condições para, pelo menos, definir prioridades e modos de atender a elas, a fim de não pretender “tirar leite de pedras” (ANTUNES, 2014, p. 92).

Diante do exposto, fica evidente que a escola não pode negligenciar as diferenças sociolinguísticas da nossa língua que representam a forma que a sociedade utiliza para se expressar. Para isso, é necessário o respeito as variedades e o acesso às normas consideradas de mais prestígio, um meio de democratização da escola e do ensino eficiente da língua, como proposto em documentos oficiais. Portanto, o respeito a variação que cada aluno traz do seu grupo social é importante, assim como o ensino de normas gramaticais também, pois amplia as possibilidades de interação e expressão do indivíduo.

Para que se atinja os objetivos propostos, precisamos compreender que a escola é um espaço democrático e como tal, deve estar habilitada para acolher e desenvolver as habilidades que os alunos trazem do seu meio social. Assim, a língua como um dos grandes patrimônios sociais, precisa ser respeitada na sua diversidade e a escola tem importante papel na realização desse objetivo e no desenvolvimento da competência linguística dos alunos. E é sobre as questões de variação e ensino que será abordada a próxima seção.

## 2.6 Variação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa

Ao apresentarmos como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos estamos reconhecendo a variação linguística. Diante dos fenômenos da variação, é preciso reconhecer que elas demandam das necessidades que os falantes possuem de comunicação e interação em seus grupos. Além disso, compreender que o uso dos padrões que fazemos na oralidade é diferente do padrão escrito.

A variedade ocorre na língua devido ao seu caráter social. Além da regionalidade, as pessoas se diferem nas situações e intenções comunicativas, pelas experiências sociais, sexo, idade, geração, função e outros. Por meio do uso de uma variedade linguística, um indivíduo pode sentir-se parte de um grupo e, dessa forma, assumir uma identidade. Segundo Possenti (2006):

todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoas de classe diferente, de idade diferente, de sexo diferente, de etnia diferente etc. (POSSENTI, 2006, p.35).

Ao tratar da questão da variação linguística os PCN constatam que a língua vive em constante mudanças e por isso os alunos devem estar aptos para identificar tais mudanças:

a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "Língua Portuguesa" está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (PCN, 1998, p. 29).

Assim, a variação faz parte das línguas independente do desejo de quem queira desconsiderá-la. O ensino deve levar os alunos a reconhecer as variações e ajudar no combate das diversas formas de preconceitos gerados pelos grupos que prestigiam apenas uma forma de variedade da língua. Como representação de uma identidade nacional a língua é inevitavelmente heterogênea. A escola tem que reconhecer esta

realidade e colaborar para o entendimento de que a língua, como um organismo vivo, sofre constantes mudanças decorrentes de fatores. Isso se torna importante para que formas de preconceitos não venham a ser propagadas em decorrência das formas de expressão dos falantes da língua. Sobre a questão do preconceito linguístico os PCN asseveram que:

frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções (PCN, 1998, p.82).

Contrapõe-se assim, o mito da língua uniforme, da língua com mais prestígio que a outra. Devemos observar como os professores vêm trabalhando as variedades linguísticas, tanto as consideradas de prestígio como as populares e, sobretudo, aquela que o aluno utiliza e que geralmente se distancia de aspectos formais prescritos pelas normas padrão. Sobre a questão das variedades linguísticas, Travaglia (2009) define dois tipos:

basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos e os registros (estes também chamados de estilos, por muitos estudiosos). Os dialetos são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns, para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os registros são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz a língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação (TRAVAGLIA, 2000, p. 42).

Se a variação linguística for compreendida como característica da sociedade em que vivemos, que se constitui de forma diversificada, teremos mais chances para discutir a gramática de língua padrão possibilitando ao professor trabalhar mais variantes da oralidade e escrita e associá-las e caracterizá-las melhor.

Assim, a variação linguística é um recurso disponível ao falante, que, se consciente das possibilidades que tem fará escolhas mediante a valores estipulados pela sociedade e pelas situações de interação social que está inserido. No entanto, para que isso aconteça é necessário que as escolas ensinem para os alunos que existem diferentes modos de falar e que cada um deve ajustar-se às circunstâncias.

Mas como as escolas vêm de fato trabalhando as questões das variações linguísticas em relação as normas linguísticas? Antes de discutirmos o assunto vale a

pena compreender de maneira sucinta o significado de norma nos estudos linguísticos. Antunes (2007, p.86) distingue norma no sentido *amplo e restrito*. Sendo a primeira considerada a *normalidade*, a adesão que cada grupo ou região faz a sua norma, sem caráter de certo ou errado. A outra entendida como *normatividade, ou prescrição*. “o uso como deve ser, segundo um parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos sociais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita. Quando se fala em norma sente-se a necessidade de fazer uma distinção entre as principais abordagens que encontramos nos estudos linguísticos sobre norma. Veremos a forma de abordagem que autora faz sobre a questão da variação linguística.

A norma culta é apresentada como uma variedade dominada por aqueles que apresentam um maior grau de instrução e utilizada nas situações de maior grau de formalidade. Antunes (2007) explica que:

a norma culta, na compreensão tradicionalmente veiculada pela escola, corresponde àquele falar tido como “modelar”, como “correto”, segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas. Constitui-se, portanto, a representação do que seria o falar exemplar – aquele “sem erros” – por isso mesmo, o mais prestigiado socialmente (ANTUNES,2007, p.87).

É necessário romper com a visão tradicional de que a língua culta está vinculada apenas a classes prestigiadas e a situações de escrita, reforçando a questão de poder e de preconceito linguístico. Ainda se faz importante a distinção entre norma *culta ideal e real*. A norma culta idealizada fica mais no campo da abstração, são normatizadas por gramáticas que prescrevem regras e normas que dificilmente são utilizadas no contexto de interação, e distancia-se dos usos reais que as pessoas fazem da língua. Já a norma culta real se manifesta em contextos diversificados, de forma real. Segundo Antunes (2007),

corresponde àqueles usos que são fatos, ocorrência; isto é, aqueles que podem ser atestados como concretamente realizados, em diferentes suportes em que se expressam os cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros “istas” da comunidade encarregada da informação pública e formal (ANTUNES ,2007, p. 93).

Outro conceito que precisa ser trabalhado é a questão da norma padrão. A norma padrão é vista como um ideal de uniformizar a língua. Trata-se da expectativa

de se manter o que é determinado e moldado por determinado grupo como forma de representação de identidade nacional. Para Antunes (2007, p. 94) “tende, portanto, a ser conservadora e a privilegiar aquilo que não representa o específico de uma região ou de um setor”.

E por fim, a autora refere-se à norma não-culta, considerada por muitos como estigmatizada e inferior. Em certos momentos é necessário a adequação aos usos para que o ato comunicativo se torne mais eficiente. Nesse caso, a flexibilização colabora para o ato interativo, pois o falante demonstra competência em adequar-se às várias situações. Bem verdade que alguns fatores colaboram para que os falantes façam desta variedade a norma. De acordo com Antunes (2007, p. 100), “existem muitos falares, todos são legítimos; cada um é associado a uma situação particular”.

Não podemos encarar a norma “não-culta” de forma preconceituosa e como sinônimo de erro. Afinal, as regras das línguas são determinadas não apenas pelas gramáticas normativas, devemos considerar as variações regionais, as expressões de cunho popular, dialetos, gírias e outros. Antunes (2007, p.95) aponta que:

fica claro, então, que o fenômeno da variação das normas linguísticas é, portanto, um fenômeno inerente a própria natureza das línguas. O mal foi termos atribuído a esse fenômeno da “variação” uma conotação negativa. Aí, então, mudanças linguísticas, como já referi, passou a significar decadência, degeneração ou coisa que o valha. Nessa ótica, o movimento da língua é, então, inexoravelmente, um movimento que vai do melhor para o pior. Isto é, a forma “melhor” da língua é sempre aquela do passado, anterior às mudanças de agora (ANTUNES, 2007, p.95).

Reconhecendo, portanto, a dinamicidade da língua, a escola tem um importante papel de prover aos alunos a formação necessária para que eles sejam usuários das diversas possibilidades que a língua manifesta, sem desconsiderar ou desvalorizar os conhecimentos linguísticos que os alunos usam no meio em que vivem. As teorias e a própria prática comprovam que não podemos eleger um registro superior ao outro, embora reconheçamos que há os menos privilegiados, mas que não deixam de ser eficientes aplicados a situações próprias de interação. Nesse sentido, é de suma importância que os professores tenham no seu currículo a educação linguística e possam desenvolver uma prática docente diferenciada. De acordo com Kleiman e Sepúlveda (2014)

na análise gramatical, a expressão linguística é isolada de seu contexto: uma frase é a unidade em que se manifestam os diversos sistemas linguísticos da

língua: fonológico (relativo ao som), sintático (relativo a gramática), semântico (relativo ao significado) e, para alguns, pragmático (relativo ao uso convencional). Para analisar uma frase, é necessário isolá-la de todos os elementos que estão fora do sistema, como, por exemplo, os falantes e as situações de comunicação (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 33).

Ao ensinar predicação o professor costuma adotar conceitos básicos dados pelo livro didático, priorizando muitas vezes, apenas o critério semântico. Temos que tomar muito cuidado com a combinação de exemplos, definições e as estratégias que serão utilizadas em sala para que o ensino faça sentido e tenha sua utilidade prática. Para isso é necessário trabalhar com os alunos a noção de que palavras são ligadas a outras palavras estabelecendo assim, relação de sentido. Campos (2014) acrescenta ainda que:

é importante que a habilidade de estabelecer relações seja trabalhada pelo professor em todos os anos do Ensino Fundamental, independentemente do assunto estudado, desde que observada, é claro, a adequação ao entendimento do aluno. E nas aulas de português, ela deve ser tratada não só durante o ensino específico de conteúdos gramaticais, mas também no ensino da leitura e da produção escrita, isto é, quando se interpretam as ideias de um texto ou quando, por exemplo, se discute com os alunos como melhorar os textos que eles mesmos escreveram (CAMPOS, 2014, P.108).

Sendo assim, ensinar gramática na escola é fundamental, desde que o professor tenha em mente as concepções gramaticais e as utilize para aprimorar o potencial gramatical que cada um tem, ampliando e enriquecendo o poder linguístico, além de uma orientação válida para a prática de produção de textos.

Portanto, conhecer a teoria linguística aproxima o professor da teoria gramatical. De acordo com Franchi (2006), “As escolas, deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguísticas e epilinguísticas”. Sendo assim, apresentamos algumas contribuições e reflexões acerca da teoria linguística relacionada com o ensino.

## **2.7 Práticas de Análise Linguística**

O ensino de língua nas escolas constitui-se basicamente de dois modelos, um em que há o predomínio da gramática normativa e outro mais recente, em que a língua é concebida como um conjunto de variedades em relação ao padrão. Trata-se do saber da Gramática Tradicional e o da Linguística.

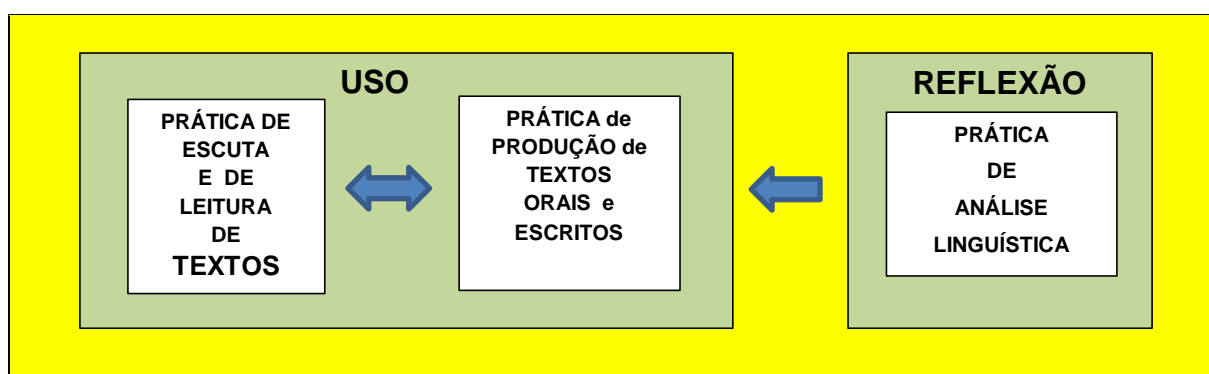
A linguística teve um grande desenvolvimento nas últimas décadas e colaborou para uma grande renovação do ensino. A evolução dos estudos deixou muitos professores reflexivos diante das práticas que desenvolviam e dos questionamentos feitos a teorias consideradas basilares na formação acadêmica.

Dessa forma, os conhecimentos da ciência linguística têm levado as escolas a oferecerem uma alternativa que busca nos múltiplos usos da linguagem, a descrição para entender seu funcionamento. Dessa descrição surge uma gramática no sentido de compreender as manifestações linguísticas e não apenas de classificar em “certo” ou “errado”. Os PCN (1998), ao considerar o ensino/aprendizagem como prática pedagógica, apontam que:

objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (PCN, 1998, p.22).

As orientações para o ensino de Língua Portuguesa, portanto, não exclui o ensino de gramática na educação básica. Encontramos no ciclo de alfabetização, o ensino de Língua portuguesa é estruturado em eixos, que normalmente são inter-relacionados e interdisciplinares com outras áreas do conhecimento. De acordo com os PCN, o ensino deve ser norteado a partir de dois eixos, conforme ilustração a seguir:

**QUADRO 01:** Os eixos de uso e reflexão no ensino do português



FONTE: PCN (1998)



Como percebemos, a gramática tem seu espaço reservado no eixo de reflexão sobre a língua. Nessa perspectiva, uma atividade linguística que considere a linguagem deve ser de natureza reflexiva, observando o planejamento, a seleção didática, as metodologias e os recursos que reflitam as condições e situações de produção, uma articulação entre as práticas de linguagem, o ensino de gramática e a metodologia do professor.

À frente dos enormes desafios sobre o ensino de língua materna, é urgente a reflexão e a tomada de atitudes diante dos problemas que o ensino propõe e dos dados que são divulgados acerca da aprendizagem dos alunos. Os resultados das avaliações da educação básica da escola brasileira, no tocante à aprendizagem de Língua Portuguesa são assustadores e preocupantes.

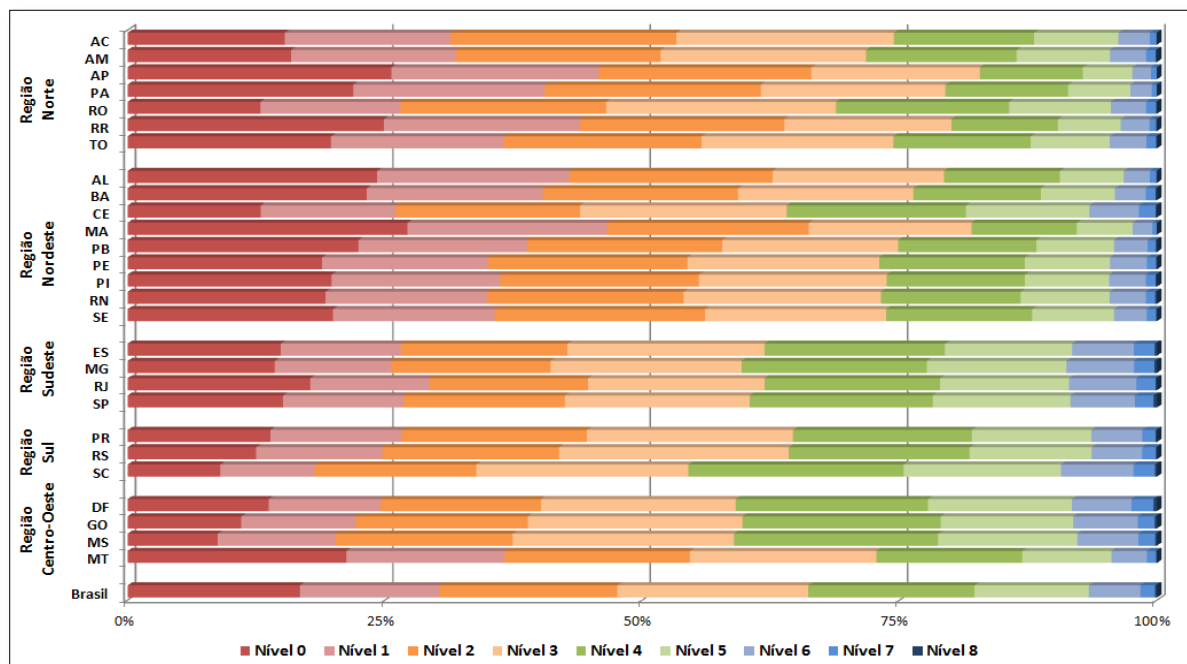
Um dos dados mais recentes sobre o ensino brasileiro saiu no ano de 2016.

Aplicado em novembro de 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que realizou a 13ª Edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Participaram do Saeb 2015 todas as escolas públicas brasileiras com, pelo menos, 20 estudantes matriculados no 5º ou 9º anos do Ensino Fundamental, de acordo com o Censo da Educação Básica 2015.

De acordo com INEP, além desse conjunto de escolas, participou também uma amostra de escolas privadas com 10 ou mais estudantes matriculados no 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou no 3º ano do Ensino Médio, bem como uma amostra de escolas públicas municipais e estaduais com 10 a 19 alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e uma amostra de escolas públicas estaduais e municipais com 10 ou mais alunos matriculados na 3º ano do Ensino Médio.

Os resultados são referentes à Prova Brasil e reforçam a importância de uma reforma nos anos finais da Educação Básica. Segundo o documento, as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. A seguir, apresentamos um gráfico que demonstra o nível de proficiência por Estado e Brasil do 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, respectivamente:

**GRÁFICO 01: RESULTADOS DO SAEB 2015 (Percentual de alunos por Nível de Proficiência por Estado e Brasil 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa)**



FONTE: INEP, 2016.

Vários outros instrumentos de avaliação, nacionais e internacionais, podem confirmar a necessidade de melhorar o ensino/aprendizagem de língua materna. Diante das questões apresentadas evidencia-se a necessidade de profundas mudanças no modo de como se ensinar e conceber a língua materna. Bastos (1995) afirma que o ensino de Língua Portuguesa encontra-se no meio de um caos teórico:

a partir desse caos, os professores ou permanecem rigidamente ligados ao ensino de língua portuguesa, através da gramática tradicional, exigindo do aluno um saber gramatical profundo, ou desligam-se da descrição e normatização da língua atribuindo aos alunos uma liberdade total de escolha de construções de orações, períodos, parágrafos, textos, desconsiderando a falta de conhecimento/repertório dos mesmos, que, por não terem consciência das variações existentes, mostram-se incapazes de “escolher”, continuando, portanto, com os usos linguísticos de sua comunidade, tanto na fala quanto na escrita, sem a possibilidade de organizar um texto mais adequado aos objetivos e situação de sua produção (BASTOS, 1995,p.41).

Diante dos desajustes que se encontra o ensino, o mais agravante de todas as situações volta-se para as imprecisões e improvisações que se vêm realizando em sala de aula, ora motivada por questões teóricas, ora por outras questões inter-relacionadas ao ensino. A partir dessas situações vislumbra-se a necessidade de se adotar novas práticas de ensino. É nesse sentido que precisamos encontrar subsídios

que possam melhorar a prática docente do professor e as atividades realizadas em sala. Uma proposta de análise linguística em contraposição ao ensino tradicional é uma das grandes vertentes propostas por pesquisadores e pelos PCN, que por sua vez apontam direcionamentos para as atividades voltadas para o discurso, texto e a noção de gramática que é internalizada no falante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) preconizam que os conteúdos de Língua Portuguesa pautados em dois eixos básicos: *o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística)*. Em relação a essa última, que leva à reflexão sobre o uso e funcionamento da língua, o documento aborda as atividades de análise linguística. Sobre a análise linguística, os PCN (1998) orientam que:

deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (PNC, 1998, p. 27-28).

Para tanto, é importante que os professores de língua portuguesa conheçam essas propostas, que certamente subsidiam um planejamento mais produtivo de suas aulas. A análise linguística objetiva uma reflexão sobre os elementos e fenômenos linguísticos, considerando habilidades de oralidade e escrita em língua portuguesa.

Além desse tipo de atividades, os PCN apresentam outras atividades complementares ao ensino que precisam ser desenvolvidas. De acordo com o documento matriz:

além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades

dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito (PCN, 1998, p.78).

A partir das orientações dos PCN, alguns modelos foram propostos para o ensino. Dentre eles, os modelos de atividades propostas por Franchi que propõe um ensino organizado por níveis ou graus de dificuldades e abstração. Assim, estrutura as atividades linguísticas em primeiro nível, seguidas das atividades epilinguísticas e por fim, as atividades metalinguísticas. Franchi explica esses níveis:

**QUADRO 02:** Modelo de atividades propostas por Franchi (2006).

<b>Atividades linguística</b>	<b>Atividade epilinguísticas</b>	<b>Atividades metalinguísticas</b>
<p>Atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem.</p> <p>Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como</p>	<p>Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de</p>	<p>As atividades metalinguísticas, que traduzem o terceiro conceito dessa escala, referem-se à denominação, classificação e sistematização dos fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical. É somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter</p>

<p>interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outras palavras, há que se criarem condições para o exercício do "saber linguístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas. (2006, p. 95).</p>	<p>sua língua. Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transformas, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (2006, p. 97).</p>	<p>sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. (2006, p. 98).</p>
--	---	--

FONTE: FRANCHI (2006, P. 95,97,98)

A partir desse quadro nocional de atividades propostas por Franchi, abrem novas reflexões sobre os fenômenos linguísticos e sobre as estratégias a serem adotadas para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos. Para Mendonça (2006, p. 205), “o termo análise linguística, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.” Para percebermos como ocorre a análise linguística, seguem alguns itens que diferenciam o ensino de gramática da prática de análise linguística, citados por Mendonça.

**QUADRO 03:** Diferença entre o ensino de gramática da prática de análise linguística por Mendonça (2006).

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.

necessariamente com as de leitura e de produção textual.	
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

FONTE: MENDONÇA (2006, P. 207)

É importante observar que o quadro de Franchi apresenta os níveis que devem ser almejados no ensino, enquanto que o quadro de Mendonça descreve, na primeira coluna, aquilo que acontece e o que deve ser evitado nas práticas escolares, reflexo de um ensino desarticulado do ensino de gramática, cujo objetivo prioriza os aspectos descritivos dos fatos linguísticos. A integração entre atividade linguística e a análise

linguística não são feitas de formas interativas, dificultando assim, a compreensão dos conteúdos e os procedimentos envolvidos no ensino das atividades.

Diante das definições apresentadas optamos por trabalhar as relações de predicação, utilizando as atividades propostas no livro didático do aluno. As questões serviram de base para um maior grau de compreensão sobre os modelos de questões adotadas nesse conteúdo. Feito isso, observamos um certo distanciamento das questões epilinguísticas, um foco maior nas questões de metalinguagem.

É importante afirmar que as atividades epilinguísticas podem levar os alunos a utilizar complementos que preencham os argumentos dos verbos. Isso dará condições para que os alunos reconheçam e estabeleçam relações entre termos de forma proficiente, levando-os a uma reflexão sobre sua própria língua. Dessa forma, esse tipo de atividades é um excelente recurso nas aulas de Língua Portuguesa, uma alternativa às aulas expositivas, norteadas apenas pelo livro didático. Portanto, os professores deverão conhecer o nível dos seus alunos e aos poucos, procurar adequar e inserir questões voltadas para análise e reflexão sobre a língua.

Procuramos a partir de agora fazer uma análise de como as relações de predicação estão sendo abordadas nas gramáticas de cunho tradicional, nas gramáticas descritivas e manuais escolares. E, associado a essa análise, ponderar reflexões sobre o ensino das relações de predicação no 7º ano do ensino fundamental.

### **3 AS RELAÇÕES DE PREDICAÇÃO SEGUNDO A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA**

No ensino da predicação, percebemos que os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada. A exposição das sequências didáticas em muitos casos, não fazem retomada dos conteúdos anteriores. Ainda observamos muitas questões de conceituação e classificação e pouca análise do todo de uma sentença. O ensino e as atividades giram em torno do verbo e seus complementos tradicionais, optando pelas classificações sem considerar os demais argumentos da estrutura e o contexto de uso e função nas orações.

O objetivo deste capítulo é apresentar como se dão as relações de predicação segundo a gramática tradicional e descritiva. Dessa forma, estruturamos o capítulo da seguinte forma: na seção 3.1, apresentamos as dificuldades e necessidades do ensino da Sintaxe no Ensino Fundamental. Na seção 3.2, expomos a necessidade de estabelecer relações entre os termos da oração. Na seção 3.3, discorremos sobre as relações de predicação segundo a gramática tradicional. Na seção 3.4, abordamos os pressupostos teóricos sobre a predicação na gramática descritiva. E, na seção 3.5, apresentamos a teoria da valência verbal, a capacidade de harmonização do verbo com uma construção gramatical.

Defendemos, portanto, a necessidade do aprofundamento teórico dos professores sobre a importância de relacionar os elementos de uma oração, da ampliação dos seus conhecimentos apoiados em novas teorias como a da valência verbal e da estrutura argumental do verbo. É importante que o ensino tenha como fundamento, não apenas a gramática tradicional, mas as considerações e contribuições, sobretudo da gramática descritiva.

#### **3.1 O Ensino da Sintaxe no Ensino Fundamental**

O ensino de sintaxe no Brasil ainda é envolto de muitos embaraços, compreendido como uma abordagem impositiva e superficial. A aplicação do conhecimento que acaba sendo complexa, em virtude dos próprios professores sentirem insegurança em dominar os conteúdos, diante das inúmeras teorias vigentes. Além disso, os alunos desenvolvem uma espécie de aversão pela reprodução de



conceitos e pelas dificuldades que sentem em refletir sobre as diversas possibilidades da língua em sua estrutura mais profunda.

A sintaxe é designada grosseiramente como a parte da gramática que estuda os constituintes que compõem uma frase e como um instrumento essencial que possibilita as combinações de palavras e orações através das regras. É preciso nos atentarmos para as definições muito limitadoras que não reconhecem umas das principais funções da sintaxe que é a comunicação. Assim, a Sintaxe permite a construção e reconstrução dos enunciados através das relações dos elementos que constituem a oração. A constituição de um bom texto passa pela gramática como bem ressalta Neves (2002) quando também afirma que:

basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática (NEVES, 2002, p. 226).

Quando admitimos o relacionamento entre gramática e texto evidenciamos a relação com a sintaxe. De acordo com as reflexões, é necessário observar que nas aulas de português o professor não pode restringir o ensino apenas aos aspectos estruturais, mas deve considerar as possibilidades das relações de interação, um ensino de acordo com a perspectiva funcional da gramática.

Evidentemente, que ensinar sintaxe não é uma tarefa simples, assim, quando permitimos o aluno a fazer uma análise sintática em uma determinada atividade, permitimos além da identificação de sujeito e predicado, a identificação de ações que os levam a compreensão de o porquê de tomar certas escolhas para determinadas construções. A partir dessa ótica, o reconhecimento dos componentes das sentenças leva os alunos a refletir sobre o conceito e perceber as funções de referenciação que permitem a compreensão da linguagem e uma atuação linguística. Essas dificuldades que são inerentes do trabalho com a sintaxe devem ser superadas, propiciando um aprendizado em Língua Portuguesa que dê suporte à compreensão de como organizar bem frases e não apenas à memorização pura e simples de normas. Ferrazeri Junior ao abordar o ensino de sintaxe, reforça:

o estudo da sintaxe de uma língua- de qualquer língua- é sempre um desafio árduo e complexo e, por isso, muitas vezes desanimador. A coisa fica ainda mais complicada se a pessoa imaginar que vai dar conta de todas as

estruturas de uma língua, de todas as variações, de todos os tipos de construção, de cada minúcia, de cada uso regional. Impossível! (FERRAZERI JUNIOR, 2012, p. 163)

Diante dos desafios apontados, faz-se uma crítica sobre a abordagem sistematizada das normas gramaticais, como prioridade no ensino de Língua Portuguesa, entendendo que o conhecimento gramatical se realiza pela prática escrita e oral que se faz da língua. Contrapondo-se a este entendimento, Bechara (2010, p. 34), salienta que “em muitas dessas críticas se pode facilmente encontrar essa ou aquela motivação de orientação conceitual ou metodológica; todavia na maioria delas, o que se não encontra é a fundamentação científica adequada que as justifique”.

Campos (2014) destaca três procedimentos didáticos que levam o aluno a refletir sobre os usos da língua e a sistematizar os conhecimentos gramaticais adquiridos. São eles:

- a) *eleger o texto como unidade linguística de referência para o estudo da língua, mesmo quando o fato gramatical estudado for interno à oração;*
- b) *unificar a abordagem dos mecanismos que são recorrentes entre diferentes unidades linguísticas, facilitando para os alunos a sistematização dos conhecimentos gramaticais;*
- c) *definir conteúdos de aprendizagem que sejam realmente relevantes para compreensão dos mecanismos de organização e funcionamento do sistema gramatical da língua (CAMPOS, 2014, p.105-107).*

Portanto, o que se quer apontar é que o ensino de sintaxe não deve apenas voltar-se para fixação de normas e reprodução de conceitos e procedimentos sintáticos. Diante disso, aprender sintaxe é importante tanto pelo uso que se faz na comunicação como pelos propósitos de fala e escrita que advém da construção do pensamento humano. É importante o reconhecimento da gramática internalizada dos alunos, sua relação com conteúdo e com a forma de assimilação que ajuda na construção da consciência sobre a língua.

Campos (2014, p. 108) propõe que “o professor trabalhe no ensino da sintaxe, as habilidades de estabelecer relações entre as palavras e a compreensão de valores relacionais”. Por essa razão, é que neste trabalho as relações de predicação serão abordadas, um estudo sobre um os constituintes fundamentais da frase: o sujeito e o predicado.

### 3.2 Introdução aos Conceitos de “Relação de Predicação”

Há uma dificuldade por parte dos alunos sobre a compreensão das noções sintáticas e conseqüente das habilidades que elas exigem de estabelecer noções e valores de relação. Campos (2014) aponta para a necessidade de se trabalhar com os alunos a questão das relações.

embora a compreensão de que as palavras nas frases se relacionam possa parecer à primeira vista muito simples e óbvia, ela não o é para os alunos acostumados a uma visão fragmentada da realidade, e portanto, tão pouco a eles é fácil perceber ligações entre os acontecimentos ou entre as coisas que estão à sua volta. Por essa razão, é importante que a habilidade de estabelecer relações seja trabalhada pelo professor em todos os anos do Ensino Fundamental, independente do assunto estudado, desde que observada, é claro, a adequação ao atendimento do aluno (CAMPOS, 2014, p.108).

Com o objetivo de melhorar a compreensão do aluno é importante trabalhar atividades em que eles possam perceber que a união de palavras às outras, forma sentidos ou não, ou seja, estabelece relações. Nessa perspectiva, é necessário entender que cada palavra dependendo do papel que assume na sentença determina a função e seu papel dentro da oração. Há assim palavras que desempenham funções primárias, outras secundárias, complementares e ainda aquelas que ligam um termo ao outro. Campos (2014) aponta que:

é importante salientar para os alunos que o comportamento sintático das palavras só pode ser definido na perspectiva relacional, assim como acontece nas relações de parentesco (...). Trabalhando desse modo a compreensão do comportamento sintático das palavras, já se prepara também o adequado entendimento dos termos que, na prática tradicional, designam as funções sintáticas e que serão, posteriormente, objeto de aprendizagem: as noções de sujeito e predicado, núcleo e adjuntos, complementos verbais, complemento nominal, aposto, predicativo e adjuntos adverbiais. Todas essas noções remetem a uma relação entre dois termos da oração (CAMPOS, 2014, p.110).

A relação que abordamos na pesquisa é a relação de predicação. Para isso, precisamos também assimilar o que é predicação. Foltran (2003) estabelece que:

predicar é atribuir propriedades e é essencialmente isso que fazemos quando recorremos às línguas naturais. Quando falamos ou escrevemos, estamos o tempo todo associando propriedades a pessoas ou coisas e podemos reconhecer nos nossos enunciados as expressões que usamos para predicar

e as expressões que usamos para nomear o que está sendo predicado (FOLTRAN,2003, p. 47).

Comumente, na gramática tradicional essa relação é vinculada a sujeito e predicado, termos que se referem a expressão linguística. Franchi (2006, p. 18) explica que “na tradição gramatical, esses termos são correlativos que (1) sujeito é (a expressão que denota) o elemento de que se fala na oração; predicado é (a expressão que denota) aquilo que se fala do sujeito.”

Essas definições têm como referência, segundo o autor, pelo menos quatro campos conceituais:

a) *Na interpretação de (1), podem-se ter em mente entidades no universo do discurso. A relação de predicação – falar de, predicar de – corresponderia à atribuição de propriedades a indivíduos. Mesmo nessa concepção, é às expressões que se colocam pelas propriedades, que se chama de predicados, e às expressões que se colocam pelos indivíduos, que se chama de sujeito;*

b) *A estrutura argumental de cada predicado das línguas naturais, nessa concepção, se representa melhor, em termos de função proposicional, pela sua adicidade: pela sequência das posições sintáticas que devem ser saturadas por determinados argumentos para a construção do esquema de uma oração completa;*

c) *Na gramática descritiva, as definições de sujeito e predicado são tipicamente nocionais (de algum modo semânticas) ou discursivas (de algum modo pragmáticas). Mas na prática da análise, sujeito e predicado gramaticais se determinam por critérios “formais”. Assim, a noção sintática de predicação e as noções funcionais de sujeito e predicado se distinguem claramente da concepção lógica e da concepção temática, bem como da concepção pragmático-discursiva;*

d) *Finalmente, um outro modo de interpretar a correlação entre sujeito e predicado é atribuir às frases – aquilo que se fala de e aquilo de que se fala – um sentido que envolve uma escolha do falante sobre os modos de organização do próprio discurso. Sujeito e predicado se tratam como funções discursivas, em um plano semântico-instrucional (FRANCHI,2006, p.18).*

Diante das diferentes concepções de predicação e das noções das funções de sujeito e predicado como meio de descrever a estrutura das orações, várias teorias gramaticais são criadas, dificultando a compreensão como aponta Franchi (2016) “constroem teorias gramaticais incompatíveis – semântica gerativa/gramáticas de casos, semântica denotacional/gramáticas de Montague, gramáticas gerativas/semântica interpretativa, diferentes gramáticas funcionalistas”. Para o autor a saída seria entendê-las como complementares ou tentar tematizá-las em um sistema mais abstrato que as reestruture e correlacione por recíproca determinação, e assim, amenizar a complicação em que critérios de estudo adotar.

Assim, se analisarmos a Sintaxe na esfera da “relação entre os termos na frase”, veremos que essas relações mobilizam diversos níveis de conhecimento linguístico: “semânticos”, “formais” e “discursivos”. Diante das necessidades de se estabelecer critérios, Foltran citando Rothstein (2003 p. 52), sob à luz da teoria gerativa, “propõe tratar a relação sujeito/predicado de forma estrutural, ou seja, como uma relação fundamentalmente sintática”. Essa análise difere das práticas abordadas na maioria dos livros didáticos e dos professores, que analisam, fundamentalmente aspectos semânticos, característicos da gramática tradicional. De acordo com Franchi (2003, p. 155) “a predicação não se restringe a uma relação semântica entre itens lexicais, mas envolve expressões complexas em processos componenciais e composicionais”.

Para isto, fizemos um breve percurso na abordagem que a gramática tradicional faz sobre as relações de predicação. Analisamos as definições e alguns exemplos apresentados nas gramáticas: *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (2016) e a *Gramática da Língua portuguesa* de Pasquale e Ulisses (2008).

### **3.3 As relações de Predicação Segundo a Gramática Tradicional**

Na gramática tradicional a abordagem que geralmente é dada para sujeito e predicado parte das definições de noção semântica e sintática. Para Foltran (2003), “tratar sujeito e predicado como noções semânticas e sintáticas ao mesmo tempo coloca um problema para a análise linguística, pois não é possível estabelecer com precisão a respeito de quem estamos falando”. Outro aspecto apontado como falho nessas gramáticas, é o fato de desconsiderar a relação do funcionamento da língua, associada ao texto, uma análise fragmentada da oração.

De modo geral, predicado e sujeito na tradição gramatical se definem como correlativos, sendo que sujeito é o elemento de que se fala na oração e predicado é aquilo que se fala do sujeito. Portanto, ao tentarmos identificar esses constituintes na oração, muitas vezes se introduz questionamentos para se fazer determinada análise. Assim, corriqueiramente em sala de aula tomamos alguns procedimentos, a título de exemplo, o verbo “adorar”, “quem adora?”, “adora o quê?”, “adora quem?”, neste caso, estamos considerando a estrutura argumental do predicador.

É notável a falta de uniformidade nos termos utilizados pelas Gramáticas Tradicionais (GT). Nesse aspecto, foram analisados os conceitos e os pressupostos teóricos que sustentam as concepções do ensino das relações de predicação nas GT: *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (2016) e a *Gramática da Língua portuguesa* de Pasquale e Ulisses (2008). Desse modo, refletimos sobre as semelhanças e diferenças existentes nas gramáticas prescritivas.

A gramática de Cunha e Cintra intitulada como *-Nova gramática do português brasileiro -*, 7ª edição, ano 2016, inicia o capítulo fazendo uma distinção entre frase e sua constituição. A frase é descrita como “a unidade mínima de comunicação, de sentido completo e que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar frases denomina-se *sintaxe*” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 134).

Em seguida, os autores procuram evitar discussões teóricas sobre frase, oração e período que, em sua visão, não trazem esclarecimentos para o estudo descritivo-normativo. Os autores apresentam o título *As orações e seus termos essenciais: sujeito e predicado*. As definições desses termos são as encontradas na tradição gramatical.

“O *Sujeito* é o ser sobre o qual se faz uma declaração; o *predicado* é tudo aquilo que se diz do *sujeito*” (CUNHA; CINTRA, 2016, p.136). E para fins de complemento, ressaltam que nem sempre o sujeito e o predicado vêm materialmente expressos na oração. Alguns exemplos explorados na gramática:

(1) Este aluno obteve ontem uma boa nota.

Sujeito: Este aluno

Predicado: obteve ontem uma boa nota.

(2) Andei léguas de sombra

Dentro em meu pensamento. (F. Pessoa)

(3) Boa cidade, Santa Rita. (M. Palmério)

Nos exemplos (2) e (3) temos o caso de elisão. Na frase (2), a elisão do sujeito e na (3) do predicado. Ainda dentro dos termos essenciais, a sequência da gramática apresenta conceitos e exemplos de sintagma nominal e verbal, sujeito e tipos de sujeitos, predicado e tipos de predicado.

Na abordagem dos predicados, os autores fazem a classificação em: predicado nominal, verbal e verbo-nominal. A seguinte observação é apresentada sobre os verbos de ligação (ou copulativos) do predicado nominal:

os verbos de ligação (ou copulativos) servem para estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal. Não trazem propriamente ideia nova ao sujeito; funcionam apenas como elo entre este e o seu predicativo. Como há verbos que se empregam ora como copulativos, ora como significativos, convém atentar sempre no valor que apresentam em determinado texto a fim de classificá-los com acerto (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 147)

Em relação ao predicado verbal, os verbos significativos são considerados geradores de novos significados. No decorrer do capítulo, a transitividade é vista no nível da frase. O sintagma é concebido a partir dos verbos e dos seus termos integrantes com a presença ou não de preposição. Contudo, os autores fazem uma observação que a análise da transitividade verbal deve ser feita de acordo com o texto, e não isoladamente:

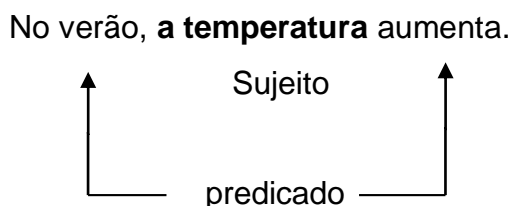
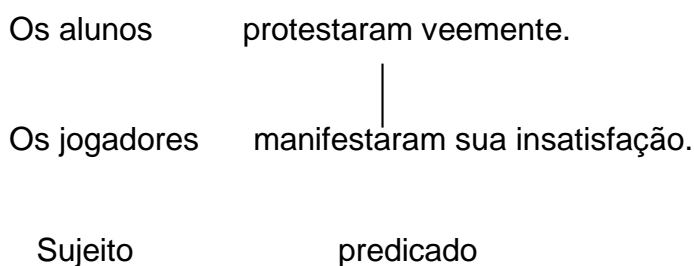
a análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O mesmo verbo pode estar empregado ora intransitivamente ora transitivamente; ora com objeto direto, ora com objeto indireto. Comparem-se estes exemplos:  
 Perdoai sempre [ = intransitivo]  
 Perdoai **as ofensas** [ = transitivo direto]  
 Perdoai **aos inimigos** [ = transitivo indireto]  
 Perdoai **as ofensas aos inimigos** [ = transitivo direto e indireto]  
 Por que sonhas, ó jovem poeta? [ = intransitivo]  
 Sonhei **um sonho guinholesco**. [ = transitivo direto](CUNHA & CINTRA, 2016, p.152)

Percebemos, então, que Cunha e Cintra (2016) caracterizam a transitividade verbal não só no nível da sintaxe, mas a transferem para o nível semântico. No subtítulo que aborda *a oração e os termos integrantes* aparecem as denominações dos complementos nominais e verbais. Especificamente sobre o predicativo, há referência apenas ao predicativo do objeto. O adjetivo é citado com referência ao substantivo, quer em função de adjunto adnominal, quer em função de predicativo.

E por fim, os *termos acessórios*, considerados não indispensáveis ao entendimento da oração: adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto. De forma geral, a gramática trabalha de forma conceitual, apresentando alguns exemplos e trabalhando a análise de forma bem fragmentada.

Consideremos a partir de agora a descrição da gramática de autoria de Pasquale e Ulisses (2008). Os capítulos brevemente apresentados tratam-se dos termos da oração, assim conhecidos como: essenciais, integrantes e acessórios.

No capítulo 19, que aborda os *termos essenciais* da oração, as definições que são apontadas para sujeito e predicado decorrem da relação que o verbo faz de concordância com o sujeito. Sendo assim, Pasquale e Ulisses (2008, p.347-348) “definem *sujeito* como o termo da oração com o qual o verbo concorda em número e pessoa, e *predicado* como aquilo que se declara a respeito do sujeito, eliminando o vocativo.” A título de exemplificação, temos:



Os exemplos utilizados servem para entendermos que os conceitos utilizados são fundamentados nas relações sintáticas de concordância verbal. Além disso, os autores afirmam que o sujeito é uma função **substantiva**, pois os substantivos e as palavras de valor substantivo podem atuar como núcleos nas orações portuguesas. E que, uma vez identificadas, identifica-se também o predicado. Os autores fazem uma relação das classes de palavras e suas possíveis funções sintáticas.

Outros conceitos são introduzidos ao longo da gramática como a definição de verbos nocionais e não nocionais, apontando como principal linha de definição entre eles a questão contextual. Sobre a relação sujeito e predicado é realizada a seguinte observação:



os termos essenciais da oração são o sujeito e predicado. São essenciais porque constituem a estrutura básica das orações mais comuns na língua portuguesa. Entretanto em português há orações formadas apenas pelo predicado. O que caracteriza a existência de uma oração é a presença de um verbo ou locução verbal- e não a existência obrigatória de um sujeito ligado a um predicado (PASQUALE; ULISSES,2008,p. 349).

Há outros pressupostos teóricos que negam a afirmativa que “em português há orações formadas apenas pelo predicado”. Se o sujeito pode ser definido como uma relação flexional entre os sintagmas, sua presença se faz necessária. Acontece que, a gramática do português brasileiro permite que o sujeito se realize ou não foneticamente. Diferente de outras línguas como o francês e o inglês, que exigem a obrigatoriedade da presença do sujeito.

Após as considerações sobre a forma de composição das orações, os autores seguem nomeando e caracterizando os tipos de sujeito em determinados, indeterminados e em orações sem sujeito. E na sequência, os tipos de predicado descritos como verbal, nominal e verbo-nominal. Dentro da caracterização do predicado nominal é apresentado o predicativo do sujeito como um termo que caracteriza o sujeito intermediado pelo verbo. O adjetivo, o substantivo ou uma palavra de valor substantivada pode exercer a função de predicativo, segundo a abordagem dessa gramática.

Ao abordar os termos integrantes, a ideia de relação é estabelecida entre o verbo e os seus termos, nomeado de transitividade. A respeito dessa afirmação, Pasquale e Ulisses (2008) postulam que:

Essa relação se baseia na significação das palavras- o processo expresso pelo verbo transita do sujeito para o complemento do verbo. Essa relação de transitividade não é propriedade exclusiva dos verbos, pois também os nomes podem ser transitivos. (...) A importância dos complementos é tão grande quanto a dos termos complementados: na realidade, o que é essencial para o funcionamento apropriado da língua é a relação que estabelece entre uns e outros (PASQUALE; ULISSES,2008, p. 368).

E para finalizar, apresentam os *termos acessórios* da oração, classificando-os em adjunto adverbial, adnominal e o aposto, além do estudo do vocativo. Os autores chamam a atenção para o conceito que geralmente se descreve sobre esses termos;

Quando se fala em termos acessórios da oração, pode-se ter a falsa impressão de que se está tratando de elementos dispensáveis das orações e períodos. Na prática, essa impressão não corresponde à verdade: esses termos são acessórios porque não fazem parte da estrutura básica da oração, organizada a partir de um verbo e dos nomes ligados a ele pela concordância

ou pela transitividade. No entanto as informações que transmitem são fundamentais para que se alcance uma comunicação satisfatória (PASQUALE; ULISSES, 2008, p. 389).

Os autores procuram ao longo dos conteúdos fazer a distinção entre os termos: adjunto adnominal e predicativo, adjunto adnominal e complemento nominal, essas distinções se dão através de conceito e aplicação de regras com base na substituição de expressões e análise semântica.

De fato, as GT sustentam a abordagem da predicação em definições de termos e critérios sintáticos e semânticos. Em muitos casos, essas definições são incoerentes, um caso específico é a definição proposta ao sujeito como “um termo sobre o qual se faz uma declaração”, sendo que logo em seguida, encontramos algo declarado no predicado que não se refere a sujeito algum. Outro questionamento levantado em relação à classificação de sujeito como termo essencial, em virtude de existir oração sem sujeito.

Portanto, o que vimos nas apresentações desses modelos de gramática são bases teóricas inconsistentes e que muitas vezes podem atrapalhar a compreensão dos alunos acerca das relações de predicação. Diante disso, nos propomos a apresentar outras discussões que tenham como fundamentos os ensinamentos da gramática descritiva e da linguística, uma tentativa de ampliar as discussões e propor uma teoria que complemente as lacunas deixadas pelo ensino tradicional.

### **3.4 As Relações de Predicação Segundo a Gramática Descritiva**

A gramática descritiva como uma ferramenta de reflexão sobre língua é necessária para compreensão de diversos conteúdos do português brasileiro. Naturalmente, os conteúdos considerados mais formais não deverão ser desarticulados do eixo da reflexão linguística, mas encaminhados por uma metodologia que aborde a descrição gramatical em substituição a uma abordagem tradicional. Assim, o trabalho com a predicação não pode apenas ensinar os alunos as noções do que é sujeito ou predicado, centrando-se na exposição das nomenclaturas. O ensino gramatical tem que possibilitar dentre outras habilidades,

uma reflexão sobre a língua, o acesso às normas padrão melhorando a oralidade e a escrita dos alunos.

Dentro dessas perspectivas, analisaremos os pressupostos teóricos sobre a predicação na gramática descritiva de Ataliba T. de *Castilho Nova Gramática do português brasileiro*, além disso, apresentaremos as considerações realizadas por Foltran, no artigo “Relações de Predicação”.

Na *Nova Gramática do português brasileiro*, Castilho (2012) concebe a orientação da gramática descritiva baseada nas seguintes considerações:

- 1) A língua enquanto substância é um conjunto ordenado de itens (ou classes linguísticas) que estabelecem entre si relações linguísticas e desempenham funções linguísticas identificáveis pelos contrastes entre eles.
- 2) A língua enquanto forma, estrutura ou padrão é um conjunto de unidades (ou pontos idealizados nesse padrão) que se distribuem em níveis hierárquicos, identificados pelas oposições entre eles.
- 3) A realização dessas unidades no enunciado está sujeita à variação de uso, que deve ser examinada em suas correlações com fatores linguísticos e extralinguísticos (CASTILHO, 2012 p. 45).

É muito importante entender que a descrição dos fatos linguísticos possibilita a reflexão sobre a língua. Em relação à predicação, já discorreremos sobre as concepções feitas por diversos pesquisadores e, apresentaremos aqui de forma objetiva, o entendimento que Castilho desenvolveu sobre a predicação. Conforme o autor, “a predicação pode ser definida como a relação entre um predicador e seu escopo, tal que o predicador atribui traços semânticos, papéis temáticos e casos gramaticais ao seu escopo” (CASTILHO, 2012, p.129).

O autor aponta alguns problemas em relação à predicação. Para isso, estrutura seus argumentos em três percepções sobre o processo de predicação: *predicação e semântica*, *predicação e gramática* e *predicação e discurso*.

A *predicação e semântica* volta-se para os traços semânticos ou papéis temáticos que um predicador transfere a seu escopo. Ao transferir os traços semânticos produz-se pelo menos três tipos de predicação: a modalizadora, a quantificadora e a predicação qualificadora. Conforme a denominação dada, Castilho (2012) apresenta um quadro das relações de predicação que exemplificam como tais manifestações ocorrem:

**QUADRO 04:** Relações de predicação segundo denominação de Castilho (2012)

Relações de predicação					
Modus sentencial	Dictum sentencial				
	Sintagma nominal			Sintagma verbal	
				Fácil	
<b>Realmente,</b>	Jogador	Alto	Ganha		a partida

FONTE: CASTILHO (2012).

Nesse caso, tem-se as seguintes relações de predicação:

(i) o verbo *ganha* predica os sintagmas nominais [ *jogador alto*], a que atribui o papel de agente, e [ *a partida*], a que atribui o papel de paciente; (ii) no interior do sintagma verbal [*ganha fácil a partida*], *fácil* predica o verbo *ganha*, atribuindo-lhe uma qualidade; (iii) no interior do sintagma nominal [*jogador alto*], *alto* predica *jogador*, atribuindo-lhe o traço de dimensão; (iv) *realmente* predica toda a sentença, modalizando-a asseverativamente, donde a paráfrase (CASTILHO,2012, p. 244).

Nota-se que este quadro resulta das relações entre os predicadores *alto*, *ganha*, *fácil*, *realmente* e seus escopos *jogador*, *jogador alto*, *ganha* e toda a sentença, respectivamente. Assim, os escopos *joga* e o que é jogado são exigidos pelo predicador *jogar* que são preenchidos por seus argumentos. Portanto, “a predicação promove a composição de significações” (CASTILHO,2012, p.244).

Vejamos agora o ambiente sintático onde ocorre *a relação de predicação e a gramática*. O aspecto semântico tem por correlato a estrutura argumental da sentença, a predicação cria *sentenças e sintagmas*. Assim, *a predicação e a estrutura argumental da sentença* são apresentadas por Castilho (2012) da seguinte forma:

“As gramáticas escolares e as teorias sintáticas destacam a propriedade que os verbos têm de exigir, demandar, articular, subcategorizar determinados termos, actantes ou argumentos, os quais lhe completam, determinem, especifiquem o sentido, constituindo justamente com eles o predicado verbal” (CASTILHO,2012, p. 93).

A outra estrutura correlacionada com a predicação é a estrutura sintagmática da sentença que podem ocorrer por determinação, por quantificação, por delimitação

e por atribuição, no caso do Sintagma Nominal (SN), e por modalização, no caso do Sintagma Verbal (SV). Detalhando um pouco, Castilho (2012) define:

(1) Os especificadores tomam por escopos o núcleo do SN predicando à direita. Com isso, os artigos, os demonstrativos, os possessivos e os quantificadores seriam entendidos como predicadores. A esses constituintes devem-se agregar os delimitadores.

(2) Os Sintagmas Adjetivais tomam por escopo o núcleo do SN, predicando à esquerda, ou tomam por escopo toda uma sentença, predicando à direita. No primeiro caso funcionam como adjuntos adnominais; no segundo como hiperpredicadores.

(3) Os Sintagmas Adverbiais tomam por escopo os núcleos do SV, do Sintagma Adjetival e do próprio sintagma adverbial. (CASTILHO, 2012, p.246)

E por fim, apresenta a *predicação e o discurso*. Em algumas situações o predador toma como escopo um dos participantes do discurso. Tomaremos duas orações apresentadas pelo autor, como exemplo para justificar esta perspectiva de predicação no sistema discursivo.

(4) *Nas feiras hippies as pessoas **naturalmente** compram bugigangas.*

Castilho (2012) faz a seguinte análise sobre a oração, partindo da afirmação que a predicação desencadeada por *naturalmente* pode gerar mais de um significado a saber:

(I) Se o interlocutor processar tal sentença interpretando *naturalmente* como um advérbio sentencial, o advérbio terá tomado a sentença por escopo, modalizando-a asseverativamente.

(II) Se ele interpretar *naturalmente* como um advérbio de constituinte, que toma por escopo o verbo, o advérbio estará quantificando-o.

(III) Finalmente, se o interlocutor estiver passando por uma feira hippie, e ouvir (1) de seu parceiro de conversação, ele poderá incluir-se entre os escopos do advérbio *naturalmente*, gerando-se um efeito perlocutório, parafraseável (...).”(CASTILHO, 2012, P.247).

O exemplo citado permite caracterizar a predicação discursiva através da demonstração da forçada predicação adverbial. Sendo assim, muitos gramáticos projetam suas linhas de pesquisas com base em uma determinada estrutura da sentença. Dessa forma, Castilho (2012, p. 251-252) apresenta alguns conceitos que são utilizados para definir a estrutura funcional e a estrutura sintagmática da sentença.

Na estrutura funcional “a predicação se codifica gramaticalmente através da relação entre um predador (como verbo, o adjetivo e os advérbios-restritos as suas classes predicativas e as classes que esses predicadores tomam por escopo, ou seja,

os argumentos”. Enquanto as definições formalistas de cunho gerativista consideram que “a sentença é um verbo que articula seus argumentos”. Nesta concepção, todas se dividem (ao menos) dois constituintes: *o sintagma nominal e o sintagma verbal*. Para finalizar o autor aponta a indissociação entre estrutura sintagmática e funcional da sentença.

Também discorreremos sobre as discussões apresentadas por Foltran (2003). De acordo com a autora, a noção que vem sendo dada a sujeito e predicado associa-se a questões semânticas e sintáticas. Nessa perspectiva, podemos ter problema ao fazer uma análise linguística. Foltran (2003, p. 47) esclarece que “tratar sujeito e predicado como noções semânticas e sintáticas ao mesmo tempo coloca um problema para a análise linguística, pois desta forma não é possível estabelecer com precisão a respeito de quem estamos falando”. Ao propor uma análise isolada dos termos de uma sentença, a definição semântica que é dada a esses termos, não corresponde. A gramática tradicional concebe a estrutura de uma sentença dividida em dois constituintes, sujeito e predicado, e ainda podendo abarcar um ou mais adjuntos, constituintes dispensáveis a oração.

As definições mais comuns encontradas nas gramáticas tradicionais sobre sujeito e predicado estão emaranhadas com as noções dadas a tópico e comentário. Embora se encontrem coincidências, é importante perceber que há diferença entre elas. Foltran (2003, p.48) aponta essas definições usando os seguintes exemplos e argumentos que justificam as distinções:

- (5) O professor sugeriu mudança.
- (6) O novo livro de Chomsky, eu ainda não li.

Para a autora “a expressão *o professor* de (5) e *o novo livro de Chomsky* de (6) podem ser isolados como elementos sobre o qual se dizem alguma coisa e, portanto, o tópico”. No entanto, a coincidência nessas relações não são marcadas ou precisas, a correspondência nem sempre se realiza como verificamos em (6), “pois a expressão *o novo livro de Chomsky* não seria apontada por nenhum gramático como sujeito.

Se considerarmos as definições de que “predicar é dizer alguma coisa de algo, estaremos nos apoiando nas posições entre determinado e determinante”, conforme afirma Foltran (2003, p.48). O determinante por sua vez, é o termo que tem função

de especificar o sentido de um outro termo, e o determinado é especificado por um termo ao qual se subordina. Peguemos mais uma vez um exemplo apresentado por Foltran (2003, p. 49), que nos faz repensar sobre esse tipo de relações estabelecidas.

(7) João comprou o carro azul.

De acordo com as noções de determinantes e determinado na situação apresentada, a oração seria dividida em duas partes: *João*, como indivíduo especificado, e *comprou um carro azul*, especificação a João ou que se diz sobre ele. Foltran observa que:

Se ancorarmos a ideia de predicação numa noção semântica tão ampla, essa noção vai cobrir a relação que há entre vários elementos da sentença. É importante notar que, nesse sentido, não estaríamos, em (7), predicando algo de *João*, apenas, mas também de *carro* através do adjetivo *azul* que delimita esse objeto no conjunto dos carros. De certo modo, estamos “dizendo algo” sobre o carro, além “dizer algo” sobre João. Novamente constatamos uma dicotomia entre a definição usada para predicado e as expressões delimitadas como predicado (FOLTRAN, 2003, p.49).

Dessa forma, englobar *azul* como predicado não nos ajudaria a fazer uma análise linguística coerente. Assim, Foltran justifica que “uma análise linguística eficiente deve nos ajudar a traçar uma correspondência entre as formas linguísticas, da maneira como são estruturadas, e o que elas significam” (FOLTRAN, 2003, p.49).

Uma outra questão levantada é o caso do predicativo que não aparece na classificação dos termos da oração nas gramáticas tradicionais. A autora acrescenta que “o predicativo só figura quando se apresenta os termos essenciais, sujeito e predicado, e fala-se dos tipos de predicado: os predicados nominais e os predicados verbo-nominais apresentam um constituinte que é denominado predicativo” (FOLTRAN, 2003, p.50).

Podemos chegar à conclusão que o predicativo é reconhecido como termo da oração, porém não possui como os demais uma posição específica. Outro entendimento que chegamos é que as diferenças não se constituem na definição e sim na análise. As definições realizadas de forma nocional, resultam em uma análise lógica que causa “um paralelismo sintático-semântico mal resolvido”.

O mesmo problema é encontrado nas definições de sujeito e predicado, o que leva a reconhecer que é necessário recorrer a outras concepções teóricas para ajudar na compreensão. Dessa maneira, Foltran quando apoia-se em Rothstein (1983-1997),

que propõe tratar a relação sujeito e predicado de forma estrutural, como uma relação fundamentalmente sintática, se contrapõe a questão dos papéis temáticos. A teoria temática é composta de um componente conceptual e um componente formal que utiliza desses papéis sob uma perspectiva particular sem relevância gramatical. Por isso, Rothstein (apud Foltran) afirma que “nem toda predicação envolve atribuição de papel temático, como, por exemplo, quando o sujeito é um expletivo, ou em estruturas com o verbo na passiva e verbos de alçamento”.

Segundo Foltran (2003) Rothstein se contrapõe a teoria de básica temática e “assume a relação de sujeito e predicado codificado na sintaxe, dissociando componente sintático do componente semântico. Para isso, apresenta o seguinte exemplo:

(8) Choveu muito ontem.

Essa sentença é um exemplo que não possui sujeito e predicado marcado semanticamente. Nas línguas naturais temos expressões abertas que precisam de outras expressões para serem saturadas. Dessa forma, Foltran (2003) apresenta que uma expressão aberta como o verbo *corre* pede algo para ser saturado. Ao relacionarmos a expressão *corre* com o sintagma nominal *o menino*, teremos *o menino corre*, uma sentença e um constituinte fechado. Portanto, “as expressões abertas são predicados”. Os predicados apresentam um lugar que deve ser saturado por um sintagma nominal, o seu sujeito”.

Ampliando a análise, segue um novo exemplo apresentado pela autora que nos ajuda a compreender melhor como as relações ocorrem.

(9) O professor revisou a matéria.

A expressão aberta *revisar* seleciona dois argumentos para ser saturada, no caso, as expressões *o professor* e *a matéria*. Assim, a harmonização de *revisar* com o argumento interno, *a matéria*, formam o predicado. Portanto, formando o constituinte sintaticamente aberto, *revisou a matéria*, que apresenta um lugar para ser saturado. Quando essa expressão se harmoniza ao argumento, *o professor*, a função é saturada. Dessa forma, “a predicação, é a operação de aplicar essa função ao



argumento, saturando, assim, a função. Ocorrendo a saturação, obtemos uma sentença”. Sendo assim, Foltran (2003) assevera que:

a natureza distinta da posição de sujeito, frente a outros argumentos, vem do fato de o sujeito ser o único elemento argumental que está fora do predicado. Assim, a estrutura binária das sentenças e a natureza distinta da posição de sujeito são explicadas em termos sintáticos (FOLTRAN, 2003, p.54).

De certo que, considerando esses argumentos, podemos definir a relação de predicação sintática sem recorrer ao campo semântico. Fica evidente que o papel temático é quem depende da relação de predicação sintática. Foltran (2003) apresenta a abordagem de Rothstein para distinguir dois tipos de constituintes:

**QUADRO 05:** Relações de predicação segundo Foltran (2003) sobre uma abordagem proposta por Rothstein.

Tematicamente marcados	Tematicamente não marcados
Recebem um papel temático; Constituem os argumentos; São elementos fechados.	Não recebem papel temático; Constituem os predicados; São elementos abertos; Necessitam de um sujeito para exercer a predicação.

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Recorremos mais uma vez a exemplos apresentados no artigo.

(10) João comprou o carro quebrado.

Assim a autora procede a análise:

a expressão *comprou o carro quebrado* precisa ser saturada para ser completa. Ligada a *João*, um argumento, ela se torna completa, ou seja, a função sintática é saturada. O núcleo do predicado *comprou o carro quebrado* tem um papel temático a atribuir e o atribui a *João*, seu sujeito (FOLTRAN, 2003, p. 55).

Sob esta óptica podemos concluir que adjetivos também são expressões abertas que precisam ser saturadas, ora pelo sujeito do verbo ou seu objeto direto,

quando houver. Assim, dando uma outra interpretação para a sentença, poderíamos elaborar da seguinte forma:

(11) O João, quebrado, comprou o carro.

Semanticamente a sentença pode ser compreendida se quebrado significar não *tendo dinheiro*. Numa construção como:

(12) João encontrou o livro aberto.

O adjetivo *aberto*, no papel de predicativo só poderia tomar como referência o objeto direto *o livro*, devido a “impossibilidade” de nesse contexto harmonizar com *João*. Percebemos que o adjetivo predicativo pode harmonizar-se com o objeto direto ou com o próprio sujeito do verbo.

Para a autora se a sentença não apresentar objeto direto, o papel de sujeito desse adjetivo predicativo será o sujeito do verbo principal, conforme exemplo abaixo:

(13) João chegou cansado.

Desse modo, é proposta uma distinção entre dois tipos de predicados: predicados primários e secundários. Observemos a distinção apresentada por Foltran de acordo com a teoria de Rothstein (2003):

a predicação primária ocorre quando o sujeito e o predicado formam um constituinte juntos, e quando o sujeito não é tematicamente marcado fora da relação de predicação em que ele ocorre. O predicado secundário também é fruto de uma determinação de que toda a função sintática deve ser saturada. A particularidade desse tipo de predicado é o fato de o seu sujeito ter ainda outro papel temático atribuído por outro núcleo lexical. Na predicação primária, o sujeito é licenciado pela relação de predicação, exclusivamente. Já na predicação secundária, o sujeito deve se submeter também à condição de ser tematicamente marcado numa relação de predicação fora da predicação secundária (FOLTRAN, 2003, p.56).

Considerando as definições apresentadas, a autora retoma os exemplos trabalhados e procede as seguintes análises:

No caso da sentença (10) João comprou o carro quebrado:

**QUADRO 06:** Exemplo de tipos de predicado

<i>Comprou</i>	Núcleo do predicado primário.
<i>O carro</i>	já havia recebido um papel temático de comprou; sujeito do predicado secundário quebrado;
<i>Quebrado</i>	predicado secundário.

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

No caso da sentença (13) João chegou cansado:

**QUADRO 07:**Exemplos

<i>João</i>	Sujeito do adjetivo predicativo cansado; Já havia recebido um papel temático de chegou na relação de predicação primária.
<i>Chegou</i>	Núcleo do predicado primário.
<i>Cansado</i>	Predicado secundário; Marca tematicamente João.

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Observa-se que a diferença existente entre (10) e (13) é a correlação do predicado secundário que em (10) está correlacionado para objeto e em (8) está correlacionado para o *sujeito*.

Com a inclusão do critério temático na definição da predicação secundária, Foltran(2003) citando Rothstein exclui construções como a que se segue da predicação secundária.

(14) Eu considero Maria inteligente.

A sentença descrita apresenta as observações que:

O verbo *considerar* seleciona, para ocorrer com ele, um constituinte que é a combinação de um elemento nominal (*Maria*) mais um elemento predicativo (*inteligente*), que costuma receber o nome de mini oração. Esse tipo de verbo atribui um papel temático à combinação dos dois elementos, ou seja, *Maria inteligente*. Portanto, o constituinte *Maria* não é marcado tematicamente pelo núcleo do predicado primário. Logo, *inteligente* não vai ser analisado como predicado secundário, pois seus sujeitos não recebem um papel temático fora dessa relação de predicação. A relação entre *inteligente* e *Maria* é uma relação de predicação primária (FOLTRAN, 2003, p. 57).

Dessa forma, o predicado primário é fundamental para que se estabeleça a relação secundária. Discutidas essas noções de predicação, Foltran (2003) apresenta as conclusões apontando a teoria de Rothstein como a mais precisa para se definir sintaticamente os constituintes sujeito e predicado, fazendo inclusive uma distinção entre predicação primária e secundária. Além disso, levanta questões a respeito do estatuto do predicativo, do adjetivo como papel de adjunto e das diferenças entre o sintagma nominal complexo e uma mini oração.

Entendemos que o estudo das relações de predicação apresenta uma diversidade de concepções. Para compreender como essas relações se constroem buscamos leituras de vários textos e análises do modo como a predicação é apresentada. Observamos que a visão sobre sujeito e predicado figura-se de forma variada na tradição gramatical, na concepção das gramáticas descritivas e também na visão da linguística. Em alguns momentos, esses termos são relacionados com uma investigação no nível semântico, seja no nível sintático, ou seja, ainda, numa abordagem sintático-semântica, um processo no qual o verbo é entendido como centro e que determina os complementos (objetos) que, junto com ele, realizam a saturação de determinada sentença.

Dessa maneira, reconhecendo a diversidade de abordagem sobre os verbos e uma inserção discreta desse estudo nas gramáticas de língua portuguesa e nos manuais escolares, surgiu a necessidade de se apresentar um estudo da valência verbal- o papel do verbo como um elemento determinante na sintaxe da oração.

### **3. 5 Teoria da Valência verbal**

Já sabemos que, o verbo rege a estrutura básica de uma oração, ou seja, pode selecionar o número e o tipo de complementos oracionais que são harmonizáveis em

uma construção gramatical, e que essa capacidade, é o que chamamos de *valência verbal*. A partir dessas informações, podemos dizer que existe uma relação de dependência entre os elementos que compõem uma oração e que partem dos princípios morfológicos, sintáticos e semânticos do verbo.

Perini (2016) chega às mesmas conclusões a respeito do estatuto do verbo, quando assim observa:

Se existe uma chave para a gramática da oração em português, é o verbo. Quando conhecemos o verbo de uma oração – isto é, seu significado e os complementos com que ele coocorre – podemos determinar boa parte da estrutura das orações em que ele figura. Por exemplo, digamos que o verbo da oração é *confiar*: a partir dessa informação podemos prever que haverá um sujeito com o papel temático de Experienciador; e que haverá um complemento governado pela preposição *em*, com o papel de Estímulo, como em [ 1 ] A menina confia em você (PERINI, 2016, p. 179).

Seguindo o espírito de análise, Perini (2016) observa que o conjunto das construções de uma oração pode fornecer grande parte da estrutura gramatical da língua. Tal ideia, enfatiza que as construções são apresentadas em termos dos complementos compatíveis com cada verbo: sua forma sintática e seus papéis temáticos. Dessa forma, cada verbo pode ocorrer em um conjunto bem delimitado de construções, e esse conjunto de construções é o que denomina a valência do verbo.

Com isso, se estamos falando de uma língua que existe no contexto social e pertence a construção mental dos falantes, muitos fatos da nossa língua precisam ser repensados e descritos. O conhecimento natural que o usuário dispõe possibilita a seleção das combinações que podem se adequar nas orações. Mas a tarefa não é bem simples, se analisarmos alguns verbos, as ocorrências podem aparecer em diversas construções. Utilizaremos os exemplos de Perini (2016) para didatizar essas diferentes construções:

- (15) A menina confia em você.
- (16) O fazendeiro engordou o frango. (construção transitiva)
- (17) A pizza engorda. (construção transitiva de objeto elíptico)
- (18) A menina engordou. (construção ergativa)
- (19) \* O fazendeiro engordou no frango.
- (20) O fazendeiro bateu no frango.

No exemplo (15) temos o verbo *confiar*, uma construção considerada simples, este verbo, necessariamente, precisa da preposição *em* para que seu complemento se torne aceitável; enquanto que o verbo *engordar*, nos exemplos (16), (17) e (18), varia em sua construção, neste caso, em três situações diferentes. Desse modo, é pontuado a necessidade de uma descrição linguística que liste as possibilidades de construções de cada verbo.

Podemos deduzir, que os falantes do português aceitariam as orações (15), (16), (17), (18) e 20) como possíveis de construção na língua portuguesa, já que dispõem de um conhecimento que lhes permite fazer as construções de forma adequada, ou seja, o que a valência de um verbo permite. Diferentemente, em construções como (19), não seria aceitável o SN, *o fazendeiro*, sendo agente e *no frango*, paciente. Esclarecemos que “nem tudo na oração depende do verbo”, o caso dos *adjuntos*, é um exemplo, que são opostos aos *complementos*- que de alguma forma se correlaciona com o verbo.

Vamos considerar o verbo, os complementos e o sujeito nas relações que nos propomos investigar, excluindo outras formas de relação, não que essas não sejam igualmente importantes numa oração, apenas um critério adotado para o reconhecimento introdutório dos elementos essenciais nas construções de uma oração.

Observaremos que *as construções* podem ser descritas na gramática de uma língua. Perini (2008) nos *Estudos de Gramática Descritiva – as valências verbais*, explica que “Uma construção é, essencialmente, uma representação esquemática que se realiza concretamente como um conjunto de frases ou sintagmas”. Assim, exemplifica nas frases

(21) Lucas rasgou o diploma.

(22) Eu lavei as janelas.

(23) Seu filho beliscou aquele aluno do 4º período.

Na análise tradicional, podemos inferir que as construções (21), (22) e (23) representam uma só construção. Perini (2008) afirma que:

Podemos dizer que todas (as frases) representam uma só construção, que em termos tradicionais seria analisada (falando em termos de funções) como composta de *sujeito* e *predicado*, sendo o predicado formado de *núcleo* mais *objeto direto*; ou então (falando em termos de classes) como composta de

*sintagma nominal* mais *sintagma verbal*, sendo o sintagma verbal composto de *verbo* mais (outro) *sintagma nominal*. Como se vê, não há nada de realmente novo nessa noção de construção: a construção, definida em termos esquemáticos (gramaticais) se realiza (ou se *elabora*) em termos de palavras e morfemas particulares, de modo a produzir a base do enunciado (PERINI, 2008, p. 234, 235).

Dessa forma, parte da gramática de uma língua pode ser representada em um conjunto de regras e de combinações possíveis. Nisso consiste as valências verbais, as possibilidades que os verbos possuem de ocorrer em uma construção. Alguns dos verbos aceitam ou rejeitam determinadas construções. Assim, a valência do verbo faz parte do repertório que os falantes têm na língua. Perini (2016) ressalta que “não é possível falar uma língua corretamente- e mesmo inteligivelmente - sem dominar as valências de grande número de verbos”.

No estudo de valência dos verbos, Perini (2008) apresenta a noção de *diátese*- “uma construção<sup>1</sup> que vale para a subcategorização de verbos”. O verbo pode se relacionar com um sujeito agente, paciente ou presente na oração, diante das suas possíveis ocorrências. Desse modo, surge importantes questões há serem consideradas no estudo das diáteses, uma relacionada a representação de sujeito e a outra, voltada para os papéis temáticos.

Perini (2016) utiliza cinco verbos para classificar quanto a sua valência: *bater*, *comer*, *decepcionar*, *fazer* e *morrer*, usando quatro diáteses: a *transitiva*, a *ergativa*, a *transitiva de objeto elíptico* e a *de paciente com em*, utilizando os exemplos abaixo:

- (24) A Nádia bateu o carro.
- (25) \* A cobra morreu o cavalo.
- (26) A Daniela já comeu.
- (27) A turma decepcionou.
- (28) \* O menino fez.
- (29) Esse jogador bate demais.
- (30) O sujeito batia nos filhos.

A diátese transitiva definida como SN> agente V SN > paciente, se aplica nos verbos comer, decepcionar e fazer, mas não a morrer. Já a ergativa definida como SujV>paciente V, se aplica a decepcionar e morrer, mas não para bater, comer ou

<sup>1</sup> Diátese e construção são equivalentes quando uma construção subcategoriza um verbo. Cada diátese divide os verbos em duas classes: os que podem e os que não podem ocorrer nela. Assim, a diátese ergativa distingue os verbos que aceitam (morrer, engordar, encher...) e os que não a aceitam (comer, matar, colocar...). Ou seja, toda diátese é uma construção. Mas nem toda construção é uma diátese, porque há construções que não dividem os verbos em classes. (Perini, 2016, p. 189, 190)

fazer. Na oração (26), a ergativa não se aplica porque o sujeito não é paciente, diferente de (27) que o sujeito é paciente.

A transitiva de objeto elíptico pode se aplicar para bater, comer e decepcionar, mas não para fazer nem para morrer. Na oração (28) essa construção não é aceita, mas em (29) é realizável. Já a de paciente com *em* só se aplica para bater, como na oração (30). Perini (2016) resume essas observações em um quadro. No quadro, “+” quer dizer sobre a ocorrência do verbo em uma diátese e o “-” que não pode.

**Quadro 08:** Subclassificação de cinco verbos segundo quatro diáteses

	trans	erg	trans. De obj.el.	de pac. c/ em
verbos				
bater	+	-	+	+
comer	+	-	+	-
decepcionar	+	+	+	-
fazer	+	-	-	-
morrer	-	+	-	-

FONTE: (PERINI, 2016, P.186)

Para Perini (2016), isso demonstra, nos verbos classificados, que “não há dois verbos iguais e que uma classificação interfere na outra, impedindo a postulação de classes e subclasses à maneira tradicional”. Portanto, Perini (2016) afirma:

“a valência dos verbos é parte essencial do conhecimento gramatical que nos permite usar a língua, construindo e interpretando frases corretamente. Por isso é tão importante estudar as valências, que subclassificam os verbos em muitos grupos, cada um com seu comportamento gramatical próprio (PERINI, 2016, p. 187).

Compreendendo a noção de valência, mais precisamente de identificação de sujeito agente e paciente, precisamos identificar quem assume o papel de sujeito numa oração, sem recorrer aos papéis temáticos. Basta verificar os exemplos apresentados em

(31) Seu filho machucou o cachorro.



(32) O cachorro machucou seu filho.

Nos dois exemplos acima, a identificação ocorre através da ordem dos SN, além disso, o verbo machucou é compatível em pessoa-número com qualquer um dos SN. Diante dessa dificuldade, é preciso recorrer a uma regra que não seja aos papéis temáticos. Partindo dessa necessidade, Perini (2016) elaborou regras que nos auxiliam na identificação do sujeito na oração:

Regra de identificação do sujeito

Condição prévia: O sujeito é um SN cuja pessoa e número sejam compatíveis com a pessoa e número indicados pelo sufixo de pessoa-número do verbo.

(i) Se na oração só houver um SN nessas condições, esse SN é o sujeito.]

(ii) Se houver mais de um SN, então o sujeito é o SN que precede mediante o verbo.

(iii) Se o SN que precede o verbo for um clítico (me, te, nos, se), ele não conta, e o sujeito é o SN precedente.

FONTE: PERINI (2016) P. 97

Veamos um exemplo de aplicação dessa regra.

(33) Compraram uma bicicleta.

Na oração acima, há apenas um sintagma nominal, *uma bicicleta*, que não possui compatibilidade de pessoa e número com o verbo *compraram*. *Compraram* é um verbo com desinência -am de 3ª pessoa do plural, enquanto que *uma bicicleta* é um SN no singular. Dessa forma, eliminaremos a condição de *uma bicicleta* ser o sujeito da oração. Entretanto, o papel temático é marcado pelos traços de desinência -am que esboça os traços de número e pessoa, ainda que sem a referência do SN sujeito. Dessa maneira, Perini (2016) excetua algumas exceções para *os períodos compostos, os casos de redução anafórica e para os casos de terceira pessoa*.

A outra construção que buscamos investigar é a relação do verbo estabelecida com os complementos. Se um dos critérios para identificar o objeto é também

relacionado a identificação do sujeito, é possível que o caracterizemos por sua posição em relação ao verbo, eliminando a possibilidade de se tratar de um sujeito. Nesse caso, é importante identificar o papel temático ao SN. Vejamos mais exemplos:

(34) Sônia comeu uma pizza.

Dessa forma, não temos como observar o critério de concordância, então isso se faz pelo papel de identificação do papel atribuído, de agente ou de paciente. Em orações como,

(35) A pizza, Sônia comeu com muito gosto.

ocorrem dois SN antes do verbo. Nessas ocorrências, sugere que o papel de agente seja atribuído ao SN mais próximo ao verbo. Observemos as explicações de Perini (2008):

“esse exemplo sugere que o papel de Agente é atribuído ao SN pré-verbal mais próximo do verbo, caso haja dois SNs pré-verbais. Novamente, a função de “objeto” é supérflua. Em particular, não há necessidade de marcar a pizza como tendo a mesma função sintática em (21) e em (22), (alteração de enumeração nossa). As funções são diferentes, como se pode ver pela estrutura da frase (em uma dessas frases, a pizza vem depois do verbo, na outra no início da frase). Acontece, apenas, que essas duas funções recebem o mesmo papel temático” (PERINI, 2008, p. 110).

Assim, há um grande número de verbos do português brasileiro que seguem essa estruturação, assim como outros que têm propriedades diferentes. Além disso, no português existem orações com três SN, na oração:

(36) [Daniela] considera [Ronaldo] [o maior jogador do mundo]  
           SN          V          SN                  SN

Na oração há uma sequência semanticamente: de quem se fala (sujeito) que expressa a opinião sobre alguém (segundo objeto) sobre alguma coisa (primeiro objeto). Há outros casos, que a relação semântica ocorre de forma distinta,

(37) A vizinha procurou o filho uma fera.

Neste exemplo, o termo *fera* é atribuído a SN vizinha, demonstrando que em alguns momentos a semântica auxilia na compreensão das construções.

Partindo da concepção de valência apresentada, finalizamos apresentando uma lista de diáteses formulada por Perini (2008):

**QUADRO 09-** A Lista de diáteses do português

<p>ALGUNS EXEMPLOS DE CONSTRUÇÕES DA FORMA H V SN</p>	<p>C1. Transitiva – Zezé comeu a pizza          Transitiva de Sujeito Tema – A multidão abandonou o estádio          Transitiva de percepção- O cachorro cheirou a carne.          Transitiva de objeto possuído- Minha prima tem dois carros.          Transitiva de agente e medida- Eles andaram mais de dez quilômetros.</p>
<p>CONSTRUÇÕES DA FORMA H V</p>	<p>C2. Transitiva de objeto elíptico- Zezé comeu          Intransitiva- Zezé sorriu/ Zezé estava viajando.          Intransitiva de sujeito instrumental- Essa caneta não escreve.          Ergativa- Zezé engordou.</p>
<p>ALGUNS EXEMPLOS DE CONSTRUÇÕES DA FORMA H V SN SPREP</p>	<p>C3. Dativa- Carminha deu 200 reais a sua neta.          Dativa de objeto da fonte- Roberto roubou o Estado em mais de 100 milhões.          Dativa de SPrep meta- O governo transformou o país em um chiqueiro.          Dativo de Designação- A gente chamava o estilingue de “bodoque”</p>
<p>ALGUNS EXEMPLOS DE CONSTRUÇÕES DA FORMA H V SPREP</p>	<p>C4. De objeto indireto- Marília gostava de alface          De vitória- O Vasco ganhou do Botafogo.          De tema e fonte- A gerente saiu da firma.          De modo de proceder- Filipe procedeu como um cavalheiro.          De derrota- O Botafogo apanhou do Vasco.</p>
<p>OUTRAS CONSTRUÇÕES</p>	<p>C5. Estativa- Clara está doente.          Estativa de lugar- Raquel está aqui.          Estativa de ação opinativa- Todos acham Camila bonita.          Locativa de meta- Ela acabou debaixo</p>
<p>CONSTRUÇÕES COMPLEXAS</p>	<p>C6. Transitiva de troca- Manuel comprou um carro de Helena por R\$ 10.000,00.          De permutação- Eu troquei meu carro por um cavalo.</p>

FONTE: Perini,2008.

Resumindo, a estrutura da oração no português brasileiro é composta de um verbo que pode ser acompanhado de complementos e adjuntos, apresentando SN, sintagmas preposicionados, sintagmas adjetivados, sintagmas adverbiais. Nesse sentido, os verbos demonstram a importância de se estabelecer relações e a necessidade de usarmos o conhecimento linguístico disponível. Perini (2016) sugere

Dessa maneira nossa informação linguística (nossa competência) interage com nosso conhecimento do mundo para gerar a compreensão final da sentença. O esquema nos fornece os participantes do drama, mas não nos informa quais vão aparecer na estrutura sintática, e como se codifica cada um deles (sujeito, objeto, *de* + SN etc.). Para saber tudo isso, temos que saber qual é o verbo que vai ser usado na oração. Com matar, o Paciente é codificado como objeto: (25) A catapora matou quatro crianças. Como se vê, a estrutura sintática exprime uma estrutura semântica, mas de maneira bastante variada e complexa. Por isso é que temos que representar ambas as linhas, a sintática e a semântica, na notação das construções (PERINI, 2016, p. 127).

Conclui-se que para a compreensão do fenômeno linguístico, é necessário dispor do conhecimento formal e semântico, assim como, a compreensão da associação e da independência existente entre um conhecimento e outro.

Assim, objetivamos investigar as possibilidades de estratégias de ensino a fim de ampliar a compreensão dos alunos acerca das relações de predicação. Também compreendemos que é preciso trabalhar com a abordagem não apenas tradicional, mas também descritiva, considerando os aspectos sintáticos, e quando necessário, os critérios semânticos.

No capítulo seguinte, apresentamos uma descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa para atingirmos o nosso objetivo geral, que foi investigar a compreensão dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca das relações de predicação, a fim de elaborar uma proposta de ensino que tem como objetivo propor uma reflexão sobre as relações de predicação, analisando a partir das teorias apresentadas, das atividades aplicadas aos alunos e da descrição estrutural, a abordagem mais adequada para a predicação de forma mais analítica e reflexiva.

## 4 CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos constituem uma parte essencial na fase final de uma pesquisa. Após termos apresentados todos os objetivos, traçado um referencial teórico que serve de sustentação para o trabalho, apresentamos os procedimentos metodológicos realizados para alcançar nossos resultados. Assim, percorremos o processo de produção do conhecimento, e pudemos promover reflexões e apontar novas possibilidades para o ensino da predicação no 7º ano do Ensino Fundamental.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico adotado para essa pesquisa referente ao ensino das relações de predicação no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino. Para tanto, segue organizado da seguinte forma: Na seção 4.1, apresentamos a caracterização e a noção de pesquisa quanto aos objetivos, procedimentos e análise de dados. Na seção 4.2, caracterizamos o campo em que foi desenvolvido a pesquisa e os seus participantes. Na seção 4.3, apontamos os instrumentos de coletas de dados a serem utilizados. Na seção 4.4 identificamos as categorias de análise elaboradas para fim de sistematização dos dados. E, na seção 4.5, apresentamos as análises dos dados.

Nesse sentido, para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, usamos como instrumentos de coleta de dados a aplicação de uma atividade diagnóstica, que corresponde às atividades retiradas do LD, utilizado em sala de aula pelos alunos. As atividades contêm perguntas diversificadas que nos possibilitam uma descrição ampla das dificuldades, interesses e sobretudo da compreensão dos alunos em relação ao ensino de gramática e em especial, das relações de predicação. Uma vez realizada a análise, apresentamos como frutos do trabalho, uma proposta de ensino.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Nossa pesquisa está inserida no contexto de um Mestrado Profissional<sup>2</sup>, cujo objetivo é propiciar uma mudança no paradigma de ensino, uma iniciativa de ampliação de metodologias e atividades que consolidem a proficiência do ensino, de modo a favorecer o aprendizado e aproveitamento escolar geral dos alunos.

<sup>2</sup> O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. Informação disponível em: . Acesso em 15 nov. 2017.

Uma pesquisa científica, sobretudo nas áreas de ciências humanas admite a utilização de métodos mistos. Neste trabalho, optamos por um método que permite ao pesquisador investigador uma visão mais ampla do todo e das partes de uma pesquisa científica. Desta forma, uma pesquisa científica pode ser classificada em diversas formas. Adotaremos a seguinte classificação: a) quanto à forma de análise de dados, b) quanto aos objetivos; c) quanto aos procedimentos.

Quanto à forma de análise de dados, a pesquisa é de cunho Qualitativo, pois objetiva interpretar os fenômenos linguísticos inseridos no ensino das relações de predicação, tendo como espaço, a sala de aula. Gil (2002) descreve que:

a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2002, p. 133):

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Nesse sentido, o estudo envolve obtenção de dados através de uma atividade diagnóstica. Esses dados foram obtidos em contato direto do pesquisador com os participantes, priorizando o processo de produção. Assim, a pesquisa neste estudo, alia dois aspectos importantes: a sensibilidade interpretativa do mundo, buscando entender os fenômenos da linguagem em termo de significados, e a descrição de fatos e fenômenos de determinada realidade.

A pesquisa demonstra os dados, através dos resultados encontrados nos “acertos” e “erros” de questões, uma interpretação com base nos fenômenos e na atribuição de significados.

Em relação aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois visa descrever a compreensão dos alunos do 7º ano acerca das relações de predicação. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa possui como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência.

Quanto aos procedimentos adotados, a pesquisa é bibliográfica e de campo. Para Gil (2002), a pesquisa de campo é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado uma atividade diagnóstica, retirada do livro didático.

## 4.2 Campo e Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi aplicada numa escola da rede pública municipal, localizada na comunidade Mato Seco, S/N, zona rural do município de Miguel Alves. Trata-se de uma instituição de ensino que oferta turmas da educação infantil ao ensino fundamental. A escola foi fundada em 20 de abril de 1985 com apenas 02 salas de aula, encontrando-se atualmente com 04 salas de aula. Além disso, possui 01 área aberta, 02 banheiros, 01 cantina e 01 depósito e 01 diretoria que totaliza toda estrutura física do ambiente.

No ano de 2017, a escola teve um número de 169 alunos matriculados, organizados em 10 turmas, funcionando nos turnos manhã com 88 alunos e tarde com 81 alunos, assim distribuídos: 02 salas de Educação Infantil com 39 alunos, uma turma de 1º ano com 13 alunos, outra turma de 2º ano com 13 alunos, uma turma de 3º ano com 24, uma turma de 4º ano com 16 alunos, outra de 5º ano com 16 alunos, uma turma de 6º ano com 20 alunos, uma turma de 7º ano com 10 alunos e uma de 8º ano com 18 alunos.

A escolha pelo local da pesquisa justifica-se pelo fato da pesquisadora desenvolver suas atividades pedagógicas na escola. É oportuno esclarecer que a pesquisadora não é a professora titular da disciplina, e que por questões de lotação, ministra aula em outras turmas, fato que não prejudicou o andamento da pesquisa. No período correspondente à aplicação do conteúdo e da atividade, a pesquisadora assumiu a sala de aula, fato corriqueiro na escola, pois a mesma desempenha além da função de professora, o papel de coordenadora. Por certas ocasiões e eventualidades, assume temporariamente a titularidade da sala quando é solicitada.

A gestão escolar é indicada pela Secretaria Municipal de Educação, composta de um responsável pela escola e um coordenador pedagógico que se reveza para atender os dois turnos de funcionamento da unidade de ensino. O quadro docente é preenchido por dez professores efetivos, todos possuem pós-graduação em nível de especialização. Já o quadro administrativo é composto de 01 vigia e quatro funcionários de serviços gerais.

A referida escola é situada em uma comunidade carente e atende mais duas comunidades próximas com uma situação socioeconômica e condições de vida delicada. A clientela apresenta baixo rendimento escolar e uma aprendizagem insatisfatória de acordo com as avaliações internas e externas aplicadas pelos

institutos estaduais e nacionais. Além disso, a escola possui um índice de indisciplina que precisa ser amenizado.

Apesar das condições físicas e econômicas, a escola desenvolve alguns projetos, muitos relacionados às datas comemorativas e com foco na leitura. Vale ressaltar que a participação familiar na escola acontece basicamente nesses momentos, ou por ocasião de convocação para tratar de assuntos referente a notas ou prestação de contas, sendo inexpressiva na rotina escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 alunos, de 12 a 15 anos, do 7º ano do Ensino Fundamental, turno da tarde, de ambos os sexos e em distorção idade/série, provenientes de 02 comunidades da zona rural do município de Miguel Alves-PI.

### **4.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada após autorização, por escrito, da Comissão de Ética e Pesquisa da Instituição- UESPI e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, as atividades propostas no livro didático *Português Linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar referente a abordagem do sujeito e predicado no 7º ano do Ensino fundamental, cujo objetivo foi investigar a compreensão dos alunos acerca da relação sujeito e predicado, bem como caracterizar os objetivos assumidos pelo LD nas questões propostas.

A análise dos dados desencadeou uma série de questionamentos, leitura, análise, reflexão sobre o ensino/aprendizagem que nos possibilitou uma reconstrução do conhecimento. Assim, analisar os dados qualitativamente exigiu uma organização das informações obtidas em diversas fontes; uma observação do contexto escolar que os participantes estavam inseridos.

Para proceder a análise, realizamos a apresentação do conteúdo e das atividades no horário normal da escola. Logo em seguida, fomos pontuando e identificando as ocorrências. A delimitação destas, possibilitou a definição das categorias de análises que passaram, então, a nortear a análise e o aprofundamento da questão investigada. Para descrever, mais especificamente, cada instrumento utilizado, apresentamos a seguir, cada um deles.



#### 4.3.1 Livro Didático

O livro didático *Português Linguagens, 7º ano* está estruturado em quatro unidades temáticas, compostas, cada uma, por três capítulos, totalizando 12 capítulos. Além disso, cada unidade apresenta um projeto de finalização, chamado intervalo que “encerra a unidade, retoma e aprofunda sob diferentes enfoques e linguagens o tema trabalhado na unidade”. As unidades são introduzidas por textos e por sugestões de leitura, numa seção denominada *Fique ligado! Pesquise!* cujos conteúdos estão relacionados tematicamente às unidades.

As unidades são as seguintes no volume 7: *Heróis; Viagem pela palavra; Eu e os outros e Medo e aventura*. A unidade estudada foi *Viagem pela palavra*. Os capítulos da unidade estão estruturados em seções. A seção *Estudo de texto*, tem como foco o eixo da leitura, é composta por algumas subseções, como: *Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Trocando ideias e Ler é reflexão*. O eixo dos conhecimentos linguísticos está estruturado nas seções: *A língua em foco e De olho na escrita*. Há, ainda, a seção *Divirta-se*, uma proposta de atividade lúdica com o objetivo de estimular o raciocínio dos alunos.

Os eixos de leitura e dos conhecimentos linguísticos ocupam uma maior extensão na abordagem das unidades. Percebemos uma articulação entre os eixos de leitura e produção textual, tendo como referência um gênero textual ou uma temática determinada. Apesar dessa relação, não percebemos esta articulação de forma tão proficiente dos eixos leitura e produção de texto com o eixo dos conhecimentos linguísticos.

O *Manual do Professor* é definido como *Orientações didáticas*, o encarte está presente no final do LD, dirigido somente para os professores e obedece à seguinte organização: *Sumário, Introdução, Pressupostos teóricos e metodológicos, Avaliação, Estrutura e metodologia da obra, Cronograma, Plano de curso de cada unidade*. O texto de introdução do Manual Didático do livro *Português Linguagens, 7º ano (2015)* faz o seguinte anúncio sobre a obra:

Comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social; uma abordagem de gramática que, sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos -, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso;

uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar( seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens, além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano (2015) p. 259).

O Manual segue apresentando várias instruções, objetivos e pressupostos teóricos e metodológicos para cada seção. No nosso caso, analisamos o eixo dos conhecimentos linguísticos que está estruturado nas seções *A língua em foco* e *De olho nas escritas*. A seção *A língua em foco*, apresenta o estudo da morfossintaxe: *A seleção e combinação das palavras; Sujeito e predicado; Sujeito e predicado na construção do texto; Semântica e discurso*. Para o manual, a obra contempla aspectos relacionados tanto à gramática normativa, quanto à gramática reflexiva.

Desta maneira, o LD apresenta as seguintes subseções: *Construindo o conceito* que tem como finalidade levar o aluno a construir o conceito gramatical por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências; *Conceituando* que tem por finalidade a assimilação do conceito, formalização e ampliação, com exemplos explicações complementares, observações, etc. Em seguida, a prática de exercícios para internalização do conceito.

Além disso, apresenta a categoria gramatical estudada, na subseção *Construção do texto* que tem por objetivo analisar o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto, no nosso caso, *Sujeito e predicado na Construção do texto*, observando sua função semântica e estilística. E por fim, a subseção “Semântica e discurso” que tem por objetivo ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical, explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso.

As subseções serviram como fundamento para a aplicação da atividade diagnóstica. Foram aplicadas as atividades propostas pelo livro didático, na sequência determinada pelas subseções. Apresentamos como é caracterizada a atividade diagnóstica.

#### 4.3.2 Atividade Diagnóstica

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado uma atividade diagnóstica. Antes da aplicação dessa atividade, o pesquisador realizou uma reunião com os pais dos menores para explicar os objetivos e a metodologia da pesquisa e colher

autorização deles por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Após essa etapa, a pesquisadora marcou com os alunos uma reunião para aplicar como se daria a aplicação da atividade diagnóstica de forma clara e objetiva, e esclarecer quais os objetivos e a metodologia da pesquisa, por meio da leitura do Termo de Assentimento, que foi assinado por todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa. Somente a partir da assinatura desses termos, o pesquisador aplicou a atividade diagnóstica.

A atividade consiste em avaliar a compreensão dos alunos sobre a relação de predicação. Aplicada em partes, no fim do semestre, a atividade estava prevista no plano de curso da disciplina para possibilitar maior critério na análise. Desta maneira, tentamos manter o aluno na sua rotina habitual de atividades, com a finalidade de diagnosticar a aprendizagem, tomando como referência as categorias de análises, já que o resultado dessa análise serviu de fundamentação para elaboração da Proposta de ensino da predicação.

A atividade diagnóstica é constituída de 25 questões subdividida em 04 eixos propostos pelo LD. O primeiro eixo, *construindo o conceito* é composto por 01 questão estruturada na oralidade que tem por objetivo exercitar a seleção e combinação das palavras e por uma atividade de 02 questões que têm como objetivo do tópico, introduzir conceitos sobre os elementos essenciais da oração: sujeito e predicado e seus respectivos núcleos.

O segundo eixo é denominado de *conceituando* e é composto por 04 questões que têm como objetivo o reconhecimento da composição de frases e orações, e por mais 06 questões que têm como objetivo identificar o sujeito e o predicado em diferentes situações textuais.

O terceiro eixo, *Sujeito e predicado na construção do texto*, contém 06 questões que têm como objetivo analisar o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto. E, por fim, o quarto e último eixo que aborda 06 questões de *Semântica e discurso*, que propõe como objetivo ampliar abordagem do conteúdo gramatical, explorando pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso.

A aplicação das atividades foi realizada respeitando a sequência didática determinada pelo livro. A explanação dos conteúdos e resolução das atividades aconteceram em 05 aulas de 50 minutos, cada. Na primeira aula foram abordados os critérios de seleção e combinação, associados a aspectos da morfologia e sintaxe, na

ocasião, o reconhecimento dos critérios ocorreu através da 1ª atividade realizada em sala, feita de forma oral. Na mesma aula foram apresentados os conceitos de frase e oração, como alguns critérios de identificação e desenvolvida uma 2ª atividade.

Na segunda aula, o objetivo foi de construir conceitos. Como introdução, utilizamos uma canção de Vanessa da Mata, que foi analisada nos seus aspectos mais semântico, e desenvolvida a 3ª atividade proposta pelo LD. Em seguida, apresentamos os conceitos de sujeito e predicado propostos no manual.

Na terceira aula, a abertura dos trabalhos partiu da análise de um poema de Roseana Murray e de uma tira de Lucas Lima através da resolução da 4ª atividade, composta de 06 questões, centradas na identificação dos termos da oração: sujeito e predicado.

Na quarta aula foi realizada a leitura de um poema “Hortelã”, de Paulo Netho e procedida a aplicação da 5ª atividade, composta de 06 questões de: identificação/estilística, funções semânticas (agente e paciente), análise gramatical no texto e produção escrita (continuidade do poema, solicita a introdução de novos sujeitos e predicados).

E para finalizar, a 5ª e última aula com a abordagem sobre semântica e discurso, em que foram apresentados os gêneros textuais: anúncio e poema. A 6ª, e última atividade é composta de 06 questões que abordavam, dentre outros aspectos, questões de identificação e de reconhecimento da situação de produção, frase e oração e de sujeito e predicado.

Todas as atividades foram transferidas para bloco de atividades, denominadas de atividade oral, atividade introdutória e demais atividades enumeradas de 01 a 04. Foi solicitado dos alunos que fizessem a transferência de suas respostas para as folhas avulsas, a fim de o pesquisador utilizar nas suas análises e arquivos.

#### **4.4 Categorias de análise**

Ao investigar fenômenos relacionados a realidade é preciso ter um certo rigor e desprendimento de conceitos tradicionais ou discriminatórios. E se esta acontece dentro do contexto educacional, faz-se mais necessário o processo reflexivo que relaciona práticas sociais e concepções de ensino. Por meio das abordagens utilizadas no LD e na atividade diagnóstica aplicada aos alunos, procuramos criar categorias de análises para investigar a compreensão dos alunos acerca da relação

de predicação, por meio das atividades linguísticas que são desenvolvidas no LD e das teorias que lançam mão para fundamentar a elaboração do material didático, que é tão necessário às escolas.

Pautamos a nossa investigação em quatro categorias de análises:

Categoria 1- Classes e função

categoria 2 - Conceito e identificação de frase e oração, sujeito e predicado e seus respectivos núcleos

Categoria 03- Os níveis de relação entre o sujeito, verbo e complementos: *O sujeito e o predicado na construção do texto;*

Categoria 04- Semântica e discurso.

#### 4.4.1 Categorias de Análise Investigadas no LD e na Atividade Diagnóstica

Partimos da premissa de que predicar é um processo natural que realizamos na expressão do pensamento, seja pela linguagem oral ou escrita. A dificuldade imana quando no contexto escolar surge a necessidade de conceituar, classificar, identificar e construir relações com esses termos que compõe a sentença. Numa análise sintática é inevitável a abordagem sobre regras, nomenclaturas, entre outros aspectos.

No entanto, um ensino com fundamentação teórica pode romper as barreiras retratadas e estimular a compreensão da necessidade de se adequar as regras, em certas ocasiões, um meio de ampliar a participação e o acesso a diferentes espaços e situações de interação.

Portanto, a relevância da investigação no LD e na aplicação da atividade diagnóstica, consiste em refletir, colher dados e contribuir para o ensino da predicação. Adotaremos as seguintes categorias de análises:

##### 4.4.1.1 Categoria 1: Classes e Função

Encontramo-nos diante de um dos pontos de relevância que norteiam a compreensão da *análise morfológica* e da *análise sintática*. Esta categoria pode ser investigada na seção *A língua em foco* proposta no LD, que tem como objetivo abordar uma questão simples, porém primordial para que o aluno internalize os conceitos de sintaxe, conteúdo considerado novo para os alunos do 7º ano.

Uma vez que *classe* se refere à análise morfológica; e *função*, à análise sintática. Notamos que a primeira constatação é que a análise dos elementos é realizada de acordo com sua classe gramatical, e enquanto que na segunda, os elementos dependem do contexto oracional, ou seja, um nome, na análise morfológica, funciona como classe, enquanto que pode exercer a função de um sujeito ou um objeto na análise sintática. Perini (2008) ao abordar a questão de classe e função explica que:

a descrição gramatical faz uso crucial da referência a classe. Assim, não dizemos que as palavras pedras, casa, quadro, forte, hepático ele (e mais outras dezenas de milhares fazem o plural acrescentando um -s, mas que os *nomes* fazem o plural dessa maneira. E não dizemos que as sequências Vilma, a Vilma, minha amiga Vilma, a Vilma do terceiro andar podem ser sujeito de uma oração, mas que os *SNs* podem ter essa função (PERINI, 2008, p. 91).

Vimos que, classificar é essencial para qualquer análise. Desse modo, é importante explicitar a natureza dos objetivos ao fazer qualquer classificação na língua. Vale lembrar que para Perini (2008), as funções são definidas no contexto em que ocorrem, mas as classes se definem fora de contexto. Ao questionar sobre a classe da palavra *gato* e a sua função sintática, certamente, não teríamos dificuldades em dizer que *gato* é um substantivo. Mas em relação a função sintática, precisaríamos de um contexto para distinguir se o termo correspondia a um sujeito, objeto direto, predicativo do sujeito ou completo de preposição. Assim, afirma Perini (2008):

uma função se caracteriza pela inserção de uma unidade (um morfema, uma palavra, um sintagma etc. - qualquer sequência que forme um constituinte) em determinado entorno gramatical. Já a classe se caracteriza pelo **potencial funcional** da unidade, ou seja, pelo que a unidade **pode** ser – as funções que ela **pode** ocupar na sentença. (PERINI, 2008, p. 94)

Portanto, de acordo com os objetivos descritivos podemos classificar de formas diferentes. Sendo que, uma forma pertence a uma classe, considerando a tradição gramatical. E que para o estudo das valências verbais e de estudos sintáticos, devemos excluir os contextos anafóricos, pois podem ocultar as descrições e investigações gramaticais que nos propomos a fazer.

#### 4.4.1.2 Categoria2: Conceito e Identificação de Frase e Oração, Sujeito e Predicado e seus Respectivos Núcleos

Acerca dessa categoria, investigamos como os alunos compreendem os conceitos introduzidos no ensino da predicação, se as definições possibilitam a identificação dos constituintes da oração ou se geram algum problema para a qualidade do ensino. A abordagem dos conceitos gramaticais precisa ser feita de forma que considere o percurso da construção linguística que os indivíduos fazem, e a partir daí se ordena as sequências de definições para chegar os objetivos que se propõe. Segundo Kato (1988), o estudo da teoria gramatical tem:

finalidade de levar o aprendiz a pensar, a raciocinar, a descobrir conceitos novos significativos e psicologicamente motivados, isto é, conceitos que passem realmente a integrar os esquemas prévios do aluno e o auxiliem a entender cada vez melhor o sistema subjacente à sua língua” (KATO, 1988,13-14).

Portanto, as definições dos elementos deveriam ocorrer de modo mais prático, recorrendo a atividades que levem a reflexão da língua e a construção gradativa do conhecimento sobre o seu funcionamento.

E, também buscamos compreender se os alunos identificam o sujeito, o predicado e seus respectivos núcleos nas sentenças. É importante, pontuarmos outras formas de identificação do sujeito e predicado que partem da função de um lugar que requer fechamento. As noções de saturação, seleção de argumentos. De acordo com Foltran (2003)

a predicação, portanto, é a operação de aplicar essa função ao argumento, saturando, assim, a função. Ocorrendo a saturação, obtemos uma sentença. A natureza distinta da oposição de sujeito, frente a outros argumentos, vem do fato de o sujeito ser o único elemento argumental que está fora do predicado. Assim, a estrutura binária das sentenças e a natureza distinta da posição de sujeito são explicadas em termos sintáticos. A visão de Rothstein difere da de uma teoria temática na medida que a relação temática entre o predicado e o sujeito não faz parte da relação de predicação (FOLTRAN, 2003, p. 54).

Verificamos que além da teoria utilizada nas GT para identificação de sujeito, predicado e seus núcleos, existem outros estudos que demandam conhecimento e podem contribuir para um ensino da predicação de uma forma mais significativa.

No português brasileiro e nem nos manuais didáticos não há um consenso do que se define por sujeito. No percurso apresentado observamos que os critérios mais utilizados para a identificação do sujeito são: os critérios morfossintáticos.

Nesta pesquisa, nos atemos a três critérios que encontramos na literatura para o estudo da predicação. O *critério morfossintático*- que marca a relação das palavras com o verbo, evidenciado pela concordância. O *critério semântico*- que evidencia o papel temático do SN nas orações, nos papéis de agente ou paciente. E, por fim, o *critério discursivo* que se apoia na capacidade de referência dos SN na posição de sujeito em contextos discursivos. No *corpus* analisado, há significativas ocorrências desses critérios para caracterizar a função de sujeito na língua.

#### 4.4.1.3 Categoria 3: Os Níveis de Relação entre o Sujeito, Verbo e Complementos: O Sujeito e o Predicado na Construção do Texto

Nessa categoria pretendemos compreender como o aluno estabelece relações com os componentes da oração. Para Campos (2014) o ensino da sintaxe e da *predicação* (um grifo nosso) deve ter como objetivo:

O processo de ensino de aprendizagem pode começar por uma atividade em que se apresentem, aos alunos, grupos de palavras soltas, para que eles as organizem em frase e considerem, posteriormente, porque algumas sentenças são aceitáveis e outras não. A intenção é levá-los a compreender que, para haver frase (ou texto), é necessário que as palavras se liguem umas às outras, estabelecendo relações de sentido. Começar a perceber como ocorre essas relações, mesmo em frase de estruturação muito simples, é um ótimo exercício de reflexão que, sem dúvida, é indispensável também para o desenvolvimento da leitura e da escrita (CAMPOS, 2014, P.109).

Diante disso, os alunos desenvolveram uma atividade de produção que buscou despertar essas habilidades, ao tempo que podemos aferir com que grau de proficiência eles realizam essas tarefas. Observamos a compreensão dos alunos na realização e apagamento do sujeito, e da seleção que o verbo faz para preencher seus complementos. Se eles conseguem identificar e preencher a seleção que o verbo faz com seus argumentos internos.

Portanto, Campos (2014, p.132,133) orienta que em relação aos verbos e complementos, algumas questões precisam ser compreendidas pelos alunos:



- a) alguns verbos têm sentido completo e outros não;
- b) alguns constituintes são obrigatórios em relação alguns verbos e outros são opcionais;
- c) há constituintes no predicado que não se relacionam com o verbo.

Através das questões propostas observamos se o aluno faz a correta saturação exigida pelos verbos.

#### 4.4.1.4 Categoria 04: Semântica e Discurso

Nessa categoria objetivamos reconhecer os critérios semânticos e discursivos que são abordados em vários manuais, e no LD analisado. O LD possui uma seção estritamente definido como *Semântica e discurso*.

O predicado é constituído pelo verbo e seus argumentos, uma propriedade argumental importante para estrutura de uma sentença. As propriedades semânticas e discursivas do verbo são facilmente abordadas nos manuais e nas questões propostas com a finalidade de desenvolver a observação dos fatos linguísticos nas situações de comunicação, a interpretação de textos e a reflexão sobre os recursos utilizados na língua.

Castilho (2012) define as propriedades semânticas e discursivas dos verbos nos seus estudos.

do ponto de vista semântico, os verbos expressam os estados das coisas, entendendo-se por isso as ações, os estados e os eventos de que precisamos quando falamos ou quando escrevemos(...). Quanto ao discurso, considera-se como verbo a palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo da apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica devidamente, via o processo da predicação; (iii) e que concorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos. (CASTILHO, 2012, p. 396)

Dessa forma reconhecemos que o componente semântico é importante para apreensão do significado. Na obra Gramática descritiva do português, Perini diz:

[...] nossa compreensão dos enunciados não é função exclusiva de um processamento das estruturas linguísticas contidas neles. É também parcialmente função de nossa percepção da situação em que nos encontramos, com quem nos estamos comunicando, aquilo que sabemos e

aquilo que acreditamos que nosso interlocutor também saiba. É como se o processo de interpretação compreendesse duas etapas: primeiro, temos um sistema que extrai do enunciado aquilo que é possível depreender a partir somente da estrutura formal (morfo sintática). O resultado é uma representação semântica, que poderíamos chamar o significado literal do enunciado. E num segundo momento, essa representação semântica se associa a uma série de outros fatores, ligados ao contexto da comunicação e ao conhecimento prévio existente ou pressuposto (como tal) na memória do falante e do ouvinte. Resulta daí algo que, por falta de termo melhor, chamarei o significado final (PERINI, 2000, p.241-243).

No LD há uma abordagem do conteúdo gramatical com base no gênero anúncio e poema. Uma tentativa de articulação dos aspectos gramaticais com as propriedades semânticas e discursivas. Por isso, não podemos excluir das análises estes aspectos, assim como não podemos excluir da estrutura das sentenças os processos semânticos manifestados em formas estruturais diversas.

Apresentadas as categorias de análises, passemos para as análises dos dados coletados na pesquisa.

#### **4.5 Análise de Dados**

Nesta seção apresentamos os resultados da análise dos pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pelo LD *Português Linguagens*, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, 7º ano, publicado no ano de 2015, e os resultados da análise das questões utilizadas no capítulo I da unidade 2, sobre as relações de predicação, que nomeamos de atividade diagnóstica.

Nosso objetivo é caracterizar o projeto didático e a abordagem gramatical assumida na introdução do ensino das relações de predicação no LD. Desse modo, apresentaremos as análises dos pressupostos teóricos e metodológicos e os dados levantados por este estudo, que teve a participação de 10 alunos do 7º ano, um total de 100% da turma. Para esse fim, dividimos a análise dos resultados em quatro categorias, a saber:

Categoria 1- Classes e função

Categoria 2 - Conceito e identificação de frase e oração, sujeito e predicado e seus respectivos núcleos

Categoria 03- Os níveis de relação entre o sujeito, verbo e complementos: *O sujeito e o predicado na construção do texto;*

## Categoria 04- Semântica e discurso

Para analisar o LD e interpretar a compreensão dos alunos sobre as relações de predicação foi desenvolvida uma sequência de 05 aulas numa turma de 7º ano do ensino Fundamental, e que, portanto, nos levaram aos dados encontrados e que apresentamos através de tabela/ou de denominações dadas aos alunos utilizando as letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J para preservar a identidade dos participantes.

### 4.5.1 Livro Didático

A análise do LD tem como referência os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pelos autores nas orientações elaboradas para o professor de 7º ano de LP. Ao final do volume, o Manual do Professor conversa diretamente com o professor orientações sobre a estrutura da obra, leituras complementares e as sugestões de atividades. Há também anexos com leituras complementares ao professor e de sugestão de avaliação com referência nos descritores da Prova Brasil.

A abordagem do livro contempla os diferentes campos de atuação: leitura, produção de textos e ensino de língua, sendo este último campo o investigado nessa análise. Os autores apresentam a inserção da linguística na formação acadêmica dos professores e o impacto na prática de ensino da língua portuguesa. Ao tempo que reforçam que o professor sente dificuldades em fazer mudanças significativas na forma de ensinar, ou porque “não se trata de uma simples substituição de um modelo gramatical por outro mais moderno e supostamente mais eficiente” ou porque “não sinta que no novo modelo adequação, consistência ou amplitude suficientes para torná-lo o centro das aulas de língua na esfera escolar”.

O manual faz referências há alguns estudiosos da língua, como Ilari e Neves com o objetivo de reconhecer suas contribuições no enfoque da semântica da língua, e também, apresenta as dificuldades e a opção dos professores por trabalharem a gramática normativa. Diante disso, a obra refere-se aos PCN e apresenta a ideia da gramática no texto. A gramática no texto é concebida como o ensino contextualizado de gramática. Dessa forma, os autores apontam para os problemas da fragmentação dos trabalhos da disciplina na hora da leitura, da interpretação e do estudo de gramática.

Como destacado, a proposta assumida pelo LD sugere a aproximação do conteúdo partindo do texto e que levem o aluno a observar as escolhas linguísticas feitas no leque de opções da língua. Nessa perspectiva, deve focar menos questões que envolvam problemas conceituais ou terminológicos.

Com esses pressupostos teóricos, remetem-se as lições de Franchi, Negrão e Muller, ao sugerirem as formas de abordagem semântica na análise de estruturas sintáticas da língua:

Não precisamos, logo de início, abandonar tudo que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada “gramática tradicional” alguns dados parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outros terão de ser corrigidos, estendidos ou melhor delimitados (CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano (2015) p. 274).

Identificamos, portanto, as abordagens que os autores utilizaram no trabalho com os conhecimentos linguístico. Observamos que foram assumidas duas concepções de gramática — descritiva e normativa. No que concerne às atividades de análise linguística, localizamos, basicamente, dois tipos de abordagem, a atividade linguística e muito mais, atividades metalinguísticas, já que priorizamos o capítulo que aborda o eixo sobre a língua.

A prática de análise linguística tem como objetivo um trabalho reflexivo com a língua, tomando como referência o eixo estudo com a linguagem nas situações didáticas em que se trabalhe questões consideradas tradicionais da gramática quanto questões amplas relacionadas ao texto. Deixaremos a análise das atividades mais clara na subseção que trata da atividade diagnóstica.

#### 4.5.2 Atividade Diagnóstica

Através da aplicação da atividade diagnóstica podemos apresentar os resultados sobre a compreensão que os alunos obtiveram na resolução das atividades. E se de fato, as práticas de ensino, as propostas de atividades se alinharam com os pressupostos teóricos.

Nesse tipo de atividade, há grande ocorrência de questões com os verbos: *identifique, classifique, reescreva, copie, transcreva, substitua*. Com base nessa reflexão apresentamos alguns dados encontrados em cada categoria de análise.

#### 4.5.2.1 Categoria 1- Classes e Função-

A observação desta categoria de análise foi desenvolvida na primeira aula. Como já explicitamos, a *classe* se refere à análise morfológica; e a *função*, à análise sintática. Notamos que a abordagem destes termos é feita na seção “A língua em foco”. Na subseção denominada: *A morfossintaxe: seleção e combinação das palavras*. Os autores sugerem um trabalho comparativo do uso da língua com um jogo de futebol. E dessa forma, apresentam os critérios de seleção e combinação. O critério de seleção é relacionado às classes de palavras enquanto que o critério de combinação, associado as funções.

#### QUADRO 10- Atividade oral

	A	equipe	depende	de	seus	jogadores.
<b>SELEÇÃO</b>	artigo	substantivo	verbo	preposição	pronome	substantivo
<b>COMBINAÇÃO</b>	sujeito		predicado			

**3.** A seguir há um painel de palavras, que você deverá utilizar para formar frases. Primeiramente **selecione** palavras e depois **combine**-as para formar enunciados coerentes. Se necessário, acrescente outras palavras ou faça adaptações.

Professor: Embora simples, este é um exercício importante para a internalização do conceito de *sintaxe*, conteúdo novo para o aluno de 7º ano.

ARTIGOS	SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	ADVÉRBIOS
o, a, os, as, um, uns, uma, umas	menino, garota, mãe, avô, conselho, brinquedo, bicho, livro, biblioteca	sabido, triste, bom, bonito, novo, usado, chorão, amistoso, sentimental	estar, viajar, brincar, vir, pensar, falar, jogar, rir, doar, ganhar	felizmente, nunca, sempre, não, no parque, amanhã

FONTE: CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano, p. 86, 2015.

Observamos que até este momento, os alunos só reconheciam, e de forma precária, a classificação morfológica. Partimos, portanto, para o desenvolvimento da questão de número 3. O LD estimula o professor a desenvolver atividade acima proposta, justificando que é uma etapa importante para a internalização do conceito de sintaxe, um conteúdo não trabalhado em anos anteriores. Acompanhe os resultados da tabela.

TABELA 01- Resultado da atividade oral

Questão	Conteúdo	Resultados		
		acertos	Erros	Branco
Nº	Combinação e seleção de palavras			
03	Formação de enunciados coerentes	100%	0%	0%
Total		100%	0%	0%

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Os resultados da primeira atividade, realizada de forma oral, demonstrou que ao desenvolver a proposta de atividade, os alunos não demonstraram dificuldades em fazer a seleção e a combinação entre palavras e formar enunciados coerentes. Tanto que 100% dos alunos conseguiram produzir uma frase coerente com o grupo de palavras sugeridos. Quando sugerimos a frase: *Os brinquedo usado doa amanhã*, os alunos interviram dizendo que a oração era “estranha” e observaram que o “correto” seria *os brinquedos usados*, e ainda, conseguiram estruturar a oração, que segundo eles, “agora sim, estaria correta” em *Os brinquedos usados serão doados amanhã*.

O livro adotou um critério de análise linguística em que se cria condições para o exercício do “saber linguístico” dos alunos, um momento de interação verbal entre eles. De tal forma, que os alunos foram levados a concluir que são grandes os grupos de palavras e que devemos observar as funções que elas desempenham em uma frase.

É importante frisar, que os alunos fizeram a análise intuitivamente, em momento algum, utilizaram termos como *concordância verbal, plural ou singular, tempo verbal* ou outra nomenclatura gramatical. Apenas utilizaram-se de um conhecimento já adquirido na linguagem habitual. Também, não podemos deixar de pontuar que, como se tratava de uma atividade feita de forma oral e coletiva, o nível de reflexão se torna mais denso, devido ao fato do professor intermediar as discussões. Acreditamos que, se realizada individual e no caderno, alguns alunos, provavelmente, teriam manifestado algumas dificuldades em fazerem uma concordância adequada, assim como de introduzir outras palavras que tornariam o

texto coerente.

Dessa forma, acreditamos que a forma como LD introduziu os conceitos e a metodologia para a identificação de -classe e função- foi adequada. A atividade provocou reflexões e estimulou os alunos a realizar com proficiência a compreensão de que é preciso selecionar e escolher palavras para formularmos uma frase com sentido que se faça ser compreendido pelos demais falantes da sociedade, e que este processo é natural, pois adquirimos no uso da língua, no cotidiano. Neste momento, alertamos aos alunos que algumas variações na formulação das orações poderiam ocorrer, que isso também é um fato da língua, e que precisamos analisar e entender as motivações que levam a produção de fatos que, eles denominaram como “estranho” e “errado”.

#### 4.5.2.2 Categoria 2: Conceito e Identificação de Frase e Oração, Sujeito e Predicado e seus Respectivos Núcleos

No estudo das orações, há dificuldades em compreender a estrutura da oração na forma como seus termos se distribuem com base nas gramáticas tradicionais. Além da dificuldade estrutural, há outra de aspecto conceitual. As definições são feitas de acordo com a gramática tradicional misturando os critérios semânticos e sintáticos. O LD analisado propõe como orientação didática no ensino do sujeito e predicado os seguintes objetivos: Construir o conceito de sujeito, predicado, predicativo e verbo de ligação e identificar o sujeito em diferentes situações textuais; observar e reconhecer o papel semântico-estilístico do sujeito e do predicativo do sujeito na construção de textos.

Na seção que tem como título *conceituando* é apresentada a necessidade de se entender o que a identificação da “oração” para que se pudesse realizar uma análise morfossintática. Assim, o LD recorre ao gênero *História em quadrinhos* para introduzir os conceitos de “frase” e “oração”.

### QUADRO 11- Construção de Conceitos



FONTE: CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano, p. 86, 2015.

Os autores exploram a tira partindo da explicação que a frase é delimitada pela pontuação e a oração pelo verbo. Os alunos são levados a observar que no 1º quadrinho há duas orações. Na 1ª oração há uma locução verbal *vou ficar*, e na segunda oração uma forma verbal *cai*. Além disso, é apresentado um exemplo para demonstrar que, uma frase pode ter mais que uma oração. Assim, são levados a observar a seguinte construção: *Acho que o raio não vai com a sua cara!*, um exemplo de que uma frase pode ter duas ou mais orações, no exemplo, os verbos *acho* e *vai*. A partir dessas considerações, é introduzido o conceito de frase e oração.

### QUADRO 12- Apresentação de conceitos

Agora, observe:

Acho que o raio não vai com a sua cara!

Há, nessa frase, duas orações. Veja:


Acho (1ª oração)  
que o raio não vai com a sua cara! (2ª oração)

Como você pode observar, existem frases com uma única oração e frases com duas ou mais orações. Concluimos, então:

---

**Frase** é um dos enunciados que compõem um texto e é delimitada por ponto, por ponto de exclamação ou por ponto de interrogação.

**Oração** é um enunciado ou parte de um enunciado que se organiza em torno de um verbo.



FONTE: CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano, p. 87, 2015.



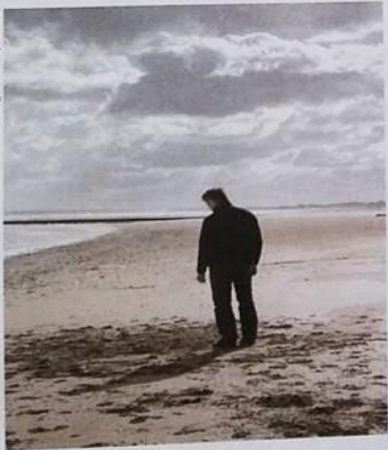
Após esta primeira etapa de reconhecimento e de conceitos, aplicamos a 2ª atividade proposta pelo LD, que como já explicamos, faz parte da proposta diagnóstica.

### QUADRO 13- Atividade introdutória

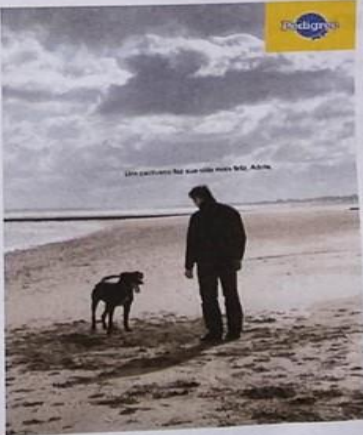
**EXERCÍCIOS**

Observe o anúncio publicitário a seguir e responda às questões de 1 a 3.

Pedigree/Almap BBDO



Pedigree/Almap BBDO



Um cachorro faz sua vida mais feliz. Adote.

(www.ccsp.com.br)

87

1. Considere o texto verbal do anúncio:
 

"Um cachorro faz sua vida mais feliz. Adote."

a) Quantas frases há nesse texto verbal? *Duas*

b) E quantas orações? *Duas*
2. Leia agora este enunciado:
 

Um cachorro faz sua vida mais feliz, por isso adote.

a) Quantas frases há no enunciado? *Uma*

b) E quantas orações? *Duas*
3. Observe as duas imagens que se veem no anúncio. Há entre elas outra diferença, além da visual?  
*Sim, na da esquerda há uma atmosfera de solidão, enquanto na da direita, com a presença do cão, há uma atmosfera de companheirismo.*
4. Leia este poema, de Millôr Fernandes:
 

Prova

Olha,  
Entre um pingo e outro  
A chuva não molha.

(Poemas. Porto Alegre: L&PM, 2011, p.16.)

a) Quantas frases há no poema? *Uma*

b) E quantas orações? *Duas*

c) Dê uma interpretação coerente ao poema.  
*Sugestão: Entre os momentos difíceis da nossa vida há intervalos constituídos por momentos bons.*

Consideramos para a análise de resultados as questões 01, 02 e 04 (letras a e b). Assim, obtivemos os seguintes resultados:

**TABELA 02-** Resultados da atividade introdutória

Questão	Conteúdo	Resultados		
		Acertos	erros	Branco
Nº	Frase e oração			
01- a	Quantidade de frase	80%	20%	0%
01- b	Quantidade de orações	80%	20%	0%
02- a	Quantidade de frases	100%	0%	0%
02- b	Quantidade de orações	60%	40%	0%
04- a	Quantidade de frases no poema	50%	50%	0%
04- b	Quantidade de orações no poema	30%	70%	0%
Total		66,7%	33,3%	0%

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Os dados revelaram que em relação a identificação de frases, o nível de acerto foi de 100%, na questão 02- a, o exemplo em que os alunos só observaram a presença de um sinal de pontuação, o ponto final. Na questão 01-a, os alunos que erraram, justificaram que não observaram a possibilidade de uma frase ser composta por apenas uma palavra. E na 04-a, os erros foram justificados pela explicação de associarem a quantidade de frases, a quantidade de versos.

Já em relação as orações, na questão 01-b, os alunos associaram a quantidade de orações, a quantidade de frases, tanto para os alunos que acertaram, como para os alunos que erraram as respostas. Na questão 02-b, apenas 60% dos alunos identificaram a presença de 02 verbos em uma frase, acertando, portanto, a quantidade de orações. E na questão 04-b, 30% dos alunos identificaram as formas verbais *olha* e *molha* que correspondia ao acerto, e 70% dos alunos que erraram, identificaram como verbo 03 palavras: *olha*, *entre* e *molha*.

Diante dos dados, observamos que os alunos possuem dificuldades em identificar as formas verbais presentes nas frases. A observação realizada, demonstra que as ocorrências são muito comuns em relação à classificação das palavras quanto

à morfologia, repercutindo em todos os dados em que foi solicitado a identificação da classe gramatical.

Na 2ª aula, na seção *construindo conceito*, os autores utilizaram 02 questões, que apresentam em seus enunciados informações sobre as orações e seus dois elementos essenciais: sujeito e predicado e seus respectivos núcleos. Na questão 01 são introduzidos conceitos de sujeito e predicado de base semântica. Na questão 02, a identificação do núcleo do sujeito acontece através da palavra “significativa, mais importante”, sendo um substantivo, uma palavra substantivada ou um pronome; e para a identificação do núcleo do predicado, o reconhecimento dos verbos, que geralmente tem papel de núcleo.

Observemos que as questões propostas são atividades que exigem do aluno o conhecimento sistemático e classificatório dos fatos de um determinado contexto, questões bem ao estilo do ensino tradicional da gramática, classificadas como questões de metalinguagem.

#### QUADRO 14- Atividade nº 01

**1.** As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais: um que informa de quem ou de que se fala e outro que apresenta informações sobre o ser de que se fala. O primeiro é chamado de **sujeito**, e o segundo é chamado de **predicado**. Na oração “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

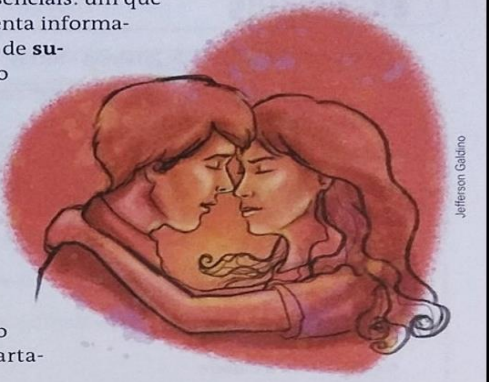
a) A respeito de que se fala alguma coisa?  
A respeito do pôr do sol

b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser? invade o chão do apartamento

**2.** O sujeito apresenta como núcleo (palavra significativa, mais importante) um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada. Já o predicado sempre apresenta verbo, que geralmente é o seu núcleo. Em “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

a) Qual é o núcleo do sujeito? pôr do sol

b) Qual é o núcleo do predicado? invade



FONTE: CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano, p. 89, 2015.

De posse, apenas das informações fornecidas pelas questões e de exemplos complementares apresentados pela pesquisadora, os alunos procederam, individualmente, as resoluções das questões que apresentaram os seguintes dados relacionados à compreensão dos alunos referente as 02 questões resolvidas.

TABELA 03- Resultados da atividade de nº 01

Questão	Conteúdo	Resultados		
		Acertos	erros	Branco
Nº	Identificação do sujeito e predicado			
01- a	Identificação do sujeito	100%	0%	0%
01- b	Identificação do predicado	100%	0%	0%
02- a	Identificação do núcleo do sujeito	0%	100%	0%
02-b	Identificação do núcleo do predicado	30%	70%	0%
Total		57,5%	42,5%	0%

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Os dados demonstraram que na questão 01-a e 01-b os alunos conseguiram acertar em 100% as questões de identificação de sujeito e predicado, usando as informações dadas no enunciado. Diferente das questões 02- a e 02-b que revelaram um nível de compreensão muito baixo ou nulo em relação à identificação *do núcleo do sujeito e do predicado* na oração.

A análise das questões e do contexto de sala de aula revelou que os alunos, em 100%, cometeram os seguintes desvios nas resoluções das questões “02-a (identificação do sujeito) pelas seguintes motivações:

- Os alunos “A, C, I e J”- demarcaram como núcleo do sujeito apenas a palavra *sol*. A hipótese que levantamos é que no enunciado da questão 02, o fato de ter utilizado a expressão *palavra* no singular, fez com que os alunos associassem a ideia de que apenas uma palavra compõe o núcleo. O mesmo fato que ocorreu com o aluno “B” que demarcou a palavra *por* como núcleo, e o aluno “G” que demarcou a palavra *do*;

- Os alunos “E e F” – demarcaram como núcleo do sujeito toda a expressão equivalente ao sujeito;

- Os alunos “D e H” – demarcaram como resposta a classe gramatical, a palavra *substantivo*. A hipótese que levantamos que houve um problema de



compreensão na leitura. Como a questão associava os termos à classe, o aluno respondeu com a nomenclatura da classe de palavras;

E em “2-b” (identificação do predicado) por razões aproximadas, mas em menor grau, em 70%.

- Os alunos “A, B e G”- identificaram como núcleo do predicado apenas a palavra “chão”;

- Os alunos “E e I”- identificaram como predicado toda a expressão equivalente ao predicado;

- E, os alunos “D e H” identificaram como resposta a classe gramatical, “verbo”.

Diante dos dados, concluímos que os alunos manifestaram uma grande dificuldade em responder as questões, usando como fundamento apenas as informações introdutórias apresentadas na questão 02. Também observamos, que a definição dada a sujeito e predicado na questão norteadora 01 serviu para que os alunos identificassem na oração proposta, o sujeito e predicado. Gostaríamos de pontuar, que em outros exemplos utilizados pela pesquisadora em sala de aula, o nível de acerto não foi tão expressivo.

Na 3ª aula, a proposta do LD a seguir, foi a resolução de 06 questões a partir do poema, de Roseana Murray. A atividade abaixo faz parte da seção *conceituando*.

#### QUADRO 15- atividade de nº 02


**EXERCÍCIOS**

Leia o poema a seguir, de Roseana Murray, e responda às questões de 1 a 3.

**Noite de São João**

Na noite de São João  
as estrelas pensam  
que são balões,  
e a lua em chamas  
se derrama na fogueira.  
Uma a uma, as bandeirinhas  
vão fugindo dos quadros  
do Volpi  
e enfeitando a cidade  
de todas as cores  
e assombros.  
Tem forró e casamento  
na roça,  
tem documento assinado  
pelo rei,  
moça bonita de vestido de chita,  
canjica, pé de moleque  
e quentão.  
Na noite de São João  
ninguém fica triste,  
ninguém fica sozinho,  
e a festa só acaba  
quando o sol volta  
do Japão.

(Pera, uva ou maçã?, São Paulo: Scipione, 2005. p. 14.)



Atividade Volpi - Sem Título, de 50 Anos, pintado

1. Identifique o sujeito e o predicado das seguintes orações do poema.
  - a) "e a lua em chamas se derrama na fogueira"  
sujeito: a lua, predicado: em chamas se derrama na fogueira
  - b) "Uma a uma, as bandeirinhas vão fugindo dos quadros do Volpi"  
sujeito: as bandeirinhas; predicado: uma a uma vão fugindo dos quadros do Volpi
  - c) "Na noite de São João ninguém fica triste"  
sujeito: ninguém, predicado: fica triste na noite de São João
  - d) "o sol volta do Japão"  
sujeito: o sol, predicado: volta do Japão
  - e) "as bandeirinhas vão enfeitando a cidade de todas as cores e assombros"  
sujeito: as bandeirinhas, predicado: vão enfeitando a cidade de todas as cores e assombros
2. Nos versos de 12 a 18 do poema, foi empregado o verbo **ter**, em vez do verbo **haver**, que é recomendado pela norma-padrão quando seu significado, na oração, é **existir**.
  - a) Substitua o verbo **ter** por **haver**. Como ficaram as orações? Há ferrô e casamento... / há documento assinado pelo rei...
  - b) Conclua: Por que a autora do poema preferiu empregar o verbo **ter** nesses versos?  
Por ter ser mais popular e mais adequado ao tema da festa de São João
3. No 8º verso, é citado o pintor Alfredo Volpi. Observe o quadro de Volpi reproduzido acima e explique a relação entre a pintura do artista e os versos de 6 a 11.  
Alfredo Volpi é famoso por seus quadros de bandeirinhas. Por isso, na imaginação da autora, as bandeirinhas togam dos quadros do pintor para decorar a festa

Leia a tira abaixo, de Lucas Lima, e responda às questões de 4 a 6.



(Nicolau — Primeiras histórias. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 19.)

4. Nas frases dos balões dos três primeiros quadrinhos, o sujeito das frases é o mesmo? *Sim é você*
5. Se a personagem não tivesse interrompido a segunda frase do 3º quadrinho, "você...", que termo a completaria: um sujeito ou um predicado? *Um predicado*
6. A historinha da tira poderia ter uma moral. Qual dos provérbios abaixo seria o mais adequado para encerrar essa história? Responda em seu caderno.
  - a) Quem espera sempre alcança.
  - × b) O feitiço virou contra o feiticeiro.
  - c) Em terra de cego, quem tem um olho é rei.

FONTE: CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano, p. 91, 2015.

Para análise de dados selecionamos as questões de número 01, 04 e 05. Consideramos a questão Nº 01 uma atividade metalinguística, mesmo o LD utilizando o texto como base para realizá-la. É necessário que o aluno conheça nomes, verbos, sujeitos e predicados. Os níveis de compreensão dos alunos revelaram os seguintes dados nesta questão:

TABELA 04- Resultados da atividade 02

Questão	Conteúdo	Resultados		
		Nº	Acertos	Erros
01- a	Identificação do sujeito e predicado	10%	90%	0%
01- b	Identificação do sujeito e predicado	0%	100%	0%
01- c	Identificação do sujeito e predicado	0%	100%	0%
01- d	Identificação do sujeito e predicado	100%	0%	0%
01- e	Identificação do sujeito e predicado	100%	0%	0%
04	Identificação do sujeito na tirinha	90%	10%	0%
05	Reflexão sobre os termos da oração	70%	30%	0%
Total		52,86%	47,14%	0%

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Os dados revelam que nas questões 01-a, 1b, 1c, o índice de “erros” foi bastante considerável. A hipótese que levantamos e que os dados revelam é que os alunos não conseguem identificar o sujeito quando este aparece entre os demais termos de uma oração. Os alunos acrescentaram, na identificação do sujeito da questão 1-a, a palavra *e* e a expressões *em chamas*. Acreditamos que a escolha ocorreu devido ao fato da proximidade das palavras com o sujeito e por se apresentar antecedente ao verbo. Apenas os alunos C,D, G, J e I considerou o termo *em chamas* como parte do predicado.

Da mesma forma ocorreu com a expressão *uma a uma* da questão 1-b, nenhum aluno a compreendeu como pertencente ao predicado, ou eles anexaram ao sujeito ou excluíram de suas respostas. Na questão 1-c nenhum aluno compreendeu a palavra *ninguém* como sujeito. E sim, as expressões *na noite de São João* pelos

alunos A, B, D e G; e *São João* pelos alunos C, E, F, H, I e J. Já em relação as questões 1-d e 1-e, os alunos obtiveram 100% de acertos. Os dados demonstram que os alunos quando encontram orações na ordem direta e com sujeito simples eles identificam com proficiência as questões. Esclarecemos que até o momento nenhuma oração de sujeito composto foi apresentada aos alunos.

Em relação às questões 04 e 05, percebemos que há a presença de atividades linguísticas e epilinguísticas, pois o aluno, além de verbalizar sobre o texto, terá que refletir sobre o uso dos termos. Os níveis de acertos nessas questões são considerados bons, apenas o aluno “B” não compreendeu que o sujeito dos três quadrinhos eram os mesmos, a palavra *você*. E na questão 05, quando o aluno foi solicitado a pensar sobre a língua e a saturar as informações, três alunos: A, H e J não compreenderam que a oração deveria ser completada com um predicado.

Além disso, os alunos desenvolveram mais 03 questões. Uma questão sobre os verbos *ter* e *haver* na perspectiva da norma-padrão; outra, de relação de intertextualidade entre o poema e a pintura de Alfredo Volpi; e uma última, de interpretação de texto, nenhuma associada à questão da predicação.

#### 4.5.2.3 Categoria 03: Os níveis de relação entre o sujeito, verbo e complementos: O sujeito e o predicado na construção do texto

Neste tópico o livro aborda a categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto, neste caso, *o sujeito e o predicado na construção do texto*. Segundo o manual, o objetivo das atividades é constatar o emprego da categoria e de observar sua função semântica e estilística. E ainda, o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de ver/ler o texto pela perspectiva da língua.

Nessa perspectiva, realizamos 4ª aula. Nesse sentido, buscamos compreender os níveis de relação entre sujeito, verbos e complementos numa perspectiva do texto e da produção textual. O LD propõe a resolução de 06 questões, partindo do gênero textual poema com o título de *Hortelã*. Em box, os autores dão uma nota explicativa com a seguinte orientação:

Se dizemos simplesmente “o mundo”, “o homem”, temos a informação sobre os seres, mas não podemos saber que tipo de relação há entre eles. Se entretanto, dizemos “O homem transforma o mundo” ou “O mundo transforma



o homem”, conseguimos precisar de quem ou de que estamos falando (sujeito) e qual é o fato ocorrido (predicado). O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer e transformar ((CEREJA; MAGALHÃES, 7º ano (2015, p. 92).

Seguindo a argumentação, propusemos o desenvolvimento das questões. Para uso dos dados consideramos as questões 01, 03, 05 e 06, esta última corresponde a produção de versos, que dará continuidade ao poema, portanto, será analisada isoladamente das demais questões. E, as questões 02 e 04 apenas como reflexão e análise da atividade.

#### QUADRO 16- Atividade de nº 03

O SUJEITO E O PREDICADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema:

### Hortelã


Todas as noites  
ela esperava a noite chegar  
trazendo o pai do trabalho.

Às vezes era o pai  
que trazia a noite  
num saquinho de balas de hortelã.

Ela gostava da noite  
porque a noite trazia  
o suor do pai.

Ela gostava da noite  
porque, à noite, ela e o pai  
brincavam de dar nome às estrelas.

(Paulo Netho, *Poesia Futebol Clube e outros poemas*. São Paulo: Formato, 2007. p. 22.)



Jefferson Galdino

1. O poema trata da expectativa de uma menina quanto a certo momento do dia.

- a) Qual é esse momento? *A noite.*  
 b) Por que, para a menina, esse momento era especial? *Porque, nesse momento, havia a presença do pai.*

2. Prosopopeia ou personificação é uma figura de linguagem que consiste em atribuir a seres inanimados ou a animais ações e sentimentos próprios de seres humanos.

- a) Na 1ª estrofe do poema, há essa figura?  
*Sim. Ela consiste em a noite chegar e trazer o pai do trabalho*  
 b) E na 2ª estrofe? *Não. O pai trazer a noite não é prosopopeia.*  
 c) Na 3ª estrofe, ocorre a substituição da causa de algo por seu efeito. Explique como se dá essa relação. *O suor do pai é efeito de seu trabalho.*

### Para que servem o sujeito e o predicado?

Se dizemos simplesmente “o mundo”, “o homem”, temos a informação sobre os seres, mas não podemos saber que tipo de relação há entre eles. Se, entretanto, dizemos “O homem transforma o mundo” ou “O mundo transforma o homem”, conseguimos precisar de quem ou de que estamos falando (sujeito) e qual é o fato ocorrido (predicado). O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer, transformar.

3. As palavras, de acordo com sua posição em uma oração, têm funções diferentes e podem indicar o agente da ação, o paciente da ação, a circunstância em que ocorre a ação. Identifique a função da palavra **noite** nos seguintes trechos do poema.

- a) “**a noite** trazia o pai do trabalho” *agente da ação*  
 b) “era o pai que trazia **a noite**” *paciente da ação*  
 c) “**à noite**, ela e o pai brincavam de dar nome às estrelas” *circunstância de tempo em que ocorre a ação*  
 d) “Ela gostava da **noite**” *paciente da ação*

4. Observe o título do poema.

- a) Em qual estrofe ocorre uma retomada da palavra que dá título ao poema?  
*Na 2ª estrofe, em “o pai / trazia a noite / num saquinho de balas de hortelã.”*  
 b) Na estrofe em que é retomado o título do poema, há uma associação de ideias. Qual é essa associação de ideias? *O fato de o pai chegar do trabalho e trazer balas de hortelã é associado à chegada da noite.*

5. Indique, em seu caderno, os itens que apresentam afirmações verdadeiras em relação ao poema.

- a) Os termos que desempenham a função de sujeito se alternam: quem age ora é a menina (esperava, gostava), ora é o pai (trazia), ora é a noite (trazendo), ora seu pai e a menina (brincavam).  
 b) No poema, o sujeito desempenha sempre a função de paciente, isto é, de quem recebe uma ação.  
 c) Na última estrofe, a menina e o pai são sujeitos da ação de brincar, o que torna a menina feliz.  
 d) Dos termos que desempenham a função de sujeito nas orações do poema, **a noite** é o mais importante, pois é ela que traz o pai, esperado pela menina.

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas. *Resposta pessoal. Professor: Sugerimos pedir a alguns alunos que leiam os versos e observem, em cada caso, a relação entre o sujeito e o predicado.*



Após motivação, leitura e resolução das atividades, chegamos ao resultado da atividade 03, conforme os dados.

**TABELA 05-** Resultados da atividade nº 03

Questão	Conteúdo	Resultados		
		Acertos	Erros	Branco
Nº				
01- a	Interpretação de texto	100%	0%	0%
01- b	Interpretação de texto	100%	0%	0%
03- a	Identificação da voz verbal	70%	30%	0%
03- b	Identificação da voz verbal	90%	10%	0%
03- c	Identificação da voz verbal	0%	100%	0%
03- d	Identificação da voz verbal	70%	30%	0%
05	Relação do conteúdo gramatical com o texto	40%	60%	0%
Total		67,14	32,86	0%

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Os dados demonstram que nas questões 01-a e 01- b que abordam a questão da interpretação e da identificação do momento do dia em que acontecia a ação, os alunos conseguiram compreender em 100% que se tratava da *noite* e os motivos pelos quais era uma hora especial.

Em relação às funções que as palavras assumem em uma oração: de agente, paciente ou de circunstância que ocorre a ação, os alunos ao analisarem a palavra *noite* em alguns trechos, obtiveram um nível de acerto satisfatório ao identificar a função de agente e paciente, nas questões 3-a, 3-b e 3-d, enquanto que nenhum aluno reconheceu a circunstância de tempo em que ocorre a ação, presente na questão 3-c.

A questão 05 que relaciona a compreensão da categoria gramatical com o texto, os alunos indicaram, abaixo do esperado, as questões que correspondiam às assertivas verdadeiras sobre o texto. Apenas os alunos G, H, I e J acertaram as

afirmativas e os demais, substituíram uma das alternativas adequadas pela alternativa “D” que afirmava que “dos termos que desempenham a função de sujeito nas orações do poema, *a noite* é o mais importante, pois é ela que traz o pai, esperado pela menina. Acreditamos que os alunos chegaram a esse entendimento pelo fato de várias questões ter dado ênfase a palavra *noite* levando os alunos internalizarem *a noite* como o sujeito mais importante.

A questão 6 é uma proposta de continuação do poema lido. Os autores solicitaram aos alunos a produção de uma estrofe que podia destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Na questão desenvolvida podemos inferir que os alunos têm muita dificuldade na escrita, na parte de produção. A grande maioria demonstrou problemas com o gênero, não organizando as estrofes de forma adequada; outros apenas reproduziram as ideias e orações utilizadas nas estrofes originais; outros conseguiram introduzir algumas ações para a menina e o pai, inserindo novos verbos, sendo os mais recorrente “olhar e esperar”; e outros, incluíram complementos como “dia e sol”; um outro aluno formou um sujeito composto “Ela, a mãe e o pai”; e outro omitiu o verbo em uma das suas construções “Ela gostava tanto que ela ficava até a noite com ele/ de dar nome as estrelas”. Abaixo segue os recortes dos versos produzidos pelos alunos.

#### Aluno “A”

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Ela esperava a noite chegar para olhar as estrelas  
 mais o pai dela ela esperava a noite chegar  
 para poder brincar com pai dela porque o pai dela  
 trabalhava.

#### Aluno “B”

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Ela gostava da noite  
 por que era um bom  
 momento que tinha ficado com o pai

## Aluno "C"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Ela gostava do noite ~~da~~ noite  
e da noite vinha o dia  
do dia vem o sol.

## Aluno "D"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Ela gostava da noite  
Porque ela estava com o Pai  
naquela noite alhanda  
as estrelas no céu piscando

## Aluno "E"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

~~Ela gostava muito do pai~~

Ela gostava muito do seu pai  
Ela estava tanto que ela ficava até a noite com ele  
de dar nome as estrelas

## Aluno "F"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Ela gostava do noite  
porque quando mais tarde  
ela e o pai e o pai ia  
brincar no campo.



## Aluno "G"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Para ela a noite era especial não só porque lá brincava  
 Com o pai mais sim porque ela estava  
 mais o pai isso pra ela era uma grande alegria.

## Aluno "H"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Às vezes o pai trazia  
 a noite num saquinho de balas  
 e brincava de dar nomes as estrelas.

## Aluno "I"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Ela gostava da noite porque a noite ela brincava com o pai olhando para o céu na sua noite graciosa e clara.	Ela gostava da noite porque era um momento especial <del>era</del> que ela estava com o seu pai olhando para as estrelas.
---	--

## Aluno "J"

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas.

Ela gostava da noite  
 porque ~~ela~~ ela ia dar  
 nomes a estrelas com o pai

Além das questões de produção textual e de identificação das categorias gramaticais, o LD apresentou 2 questões que tratavam sobre figura de linguagem, de identificação dos aspectos estruturais do poema e de retomada de ideais. Verificamos que a relação do texto com a categoria gramatical: sujeito e predicado poderia ter sido melhor explorada e relacionada. As questões consistem muito nos aspectos de identificação. A questão 5 e 6 já são mais reflexivas e de análise, um exemplo de atividades linguísticas e epilinguísticas. A questão 3 propõe que os alunos identifiquem a função de agente, paciente ou associem a circunstância em que ocorre ação. É importante esclarecer que em momento algum o LD apresenta definições, explicação ou uma atividade que levem os alunos ao reconhecimento desses termos.

Concluimos que o LD procura diversificar as questões, propondo atividades de metalinguagem, de estilística e de produção. Apesar disso, poderiam ter explorado de forma mais reflexiva os aspectos gramaticais e de sentido relacionados ao texto.

#### 4.5.2.4 Categoria 4- Semântica e discurso

O objetivo do tópico é ampliar a abordagem do conteúdo gramatical, o momento de trabalhar as situações concretas de comunicação através da semântica. O LD objetiva por meio da observação do fato linguísticos uma situação concreta de interação verbal, a interpretação de textos, a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da linguagem, um contraponto as abordagens de caráter descritivo-classificatório.

O LD propõe uma atividade composta de 6 questões - que denominamos de 4ª atividade – a atividade foi aplicada na 5ª e última aula sobre o conteúdo proposto para investigação no trabalho. As questões são desenvolvidas através de um anúncio publicitário e um poema, uma constância no uso dos gêneros para introduzir o desenvolvimento das questões. Seguimos com a apresentação das questões desenvolvidas.


## QUADRO 17- Atividades de nº 04.

SEMÂNTICA E DISCURSO

Anúncio: Guabira/Instituto Ethos

Leia o anúncio ao lado e responda às questões de 1 a 3.

1. O anúncio destaca a importância de cuidar do meio ambiente.
  - a) Quem é o locutor desse anúncio?  
O Instituto Ethos.
  - b) A quem o anúncio se dirige?  
Aos leitores e a toda a sociedade.
2. Observe o enunciado verbal em destaque no anúncio.
  - a) Sim, pois a mortandade de peixes é uma reação da natureza à poluição provocada pelo ser humano e por empresas.
  - b) Quantas frases o enunciado apresenta? E quantas orações? Uma frase. / Duas orações.
3. No enunciado "Uma empresa agride a natureza até que a natureza e a sociedade reajam.", a primeira oração é constituída por um sujeito, que é **uma empresa**, e um predicado, que é **agride a natureza**. Na segunda oração, qual é o sujeito e qual é o predicado?  
sujeito: a natureza e a sociedade; predicado: reajam



(Veja, dez. 2005. Edição especial.)

Leia o poema a seguir, de Maria Cândida Mendonça, e responda às questões de 4 a 6.

### Trovão – coração

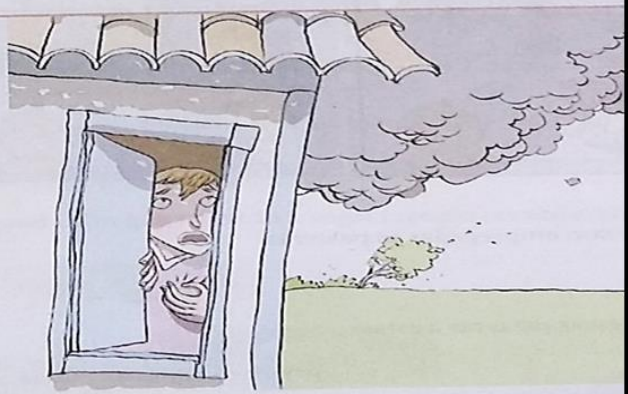
Bem longe... bem longe...  
estala o trovão.

Bem perto... bem perto...  
bate o meu coração.

O trovão é o coração do céu  
quando está zangado.

Que bate tão forte  
que fica tudo assustado...

(In: Alda Beraldo. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v. 1, p. 36.)



4. Observe a 1ª e a 2ª estrofes do poema.
  - a) Quantas orações há em cada uma delas? Cada estrofe é constituída por apenas uma oração.
  - b) Identifique o sujeito e o predicado das orações dessas estrofes.  
1ª estrofe: sujeito: o trovão; predicado: bem longe... bem longe... estala / 2ª estrofe: sujeito: o meu coração; predicado: bem perto... bem perto... bate
  - c) Que elemento é destacado nas duas orações: o sujeito ou a ação?  
A ação: estala, na primeira oração, e bate, na segunda oração.
  - d) A que se deve esse destaque? Ao fato de o verbo ter sido empregado antes do sujeito.
5. Na 3ª estrofe, ocorre o encontro de elementos das estrofes anteriores.
  - a) Quais são esses elementos? Trovão e coração
  - b) Qual é a função sintática desses elementos na oração do primeiro verso?  
Trovão é sujeito, e coração é núcleo do predicado
  - c) Que relação há entre esses elementos: de oposição ou de equivalência? De equivalência.
6. Observe a 4ª estrofe do poema.
  - a) A palavra **que** do primeiro verso dessa estrofe é sujeito do verbo **bater**. Qual é o termo retomado por essa palavra? o coração do céu
  - b) Qual é o sujeito e qual é o predicado da oração constituída pelo segundo verso dessa estrofe?  
Respectivamente, tudo e fica assustado.



Encaminhamos a distribuição das atividades e solicitamos que os alunos as realizassem de forma individual. A análise das respostas dos alunos nos levou ao seguinte resultado.

**TABELA 06-** Resultados da atividade nº 04

Questão	Conteúdo	Resultados		
		Acertos	Erros	Branco
Nº				
01- a	Interpretação de texto	100%	0%	0%
01- b	Interpretação de texto	100%	0%	0%
02- a	Interpretação de texto	60%	40%	0%
02- b	Interpretação de texto	70%	30%	0%
03	Identificação do sujeito e predicado	0%	100%	0%
04-a	Identificação de orações	70%	30%	0%
04-b	Identificação de sujeito e predicado	0%	100%	0%
04-c	Identificação do sujeito ou ação	50%	50%	0%
04-d	Análise linguística	0%	100%	0%
05-a	Reconhecimento de elementos	70%	30%	0%
05-b	Função sintática	0%	100%	0%
05-c	Relação entre elementos	60%	40%	0%
06-a	Retomada de termos	0%	100%	0%
06-b	Identificação do sujeito e predicado	0%	100%	0%
Total		41,43%	58,57%	0%

FONTE: PRÓPRIA AUTORA

Os dados apresentam um nível de acerto elevado nas questões de identificação de elementos do gênero, como demonstrado em 01-a e 01-b. Em relação às questões que abordam a ação verbal, oração e frases, os alunos demonstram dificuldades na identificação do verbo, e conseqüentemente, cometem erros em identificar frase e oração, assunto da questão 02-a e 02-b. Na questão 03 que solicita a identificação do sujeito e predicado, nenhum aluno identificou os termos *a natureza e a sociedade* como sujeito, fizeram isso com a expressão *até que a natureza e a sociedade*, e

identificaram o verbo *reajam* com predicado.

A questão 04-a revela novamente a dificuldade de reconhecer a quantidade de oração, apenas 70% dos alunos conseguiram acertar. Na questão 04-b 100% dos alunos não reconheceram o sujeito da oração. Supomos que o fato do sujeito está na ordem inversa na oração não permitiu a compreensão dos alunos. Quanto à identificação dos termos destacados nas orações na questão 04-c, 50% dos alunos acharam que o destaque estava no sujeito e não no verbo, mas não souberam justificar o porquê do destaque, como revelaram as respostas na questão 04-d.

A questão 05 que trata sobre os encontros dos elementos, 70% dos alunos identificaram na 05-a sobre quais elementos se encontravam *trovão e coração*. Já em relação a função sintática, na questão 05-b 100% dos alunos não retomaram as informações trabalhadas em sala e não identificaram corretamente a resposta. Quanto à equivalência em relação aos elementos, questão 05-c, 60% dos alunos conseguiram fazer a correlação.

E, por fim, a questão 06 que retoma a identificação do sujeito e predicado. Nas questões 5-a e 5-b os alunos não conseguiram identificar o termo retomado e nem identificar o sujeito predicado da oração. Entendemos que o fato se deve pela dificuldade do sujeito está entre outros termos na oração.

Notamos que o LD propõe trabalhar os estudos linguísticos na perspectiva da Semântica, da Estilística e da Análise do Discurso; que faz considerações importantes acerca do conteúdo estudado; que assume a abordagem dos conceitos gramaticais de sujeito e predicado com base em critérios semânticos e sintáticos; que desenvolve atividades de maior ênfase na metalinguagem.

Verificamos também, que a abordagem do conteúdo recebe um tratamento transmissivo e nos moldes tradicionais da gramática normativa, com conceitos, muitos exercícios de identificação, fixação, classificação, apesar da iniciativa de articular a proposta de Semântica, Estilística e Análise do discurso por meio de diversos gêneros textuais, tais como: tiras, anúncios, canção e poemas de forma multimodal. No entanto, a articulação com o conteúdo de sujeito e predicado é basicamente realizado nos moldes tradicionais, com pouca reflexão linguística;

De modo que, reconhecemos que o LD é um importante instrumento no cotidiano escolar e que como uma das ferramentas que o professor dispõe para subsidiar sua prática deve apresentar uma sequência que ajude no ensino/aprendizagem. Não queremos de forma alguma desqualificar as atividades

propostas pelo LD que já tem um grande avanço em articular os conhecimentos linguísticos com o texto e situação de produção oral e escrita. Apenas, objetivamos ampliar as discussões e as possibilidades de mais atividades linguísticas na parte introdutória do ensino de sintaxe, já que esta fase inicial é tão importante para a compreensão dos demais conteúdos que envolvem os tipos de sujeitos, predicados, transitividade verbal e outros.

Diante disso, no próximo capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção que sirva para ampliar o ensino e a compreensão das relações de predicação para o 7º ano do ensino fundamental com o objetivo complementar as lacunas deixadas pelo LD.

## 5 PROPOSTA DE ENSINO

Neste capítulo apresentamos uma proposta de intervenção sobre o ensino da predicação no 7º ano. Essa proposta foi elaborada, após a análise dos objetivos do ensino de gramática nos textos científicos e PCN, da análise feita das atividades e dos pressupostos teóricos e metodológicos do LD. E foi partindo dessas orientações que elaboramos uma sequência didática que contemple as categorias de análises apresentadas, assim como atividades de análise linguística, metalinguística e epilinguística.

### 5.1 Objetivos da Proposta de Ensino

A proposta de ensino se apoia na prática de análise e reflexão sobre a língua, situada nas relações sociais cotidianas de interação social. Utilizamos como aporte os gêneros de circulação social para refletir sobre o fato linguístico e o funcionamento da língua em seus aspectos formais.

O objetivo principal é o ensino das relações de predicação em seu uso mais amplo e reflexivo, apresentando atividades interativas que estimulem os alunos a absorver, analisar, organizar e produzir o conhecimento sobre o uso e os modos de organização da língua. Não descartamos nas nossas atividades o uso da metalinguagem, de modo a instrumentalizar o aluno para a observação da estrutura e regras da língua.

Portanto, a proposta apresenta atividades que servem de complemento às questões do LD adotado na sala de aula, oferecendo a partir dos conhecimentos dos termos oracionais e das relações de predicação uma base mais consistente para o ensino/aprendizagem sobre a sintaxe da oração.

### 5.2 Pressupostos Teóricos da Proposta de Ensino

Nesta seção apresentamos as abordagens que são realizadas acerca do ensino da predicação nas abordagens tradicionais e descritivas. Seguem questões teóricas que já foram apresentadas no corpo da dissertação e que serve de análise e reflexão para o ensino da predicação no ensino fundamental.

Geralmente, as abordagens iniciais das gramáticas e LD iniciam pelo *sujeito*.

Aqui, partimos do *predicado*, a parte da oração que projeta os constituintes centrais de uma oração, dentre eles, o sujeito. Dessa forma, encontramos na literatura um estudo sobre a estrutura argumental do verbo. Sendo assim, normalmente, o *predicador* seleciona um argumento externo (sujeito) e, argumentos internos (os complementos). Neste caso, observamos que a estrutura argumental do verbo, ou a seleção semântica que o predicador faz dos elementos de uma sentença.

Assim, em uma oração como *O homem dividiu o dinheiro com os pobres*, a estrutura apresenta um argumento externo, o sujeito gramatical *o homem* (que tem papel temático de agente, e podendo assumir em outro momento outros papéis temáticos) e dois argumentos internos ou complementos. O primeiro agente interno é classificado como *objeto direto* e o segundo argumento interno como *objeto indireto*, classificação comum na GT.

Além dessas construções, a língua apresenta possibilidades de construir sentenças com predicadores nominais. Na sentença *Nize é inteligente*, a tradição gramatical considera o termo *inteligente* como predicado nominal, que assim como os verbos, selecionam argumentos. Nessas sentenças, há a presença do verbo de ligação que confere um status de oração a estrutura oracional. Além disso, temos predicadores mais complexos e situações que necessitam de mais estudos aprofundados.

Diante disso, como ensinar a predicação? Já sabemos que é necessário ir além da identificação e reconhecimento dos constituintes de uma sentença, que é preciso ter conhecimento sobre concordância entre verbo e argumento externo; que é preciso que levemos os alunos a produzir construções possíveis dentro da língua, reconhecer os critérios semânticos, e sobretudo, os sintáticos.

Assim, Perini (2016) afirma que é importante o uso de noções gramaticais novas.

é preciso utilizar mais apresentações, explicação e discussão dos conceitos utilizados nas análises gramaticais, como as noções de sintagmas nominal, sujeito, função sintática, papel temático, classe de palavras e outras. (...) levar o leitor a um conhecimento consciente da estrutura da língua, não apenas a memorização de um conjunto de afirmações mais ou menos gratuitas (PERINI, 2016, p. 36,37 e 38).

Para o tratamento dado a abordagem do sujeito e predicado no ensino, Perini (2016) nos apresenta a perspectiva das valências verbais. Para tanto, afirma que

“quando conhecemos o verbo de uma oração- isto é, seu significado e os

complementos com que ele coocorre- podemos determinar boa parte das orações em que ele figura”. “Por exemplo, digamos que o verbo da oração é confiar: a partir dessa informação podemos prever que haverá um sujeito com o papel temático de Experienciador; e que haverá um complemento governado pela preposição em, com o papel de estímulo, como *em* com o papel de estímulo como em “A menina confia em você”. (PERINI, 2016, p.179)

Perini (2016) aponta trilhas para melhorar o ensino e a reflexão sobre o sujeito. Para o autor, a Identificação do sujeito acontece através de conhecimento prévio como:

- a) a sequência concreta realmente percebida (oralmente ou por escrito); e
- b) a valência do verbo da oração, que é a parte de seu conhecimento lexical.

[38] Seu filho machucou o cachorro.

[39] O cachorro machucou seu filho.

No exemplo [38], o receptor descobre que quem machucou (isto é, o agente) baseado na ordem dos termos, o que também acontece quando há a inversão desses termos, ex; [39]. E pela concordância de número-pessoa de machucou que é compatível com qualquer dos dois sintagmas.

Reconhecemos que para ampliar a compreensão dos alunos acerca do sujeito e predicado, há a necessidade de uma abordagem da gramática descritiva, com ênfase na estrutura argumental dos verbos para explicar melhor o que a própria gramática tradicional apresenta e o trabalho com a valência de verbos.

Consideramos também, a importância da abordagem de alguns conceitos da gramática normativa presentes no LD para atividades de metalinguagem, essenciais para a compreensão da estrutura sintática, no entanto, o excesso dessas atividades e a carência de articulação com semântica, são questões a serem ampliadas e melhor relacionadas.

Por isso, defendemos a hipótese da contribuição da gramática descritiva para ampliar a compreensão dos alunos quanto à relação estabelecida entre o sujeito e o predicado e por este motivo propomos atividades que servem de complemento ao material analisado no LD *Português Linguagens*.

### 5.3 Estrutura da Proposta de Ensino

A proposta de trabalho está estruturada em atividades complementares a das seções apresentadas no LD *Português Linguagens* que tem como tópico: *conceitos, conceituando, o sujeito e o predicado na construção do texto e semântica e discurso*.

Cada atividade contempla os seguintes aspectos:

- I- Duração prevista
- II- Objetivos
- III- Conteúdos
- IV- Orientação didática
- V- Recursos
- VI- Avaliação

Diante disso, apresentamos a sequência de 04 aulas que servem como complemento ao ensino da predicação no 7º ano do ensino Fundamental.

#### 5.3.1 Atividade 01

- I- Duração prevista

- (01 aula)

- II- Objetivos

- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfosintáticos;

- Ampliar o estudo das classes gramaticais associadas a sintaxe destacando sua relação com o texto;

- Observar a construção de sentido nas combinações e seleção de palavra;

- Produzir textos com base na seleção e combinação de palavras.

- III- Conteúdos

- Seleção e combinação de palavras

- Frase e oração

#### IV- Orientação didática

Para alcançar o objetivo da aula, o professor apresentará, após a atividade oral já desenvolvida no LD, uma atividade complementar composta de 03 questões do livro *Projeto Teláris*, 8º ano, p. 75 e 76 e 06 questões do livro *Viver Juntos* do 7º ano, que têm, respectivamente, como objetivos desenvolver as habilidades de acordo com a Matriz de Referencial da Prova Brasil. Os descritores buscam identificar o efeito de sentido decorrente do uso dos recursos expressivos e reconhecer a exploração de recursos morfossintáticos.

O professor apresentará as 03 questões do LD *Projeto Teláris* que tratarão de questões de reconhecimento frase verbal e nominal através de uma tirinha. Além disso, serão levados a refletir sobre os efeitos de sentidos produzidos por esta escolha nos diálogos e em textos jornalísticos.

Também exercitarão 06 questões do LD *Viver Juntos* que levarão o aluno a selecionar e combinar palavras que preenchem as lacunas do texto e a refletirem sobre as funções que elas possuem dentro das orações. Além disso, o reconhecimento de que os verbos precisam de complementos (sem classificação) que ampliem os seus sentidos.

#### QUADRO 18- Atividade Complementar 01

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR 01**

**1. No dia a dia, empregamos frases de todos os tipos. Leia o diálogo na tira humorística reproduzida a seguir, entre a personagem Julieta e seu pai.**

ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 27.



- a) Leia o primeiro quadrinho com atenção, observe as fisionomias das personagens. No caderno, copie a alternativa que melhor indica o estado de espírito delas. **Atividades a, b, c atendem ao desenvolvimento de habilidades do descritor D3: inferência de sentidos de palavra ou expressão.**
- Parecem indiferentes. **X**
  - Já apresentam irritação. **X**
  - Parecem afetuosos. **X**
  - Demonstram animosidade.
- b) Indique, no caderno, um aspecto da imagem ou do texto verbal do primeiro quadrinho para justificar a escolha do item.
- c) No terceiro quadrinho, o que Julieta quis dizer com a expressão: "... a princesa vira plebeia!"?
- d) Observe que, no diálogo entre Julieta e o pai, há frases organizadas de diferentes modos. Copie no caderno as frases abaixo e escreva **FN** para frase nominal e **FV** para frase verbal.
- "Paiê..." **FN**
  - "O que você quer minha princesa?" **FV**
  - "Aumento de mesada!" **FN**
  - "Negativo!" **FN**
  - "Não dá!" **FV**
  - "Num piscar de olhos, a princesa vira plebeia." **FV**
- Que tipo de frase predomina na tira?
- e) Responda no caderno: que alternativa melhor indica o efeito produzido pelo tipo de frase predominante na tira?
- Torna os diálogos mais lentos e retarda o desfecho. **1c. De muito valorizada passa a ser desvalorizada pelo pai. Ser princesa pode significar ser mais valorizada pelo pai. Diante da negativa, sentiu-se desvalorizada e se comparou com uma classe social economicamente menos privilegiada, em geral, que a da nobreza, a do povo.**
  - Torna os fatos e os diálogos mais rápidos. **X**
  - Não interfere na dinâmica da história.
  - O diálogo é mais rápido, mas o desfecho demora. **1c. Espera-se que os alunos mantenham a coerência com o contexto da tira.**
- f) A frase: "Aumento de mesada!" é uma frase curta, objetiva. Suponha que a personagem não estivesse com muita coragem para fazer esse pedido e, em vez de uma frase curta, optasse por uma frase mais longa, com mais argumentos para sensibilizar o pai. No caderno, reescreva essa frase levando em conta essa nova situação. **Resposta pessoal.**
2. Em seu caderno, copie as frases a seguir. Assinale os verbos ou as locuções verbais e classifique-os como período simples ou período composto. **2c. Verbos/locuções verbais: abre, fica cuidando, pode pular, matar. Período composto de quatro orações**
- a) "Com o avião no ar, dá uma espiada pela janela e se arrepende. **Verbos: dá e se arrepende. Período composto de duas orações**
- b) "— Senhores passageiros, aqui fala o comandante Araújo." **Verbo: fala. Período simples, uma oração.**
- c) "Mas, a cada sacudida do avião, abre os olhos e fica cuidando a portinha do compartimento sobre sua cabeça, de onde, a qualquer momento, pode pular uma máscara de oxigênio e matá-lo do coração."
- d) "A seguir, nosso pessoal de bordo fará uma demonstração de rotina do sistema de segurança deste aparelho." **Verbo: fará. Período simples, uma oração.**

Unidade 1 • Narrativas em foco: do mito à crônica

75

3. Leia a frase a seguir, empregada como título de uma matéria jornalística.

3. Leia a frase a seguir, empregada como título de uma matéria jornalística.

#### Praia da Pipa: um caminho deslumbrante até o paraíso

Disponível em: <<http://turismo.ig.com.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

- a) Copie no caderno o item adequado: esse título é uma frase nominal porque:
- É curto.
  - Apresenta apenas uma forma verbal.
  - É formado por expressões sem verbo. **X**
  - Refere-se apenas à expressão *caminho*.
  - Tem mais substantivos do que verbos.
- b) Há outros títulos jornalísticos a seguir, de matérias publicadas no site <<http://turismo.ig.com.br/>> (acesso em: 14 mar. 2015). Transcreva o que também é formado apenas por frase nominal.
- "Desbrave Fernando de Noronha"
  - "Roteiros alternativos em Brasília"
  - "Maceió é eleita a cidade mais bonita do Brasil"
  - "Roteiros alternativos em Brasília"

- c) Copie no caderno as alternativas que melhor indicam as razões do uso de frases nominais em títulos de textos jornalísticos:
- Tornam o texto mais detalhado.
  - Contribuem para uma leitura mais ágil. **X**
  - Ocupam melhor os espaços da página do jornal.
  - Evitam o uso errado de verbos.
  - Tornam o texto mais objetivo. **X**



A Praia da Pipa fica no município de Tibau do Sul, a 85 km de Natal, no Rio Grande do Norte.

### 1. O parágrafo abaixo sintetiza os textos:

Em setembro de 2007, dois especialistas opinaram **★** então anunciado. A revista *Veja* coletou **★** e os ofereceu **★**. Na ocasião, o professor Pasquale criticou **★**, apontando-lhe **★**. Já o compositor Tony Bellotto mostrou-se comedido. Ele acentuou **★**, mas previu **★** num primeiro momento.

- a) Copie-o em seu caderno, preenchendo as lacunas com os termos do quadro abaixo.

dificuldades de adaptação	sobre o Acordo Ortográfico
seus depoimentos	a unificação ortográfica aos seus leitores
as falhas	o valor político das mudanças ortográficas

- b) Classifique os termos do quadro de acordo com sua função nas frases.

### 2. Leia o texto abaixo, retirado de um livro paradidático.

As transformações corporais e psíquicas impõem-se sobre o adolescente, deixando-o, muitas vezes, perplexo e, até mesmo, com dificuldade para compreender o que lhe está acontecendo. Em suas próprias palavras, “no começo a gente não **entende** nada e **sofre** muito”.

Lewis Carroll, o autor de *Alice no país das maravilhas*, **ilustra** muito bem essa sensação de estranheza, que a transitoriedade da puberdade produz, na personagem de Alice: “Ai meu Deus, como está tudo esquisito hoje! E ontem estava tudo tão normal. Será que eu mudei durante a noite? Deixe ver: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase jurando que me sentia um pouquinho diferente. Mas, se não sou a mesma, então quem é que eu sou?”.

Vera Wrobel e Clélia E. de Oliveira. *Os desafios na adolescência*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 32-33.



Alice e o Coelho Branco.

- a) O texto trata de uma questão característica da adolescência. Qual é ela?  
 b) No texto, o autor citou a personagem literária Alice. Que relação foi feita entre o assunto tratado no texto e a personagem?

### 3. Identifique os complementos que acompanham os verbos em destaque.

a) entende

b) ilustra

### 4. Qual a função desses complementos nas frases?

### 5. Como ficaria o sentido da frase “Lewis Carrol ilustra muito bem”, sem o complemento?



## 6. Leia o texto a seguir sobre J. K. Rowling, autora do livro Harry Potter.

Desempregada e em péssima situação financeira, Joanne Kathleen Rowling sobrevivia com seguro-desemprego. Quando a primeira filha nasceu, como sua casa não tinha ★, ela punha ★ num carrinho e ia pará um café próximo à sua casa, aquecido. Foi nessa época que começou a escrever ★ sobre o bruxinho Harry Potter. O primeiro livro demorou cinco anos para ficar pronto. Todos foram escritos à mão. Inúmeras editoras recusaram ★ e quando a Bloomsbury aceitou, pagou muito pouco de adiantamento dos direitos autorais. Niguel Newton, diretor da editora, diz que Rowling teve ★, pois eles não editam livros infantis. Ele leu ★ só porque estava em cima da pilha. E adorou.

Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Panda Books, 2005. p. 547.



- a) No texto, foram omitidas algumas informações. É possível entender o que aconteceu sem essas palavras?  
b) Complete o texto com as palavras e expressões do quadro.

o original	uma história infantil	sorte
seus originais	sistema de aquecimento	o bebê

- c) Que função essas palavras e expressões exercem dentro das orações?

FONTE: LD Para Viver Juntos: português 7º ano, p. 224,225, 2009.

Após a realização da atividade, o professor procederá a correção das questões. À medida que os alunos pontuarem as respostas o professor deve reforçar a importância de se relacionar palavras para uma melhor compreensão dos textos e criar espaços para discussão e esclarecimento de dúvidas dos alunos.

### V- Recursos

- Atividade digitada (LD “Projeto Têlaris e Viver Juntos”)
- Quadro de acrílico
- Pincel
- Apagador

### VI- Avaliação

Para avaliar o alcance dos objetivos propostos na 1ª atividade, será desenvolvida as atividades complementares sugeridas, em sala de aula e extraclasse, observando a compreensão que os alunos fazem dos seguintes critérios:

- a interpretação dos textos e a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pela linguagem;

- a compreensão sobre os estudos da língua com a finalidade de ordenar, descrever e organizar conhecimentos;
- a construção do conceito do fato linguístico trabalhado;
- a comparação e utilização dos aspectos mais formais ou informais no uso da linguagem, como os aspectos morfossintáticos.;
- o desenvolvimento das atividades linguísticas que envolvam questões de análise linguística, metalinguística e epilinguísticas;
- e, por fim, o conhecimento que o falante tem sobre o funcionamento da língua.

A avaliação, portanto, consistirá não apenas na resolução das questões, levará também em consideração, os aspectos de participação, assimilação e interação dos alunos no processo de construção do conhecimento em sala de aula.

### 5.3.2 Atividade 02

#### I- Duração prevista

- 01 aula

#### II- Objetivos

- Levar os alunos a operar com a língua, apropriar-se de recursos com a finalidade de melhorar sua expressão;
- Levar os alunos, através da tríade uso-reflexão-uso, à construção de conceitos;
- Identificar sujeito e predicado nas orações;
- Operar com o reconhecimento de que o sujeito pode estar subentendido em uma oração, assim como se apresentar em uma ordem inversa na oração.

#### III- Conteúdos

- Conceito e identificação de Sujeito e predicado,
- Realização e apagamento do sujeito;
- Ordem inversa dos elementos da oração.

## IV- Orientação didática

A 2ª atividade complementar abordará questões relacionadas ao sujeito e predicado e sua realização nas orações. Para complementar as atividades do LD *Português Linguagens* será desenvolvido com os alunos 8 questões do LD *Teláris*.

O professor fará a entrega do material na aula anterior e solicitará que os alunos desenvolvam as atividades em casa. Na aula seguinte de correção, o professor fará uma breve explanação e apresentação da tira do cartunista Quino nos seus aspectos mais semânticos e de estrutura do gênero. Logo em seguida, passará a discutir e a proceder a análise das questões propostas a seguir.

## QUADRO 19- Atividade complementar 02

1. Leia a tira do cartunista Quino reproduzida a seguir, com as personagens Mafalda e Miguelito.

1a. Significa a pessoa responsável pela situação da rua, do espaço público.

4. **Em dupla.** A seguir releiam frases da crônica de Luis Fernando Verissimo. Observem os verbos destacados e numerados para responder, no caderno, às questões propostas.

**Finalmente, a muito custo, (1) conseguem acalmá-lo. Ele (2) fica rígido na cadeira. (3) Recusa tudo o que lhe é oferecido. Não (4) quer o almoço. (5) Pergunta se pode receber a sua comida em dinheiro. [...]**

a) Como se classifica o sujeito do verbo indicado como 1? E do verbo 2? Verbo 1: sujeito indeterminado; verbo 2: sujeito simples (Ele).

b) O sujeito das orações com os verbos indicados como 3, 4 e 5 é subentendido. É possível identificá-lo não nessas orações, mas no texto da crônica. Que palavra, nesse trecho, concorda com esses verbos e ajuda o leitor a perceber a quem se referem esses verbos? A palavra Ele, sujeito da oração do verbo 2.

5. Leia um trecho da letra de uma canção do cantor e compositor brasileiro Cazuza.

**Brasil**  
Cazuza

**Não me convidaram  
Pra essa festa pobre  
[...]  
Não me sortearam  
A garota do Fantástico  
Não me subornaram  
Será que é o meu fim?  
Ver TV a cores [...]  
Programada pra só dizer "sim"**

subornar: dar dinheiro ou outros valores a alguém para conseguir vantagens.

CAZUZA. *Ideologia*. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 1988.

3d. A oração sem sujeito é: "[...] há meses". Porque o verbo *haver* é usado para indicar tempo decorrido.

**Nível de água do Cantareira não sobe há meses**  
Folha de S.Paulo. São Paulo, 16 dez. 2014. p. C1.

a) Identifique os verbos dessa manchete. *Sobe e há.*

b) Quantas orações há nessa frase? *Dois.*

c) A expressão "Nível de água do Cantareira" funciona como sujeito de qual verbo? A expressão é sujeito do verbo subir.

d) Leia o título da manchete e responda: qual das orações que formam esse título é considerada uma oração sem sujeito? Por quê?

Comentar com os alunos que Miguelito não está errado em sua dedução. Ele fez um raciocínio correto, considerando o agente responsável pela coleta de lixo. Miguelito não considerou a outra acepção da palavra sujeito, como definição de uma função sintática na frase.


82 Capítulo 2 • Crônica



5a. Não podem ser determinados. São sujeitos indeterminados, os verbos estão na 3ª pessoa do plural sem que seja possível, pelo contexto, saber de quem se trata.

Responda no caderno:

- Observe os verbos em destaque: é possível determinar os sujeitos a que se referem? Que classificação pode ser atribuída aos sujeitos nesse caso?
- Com que provável intenção foi empregado esse tipo de sujeito?



5b. Sugestão: Provavelmente para não limitar a ideia sobre os responsáveis, pela exclusão do eu que se expressa no texto. É uma forma de ser mais abrangente, sem determinar quem.

6. Leia as manchetes reproduzidas a seguir. O sujeito de cada uma delas está em destaque.

Espera-se que os alunos percebam diferenças de expressividade e de ênfase na colocação do sujeito posposto ou anteposto ao verbo. A primeira parte da oração sempre terá uma carga de ênfase maior. É para o início que se volta a atenção do leitor. Ao mudar o sujeito de posição, muda-se o foco de atenção.

destaque.

**I.**  
**Cai o preço do litro da gasolina em Fortaleza**  
Disponível em: [www.opovo.com.br](http://www.opovo.com.br).  
Acesso em: 14 mar. 2015.

**II.**  
**Preço da gasolina cai em 39 postos de João Pessoa [...]**  
Disponível em: [www.paraiba.com.br](http://www.paraiba.com.br).  
Acesso em: 14 mar. 2015.

Nessas manchetes, a posição do sujeito da oração varia de uma construção para a outra. Na frase I está depois do verbo. Na frase II está antes do verbo.

Responda no caderno: que efeito causa a posição do sujeito em relação ao verbo? Compare as duas possibilidades.

7. Leia estas manchetes de jornais e responda às questões.

**I.**  
**Diminui número de famílias brasileiras endividadas**  
Disponível em: [www.opovo.com.br](http://www.opovo.com.br).  
Acesso em: 17 fev. 2015.

**II.**  
**Estão abertas as inscrições para o 5º Festival de Teatro [...]**  
Disponível em: <http://g1.globo.com>.  
Acesso em: 17 fev. 2015.

**III.**  
**Curso gratuito de teatro será ministrado na Estação Cultura [...]**  
Disponível em: [www.campinas.com.br](http://www.campinas.com.br).  
Acesso em: 17 fev. 2015.

- Identifique o sujeito de cada manchete.
- Observe que as manchetes II e III tratam de questões da cultura: inscrições para um festival de teatro e curso gratuito de teatro. Os sujeitos estão posicionados antes ou depois dos verbos? Qual é o efeito de sentido em cada caso?

Nas frases abaixo o sujeito foi sempre posicionado depois do verbo. Esse tipo de construção pode dificultar a concordância, pois confunde alguns usuários da língua, já que a oração não está na ordem direta (sujeito+predicado).

Identifique as alternativas que apresentam concordância INADEQUADA. Reescreva essas frases no caderno estabelecendo a concordância entre verbo e sujeito.

- a) Falta apenas cinco dias para o início do campeonato de natação.
- b) Chegaram ontem à nossa cidade uma companhia de circo muito numerosa.
- c) Durante os jogos, haviam inúmeras pessoas sobre os muros que circundam o estádio.
- d) Começou o mês de doações para as campanhas contra a fome.

FONTE: LD PROJETO TELÁRIS: Português 8º ano, p.82,83, 84. ANO 2015.

O professor deve alertar o aluno sobre a realização e apagamento do sujeito, assim como de algum termo da oração, que nem sempre está explícito, mas que o falante é capaz de identificá-lo. Esclarecer que a língua oferece estas possibilidades e que feita com a habilidade ajuda na escrita de textos coesos, coerentes e menos enfadonhos.

É importante demonstrar que a posição do sujeito em relação ao verbo pode vim anteposto e posposto. Que se pode conferir um maior grau de objetividade e de expressividade através do posicionamento do sujeito. Dessa forma, o aluno terá mais possibilidade de compreensão e ferramentas para entender o funcionamento da língua, indo além da identificação dos termos da oração.

#### V- Recursos

- Atividade digitada (LD “Projeto Têlaris)
- Quadro de acrílico
- Pincel
- Apagador

#### VI- Avaliação

Para avaliar o alcance dos objetivos propostos na segunda atividade, os alunos desenvolverão questões que surgem de diversos gêneros textuais e que são relacionadas ao conteúdo apresentado. Desta forma, será observado a compreensão dos alunos nos seguintes critérios:

- O reconhecimento das ideias principais do texto;
- O reconhecimento do gênero e a relação com os conhecimentos linguísticos;
- O desenvolvimento das atividades escritas e orais, observando os critérios de planejamento e clareza;
  - A utilização dos recursos linguísticos na produção de suas respostas escritas e orais, individuais e em equipe;
  - E, por fim, revisar seus próprios textos.

Assim, a avaliação passará a ser um instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de suas dificuldades e ao professor um elemento de reavaliação de suas estratégias em sala de aula.

### 5.3.3 Atividade 03

#### I- Duração prevista

- 01 aula

#### II- Objetivos

- Construir o conceito de sujeito e predicado em diferentes situações contextuais;
  - Compreender que as escolhas linguísticas do texto são orientadas pelo sentido pretendido do autor e que gera a construção de sentido;
  - Utilizar eficazmente o uso do sujeito nos diversos gêneros textuais
  - · Identificar os sujeitos gramaticais do ponto de vista sintático e semântico.
  - · Analisar a função comunicativa que desempenha esse termo da oração.

#### III- Conteúdos

- Sujeito e predicado na construção do texto

#### IV- Orientação didática



A 3ª atividade consistirá na resolução de 07 questões da gramática *Texto, reflexão e uso* de 03 questões do livro do 7º ano – Teláris e 01 questão de produção textual do livro *Vontade de saber*. As questões abordam atividades de metalinguagem, de análise linguística e epilinguística que serão apresentadas aos alunos como atividades complementares às desenvolvidas na seção *Sujeito e predicado na construção do texto*, do LD adotado na escola, e deverão ser desenvolvidas em casa.

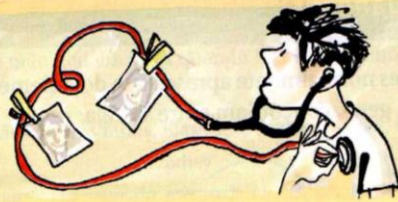
O processo de correção e discussão das questões serão realizadas em 01 aula. Neste momento, o professor reforça as informações que forem necessárias, decorrentes das ocorrências manifestadas em sala. É necessário, que as respostas partam dos alunos e as reflexões sejam estimuladas pelo professor em interação com os alunos. A questão da produção deverá ser resolvida coletivamente. O professor transcreverá no quadro as melhores adequações para que o texto se torne menos repetitivo e cansativo. E evite repetições de palavras tornando alguns sujeitos explícitos em desinenciais e faça as adequações ao predicado quando necessário. É importante reforçar as possibilidades que a língua oferece nas produções orais e escritas.

#### QUADRO 20- Atividade complementar 03

Leia este poema, de Ulisses Tavares:

papai e mamãe  
moram separados.  
como só tenho um coração,  
cada um mora de um lado.

*(Viva a poesia viva. São Paulo:  
Saraiva, 1997. p. 16.)*



Filipe Rocha

1. O poema apresenta duas frases e três orações. Observe os verbos e identifique as orações do poema.
2. Como você sabe, sujeito e predicado normalmente ficam juntos, pois um complementa o outro. Observe a primeira oração do poema.
  - a) Qual é o sujeito dela?
  - b) Identifique o(s) núcleo(s) do sujeito e responda: Trata-se de sujeito simples ou de sujeito composto? Por quê?
  - c) Qual é o predicado da oração?
  - d) O verbo concorda com o sujeito? Por quê?
  - e) Apesar de haver concordância gramatical, os núcleos do sujeito da oração, no plano da vida, concordam entre si? Por quê?

**Para que servem o sujeito e o predicado?**

Se dissermos simplesmente “o mundo”, “o homem”, temos a informação sobre dois seres, mas não podemos saber que tipo de relação há entre eles. Se, entretanto, dissermos “O homem transforma o mundo” ou “O mundo transforma o homem”, conseguimos precisar de quem ou de que estamos falando (sujeito) e qual é o fato (predicado). O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer, transformar.

3. Compare o conteúdo de “papai e mamãe moram separados” com a disposição visual que essa oração tem no poema. Assinale, entre os itens a seguir, aquele que melhor explica a relação entre a forma e o conteúdo dessa oração.

- Assim como no plano sintático o predicado afirma algo sobre o sujeito, no plano da vida as ações do pai e da mãe do eu lírico revelam a verdadeira identidade dele.
- O fato de, na forma do poema, o sujeito estar em um verso e o predicado em outro sugere a separação do casal no plano da vida.
- Apesar de no plano da vida o casal estar unido, no plano sintático e formal do poema está separado.

4. Das três orações que formam o poema, apenas uma tem por sujeito o eu lírico do texto. Qual é essa oração? Que tipo de sujeito ela apresenta?

5. A expressão **cada um** é o sujeito da oração representada pelo último verso.

- Essa expressão refere-se a apenas um dos pais ou ao pai e à mãe?
- Por que o verbo, ao concordar com essa expressão, fica no singular? Justifique sua resposta.
- O emprego da expressão **cada um** e do verbo no singular reforça a ideia de separação ou dá a ideia de união?

6. Diante da separação do pai e da mãe o eu lírico busca um jeito de aproximá-los.

- O eu lírico tem preferência por um dos pais?
- De que forma o eu lírico aproxima os pais, mesmo eles estando separados?

7. Como conclusão sobre as ideias do poema, indique a alternativa falsa:

- A mãe e o pai do eu lírico estão juntos no plano da vida, mas estão em discordância no plano sintático.
- A separação entre o sujeito e o predicado da primeira oração sugere, no plano da vida, a separação entre o pai e a mãe.
- Na última oração, o sujeito e o predicado estão juntos no mesmo verso, mas a expressão **cada um** sugere que, no plano da vida, pai e mãe estão separados.



FONTE: GRAMÁTICA: TEXTO, REFLEXÃO E USO-4. ED. -SP: ATUAL, 2012, P. 280 E 281.

1. Leia um trecho da reportagem “Tesouro vivo”.

**TESOURO VIVO**

**Patrimônio da humanidade, a Mata Atlântica abriga uma das maiores concentrações de plantas e animais do planeta**

11 anos, 27 espécies, 27 milhões. É possível, 17 milhões de habitantes, 17 milhões de habitantes, 17 milhões de habitantes...

**Muriqui**

(*Brachyteles arachnoides*)

Maiores primatas das Américas, eles têm um metro e meio de comprimento. Também conhecidos como mono-carvoeiros, por causa da cara escura, são sociáveis e pacíficos. Têm mãos, pés e cauda adaptados para pular de galho em galho, são carinhosos e costumam esticar o corpo e fazer pontes para ajudar os filhotes.

IstoÉ. São Paulo: Três, n. 1826, out. 2004, p. 92-93.

- Faça uma lista de todas as formas verbais encontradas nesse trecho.
- Qual é o sujeito do primeiro verbo?
- Que tipo de sujeito é esse?
- A qual sujeito cada um dos outros verbos se referem?
- Conforme você já estudou, um sujeito é **subentendido** quando não está presente na oração, mas pode ser identificado por meio da forma verbal ou por alguma referência no texto.

Com que finalidade o autor teria deixado o sujeito subentendido ao longo do texto?



## 2. Leia outro trecho da reportagem "Tesouro vivo":

### Sapo-boi

(*Ceratophrys aurita*)

O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Esse anfíbio vive no chão e escondido, à espreita de grandes insetos, aranhas e sapos menores. Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões, se ergue (1) nas quatro patas e solta (2) um grito parecido com o de gatas no cio. Ele morde quando se sente em perigo.

- a) Localize e transcreva os sujeitos das orações a seguir. Não se esqueça de localizar o verbo.
- "O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul."
  - "Esse anfíbio vive no chão e escondido [...]."
  - "Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões [...]."
  - "Ele morde [...]."
- b) Qual é o sujeito dos verbos numerados? Como se classifica esse sujeito?
- c) No trecho aqui citado, as repetições foram evitadas por meio de três recursos: **sujeito subentendido, expressão sinônima ou equivalente e pronome.**

Transcreva:

- as expressões sinônimas ou equivalentes que substituem o termo *sapo-boi*;
- o pronome pessoal utilizado para evitar a repetição.

## 3. Leia a tira a seguir:



THAVES, Bob. Frank & Ernest "Caderno 2". O Estado de S. Paulo, 3 abr. 2011, p. D4.

- a) O que a personagem quis dizer com sua fala?
- b) Nessa fala, o sujeito é longo. Para identificá-lo, responda:
- Qual é o verbo?
  - Qual é o sujeito a que o verbo se refere?
  - Qual é o núcleo desse sujeito?

FONTE: LD PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS 7º ANO, 2015.

## 01 - Reescritura de texto

Piedade, 17 de maio de 2007.

Querido diário,

Eu fui ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. Eu viajei de ônibus para chegar até lá, pois daqui a SP são 100 km. Quando eu cheguei, eu fui para a casa da minha amiga Daniele. Ela também adora saber mais sobre a língua portuguesa e, por isso, nós combinamos de ir ao museu juntas, no dia seguinte. Depois que eu cheguei, como eu e a Dani estávamos com fome, nós fomos comer um lanche no shopping. Lá nós encontramos as amigas dela, chamadas Kevelin e Cindressa. Eu e a Dani passeamos e conversamos muito com elas. Depois, nós voltamos para a casa da Dani. Antes de dormir, nós deixamos tudo preparado para o outro dia. Na manhã seguinte, Dani e eu acordamos bem cedinho e nós caminhamos até o museu. Lá nós vimos uma exposição da Clarice Lispector, e eu e a Dani gostamos muito! No dia seguinte, eu me despedi da Dani e eu voltei para minha cidade, feliz da vida!

Boa noite!  
Beijos  
Cecília.

Como você deve ter percebido, o texto de Cecília ficou repetitivo e cansativo. Reescreva-o de forma que fique mais breve e dinâmico, transformando alguns sujeitos explícitos em sujeitos desinenciais. Faça as adequações necessárias.

FONTE: LD VONTADE DE SABER PORTUGUÊS, 7º ANO 2012, P.100.

## V- Recursos

- Atividade digitada (LD “Projeto Têlaris, “Vontade de saber” e “Gramática Texto, Reflexão e uso”)
- Quadro de acrílico
- Pincel
- Apagador

## VI- Avalia o

Para avaliar os objetivos propostos, o professor deve empregar a atividade complementar que terá 10 questões que partem dos gêneros textuais poema, reportagem e tira. Nesta atividade, o professor levará em conta, além do desempenho linguístico do aluno, a sua capacidade de interpreta o de texto e reflexão. Será observada as atitudes e habilidades de autonomia na resolu o das atividades, a intera o e participa o proativa na corre o da atividade. Para isso, o professor avaliar  os seguintes critérios:

- O reconhecimento das ideias principais do texto;
- O reconhecimento do gênero e a rela o com os conhecimentos linguísticos;
- O desenvolvimento das atividades escritas e orais;
- A utiliza o dos recursos linguísticos no momento da produ o de suas respostas escritas e orais;
- E, por fim, produzir e revisar seus próprios textos.

Assim, a avalia o servirá de instrumento para replanejar as atividades que serão propostas em outros momentos, e de meio para detectar as dificuldades encontradas pelos alunos.

### 5.3.4 Atividade 04

#### I- Dura o prevista

- 01 aula

## II- Objetivos

- Identificar os sujeitos gramaticais do ponto de vista semântico;
- Reconhecer o papel o papel semântico do sujeito e do predicado na construção de textos;
- Ampliar a compreensão dos alunos explorando a perspectiva semântica ou de análise do discurso;
- Observar os fatos da língua através de situações concretas de interação verbal, de interpretação de textos, reflexão sobre os recursos linguísticos.

## III- Conteúdos

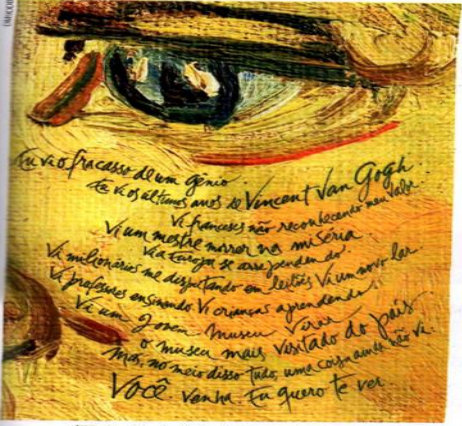
- Semântica e discurso

## IV- Orientação didática

Nesta aula será aplicada uma atividade complementar, a ser realizada em casa. A atividade conterá 10 questões da gramática *Texto, reflexão e uso*. A correção da atividade será feita em sala de aula. O professor intermediará a aula a partir das propostas de respostas vinda dos alunos, fazendo as reflexões adequadas e aproveitando as possibilidades e diversidades de construção de respostas apresentadas pelos alunos.

### QUADRO 21- Atividades complementar 04

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



*Le vieil fracas d'un génie  
de K. et d'autres ans de Vincent Van Gogh  
Vi. Français n'ont reconlécano non plus  
Vi. un mestre n'arron na miséria  
Vi. a carga de assependa do  
Vi. milionários se disputando em leitais Vi. um amor la  
Vi. profanes ensinando Vi. orações aprendendo  
Vi. um G. oca Museu Van  
o Museu mais vistado do país  
Mas, no meio disso tudo, uma coisa é certa  
VOCÊ. Van G. eu quero te ver*

(35ª Anúncio do Clube de Criação de São Paulo, p. 134-5)

1. Na maioria das orações do anúncio, o sujeito está implícito.
  - a) Em quais das orações o sujeito está explícito? Qual é o sujeito dessas orações?
  - b) Identifique e classifique o sujeito das orações em que ele está implícito.
2. O anúncio promove o Museu de Arte de São Paulo (Masp). O museu tem um acervo valioso que inclui obras do pintor Van Gogh.
  - a) Levante hipóteses: Quem fala o texto do anúncio?
  - b) Depois de passar de mão em mão na Europa, qual foi o destino do quadro?
3. O público normalmente vai a museus para ver as obras ali expostas. No final do texto apresentado no anúncio, verifica-se a ocorrência de uma inversão de papéis entre obra e visitante.
  - a) Explique em que consiste essa inversão.
  - b) Qual é a finalidade dessa inversão, no anúncio?
4. É comum empregarmos o pronome na função de sujeito para evitar a repetição de termos. Observe:
 

substantivo	pronome
Júlio não veio hoje.	Ele não justificou a falta.
sujeito	sujeito



Outro recurso que podemos usar para evitar a repetição e tornar a comunicação mais ágil é eliminar o pronome que exerce a função de sujeito e ligar as orações por meio de uma palavra ou expressão. Veja:

Júlio não veio hoje nem justificou a falta.

Ligue as orações dos itens a seguir, empregando a palavra ou expressão indicada entre parênteses. Elimine os pronomes que exercem a função de sujeito e faça as adaptações necessárias.

- a) Aquele menino não faz a pesquisa dele. Ele não ajuda os colegas. (nem)
  - b) Anita vive nesta cidadezinha. Ela nasceu nesta cidadezinha. (desde que)
  - c) O torcedor gritou tanto. Ele ficou rouco. (que)
  - d) Meu tio é muito simpático. Ele tem poucos amigos. (embora)
5. O sujeito desinencial é bastante empregado em nossa língua, porque torna as frases mais econômicas, mais sintéticas e dá aos textos um dinamismo maior. O texto abaixo foi propositalmente modificado para apresentar sujeitos explícitos e repetidos. Leia-o e observe como ele fica enfadonho, cansativo. A seguir, reescreva-o, transformando os sujeitos explícitos em sujeitos desinenciais, quando possível, e fazendo as adaptações que julgar necessárias.

### O encontro

O telefone tocou, ele atendeu, ele e ela marcaram um encontro. Ele fez a barba, ele tomou um banho, ele vestiu-se. Há uma semana que ele não via a noiva e hoje era domingo, dia de ir ao cinema com ela. Ele apertou o botão, ele esperou o elevador, ele desceu, ele alcançou a rua e ele foi esperar o ônibus. Ele fez baldeação e ele chegou lá duas horas depois. Ele ainda teve de esperar quarenta minutos para que ela acabasse de se arrumar. Sua futura sogra serviu-lhe um cafezinho na varanda, seu futuro sogro conversou com ele sobre a situação internacional, depois ele leu um jornal, depois ela apareceu. Eles saíram apressados. O cinema era logo ali na esquina. Eles foram correndo. Ele entrou na fila e ela ficou esperando perto da portaria. Trinta e oito minutos depois ele apareceu com os ingressos na mão. Eles entraram. No salão escuro o vaga-lume indicou: "um lugar". Ela então correu e ela sentou.



(Leon Eliachar. *O homem ao quadrado*. São Paulo: Círculo do Livro, 1960. p. 28.)

Leia o quadrinho a seguir, de Fernando Gonsales, e responda às questões de 1 a 3.



(Set, nº 223.)

6.

Observe o comportamento do público e interprete: Por que, na opinião do homem que fala, "o público anda meio entediado com as novidades do cinema"?

7.

Observe o emprego do verbo **andar** na fala do homem.

- a) Que sentido o verbo **andar** tem nesse contexto?
- b) Qual é a predicação do verbo nessa situação?

8.

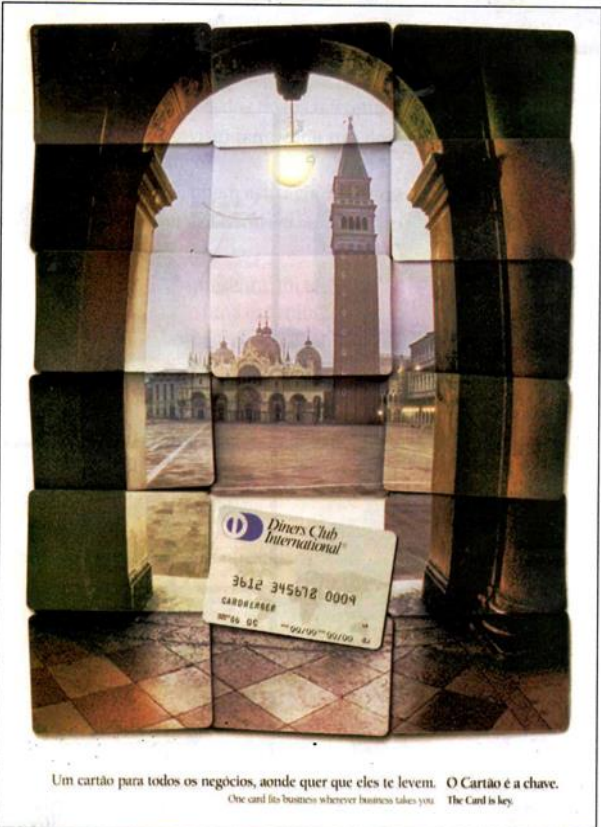
O verbo **andar** pode ter estes sentidos, entre outros:

1. percorrer    2. estar em companhia    3. passar, decorrer    4. alcançar, atingir

Observe o emprego do verbo **andar** nas frases a seguir. Depois associe o verbo a um dos sentidos indicados e dê a predicação dele em cada situação.

- a) As horas andavam rápidas naquela madrugada.  
 b) Já andamos 10 quilômetros e não encontramos ninguém.  
 c) A inflação anda perto de 10% ao ano.  
 d) A garota sempre anda com duas amiguinhas da escola.

Leia o anúncio a seguir e responda à questão 9 e 10.



Um cartão para todos os negócios, aonde quer que eles te levem. O Cartão é a chave.  
 One card fits business wherever business takes you. The Card is key.

(Caro, setembro 2005.)

9. Na parte de baixo do anúncio se lê: “Um cartão para todos os negócios, aonde quer que eles te levem. O Cartão é a chave”.

- a) Que verbo está subentendido no trecho “Um cartão para todos os negócios” do enunciado?  
 b) Qual é a predicação do verbo **levar**, no enunciado? Qual é o seu complemento?  
 c) Em “O Cartão é a chave”, como se classifica, quanto à transitividade, a forma verbal **é**? Qual é a função sintática do termo **a chave**?

10. Na imagem do anúncio, vê-se, ao fundo, a Praça de São Marcos, em Veneza, cidade que é um dos locais turísticos mais visitados do mundo. A imagem é constituída de várias peças, como um quebra-cabeça.

- a) Qual é a peça que falta encaixar nesse quebra-cabeça?  
 b) Que relação há entre essa peça e a parte verbal do anúncio?  
 c) Por que o lugar da peça que falta no quebra-cabeça situa-se na abertura da porta?

## V- Recursos

- Atividade digitada (LD “Projeto Têlaris, “Vontade de saber” e “Gramática Texto, Reflexão e uso”)
- Quadro de acrílico
- Pincel
- Apagador

## VI- Avalia o

Para avaliar o alcance dos objetivos propostos, os alunos desenvolverão 10 questões que mobilizam estratégias de leitura e de identifica o de informa es implícitas e explícitas nos gêneros anúncio e tira. Portanto, o professor deve mais uma vez, levar em conta no aluno, além do seu desempenho linguístico e reflexão com a língua, as atitudes, habilidades e autonomia na resolu o das atividades, a intera o e participa o proativa nas aulas. Para isso, utilizar  os critérios de avalia o observando:

- O reconhecimento das ideias principais do texto;
- O reconhecimento do gênero e a rela o com os conhecimentos linguísticos
- O desenvolvimento das atividades escritas e orais;
- A utiliza o dos recursos linguísticos na produ o de suas respostas escritas e orais;
- E, por fim, a capacidade de organizar as ideias em seus próprios textos.

Assim, a avalia o passará a ser um instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de suas dificuldades e ao professor um elemento de reavalia o de suas estratégias em sala de aula.



## 6 CONCLUSÃO

Considerando que o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão dos alunos do 7º ano acerca das relações de predicação a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie a compreensão deles acerca desse fenômeno, investigamos a compreensão dos alunos do 7º ano de uma escola pública de Miguel Alves - PI por meio de uma atividade diagnóstica e analisamos a abordagem que o livro didático adotado pela escola assume no tratamento desse mesmo fenômeno.

Os resultados das atividades apontaram que os alunos são expostos em sala de aula, com frequência, a um ensino de gramática que tem como base atividades de metalinguagem e conceitos tradicionais de sujeito e predicado. Essas evidências, revelam que o conhecimento sintático que os alunos possuem não é suficiente para a compreensão das relações de predicação e que tanto o conhecimento sintático como o da metalinguagem restringem a compreensão do aluno acerca da predicação.

Na investigação do livro didático, observamos que os exemplos trabalhados na parte introdutória do conteúdo, são apresentados apenas na ordem direta, não explorando outras situações possíveis. Como por exemplo, as que apresentam os termos subentendidos ou quando o sujeito assume outra posição. Além disso, apesar do LD partir suas discussões sempre de um gênero textual, nem sempre o texto foi utilizado adequadamente para explorar às questões gramaticais e atividades de análise linguística e epilinguística.

Dessa forma, os resultados das análises demonstram que os alunos não compreendem as relações de predicação em todos os seus aspectos e que para sanar essa dificuldade devemos elaborar uma proposta de ensino que contemple não só um aspecto, como o faz a LD.

Concluimos, portanto, que é imprescindível para compreender as relações de predicação o trabalho com a abordagem descritiva da gramática e, portanto, elaboramos uma proposta de ensino sobre as relações de predicação que assume não só a abordagem prescritiva da gramática, mas também a abordagem da gramática descritiva sobre a estrutura argumental do verbo, Castilho (2012) e as valências verbais Perini (2008).

A proposta de ensino está estruturada em 4 atividades complementares. São atividades de apoio às propostas no LD, questões retiradas de outros livros didáticos para serem respondidas pelos alunos e discutidas em sala. As questões apresentam atividades que contemplem as categorias de análises, os objetivos de ensino da gramática, as referências teórico dos PCN, as concepções teóricas da valência verbal e da estrutura argumental dos verbos. Procuramos também, contemplar as orientações sobre as habilidades exigidas na prova Brasil, assim como questões de análise linguística. O objetivo é levar o aluno interagir com o texto e com as possibilidades de construção que a língua disponibiliza.

Concluimos também que, para elaborar uma proposta dessa natureza, o professor precisa ser um pesquisador da língua para sanar as lacunas que a gramática tradicional não consegue abranger. Pois o desafio de ajustar as teorias de ensino apresentadas ao contexto escolar do 7º ano, requer leituras, dinamicidade, planejamento e uma metodologia inovadora, ou seja, um grande desafio.

Resta-nos admitir que estudar as teorias da predicação e a forma como os termos se relacionam dentro de uma sentença em nível de ensino fundamental é algo desafiador, considerando a amplitude das relações existentes. Contudo, algo possível, se consideramos que a compreensão de uma sentença se torna mais fácil quando se articula os elementos de uma oração e percebemos que é necessária a saturação dos termos para que o sentido se estabeleça, uma relação aproximada com o que os alunos já realizam nas construções de enunciados e textos.

Por fim, considerando o nível de aprendizado dos alunos, essa pesquisa não esgota as possibilidades de abordagem dessa temática, visto que, tivemos como foco as dificuldades apresentadas pelos alunos no 7º ano. O primeiro passo foi dado, que gerem boas reflexões e germinem alguns frutos.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

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

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando o 'pó das ideias simples'**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BASTOS, N.M.O. B. **O papel do professor no ensino de língua portuguesa**. São Paulo: IPPUCSP; Selinunte, 1995.

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BORGATTO, A.M.T.; BERTIN, T.C.H.; MARCHEZI, V.L.C. **Projeto teláris: português 7º ano: ensino fundamental 2**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto teláris: português 8º ano: ensino fundamental 2**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CAMPOS, E.P.de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cãnone editorial, 2014.

CASTILHO, A.T.de. **Nova Gramática do Português brasileiro**. 1. ed., 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática: texto, reflexão e uso**. 4. Ed. São Paulo: Atual, 2012.

\_\_\_\_\_. **Português: Linguagens, 7º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, C. L. et al. **Para viver juntos, 7º ano**. 1. ed. rev. São Paulo: edições SM, 2009.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

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

FOLTRAN, M.J. **Relações de Predicação**. In: FOLTRAN, M.J., MOLLER, AL. & NEGRÃO, E.V. (orgs.) *Semântica Formal*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 47-60.

\_\_\_\_\_ **Ensino de sintaxe: atando as pontas**. In: Martins, Marco Antonio. *Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*, volume Volume VII - Para o ensino de gramática / Marco Antonio Martins (organizador). – Natal, RN: EDUFRRN, 2011.

FRANCHI, C. et al. **Mas o que é mesmo ‘gramática’?**. São Paulo: Parábola, 2006.

FRANCHI, C. **Teoria da adjunção: predicação e relações “temáticas”**. Pesquisa, jul.2016. Disponível em:[file:///C:/Users/SSPU/Downloads/2372-7181-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SSPU/Downloads/2372-7181-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 10 jul.2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KATO, M. A. **A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola. Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n.12, 13-22, jul./dez.1988.

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

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, R. P; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PASQUALE, Cipro Neto e INFANTE, ULISSES. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estudos de gramática descritiva: as valências verbais.** São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português brasileiro.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PILATI, E. et al. **Educação linguística e ensino de gramática na educação básica.** In: *Linguagens & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez.2011.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola.** In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2006.

TAVARES, R. A. A.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de Saber português, 7º ano.1.** ed. São Paulo: FTD, 2012.

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

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: <[www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2576/2528](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2576/2528)>. Acesso em 10 de jul. de 2017.

XAVIER, Maria Isabel M. de Freitas. **O útil e o inútil no ensino de língua materna.** In: DALLA ZEN, Maria Isabell; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs). *Ensino da língua materna: para além da tradição.* Porto Alegre: Melhoramentos, 1998.

**ANEXOS**

## ANEXO 1- DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



ESTADO DO PIAUÍ  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE MIGUEL ALVES – PIAUÍ  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED  
 CNPJ(NF): 06.553.614/0004-20 E-mail: [semed.malves@gmail.com](mailto:semed.malves@gmail.com)

### DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Lucélia Saraiva de Abreu Lira, desenvolver o seu projeto de pesquisa “As relações de predicação: Uma proposta de análise linguística para o 7º ano do Ensino Fundamental” que está sob a orientação da Profª Dra. Nize Paraguassu Martins, localizada na zona rural do município de Miguel Aves, cujo objetivo geral é investigar a compreensão dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca das relações de predicação, a fim de elaborar uma proposta de ensino. Declaramos ainda que, a escola tem infraestrutura necessária para que o pesquisador desenvolva a pesquisa.

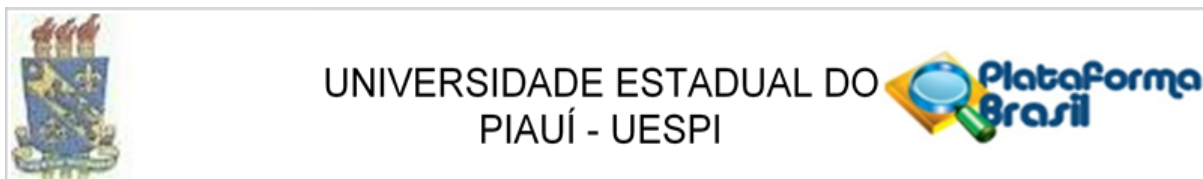
Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Antes de iniciar as coletas de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciando ao Sistema CEP/CONEP.

Miguel Alves – PI, 13 de junho de 2017.

*Ely Sandro Vaz e Silva*  
 Ely Sandro Vaz e Silva  
 Secretário Municipal de Educação  
 CPF: 591.245.983-72  
 Port. 009/2017  
 Ely Sandro Vaz e Silva  
 Secretário Municipal de Educação  
 Miguel Alves – PI

**ANEXO 2- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA- UESPI**  
**ANEXO 2- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA**  
**DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**



**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AS RELAÇÕES DE PREDICAÇÃO: uma proposta de análise linguística para 7º ano do Ensino Fundamental. **Pesquisador:** LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA **Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 72907517.5.0000.5209

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.423.190

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto trata-se de uma pesquisa descritiva que adota como procedimento a pesquisa bibliográfica e de campo, de cunho qualitativo. Será realizada numa escola pública municipal da zona rural do município de Miguel Alves- PI, no período de SETEMBRO de 2017 à março de 2018 (NA PB CONSTA 01/10 a 07/10), com uma amostra de 10 alunos com idade entre 12 e 16 anos de ambos sexos. Como instrumento de coleta de dados será aplicada uma atividade diagnóstica, retirada do livro didático utilizado na escola. Participarão da pesquisa aqueles que responderem a atividade diagnóstica de forma legível e excluídos aqueles que não participarem de todas as etapas da coleta de dados. A abordagem do participante será feita mediante a apresentação do termo de assentimento e/ou TCLE aos que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Investigar a compreensão dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca das relações de predicação, a fim de elaborar uma proposta de ensino.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos



apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será a atividade do livro didático adotado pela escola, e ainda, em caso de danos o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

#### Benefícios:

Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem da Língua Materna. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável.

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

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, as pendências geradas anteriormente foram:

1. REAPRESENTAR O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE conforme versa a Resolução 466/12 atentar:

1a. Corrigir o período de coleta de dados, pois no TCLE consta que a coleta será no primeiro semestre de 2017.

2. Reapresentar o Termo de Assentimento conforme versa a Resolução 466/12 atentar:

2b. Retirar o trecho: "Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas", pois verifica-se que o pesquisador elaborou várias sentenças, algumas até impositivas, e outras que após a assinatura do participante, muito provavelmente vão dar a entender que ele esteja totalmente esclarecido das nuances e

procedimentos da pesquisa; isso seria o ideal mas, na verdade, é irreal por razões multifatoriais, como é o caso da especificidade dos assuntos tratados em pesquisa. O TCLE/Termo de Assentimento, por definição, é um documento explicativo e esclarecedor e, portanto, nele, não cabe qualquer tipo de acordo ou endosso como apresentado agora ao participante de pesquisa. Entende-se não ser ético o pesquisador construir frases para o participante endossá-las, onde em algumas situações há o exercício de “colocar palavras na boca” dos participantes de pesquisa, sem ainda considerar que a relação pesquisador/participante é profundamente desfavorável ao segundo nessas situações. E mais, o TCLE/Termo de Assentimento não documento contratual entre pesquisador e participante, mas tão somente um instrumento que pretende oferecer os necessários esclarecimentos ao provável participante de pesquisa; leva-lo a um possível enquadramento desnecessário com frases previamente construídas e acreditar que esse procedimento, seguido de sua assinatura, consagra a verdade de que o mesmo estará totalmente esclarecido é, no mínimo, ingênuo e surreal, além de injusto para com o participante de pesquisa. Face a esse entendimento, solicita-se, por favor, que todo o conteúdo relativo ao item que encabeça essa pendência seja excluído do Termo de Assentimento e, se entender necessário, que o mesmo seja redistribuído de modo explicativo/esclarecedor no corpo desse documento, sem caráter impositivo ou dando a entender que o participante de pesquisa esteja totalmente esclarecido e informado sobre a pesquisa.(Resolução CNS nº 466/12, item II.23).

3. REAPRESENTAR A FOLHA DE ROSTO, pois os dados do responsável da instituição proponentesão da orientadora da pesquisa, configurando conflito de interesse.

**Recomendações:**

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

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

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_847247.pdf	20/11/2017 23:31:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	20/11/2017 23:30:14	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.docx	20/11/2017 23:23:11	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito

Cronograma	CRONOGRAMA.docx	20/11/2017 22:51:40	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	25/10/2017 08:55:26	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	25/10/2017 08:54:20	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_D E_DA DOS.docx	01/08/2017 10:04:28	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADOR ES.doc x	01/08/2017 09:50:05	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	01/08/2017 09:22:50	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito

Página 04 de

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INFRAES TRUTUR A.docx	01/08/2017 09:22:28	LUCELIA SARAIVA DE ABREU LIRA	Aceito
--	---	------------------------	--	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 07 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:  
LUCIANA SARAIVA E SILVA**

**(Coordenadora)**

## ANEXO 3- ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

### ATIVIDADE ORAL

	A	equipe	depende	de	seus	jogadores.
<b>SELEÇÃO</b>	artigo	substantivo	verbo	preposição	pronome	substantivo
<b>COMBINAÇÃO</b>	sujeito		predicado			

**3.** A seguir há um painel de palavras, que você deverá utilizar para formar frases. Primeiramente **selecione** palavras e depois **combine-as** para formar enunciados coerentes. Se necessário, acrescente outras palavras ou faça adaptações.

Professor: Embora simples, este é um exercício importante para a internalização do conceito de *sintaxe*, conteúdo novo para o aluno de 7º ano.

ARTIGOS	SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	ADVÉRBIOS
o, a, os, as, um, uns, uma, umas	menino, garota, mãe, avô, conselho, brinquedo, bicho, livro, biblioteca	sabido, triste, bom, bonito, novo, usado, chorão, amistoso, sentimental	estar, viajar, brincar, vir, pensar, falar, jogar, rir, doar, ganhar	felizmente, nunca, sempre, não, no parque, amanhã

### ATIVIDADE INTRODUTÓRIA

## EXERCÍCIOS

Observe o anúncio publicitário a seguir e responda às questões de 1 a 3.

Pedigree/Almap BBDO

Pedigree/Almap BBDO

(www.ccsp.com.br)

**87**

1. Considere o texto verbal do anúncio:

"Um cachorro faz sua vida mais feliz. Adote."

a) Quantas frases há nesse texto verbal? Duas

b) E quantas orações? Duas

2. Leia agora este enunciado:

Um cachorro faz sua vida mais feliz, por isso adote.

a) Quantas frases há no enunciado? Uma

b) E quantas orações? Duas

3. Observe as duas imagens que se veem no anúncio. Há entre elas outra diferença, além da visual?  
 Sim, na da esquerda há uma atmosfera de solidão, enquanto na da direita, com a presença do cão, há uma atmosfera de companheirismo.

4. Leia este poema, de Millôr Fernandes:

### Prova

Olha,  
 Entre um pingo e outro  
 A chuva não molha.

(Poemas. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 16.)

a) Quantas frases há no poema? Uma

b) E quantas orações? Duas

c) Dê uma interpretação coerente ao poema.

Sugestão: Entre os momentos difíceis da nossa vida há intervalos constituídos por momentos bons.

## ATIVIDADE Nº 01

1. As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais: um que informa de quem ou de que se fala e outro que apresenta informações sobre o ser de que se fala. O primeiro é chamado de **sujeito**, e o segundo é chamado de **predicado**. Na oração "O pôr do sol invade o chão do apartamento":

a) A respeito de que se fala alguma coisa?

A respeito do pôr do sol.

b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser? invade o chão do apartamento

2. O sujeito apresenta como núcleo (palavra significativa, mais importante) um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada. Já o predicado sempre apresenta verbo, que geralmente é o seu núcleo. Em "O pôr do sol invade o chão do apartamento":

a) Qual é o núcleo do sujeito? pôr do sol

b) Qual é o núcleo do predicado? invade



Jefferson Galvão



## ATIVIDADE Nº 02

### EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Roseana Murray, e responda às questões de 1 a 3.

#### Noite de São João

Na noite de São João  
as estrelas pensam  
que são balões,  
e a lua em chamas  
se derrama na fogueira.  
Uma a uma, as bandeirinhas  
vão fugindo dos quadros  
do Volpi  
e enfeitando a cidade  
de todas as cores  
e assombros.  
Tem forró e casamento  
na roça,  
tem documento assinado  
pelo rei,  
moça bonita de vestido de chita,  
canjica, pé de moleque  
e quentão.  
Na noite de São João  
ninguém fica triste,  
ninguém fica sozinho,  
e a festa só acaba  
quando o sol volta  
do Japão.



Alfredo Volpi, Sem Título, de São João particular.

(Pera, uva ou maçã? São Paulo: Scipione, 2005. p. 14.)

1. Identifique o sujeito e o predicado das seguintes orações do poema.

- "e a lua em chamas se derrama na fogueira"  
sujeito: a lua, predicado: em chamas se derrama na fogueira
- "Uma a uma, as bandeirinhas vão fugindo dos quadros do Volpi"  
sujeito: as bandeirinhas; predicado: uma a uma vão fugindo dos quadros do Volpi
- "Na noite de São João ninguém fica triste"  
sujeito: ninguém, predicado: fica triste na noite de São João
- "o sol volta do Japão"  
sujeito: o sol, predicado: volta do Japão
- "as bandeirinhas vão enfeitando a cidade de todas as cores e assombros"  
sujeito: as bandeirinhas, predicado: vão enfeitando a cidade de todas as cores e assombros

2. Nos versos de 12 a 18 do poema, foi empregado o verbo **ter**, em vez do verbo **haver**, que é recomendado pela norma-padrão quando seu significado, na oração, é **existir**.

- Substitua o verbo **ter** por **haver**. Como ficaram as orações? Há forró e casamento... / há documento assinado pelo rei...
- Conclua: Por que a autora do poema preferiu empregar o verbo **ter** nesses versos?  
Por *ter* ser mais popular e mais adequado ao tema da festa de São João

3. No 8º verso, é citado o pintor Alfredo Volpi. Observe o quadro de Volpi reproduzido acima e explique a relação entre a pintura do artista e os versos de 6 a 11.

Alfredo Volpi é famoso por seus quadros de bandeirinhas. Por isso, na imaginação da autora, as bandeirinhas fogem dos quadros do pintor para decorar a festa

Leia a tira abaixo, de Lucas Lima, e responda às questões de 4 a 6.



(Nicolau — Primeiras histórias. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 19.)

4. Nas frases dos balões dos três primeiros quadrinhos, o sujeito das frases é o mesmo? *Sim é você*
5. Se a personagem não tivesse interrompido a segunda frase do 3º quadrinho, "você...". que termo a completaria: um sujeito ou um predicado? *Um predicado*
6. A historinha da tira poderia ter uma moral. Qual dos provérbios abaixo seria o mais adequado para encerrar essa história? Responda em seu caderno.
  - a) Quem espera sempre alcança.
  - × b) O feitiço virou contra o feiticeiro.
  - c) Em terra de cego, quem tem um olho é rei.

## ATIVIDADE Nº 03

### O SUJEITO E O PREDICADO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema:

#### Hortelã

Todas as noites  
ela esperava a noite chegar  
trazendo o pai do trabalho.

Às vezes era o pai  
que trazia a noite  
num saquinho de balas de hortelã.

Ela gostava da noite  
porque a noite trazia  
o suor do pai.

Ela gostava da noite  
porque, à noite, ela e o pai  
brincavam de dar nome às estrelas.



Jefferson Galvão

(Paulo Netho. *Poesia Futebol Clube e outros poemas*. São Paulo: Formato, 2007. p. 22.)



1. O poema trata da expectativa de uma menina quanto a certo momento do dia.

- a) Qual é esse momento? *A noite.*  
 b) Por que, para a menina, esse momento era especial? *Porque, nesse momento, havia a presença do pai.*

2. Prosopopeia ou personificação é uma figura de linguagem que consiste em atribuir a seres inanimados ou a animais ações e sentimentos próprios de seres humanos.

- a) Na 1ª estrofe do poema, há essa figura?  
*Sim. Ela consiste em a noite chegar e trazer o pai do trabalho.*  
 b) E na 2ª estrofe? *Não. O pai trazer a noite não é prosopopeia.*  
 c) Na 3ª estrofe, ocorre a substituição da causa de algo por seu efeito. Explique como se dá essa relação. *O suor do pai é efeito de seu trabalho.*

### Para que servem o sujeito e o predicado?

Se dizemos simplesmente “o mundo”, “o homem”, temos a informação sobre os seres, mas não podemos saber que tipo de relação há entre eles. Se, entretanto, dizemos “O homem transforma o mundo” ou “O mundo transforma o homem”, conseguimos precisar de quem ou de que estamos falando (sujeito) e qual é o fato ocorrido (predicado). O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer, transformar.

3. As palavras, de acordo com sua posição em uma oração, têm funções diferentes e podem indicar o agente da ação, o paciente da ação, a circunstância em que ocorre a ação. Identifique a função da palavra **noite** nos seguintes trechos do poema.

- a) “**a noite** trazia o pai do trabalho” *agente da ação*  
 b) “era o pai que trazia **a noite**” *paciente da ação*  
 c) “**à noite**, ela e o pai brincavam de dar nome às estrelas” *circunstância de tempo em que ocorre a ação*  
 d) “Ela gostava da **noite**” *paciente da ação*

4. Observe o título do poema.

- a) Em qual estrofe ocorre uma retomada da palavra que dá título ao poema?  
*Na 2ª estrofe, em “o pai / trazia a noite / num saquinho de balas de hortelã.”*  
 b) Na estrofe em que é retomado o título do poema, há uma associação de ideias. Qual é essa associação de ideias? *O fato de o pai chegar do trabalho e trazer balas de hortelã é associado à chegada da noite.*

5. Indique, em seu caderno, os itens que apresentam afirmações verdadeiras em relação ao poema.

- a) Os termos que desempenham a função de sujeito se alternam: quem age ora é a menina (esperava, gostava), ora é o pai (trazia), ora é a noite (trazendo), ora seu pai e a menina (brincavam).  
 b) No poema, o sujeito desempenha sempre a função de paciente, isto é, de quem recebe uma ação.  
 c) Na última estrofe, a menina e o pai são sujeitos da ação de brincar, o que torna a menina feliz.  
 d) Dos termos que desempenham a função de sujeito nas orações do poema, **a noite** é o mais importante, pois é ela que traz o pai, esperado pela menina.

6. Dê continuidade ao poema lido, redigindo mais uma estrofe. Você poderá destacar ações da menina, da noite ou do pai, ou introduzir um novo sujeito. Quando concluir sua estrofe, leia-a para os colegas. *Resposta pessoal. Professor: Sugerimos pedir a alguns alunos que leiam os versos e observem, em cada caso, a relação entre o sujeito e o predicado.*



## ATIVIDADE Nº 04

### SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado e responda às questões de 1 a 3.

- O anúncio destaca a importância de cuidar do meio ambiente.
  - Quem é o locutor desse anúncio?  
O Instituto Ethos.
  - A quem o anúncio se dirige?  
Aos leitores e a toda a sociedade.
- Observe o enunciado verbal em destaque no anúncio.
  - Sim, pois a mortandade de peixes é uma reação da natureza à poluição provocada pelo ser humano e por empresas.
  - A foto do anúncio reforça a mensagem verbal? Justifique sua resposta.
  - Quantas frases o enunciado apresenta? E quantas orações? *Uma frase. / Duas orações.*
- No enunciado "Uma empresa agride a natureza até que a natureza e a sociedade reajam.", a primeira oração é constituída por um sujeito, que é **uma empresa**, e um predicado, que é **agride a natureza**. Na segunda oração, qual é o sujeito e qual é o predicado?  
*sujeito: a natureza e a sociedade, predicado: reajam*



#### UMA EMPRESA AGRIDE A NATUREZA ATÉ QUE A NATUREZA E A SOCIEDADE REAJAM.

Tão importante quanto preservar o meio ambiente e corrigir os abusos cometidos contra ele é mudar mentalidades. E as suas práticas. A responsabilidade social é parte das novas atitudes de respeito à natureza. Trata-se de um ideal contemporâneo, um meio transformador que constrói uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental, social e empresarial. Todos os vínculos são requalificados entre empresas, governos, pessoas. E entre todos eles e o meio ambiente. Muitas empresas já fazem parte dessa cultura que traz resultados positivos para os negócios e para a sociedade. A natureza está nos lucros, não nas perdas.

**ETHOS**  
Responsabilidade social empresarial não são palavras. São ações.  
Acesse [www.ethos.org.br](http://www.ethos.org.br)

(Veja, dez. 2005. Edição especial.)

Leia o poema a seguir, de Maria Cândida Mendonça, e responda às questões de 4 a 6.

### Trovão - coração

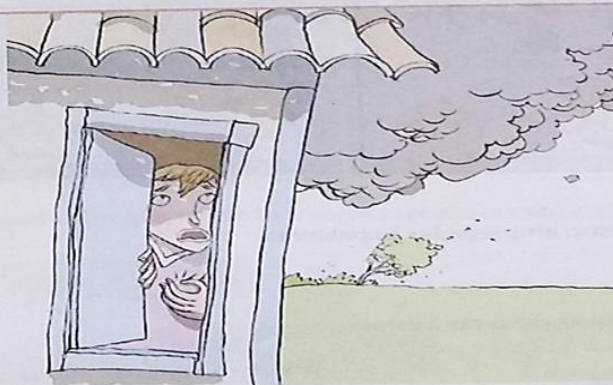
Bem longe... bem longe...  
estala o trovão.

Bem perto... bem perto...  
bate o meu coração.

O trovão é o coração do céu  
quando está zangado.

Que bate tão forte  
que fica tudo assustado...

(In: Alda Beraldo. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v. 1, p. 36.)



- Observe a 1ª e a 2ª estrofes do poema.
  - Quantas orações há em cada uma delas? Cada estrofe é constituída por apenas uma oração.
  - Identifique o sujeito e o predicado das orações dessas estrofes.  
*1ª estrofe: sujeito: o trovão, predicado: bem longe... bem longe... estala / 2ª estrofe: sujeito: o meu coração, predicado: bem perto... bem perto... bate*
  - Que elemento é destacado nas duas orações: o sujeito ou a ação?  
*A ação: estala, na primeira oração, e bate, na segunda oração.*
  - A que se deve esse destaque? Ao fato de o verbo ter sido empregado antes do sujeito.
- Na 3ª estrofe, ocorre o encontro de elementos das estrofes anteriores.
  - Quais são esses elementos? Trovão e coração.
  - Qual é a função sintática desses elementos na oração do primeiro verso?  
*Trovão é sujeito, e coração é núcleo do predicado.*
  - Que relação há entre esses elementos: de oposição ou de equivalência? De equivalência.
- Observe a 4ª estrofe do poema.
  - A palavra **que** do primeiro verso dessa estrofe é sujeito do verbo **bater**. Qual é o termo retomado por essa palavra? *o coração do céu*
  - Qual é o sujeito e qual é o predicado da oração constituída pelo segundo verso dessa estrofe?  
*Respectivamente, tudo e fica assustado.*

## ANEXO 4 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR DA PROPOSTA DE ENSINO

## ATIVIDADE COMPLEMENTAR 01

## ATIVIDADE COMPLEMENTAR 01

1. No dia a dia, empregamos frases de todos os tipos. Leia o diálogo na tira humorística reproduzida a seguir, entre a personagem Julieta e seu pai.



ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 27.

- a) Leia o primeiro quadrinho com atenção, observe as fisionomias das personagens. No caderno, copie a alternativa que melhor indica o estado de espírito delas. **Atividades a, b, c** atendem ao desenvolvimento de habilidades do descritor **D3: inferência de sentidos de palavra ou expressão.**
- Parecem indiferentes.
  - Já apresentam irritação.
  - Parecem afetuosos. **X**
  - Demonstram animosidade.
- b) Indique, no caderno, um aspecto da imagem ou do texto verbal do primeiro quadrinho para justificar a escolha do item.
- c) No terceiro quadrinho, o que Julieta quis dizer com a expressão: "... a princesa vira plebeia!"?
- d) Observe que, no diálogo entre Julieta e o pai, há frases organizadas de diferentes modos. Copie no caderno as frases abaixo e escreva **FN** para **frase nominal** e **FV** para **frase verbal**.
- "Paiê..." **FN**
  - "O que você quer minha princesa?" **FV**
  - "Aumento de mesada!" **FN**
  - "Negativo!" **FN**
  - "Não dá!" **FV**
  - "Num piscar de olhos, a princesa vira plebeia." **FV**
- Que tipo de frase predomina na tira?
- e) Responda no caderno: que alternativa melhor indica o efeito produzido pelo tipo de frase predominante na tira?
- Torna os diálogos mais lentos e retarda o desfecho. **1c.** De muito valorizada passa a ser desvalorizada pelo pai. Ser princesa pode significar ser mais valorizada pelo pai. Diante da negativa, sentiu-se desvalorizada e se comparou com uma classe social economicamente menos privilegiada, em geral, que a da nobreza, a do povo.
  - Torna os fatos e os diálogos mais rápidos. **X**
  - Não interfere na dinâmica da história.
  - O diálogo é mais rápido, mas o desfecho demora. **1d.** Espera-se que os alunos mantenham a coerência com o contexto da tira.
- f) A frase: "Aumento de mesada!" é uma frase curta, objetiva. Suponha que a personagem não estivesse com muita coragem para fazer esse pedido e, em vez de uma frase curta, optasse por uma frase mais longa, com mais argumentos para sensibilizar o pai. No caderno, reescreva essa frase levando em conta essa nova situação. **Resposta pessoal.**
2. Em seu caderno, copie as frases a seguir. Assinale os verbos ou as locuções verbais e classifique-os como período simples ou período composto. **2c.** Verbos/locuções verbais: abre, fica cuidando, pode pular, matar. Período composto de quatro orações
- a) "Com o avião no ar, dá uma espiada pela janela e se arrepende." **Verbo: dá e se arrepende. Período composto de duas orações**
- b) "— Senhores passageiros, aqui fala o comandante Araújo." **Verbo: fala. Período simples, uma oração.**
- c) "Mas, a cada sacudida do avião, abre os olhos e fica cuidando a portinha do compartimento sobre sua cabeça, de onde, a qualquer momento, pode pular uma máscara de oxigênio e matá-lo do coração."
- d) "A seguir, nosso pessoal de bordo fará uma demonstração de rotina do sistema de segurança deste aparelho." **Verbo: fará. Período simples, uma oração.**



3. Leia a frase a seguir, empregada como título de uma matéria jornalística.

3. Leia a frase a seguir, empregada como título de uma matéria jornalística.

**Praia da Pipa: um caminho deslumbrante até o paraíso**

Disponível em: <<http://turismo.ig.com.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

- a) Copie no caderno o item adequado: esse título é uma frase nominal porque:
- É curto.
  - Apresenta apenas uma forma verbal.
  - É formado por expressões sem verbo. **x**
  - Refere-se apenas à expressão *caminho*.
  - Tem mais substantivos do que verbos.
- b) Há outros títulos jornalísticos a seguir, de matérias publicadas no site <<http://turismo.ig.com.br/>> (acesso em: 14 mar. 2015). Transcreva o que também é formado apenas por frase nominal.
- "Desbrave Fernando de Noronha"
  - "Roteiros alternativos em Brasília"
  - "Maceió é eleita a cidade mais bonita do Brasil"
- "Roteiros alternativos em Brasília"

- c) Copie no caderno as alternativas que melhor indicam as razões do uso de frases nominais em títulos de textos jornalísticos:
- Tornam o texto mais detalhado.
  - Contribuem para uma leitura mais ágil. **x**
  - Ocupam melhor os espaços da página do jornal.
  - Evitam o uso errado de verbos.
  - Tornam o texto mais objetivo. **x**



A Praia da Pipa fica no município de Tibau do Sul, a 85 km de Natal, no Rio Grande do Norte.

1. O parágrafo abaixo sintetiza os textos:

Em setembro de 2007, dois especialistas opinaram ★ então anunciado. A revista *Veja* coletou ★ e os ofereceu ★. Na ocasião, o professor Pasquale criticou ★, apontando-lhe ★. Já o compositor Tony Bellotto mostrou-se comedido. Ele acentuou ★, mas previu ★ num primeiro momento.

a) Copie-o em seu caderno, preenchendo as lacunas com os termos do quadro abaixo.

dificuldades de adaptação	sobre o Acordo Ortográfico
seus depoimentos	a unificação ortográfica aos seus leitores
as falhas	o valor político das mudanças ortográficas

b) Classifique os termos do quadro de acordo com sua função nas frases.

2. Leia o texto abaixo, retirado de um livro paradidático.

As transformações corporais e psíquicas impõem-se sobre o adolescente, deixando-o, muitas vezes, perplexo e, até mesmo, com dificuldade para compreender o que lhe está acontecendo. Em suas próprias palavras, “no começo a gente não entende nada e sofre muito”.

Lewis Carroll, o autor de *Alice no país das maravilhas*, ilustra muito bem essa sensação de estranheza, que a transitoriedade da puberdade produz, na personagem de Alice: “Ai meu Deus, como está tudo esquisito hoje! E ontem estava tudo tão normal. Será que eu mudei durante a noite? Deixe ver: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase jurando que me sentia um pouquinho diferente. Mas, se não sou a mesma, então quem é que eu sou?”.

Vera Wrobel e Clélia E. de Oliveira. *Os desafios na adolescência*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 32-33.



Alice e o Coelho Branco.

- a) O texto trata de uma questão característica da adolescência. Qual é ela?  
 b) No texto, o autor citou a personagem literária Alice. Que relação foi feita entre o assunto tratado no texto e a personagem?

3. Identifique os complementos que acompanham os verbos em destaque.

a) entende

b) ilustra

4. Qual a função desses complementos nas frases?

5. Como ficaria o sentido da frase “Lewis Carrol ilustra muito bem”, sem o complemento?

6. Leia o texto a seguir sobre J. K. Rowling, autora do livro Harry Potter

Desempregada e em péssima situação financeira, Joanne Kathleen Rowling sobrevivia com seguro-desemprego. Quando a primeira filha nasceu, como sua casa não tinha ★, ela punha ★ num carrinho e ia para um café próximo à sua casa, aquecido. Foi nessa época que começou a escrever ★ sobre o bruxinho Harry Potter. O primeiro livro demorou cinco anos para ficar pronto. Todos foram escritos à mão. Inúmeras editoras recusaram ★ e quando a Bloomsbury aceitou, pagou muito pouco de adiantamento dos direitos autorais. Niguel Newton, diretor da editora, diz que Rowling teve ★, pois eles não editam livros infantis. Ele leu ★ só porque estava em cima da pilha. E adorou.

Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Panda Books, 2005. p. 547.



- a) No texto, foram omitidas algumas informações. É possível entender o que aconteceu sem essas palavras?  
 b) Complete o texto com as palavras e expressões do quadro.

o original	uma história infantil	sorte
seus originais	sistema de aquecimento	o bebê

- c) Que função essas palavras e expressões exercem dentro das orações?



## ATIVIDADE COMPLEMENTAR 02

1. Leia a tira do cartunista Quino reproduzida a seguir, com as personagens Mafalda e Miguelito.



1a. Significa a pessoa responsável pela situação da rua, do espaço público.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 219.

- a) A graça da tira está na diferença entre o que Mafalda e Miguelito entendem por sujeito. Pela fala dele no último quadrinho, o que ele entende por sujeito da frase inventada por Mafalda?
- b) Em sua opinião, Miguelito está errado em sua dedução? *Resposta pessoal.*
- c) Releia a frase dita por Mafalda como exemplo:

**Esse lixo enfeia a rua.**

Se considerarmos *sujeito* como função sintática, qual é o sujeito dessa oração? *Esse lixo.*

2. No caderno, copie as orações da crônica "Emergência" abaixo. Sublinhe o verbo com 1 traço e e sublinhe com 2 traços o núcleo do sujeito.

- a) "[...] nosso peçoal de bordô fará uma demonstração de rotina do sistema de segurança deste aparelho."
- b) "Isto acionará o suprimento de oxigênio."
- c) "No caso de despressurização da cabina, más-caras de oxigênio cairão automaticamente de seus compartimentos."

3. Leia a manchete e responda no caderno.

3d. A oração sem sujeito é: **Nível de água do Cantareira não sobe há meses.**  
Porque o verbo *haver* é usado para indicar tempo decorrido. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 16 dez. 2014. p. C1.

- a) Identifique os verbos dessa manchete. *Sobe e há.*
- b) Quantas orações há nessa frase? *Duas.*
- c) A expressão "Nível de água do Cantareira" funciona como sujeito de qual verbo?  
*A expressão é o sujeito do verbo sobe.*
- d) Releia o título da manchete e responda: qual das orações que formam esse título é considerada uma oração sem sujeito? Por quê?

Comentar com os alunos que Miguelito não está errado em sua dedução. Ele fez um raciocínio correto, considerando o agente responsável pela coleta de lixo. Miguelito não considerou a outra acepção da palavra *sujeito*, como definição de uma função sintática na frase.

82 Capítulo 2 • Crônica

4. **Em dupla.** A seguir releiam frases da crônica de Luis Fernando Verissimo. Observem os verbos destacados e numerados para responder, no caderno, às questões propostas.

**Finalmente, a muito custo, (1) conseguem acalmá-lo. Ele (2) fica rígido na cadeira. (3) Recusa tudo o que lhe é oferecido. Não (4) quer o almoço. (5) Pergunta se pode receber a sua comida em dinheiro. [...]**

- a) Como se classifica o sujeito do verbo indicado como 1? E do verbo 2? *Verbo 1: sujeito indeterminado; verbo 2: sujeito simples (Ele).*
- b) O sujeito das orações com os verbos indicados como 3, 4 e 5 é subentendido. É possível identificá-lo não nessas orações, mas no texto da crônica. Que palavra, nesse trecho, concorda com esses verbos e ajuda o leitor a perceber a quem se referem esses verbos?  
*A palavra Ele, sujeito da oração do verbo 2.*

5. Leia um trecho da letra de uma canção do cantor e compositor brasileiro Cazuza.

**Brasil**

Cazuza

**Não me convidaram**

**Pra essa festa pobre**

[...]

**Não me sortearam**

**A garota do Fantástico**

**Não me subornaram**

**Será que é o meu fim?**

**Ver TV a cores [...]**

**Programada pra só dizer "sim"**



**subornar:** dar dinheiro ou outros valores a alguém para conseguir vantagens.

CAZUZA. *Ideologia*. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 1988.

5a. Não podem ser determinados. São sujeitos indeterminados, os verbos estão na 3ª pessoa do plural sem que seja possível, pelo contexto, saber de quem se trata.

Responda no caderno:

- a) Observe os verbos em destaque: é possível determinar os sujeitos a que se referem? Que classificação pode ser atribuída aos sujeitos nesse caso?
- b) Com que provável intenção foi empregado esse tipo de sujeito?



5b. Sugestão: Provavelmente para não limitar a ideia sobre os responsáveis pela exclusão do eu que se expressa no texto. É uma forma de ser mais abrangente, sem determinar quem.

6. Leia as manchetes reproduzidas a seguir. O sujeito de cada uma delas está em destaque.

Espera-se que os alunos percebam diferenças de expressividade e de ênfase na colocação do sujeito posposto ou anteposto ao verbo. A primeira parte da oração sempre terá uma carga de ênfase maior. É para o início que se volta a atenção do leitor. Ao mudar o sujeito de posição, muda-se o foco de atenção.

destaque.

**I. Cai o preço do litro da gasolina em Fortaleza**  
Disponível em: <www.opovo.com.br>.  
Acesso em: 14 mar. 2015.

**II. Preço da gasolina cai em 39 postos de João Pessoa [...]**  
Disponível em: <www.paraiba.com.br>.  
Acesso em: 14 mar. 2015.

Nessas manchetes, a posição do sujeito da oração varia de uma construção para a outra. Na frase I está depois do verbo. Na frase II está antes do verbo.  
Responda no caderno: que efeito causa a posição do sujeito em relação ao verbo? Compare as duas possibilidades.

7. Leia estas manchetes de jornais e responda às questões.

**I. Diminui número de famílias brasileiras endividadas**  
Disponível em: <www.opovo.com.br>.  
Acesso em: 17 fev. 2015.

**II. Estão abertas as inscrições para o 5º Festival de Teatro [...]**  
Disponível em: <http://g1.globo.com>.  
Acesso em: 17 fev. 2015.

**III. Curso gratuito de teatro será ministrado na Estação Cultura [...]**  
Disponível em: <www.campinas.com.br>.  
Acesso em: 17 fev. 2015.

a) Identifique o sujeito de cada manchete.  
b) Observe que as manchetes II e III tratam de questões da cultura: inscrições para um festival de teatro e curso gratuito de teatro. Os sujeitos estão posicionados antes ou depois dos verbos? Qual é o efeito de sentido em cada caso?

Nas frases abaixo o sujeito foi sempre posicionado depois do verbo. Esse tipo de construção pode dificultar a concordância, pois confunde alguns usuários da língua, já que a oração não está na ordem direta (sujeito+predicado).  
Identifique as alternativas que apresentam concordância INADEQUADA. Reescreva essas frases no caderno estabelecendo a concordância entre verbo e sujeito.

- e) Falta apenas cinco dias para o início do campeonato de natação.
- f) Chegaram ontem à nossa cidade uma companhia de circo muito numerosa.
- g) Durante os jogos, haviam inúmeras pessoas sobre os muros que circundam o estádio.
- h) Começou o mês de doações para as campanhas contra a fome.



### ATIVIDADE COMPLEMENTAR 03

Leia este poema, de Ulisses Tavares:

papai e mamãe  
moram separados.  
como só tenho um coração,  
cada um mora de um lado.

(*Viva a poesia viva*. São Paulo:  
Saraiva, 1997. p. 16.)



Filipe Rocha

1. O poema apresenta duas frases e três orações. Observe os verbos e identifique as orações do poema.
2. Como você sabe, sujeito e predicado normalmente ficam juntos, pois um complementa o outro. Observe a primeira oração do poema.
  - a) Qual é o sujeito dela?
  - b) Identifique o(s) núcleo(s) do sujeito e responda: Trata-se de sujeito simples ou de sujeito composto? Por quê?
  - c) Qual é o predicado da oração?
  - d) O verbo concorda com o sujeito? Por quê?
  - e) Apesar de haver concordância gramatical, os núcleos do sujeito da oração, no plano da vida, concordam entre si? Por quê?

#### Para que servem o sujeito e o predicado?

Se dissermos simplesmente "o mundo", "o homem", temos a informação sobre dois seres, mas não podemos saber que tipo de relação há entre eles. Se, entretanto, dissermos "O homem transforma o mundo" ou "O mundo transforma o homem", conseguimos precisar de quem ou de que estamos falando (sujeito) e qual é o fato (predicado). O sujeito e o predicado são a base sintática para expressarmos, por meio da língua, a experiência humana de ser, fazer, transformar.

4. Das três orações que formam o poema, apenas uma tem por sujeito o eu lírico do texto. Qual é essa oração? Que tipo de sujeito ela apresenta?
5. A expressão **cada um** é o sujeito da oração representada pelo último verso.
  - a) Essa expressão refere-se a apenas um dos pais ou ao pai e à mãe?
  - b) Por que o verbo, ao concordar com essa expressão, fica no singular? Justifique sua resposta.
  - c) O emprego da expressão **cada um** e do verbo no singular reforça a ideia de separação ou dá a ideia de união?



Filipe Rocha

6. Diante da separação do pai e da mãe o eu lírico busca um jeito de aproximá-los.
  - a) O eu lírico tem preferência por um dos pais?
  - b) De que forma o eu lírico aproxima os pais, mesmo eles estando separados?
7. Como conclusão sobre as ideias do poema, indique a alternativa falsa:
  - a) A mãe e o pai do eu lírico estão juntos no plano da vida, mas estão em discordância no plano sintático.
  - b) A separação entre o sujeito e o predicado da primeira oração sugere, no plano da vida, a separação entre o pai e a mãe.
  - c) Na última oração, o sujeito e o predicado estão juntos no mesmo verso, mas a expressão **cada um** sugere que, no plano da vida, pai e mãe estão separados.



8. Leia um trecho da reportagem "Tesouro vivo".



**Muriqui**  
(*Brachyteles arachnoides*)  
Maiores primatas das Américas, eles têm um metro e meio de comprimento. Também conhecidos como mono-carvoeiros, por causa da cara escura, são sociáveis e pacíficos. Têm mãos, pés e cauda adaptados para pular de galho em galho, são carinhosos e costumam esticar o corpo e fazer pontes para ajudar os filhotes.

IstoÉ. São Paulo: Três, n. 1826, out. 2004, p. 92-93.

- Faça uma lista de todas as formas verbais encontradas nesse trecho.
- Qual é o sujeito do primeiro verbo?
- Que tipo de sujeito é esse?
- A qual sujeito cada um dos outros verbos se referem?
- Conforme você já estudou, um sujeito é **subentendido** quando não está presente na oração, mas pode ser identificado por meio da forma verbal ou por alguma referência no texto.  
Com que finalidade o autor teria deixado o sujeito subentendido ao longo do texto?

9. Leia outro trecho da reportagem "Tesouro vivo":

**Sapo-boi**

(*Ceratophrys aurita*)

O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Esse anfíbio vive no chão e escondido, à espreita de grandes insetos, aranhas e sapos menores. Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões, se ergue (1) nas quatro patas e solta (2) um grito parecido com o de gatas no cio. Ele morde quando se sente em perigo.

- Localize e transcreva os sujeitos das orações a seguir. Não se esqueça de localizar o verbo.
  - "O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul."
  - "Esse anfíbio vive no chão e escondido [...]."
  - "Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões [...]."
  - "Ele morde [...]."
- Qual é o sujeito dos verbos numerados? Como se classifica esse sujeito?
- No trecho aqui citado, as repetições foram evitadas por meio de três recursos: **sujeito subentendido, expressão sinônima ou equivalente e pronome.**

Transcreva:

- as expressões sinônimas ou equivalentes que substituem o termo *sapo-boi*;
- o pronome pessoal utilizado para evitar a repetição.

10. Leia a tira a seguir:

## Sapo-boi

(*Ceratophrys aurita*)

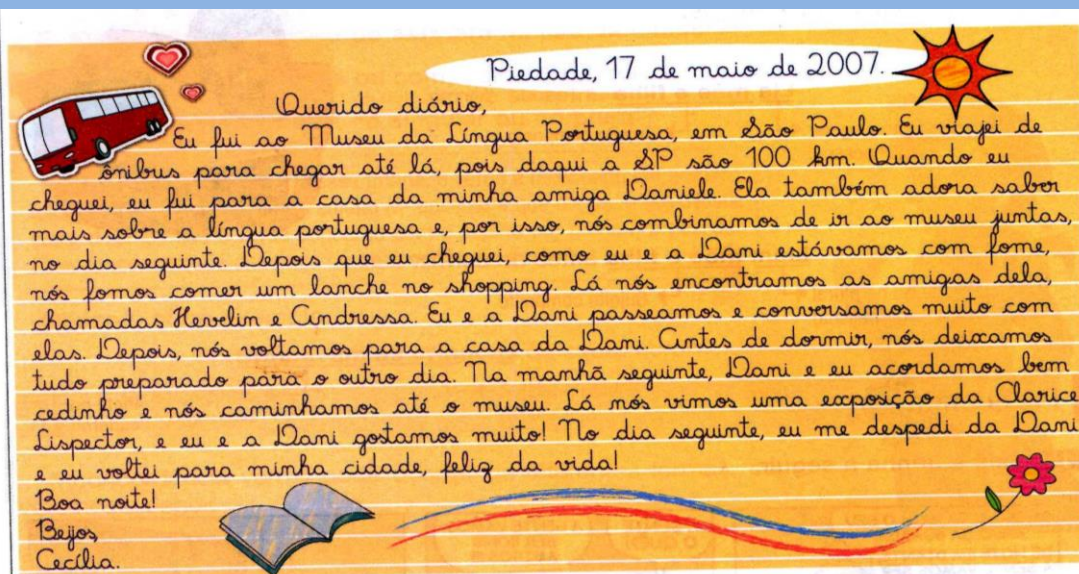
O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Esse anfíbio vive no chão e escondido, à espreita de grandes insetos, aranhas e sapos menores. Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões, se ergue (1) nas quatro patas e solta (2) um grito parecido com o de gatas no cio. Ele morde quando se sente em perigo.

- a) Localize e transcreva os sujeitos das orações a seguir. Não se esqueça de localizar o verbo.
- "O sapo-boi é encontrado entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul."
  - "Esse anfíbio vive no chão e escondido [...]."
  - "Ameaçado de extinção, o bicho infla os pulmões [...]."
  - "Ele morde [...]."
- b) Qual é o sujeito dos verbos numerados? Como se classifica esse sujeito?
- c) No trecho aqui citado, as repetições foram evitadas por meio de três recursos: **sujeito subentendido, expressão sinônima ou equivalente e pronomes.**

Transcreva:

- as expressões sinônimas ou equivalentes que substituem o termo *sapo-boi*;
- o pronome pessoal utilizado para evitar a repetição.

## 01-Reescritura de texto



Piedade, 17 de maio de 2007.

Querido diário,

Eu fui ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. Eu viajei de ônibus para chegar até lá, pois daqui a SP são 100 km. Quando eu cheguei, eu fui para a casa da minha amiga Daniele. Ela também adora saber mais sobre a língua portuguesa e, por isso, nós combinamos de ir ao museu juntas, no dia seguinte. Depois que eu cheguei, como eu e a Dani estávamos com fome, nós fomos comer um lanche no shopping. Lá nós encontramos as amigas dela, chamadas Kevelin e Andressa. Eu e a Dani passeamos e conversamos muito com elas. Depois, nós voltamos para a casa da Dani. Antes de dormir, nós deixamos tudo preparado para o outro dia. Na manhã seguinte, Dani e eu acordamos bem cedinho e nós caminhamos até o museu. Lá nós vimos uma exposição da Clarice Lispector, e eu e a Dani gostamos muito! No dia seguinte, eu me despedi da Dani e eu voltei para minha cidade, feliz da vida!

Boa noite!  
Beijos,  
Cecília.

Como você deve ter percebido, o texto de Cecília ficou repetitivo e cansativo. Reescreva-o de forma que fique mais breve e dinâmico, transformando alguns sujeitos explícitos em sujeitos desinenciais. Faça as adequações necessárias.



## ATIVIDADE COMPLEMENTAR 04

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



(35ª Anúncio do Clube de Criação de São Paulo, p. 134-5.)

- Na maioria das orações do anúncio, o sujeito está implícito.
  - Em quais das orações o sujeito está explícito? Qual é o sujeito dessas orações?
  - Identifique e classifique o sujeito das orações em que ele está implícito.
- O anúncio promove o Museu de Arte de São Paulo (Masp). O museu tem um acervo valioso que inclui obras do pintor Van Gogh.
  - Levante hipóteses: Quem fala o texto do anúncio?
  - Depois de passar de mão em mão na Europa, qual foi o destino do quadro?
- O público normalmente vai a museus para ver as obras ali expostas. No final do texto apresentado no anúncio, verifica-se a ocorrência de uma inversão de papéis entre obra e visitante.
  - Explique em que consiste essa inversão.
  - Qual é a finalidade dessa inversão, no anúncio?
- É comum empregarmos o pronome na função de sujeito para evitar a repetição de termos. Observe:

substantivo	pronome
Júlio não veio hoje.	Ele não justificou a falta.
sujeito	sujeito

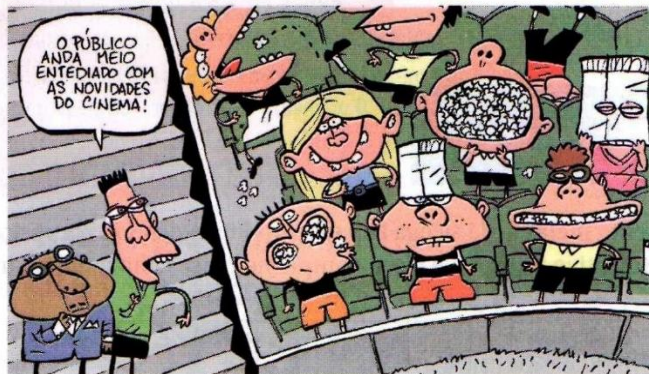
Outro recurso que podemos usar para evitar a repetição e tornar a comunicação mais ágil é eliminar o pronome que exerce a função de sujeito e ligar as orações por meio de uma palavra ou expressão. Veja:

Júlio não veio hoje nem justificou a falta.

Ligue as orações dos itens a seguir, empregando a palavra ou expressão indicada entre parênteses. Elimine os pronomes que exercem a função de sujeito e faça as adaptações necessárias.

- Aquele menino não faz a pesquisa dele. Ele não ajuda os colegas. (nem)
- Anita vive nesta cidadezinha. Ela nasceu nesta cidadezinha. (desde que)
- O torcedor gritou tanto. Ele ficou rouco. (que)
- Meu tio é muito simpático. Ele tem poucos amigos. (embora)

Leia o quadrinho a seguir, de Fernando Gonsales, e responda às questões



(Set, nº 223.)

6. Observe o comportamento do público e interprete: Por que, na opinião do homem que fala, "o público anda meio entediado com as novidades do cinema"?

Observe o emprego do verbo **andar** na fala do homem.

7. a) Que sentido o verbo **andar** tem nesse contexto?  
b) Qual é a predicação do verbo nessa situação?

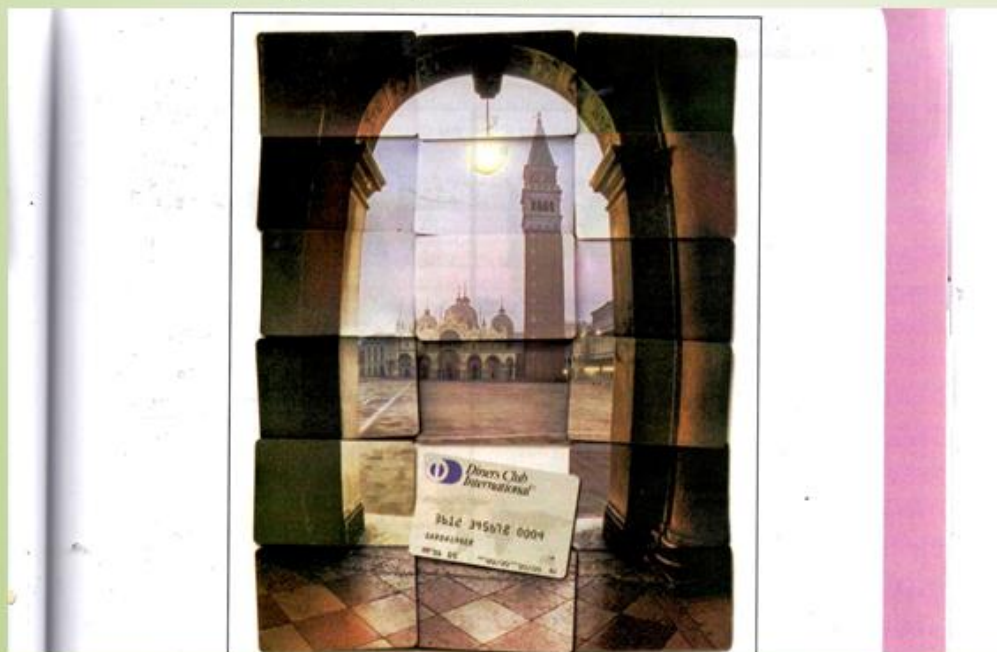
O verbo **andar** pode ter estes sentidos, entre outros:

1. percorrer    2. estar em companhia    3. passar, decorrer    4. alcançar, atingir

Observe o emprego do verbo **andar** nas frases a seguir. Depois associe o verbo a um dos sentidos indicados e dê a predicação dele em cada situação.

8. a) As horas andavam rápidas naquela madrugada.  
b) Já andamos 10 quilômetros e não encontramos ninguém.  
c) A inflação anda perto de 10% ao ano.  
d) A garota sempre anda com duas amiguinhas da escola.

9. Leia o anúncio a seguir e responda à questão 9 e 10.



9. Na parte de baixo do anúncio se lê: "Um cartão para todos os negócios, aonde quer que eles te levem. O Cartão é a chave".

- a) Que verbo está subentendido no trecho "Um cartão para todos os negócios" do enunciado?  
b) Qual é a predicação do verbo **levar**, no enunciado? Qual é o seu complemento?  
c) Em "O Cartão é a chave", como se classifica, quanto à transitividade, a forma verbal é? Qual é a função sintática do termo **a chave**?

10. Na imagem do anúncio, vê-se, ao fundo, a Praça de São Marcos, em Veneza, cidade que é um dos locais turísticos mais visitados do mundo. A imagem é constituída de várias peças, como um quebra-cabeça.

- a) Qual é a peça que falta encaixar nesse quebra-cabeça?  
b) Que relação há entre essa peça e a parte verbal do anúncio?  
c) Por que o lugar da peça que falta no quebra-cabeça situa-se na abertura da porta?

## APÊNDICES

## APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

#### *TERMO DE ASSENTIMENTO*

Você está sendo convidado (a)

\_\_\_\_\_ a participar da pesquisa “ As relações de predicação: uma proposta de análise linguística para 7º ano do ensino fundamental”. Este estudo tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, as relações de predicação no ensino fundamental. Em outras palavras, as relações que se estabelecem entre sujeito e predicado. Para melhor exemplificar, na oração: **Os alunos participarão da pesquisa**, temos um sujeito, aquele sobre o qual é dito algo e ação do verbo recai, que ‘Os alunos” e temos o predicado, a informação sobre quem se fala: “participarão da pesquisa”.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto surge do fato de que o ensino da gramática no Brasil, assim como todo o ensino da Língua Portuguesa, ainda é um grande desafio para professores e alunos, e no que se refere ao ensino das relações de predicação, o professor encontra-se, ainda mais preso aos métodos tradicionais, pois sua formação não colabora para um ensino voltado para a compreensão dos fenômenos linguísticos a forma como se utiliza a linguagem na situação do cotidiano. Além disso, muitos livros didáticos continuam trabalhando os conceitos gramaticais de forma abstrata e apresentando uma sequência de conteúdos equivocados que não refletem o funcionamento da língua como um todo.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a compreensão dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca das relações de predicação no ensino fundamental, a fim de elaborar uma proposta de ensino. Os específicos são: caracterizar o ensino de Gramática; apresentar as contribuições da linguística para o ensino de Língua Portuguesa; descrever as relações de predicação segundo a Gramática Tradicional e a Gramática Descritiva; caracterizar a abordagem do livro didático acerca das relações de predicação; aplicar atividade diagnóstica para avaliar o desempenho linguístico dos alunos sobre as relações de predicação.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa bibliográfica e de campo de cunho qualitativo a ser realizada numa turma de 7º ano do ensino Fundamental de uma escola municipal de Miguel Alves-PI, no decorrer do segundo semestre deste ano de 2017. A pesquisa contará com uma amostra de 10 alunos, com faixa etária entre 12 a 16 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica aplicada em uma turma de 7º ano, turno tarde, com os 10 alunos da sala. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade diagnóstica e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, contendo questões sobre relações de predicação (sujeito e predicado), para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será a atividade do livro didático adotado pela escola, e ainda, em caso de danos o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

(RELEVÂNCIA) Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a



aprendizagem da Língua Materna. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se aceita participar da pesquisa em andamento

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar do estudo.

Miguel Alves, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

Assinatura do (a) responsável

---

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI-*

**“O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP -** é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”

*RUA OLAVO BILAC, 2335*

*TERESINA (PI) - CEP: 64001-280*

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: LUCÉLIA SARAIVA DE ABREU LIRA

ENDEREÇO: RESIDENCIAL VILA MARIA, QUADRA B, CASA 28, CENTRO.

CIDADE DE UNIÃO – PI - CEP: 64120.000

FONE: (86) 994313285 / E-MAIL: [luceliasaraiva10@hotmail.com](mailto:luceliasaraiva10@hotmail.com)

## APÊNDICES B-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “As relações de predicação: uma proposta de análise linguística para 7º ano do ensino fundamental”. Este estudo tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, as relações de predicação no ensino fundamental. Em outras palavras, as relações que se estabelecem entre sujeito e predicado. Para melhor exemplificar, na oração: **Os alunos participarão da pesquisa**, temos um sujeito, aquele sobre o qual é dito algo e ação do verbo recai, que ‘Os alunos’ e temos o predicado, a informação sobre quem se fala: “participarão da pesquisa”.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto surge do fato de que o ensino da gramática no Brasil, assim como todo o ensino da Língua Portuguesa, ainda é um grande desafio para professores e alunos, e no que se refere ao ensino das relações de predicação, o professor encontra-se, ainda mais preso aos métodos tradicionais, pois sua formação não colabora para um ensino voltado para a compreensão dos fenômenos linguísticos, a forma como se utiliza a linguagem na situação do cotidiano. Além disso, muitos livros didáticos continuam trabalhando os conceitos gramaticais de forma abstrata e apresentando uma sequência de conteúdos equivocados que não refletem o funcionamento da língua como um todo.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a compreensão dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca das relações de predicação no ensino fundamental, a fim de elaborar uma proposta de ensino. Os específicos são: caracterizar o ensino de Gramática; apresentar as contribuições da linguística para o ensino de Língua Portuguesa; descrever as relações de predicação segundo a Gramática Tradicional e a Gramática Descritiva; caracterizar a abordagem

do livro didático acerca das relações de pregação; aplicar atividade diagnóstica para avaliar o desempenho linguístico dos alunos sobre as relações de pregação.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa bibliográfica e de campo de cunho qualitativo a ser realizada numa turma de 7º ano do ensino Fundamental de uma escola municipal de Miguel Alves-PI, no decorrer do segundo semestre do ano de 2017. A pesquisa contará com uma amostra de 10 alunos, com faixa etária entre 12 a 16 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica aplicada em uma turma de 7º ano, turno tarde, com os 10 alunos da sala. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade diagnóstica e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, contendo questões sobre relações de pregação (sujeito e predicado), para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será a atividade do livro didático adotado pela escola, e ainda, em caso de danos o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

(RELEVÂNCIA) Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos participantes, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem da Língua Materna. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se aceita a autorização do menor na pesquisa em andamento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar do estudo.

Miguel Alves, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do (a) responsável

---

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*CEP- Comitê de Ética em Pesquisa – UESPI-*

**“O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”**

*Rua Olavo Bilac, 2335*

*Teresina (PI) - CEP: 64001-280*

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: LUCÉLIA SARAIVA DE ABREU LIRA

ENDEREÇO: RESIDENCIAL VILA MARIA, QUADRA B, CASA 28,  
CENTRO.

CIDADE DE UNIÃO – PI - CEP: 64120.000

FONE: (86) 994313285 / E-MAIL: [luceliasaraiva10@hotmail.com](mailto:luceliasaraiva10@hotmail.com)



