

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Janice Valentino Magalhães Lana**

**Complemento nominal e roteiros turísticos: prática de análise linguística no**  
Ensino Fundamental

Juiz de Fora  
2025

**Janice Valentino Magalhães Lana**

**Complemento nominal e roteiros turísticos: prática de análise linguística no  
Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz  
de Fora como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Letras. Área de  
concentração: Estudos da Linguagem e Práticas  
Sociais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora  
2025

Valentino Magalhães Lana, Janice.

Complemento nominal e roteiros turísticos: prática de análise linguística no Ensino Fundamental / Janice Valentino Magalhães Lana. -- 2025.

162 f. : il.

Orientadora: Natália Sathler Sigiliano

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Prática de análise linguística. 2. Complemento Nominal. 3. Roteiro turístico. I. Sathler Sigiliano, Natália , orient. II. Título.

**Janice Valentino Magalhães Lana**

**Complemento nominal e roteiros turísticos:** prática de análise linguística no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Aprovada em 24 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa. Dra. Nilza Barrozo Dias**

Universidade Federal Fluminense

**Profa. Dra. Thaís Fernandes Sampaio**

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19/03/2025



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Coordenador(a)**, em 24/04/2025, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NILZA BARROZO DIAS, Usuário Externo**, em 24/04/2025, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2302079** e o código CRC **5173B3AB**.

Dedico este trabalho ao meu marido Luis Antônio e ao meu filho Rafael, que são luz em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado o dom da vida e tudo aquilo que eu pedi e sonhei. Ele é meu porto seguro que me sustenta todos os dias. Sem Ele, eu nada seria.

Aos meus pais por terem me dado a vida e acreditarem que a educação poderia transformar a minha história.

Ao meu marido, Luis Antônio de Oliveira Lana, por ser o meu companheiro de vida, presente que Deus me deu, por ter sonhado o meu sonho, acreditado em mim nos momentos em que nem eu mesma acreditava, ser pai e mãe do nosso filho, enquanto eu cursava o mestrado.

Ao meu filho, Rafael, presente divino, luz que ilumina os meus dias.

À minha irmã, Cinthia, por ter me dado força durante todo o percurso acadêmico.

À minha estimada professora de graduação Maria Luiza Almada Moreira, que sempre acreditou em meu potencial e me incentivou a perseguir meus objetivos e aspirações.

À direção da escola, por ter me apoiado na realização da proposta.

Aos meus alunos do 8º ano, por terem aceitado caminhar junto comigo nessa empreitada.

Às professoras membro da banca, Dra. Nilza Barrozo Dias e Dra. Thais Fernandes Sampaio, pelas contribuições.

Aos meus amigos, Wesley e Tiago, presentes que o mestrado me deu. Companheiros de história e de luta.

Aos professores do PROFLETRAS, que compartilharam seus conhecimentos de forma generosa, proporcionando-me muito aprendizado.

À minha orientadora, professora Doutora Natália Sathler Sigiliano, mulher inspiradora que contagia todos ao seu redor, benção que Deus colocou em meu caminho, tornando a caminhada mais leve com todo seu conhecimento, carinho, dedicação e companheirismo. Minha eterna gratidão por ser luz em minha trajetória acadêmica.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p. 21)

## RESUMO

Esta pesquisa, constituída no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, foi realizada em uma escola estadual em Minas Gerais, com o objetivo de propor e aplicar ação didática que visa a ressignificar o papel do complemento nominal na aula de língua portuguesa de 8º ano, tratando-o não apenas como um elemento sintático da oração, mas também como um aspecto atrelado à constituição de gênero textual específico (roteiro turístico) e às escolhas linguísticas e intencionalidades do falante/escritor. Junto a isso, buscou-se promover reflexão com os estudantes atinentes ao potencial turístico da cidade onde vivem em seus aspectos históricos e culturais, a partir da proposta de produção de roteiro turístico. Nesse contexto, sob a proposta de Gomes e Souza (2015) e a partir da análise da produção inicial de um roteiro turístico, desenvolveram-se módulos de atividades didáticas, a fim de que os alunos compreendessem a funcionalidade do complemento nominal no gênero textual roteiro turístico. Nesse sentido, o trabalho com aspectos linguísticos mais específicos não se limita mais à análise isolada de termos, mas sim à exploração da epi e da metalinguagem, atreladas à compreensão e à produção de textos. Assim, o trabalho tem base na prática de análise linguística e nas discussões sobre ensino de gramática (Mendonça, 2007; Geraldi, 2014; Vieira, 2017), nas pesquisas relativas a análises de materiais didáticos (Cereja; Viana, 2022; Delmanto; Chinaglia; Carvalho, 2022; Júlio; Bertolletti, 2022), em alguns compêndios de gramáticas tradicionais (Cegalla, 2020; Cunha e Cintra, 2019, Bechara, 2019; Ferreira, 2015; Lima, 2011; Almeida, 2011) e de gramáticas descritivas (Castilho, 2020; Neves, 2011, 2018; Fillmore, 2013) e, ainda, em trabalhos específicos sobre a complementação nominal (como Campos, 2017; Vilela, Koch, 2001). Busca-se, nesta pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Chisté, 2016), investigar e propor caminhos para se explorar o complemento nominal em sala de aula, em consonância com a visão de ensino preconizada como prática de análise linguística. Para tanto, concebe-se a não aleatoriedade entre gêneros textuais e suas marcas linguísticas constituintes (cf. Mendonça, 2007; Sigiliano, 2017, 2021), assumindo-se a premissa de que o trabalho situado de elementos gramaticais envolve a abordagem de gêneros textuais em que eles se mostram prototípicos. A análise de produções iniciais e finais dos estudantes demonstra avanço significativo no que tange à exploração do complemento nominal no roteiro turístico e aos efeitos produzidos pela escolha deste elemento sintático, juntamente à valorização dos aspectos

históricos e culturais da cidade em que os alunos residem, apontando para o progresso dos estudantes relativo aos objetivos postos nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** prática de análise linguística; complemento nominal; roteiro turístico.

## **ABSTRACT**

This research, conducted as part of the Professional Master's in Letters, was carried out in a state school in Minas Gerais, Brazil. Its objective was to propose and implement a didactic intervention aimed at redefining the role of the nominal complement in 8th-grade Portuguese language classes. Rather than treating it merely as a syntactic element of the sentence, the study approached it as a feature tied to the composition of a specific textual genre (tourist itineraries) and to the linguistic choices and intentions of the speaker/writer. Additionally, the study sought to encourage students to reflect on the touristic potential of their city, considering its historical and cultural aspects, through the proposal of creating a tourist itinerary. Within this context, following the framework proposed by Gomes and Souza (2015) and based on the analysis of students' initial tourist itinerary drafts, didactic activity modules were developed to help students understand the functionality of the nominal complement in the tourist itinerary genre. Thus, the focus on more specific linguistic aspects was no longer limited to isolated term analysis but extended to the exploration of epi- and metalanguage, linked to text comprehension and production. The study was grounded in linguistic analysis practices and discussions on grammar teaching (Mendonça, 2007; Geraldi, 2014; Vieira, 2017), research on textbook analysis (Cereja & Viana, 2022; Delmanto, Chinaglia, & Carvalho, 2022; Júlio & Bertolotti, 2022), traditional grammar references (Cegalla, 2020; Cunha & Cintra, 2019; Bechara, 2019; Ferreira, 2015; Lima, 2011; Almeida, 2011), descriptive grammar studies (Castilho, 2020; Neves, 2011, 2018; Fillmore, 2013), and specific works on nominal complementation (such as Campos, 2017; Vilela & Koch, 2001). As an action research project (Thiollent, 1986; Chisté, 2016), this study investigates and proposes ways to explore the nominal complement in the classroom, aligning with the perspective of language analysis as a teaching practice. To this end, it assumes a non-random relationship between textual genres and their linguistic markers (cf. Mendonça, 2007; Sigiliano, 2017, 2021), adopting the premise that situated work on grammatical elements involves engaging with textual genres in which they are prototypical. The analysis of students' initial and final productions demonstrates significant progress in exploring the nominal complement in tourist itineraries and the effects produced by the choice of this syntactic element, alongside an increased appreciation for the historical and cultural aspects of

their city. These findings indicate student advancement in relation to the objectives set forth in this research.

**Keywords:** linguistic analysis practice; nominal complement; tourist itinerary.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Ensino de gramática em três eixos.....	31
Figura 1 – Esquema de sequência didática .....	43
Quadro 2 – Principais características do complemento nominal segundo as gramáticas tradicionais .....	59
Figura 2 – Conceituando.....	62
Figura 3 – Exercícios.....	63
Figura 4 – Exercício sobre transitividade.....	63
Figura 5 – Reflexão sobre o uso da língua.....	65
Figura 6 – Reflexão sobre a língua.....	66
Figura 7 – Exercícios.....	67
Figura 8 – Adaptação da SD de Swiderski e Costa-Hübes.....	86
Quadro 3 – Parâmetros de análises.....	88
Quadro 4 – Predominância de uso.....	89
Esquema 1 – Esquema das etapas da intervenção.....	91
Gráfico 1 – Você acha a cidade interessante para turistas?.....	97
Gráfico 2 – Qual lugar oferece a melhor vista da cidade?.....	99
Gráfico 3 – Produtos que podem ser levados para outra região quando se vai visitar alguém?.....	100
Tabela 1 – Análises das produções textuais iniciais - roteiro turístico.....	102
Tabela 2 – Predominância de uso - produções iniciais.....	103
Figura 9 – Parágrafo introdutório.....	104
Figura 10 – Atrações principais.....	105
Figura 11 – Horários em que as atrações funcionam .....	107
Figura 12 – Aspectos a serem observados nos lugares.....	108
Figura 13 – Uso de adjetivos.....	109
Figura 14 – Uso de aposto e/ou orações explicativas.....	110
Figura 15 – Predicação verbal e emprego de nomes como predicadores.....	112
Figura 16 – Predicação verbal .....	112
Figura 17 – Nomes agindo como predicadores.....	113
Tabela 3 – Análise das produções textuais finais - roteiro turístico.....	115
Tabela 4 – Predominância de uso – produções finais.....	116
Gráfico 4 – Destino .....	117

Gráfico 5 – Parágrafo introdutório.....	118
Gráfico 6 – Tópicos.....	118
Gráfico 7– Tempo de visitação .....	119
Gráfico 8 – Principais atrações .....	120
Gráfico 9 – Horários em que as atrações funcionam .....	121
Gráfico 10 – Utilização de imagens ou desenhos.....	122
Gráfico 11 – Descrição dos lugares.....	123
Gráfico 12 – Sequência de ações.....	124
Gráfico 13 – Emprego dos tempos verbais .....	125
Gráfico 14 – Uso de adjetivos.....	126
Gráfico 15 – Apostos e/ou orações explicativas.....	127
Gráfico 16 – Monitoramento da linguagem.....	128
Gráfico 17– Uso da 3ª pessoa.....	129
Gráfico 18 – Predominância de uso.....	130
Figura 18 – Roteiro de 6 dias por Senhora de Oliveira.....	132
Figura 19 – Senhora de Oliveira e suas belezas turísticas.....	134

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Adjunto Adnominal
AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CN	Complemento nominal
GT	Gramática Tradicional
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
PAL	Prática de Análise Linguística
PAL/S	Prática de Análise Linguística/Semiose
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência Didática
TEA	Transtorno de Espectro Autista
TED talks	Tecnologia, Entretenimento e Design Palestra
ULs	Unidades Lexicais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 A PROFESSORA PESQUISADORA .....	15
1.2 MOTIVAÇÃO E PERGUNTA DE PESQUISA .....	17
1.3 OBJETIVOS .....	19
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
2.1. A GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	22
<b>2.1.1 Ensino de gramática versus prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa</b> .....	26
2.2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS.....	36
<b>2.2.1 O gênero roteiro turístico: definição, função e elementos</b> .....	46
2.3 ABORDAGEM DA SINTAXE NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	49
<b>2.3.1 Complemento nominal: tratamento e caminhos de abordagem</b> .....	52
2.3.1.1 Gramáticas tradicionais e complemento nominal: formas de tratamento .....	53
2.3.1.2 Complemento nominal nos livros didáticos: forma de tratamento .....	60
2.3.1.3 Complemento nominal em descrições e modelos linguísticos: formas de tratamento.....	70
2.3.1.4 Divergências e caminhos no tratamento do complemento nominal .....	76
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	83
3.1 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	85
3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	86
3.3 ETAPAS DA AÇÃO DIDÁTICA .....	90
<b>4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO</b> .....	96
4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	96
4.2 PRODUÇÃO INICIAL .....	101
4.3 PRODUÇÃO FINAL .....	114
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	140
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	144
<b>ANEXO I - Questionário diagnóstico</b> .....	152
<b>ANEXO II- Proposta de produção</b> .....	154
<b>ANEXO III- Roteiro turístico elaborado coletivamente pelos alunos</b> .....	156

## 1 INTRODUÇÃO

Como consequência dos avanços acadêmicos e científicos e das demandas sociais, o ensino de língua portuguesa no Brasil vem sendo ressignificado ao longo dos anos. Uma das grandes marcas da mudança pela qual esse ensino vem passando diz respeito à colocação do texto como unidade central no ensino de língua, o que fica evidente especialmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento destaca o fato de que a abordagem do texto, em aula de língua portuguesa (LP), deve envolver um trabalho sistemático com distintos eixos que visam à análise do uso da língua, o que se daria por meio dos gêneros textuais, perpassando práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e análise linguística (AL). A AL passa a ser observada, portanto, em consonância com seus efeitos de sentido e de forma coerente à exploração dos gêneros textuais e às particularidades do texto selecionado.

Nesse processo, segundo os PCN (Brasil, 1998), é de suma importância que os professores identifiquem e descrevam os elementos regulares (características gerais) e constitutivos (componentes estruturais) do gênero textual. Ademais, o documento aponta para o fato de que se torna imprescindível observar as particularidades do texto selecionado para o trabalho, pois cada texto tem características únicas que precisam ser consideradas nas aulas de LP.

Esse documento, publicado na década de 1990, aponta para a preemência de alteração do modo de ensinar nossa língua, visto que a prática passa a ser inserida como relevante para levar o aluno a conceituar progressivamente o que observa e usa ao mesmo tempo em que reflete sobre tais aspectos. Essa perspectiva é reforçada, mais recentemente, em documentos de ensino que evidenciam a ideia de que a maneira de ensinar a língua, pautada na transmissão de conteúdo, altera-se, uma vez que o conhecimento sobre a língua não deve ser visto como um conjunto de tópicos separados das práticas de linguagem, mas sim como elementos que promovam a reflexão sobre o funcionamento dela (Brasil, 2018). Essa mudança “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.” (Brasil, 1998, p.28-29)

A Base Nacional Curricular (BNCC), que seguiu a mesma base dos PCN com relação ao tratamento da língua, mas ampliou a perspectiva para análise linguística e para a semiótica, define que a análise linguística/semiótica envolve “conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (Brasil, 2018, p. 71). Ademais, o documento aponta para duas formas de abordagem da prática de análise linguística/semiótica que pode envolver as formas de composição dos textos e os estilos adotados:

O Eixo da **Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80, grifo do original)

O documento também ressalta nominalmente a importância de o estudante conhecer, analisar e, em alguns casos, identificar funções sintáticas de nossa língua. Entretanto, o desafio que se impõe ao professor de português, por vezes, é relacionado a como associar aspectos sintáticos (inicialmente restritos ao tratamento no nível da oração) a uma perspectiva de tratamento do texto ou do gênero.

É nesse viés de articulação do trabalho do gênero e de seus aspectos sintáticos que se insere esta pesquisa-ação. Com intuito de introduzi-la, iniciaremos com a apresentação da professora pesquisadora, visto que sua história de vida aponta caminhos para explicação da motivação do tema deste trabalho.

## 1.1 A PROFESSORA PESQUISADORA

Eu<sup>1</sup>, professora-pesquisadora, autora deste trabalho, venho de uma família em que a educação sempre foi valorizada, ainda que meus pais não tenham concluído o

---

<sup>1</sup> A escolha da primeira pessoa foi realizada para que o leitor possa compreender o contexto individual que me levou a escolher a profissão e para que fosse proporcionada uma conexão direta entre a minha experiência pessoal e o desenvolvimento do trabalho, considerando-se que se trata de uma pesquisa-ação, sendo a pesquisadora aquela que, também, é a professora da ação didática a ser apresentada.

Ensino Fundamental, pois eram trabalhadores rurais e precisavam, desde novos, contribuir para o sustento da família. Minha mãe sempre incentivou o estudo dos filhos, pois acreditava que a educação mudaria a nossa realidade. Dessa forma, ela nos matriculou em escola pública do município de Senhora de Oliveira, onde fui a primeira da família a concluir o ensino médio. Foi no Ensino Médio da referida escola, durante as aulas de Língua Portuguesa, que surgiu o interesse pelas Letras, pois a docente tinha uma maneira particular de tratar a gramática e de tratar os alunos, o que me fez perceber que todos tinham direito à educação e que a educação seria capaz de transformar vidas, visão compartilhada por minha mãe também. Tal fato me levou a prestar vestibular para Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2001. Contudo, por motivos alheios à minha vontade, mesmo tendo passado no vestibular, não pude fazer o curso, pois minha mãe foi diagnosticada com câncer, e eu tive que trabalhar para o sustento da família.

Todavia, a vontade de cursar Letras e de me tornar professora continuou, e, em 2009, prestei vestibular em uma instituição particular para Letras, na Universidade Metropolitana de Santos, instituição na qual me matriculei e concluí o curso em 2012. Em 2013, comecei a lecionar aulas de Língua Portuguesa, como designada na Escola Estadual Gustavo Augusto, em uma cidade vizinha. Durante as aulas que ministrava, sempre apareciam questionamentos sobre como ensinar um determinado conteúdo que dialogasse com a realidade do aluno, pois o que estava no livro e nas orientações curriculares não atendia às necessidades dos alunos, uma vez que não tinham interesse pelo que era ensinado durante as aulas. Assim, em 2013, cursei uma disciplina de mestrado como aluna especial de *Leitura e escrita*, na Universidade Federal de Ouro Preto, que ampliou meus horizontes com relação ao tratamento da língua em sala de aula e à formação continuada de professores.

Em 2014, prestei concurso para Professor de Educação Básica de Língua Portuguesa de Minas Gerais e, em 2016, fui nomeada, passando a pertencer ao quadro permanente da Escola Estadual “Quinzinho Inácio”. Em 2015, matriculei-me em um curso de especialização em Português e Literatura na Faculdade Internacional Signorelli. Desde então, as buscas por cursos de extensão tornaram-se constantes. Em 2021, cursei algumas disciplinas como aluna especial do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Em 2022, arrisquei-me à seleção para o PROFLETRAS, obtive êxito e ingressei no programa em 2023 na Universidade Federal de Juiz De Fora. Ao ingressar no curso, busquei uma

orientadora que trabalhasse com a minha antiga paixão, a gramática, de uma forma renovada, para que eu pudesse aprofundar meus conhecimentos, pois a forma como alguns tópicos de gramática são abordados nos livros didáticos e, ainda, as gramáticas sugeridas para o ensino na escola não se mostravam profícuas para o progresso de aprendizagem e para a realidade de meus alunos. Dessa forma, após o processo de escolha dos orientadores, começamos a delinear o objeto de trabalho que unisse meu desejo de pesquisa a problemas identificados no contexto escolar, considerando tanto os materiais didáticos quanto a realidade vivenciada pelos meus alunos.

## 1.2 MOTIVAÇÃO E PERGUNTA DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pós-graduação de cunho intervencionista no ensino básico público. A partir da definição e da inserção de minha pesquisa no projeto “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, coordenado pela professora Natália Sigiliano, manifestei interesse em trabalhar, de forma renovada, com aspectos de sintaxe que estavam previstos para serem abordados nas turmas em que lecionava. Em turmas de oitavo ano, o trabalho com elementos sintáticos no nível da oração é frequente. Esses elementos são constantemente abordados como fenômenos tratados apenas no nível da oração, sem vinculação com sua possível correlação com o aspecto dos gêneros textuais, com os tipos ou mesmo com os efeitos de sentido do texto. Nesse sentido, após consultar o plano de curso previsto para o segundo semestre de 2024, de forma a observar quais conteúdos gramaticais estavam previstos, algumas possibilidades se descortinaram: complemento nominal, modalização e predicativo do objeto. Se o desejo era de trabalhar com os alunos determinado elemento sintático da oração de forma atrelada à sua função em gêneros, seguindo uma das possibilidades de abordagem da prática de análise linguística, seria preciso estabelecer um projeto que fosse além da abordagem com o elemento sintático a ser tratado. Dessa forma, junto à minha orientadora e frente à lista de conteúdos previstos no currículo escolar, começamos a refletir sobre os estudantes, quem eles eram, as necessidades que demonstravam, a comunidade em que se inseriam, de forma a construir um projeto

que não se limitasse a um trabalho pontual com um elemento sintático específico, descolado de sua função no texto. Concomitantemente, o trabalho com o texto também não deveria figurar como pretexto para abordagem no projeto delineado. Nesse contexto em que se buscava envolver os alunos com o conteúdo a ser ensinado, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) (Bender, 2014) se tornou uma aliada na elaboração da proposta a ser aplicada.

Refletindo sobre a escola, sobre a cidade em que ela se insere e sobre a relação dos estudantes com a cidade, era possível observar desvalorização e desconhecimento do local em que residem. Nesse contexto, um projeto que pudesse valorizar o vínculo e o conhecimento dos estudantes com relação à cidade mostrava-se profícuo. No momento da definição da pesquisa, um fato importante também ocorria na cidade: a igreja matriz, com 100 anos de história, estava sendo reformada e poucos alunos conheciam esse fato, o que apenas refletia a pouca valorização da cidade por parte de seus moradores.

Tendo em vista o contexto de realização da pesquisa, a motivação para o projeto se estabeleceu e ajudou a balizar as escolhas desta pesquisa-ação. Com intuito de levar o aluno a conhecer mais a cidade e, junto a isso, a valorizá-la com relação a aspectos que são relevantes para ela, fortalecendo noções de cidadania, pertencimento e identidade e, ainda, considerando pesquisas científicas atreladas ao gênero, o trabalho com o roteiro turístico se mostrou propício para ser abordado em termos de reflexão e produção, com vistas a tentar abordar de forma inovadora o complemento nominal no contexto de ensino. Já que essa categoria se revelava como prototípica no gênero (cf. Sigiliano; Torrent, 2018), um projeto voltado para a produção de um roteiro turístico da cidade, em que se explorassem as características do gênero e suas escolhas linguísticas mais comuns, mostrou-se relevante. Essa proposta visa, portanto, a responder a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a abordagem do complemento nominal, atrelada à exploração do gênero roteiro turístico, pode auxiliar na compreensão desse elemento sintático e no uso dele para a constituição do gênero?

Algumas pesquisas defendem que atrelar o ensino de conteúdos tipicamente gramaticais a gêneros em que tais aspectos se revelam prototípicos é uma das formas de viabilizar o trabalho com a prática de análise linguística (Mendonça, 2007; Marson, 2020; Sigiliano, 2021). No entanto, deve-se considerar a existência de abordagens, que seguem esse caminho, já bastante consolidadas (como o ensino do imperativo a

partir de receitas modelares ou anúncios publicitários) e outras ainda pouco exploradas. Isso se reflete nos materiais didáticos, porque pesquisas sobre eles notam lacunas quanto ao tratamento de aspectos sintáticos mais específicos, integrando-os à proposta da prática de análise linguística (Sigiliano; Silva, 2017; Martins; Pereira, 2020).

Sob um primeiro olhar, poderíamos dizer que o complemento nominal, tipicamente abordado em contextos de estudo gramatical, exige do aluno um conhecimento metalinguístico complexo e pouco aplicado à noção de texto como unidade de análise. Por outro, há estudos que mostram que o complemento nominal pode ser observado de forma mais prototípica em gêneros textuais específicos.

Portanto, levar o estudante a refletir sobre essas escolhas linguísticas – tendo em vista que os usos da língua não são imotivados e suas regularidades mostram tendências de padrões de uso que nos levam a perceber não apenas a funcionalidade desses elementos dentro de gêneros específicos, mas também a refletir sobre as escolhas linguísticas que são feitas – pode guiar a exploração de aspectos sintáticos de forma que haja maior grau de motivação de aprendizado, já que os propósitos de seu uso passariam a ser mais claramente explicitados.

Assim, a abordagem de unidades menores de gramática ocorreria sob o viés da “gramática como escolha”, pautada na perspectiva de Halliday e Matthiessen (2004), os quais defendem ser a gramática uma rede de escolhas significativas inter-relacionadas. Pautados nisso, Myhill, Watson e Newman (2020) defendem que a noção de “gramática como escolha” é central para a ideia de reconectar a gramática com a escrita, algo que também foi almejado neste trabalho. Nesse contexto, além de levar os estudantes a refletir sobre aspectos regulares de um uso mais prototípico do roteiro turístico – em que o complemento nominal aparece com maior frequência (cf. Sigiliano; Torrent, 2018) –, foi possível também levar os alunos a analisar a flexibilidade das formas linguísticas no gênero, a depender das escolhas feitas pelo produtor. Para tanto, este trabalho assume objetivos de ação e de pesquisa, conforme explicitado a seguir.

### 1.3 OBJETIVOS

Tendo em vista as motivações e as bases teóricas, brevemente apresentadas, este trabalho assume como objetivos:

- (i) propor e aplicar ação didática que visa a ressignificar o papel do complemento nominal na aula de Língua Portuguesa, tratando-o não apenas como um elemento sintático da oração, mas também como um aspecto atrelado à constituição de gênero textual específico (roteiro turístico) e às escolhas linguísticas e intencionalidades do falante/escritor;
- (ii) analisar como a produtividade do complemento nominal pode ser mobilizada por estudantes em práticas de reflexão e de produção do gênero roteiro turístico;
- (iii) levantar dados de materiais didáticos e textos teóricos que subsidiem a prática proposta para (i) e (ii);
- (iv) analisar as produções iniciais e finais dos estudantes, de forma a observar a apropriação (ou não) deles quanto aos aspectos relativos ao gênero em ênfase, dentre os quais se destaca a análise de uso dos complementos nominais.

Para a consecução dos objetivos propostos, esta pesquisa ancora-se no procedimento da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), visto que se trata de uma pesquisa aplicada ao contexto educacional, em que se partem de situações que envolvem os participantes da pesquisa, ou seja, que envolvem esta professora pesquisadora e seus alunos, para as quais se buscam alternativas de resolução.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 8º ano de uma escola estadual do interior de Minas Gerais. Espera-se que, por meio desta pesquisa, os estudantes desenvolvam conhecimentos de uso do complemento nominal de forma situada no processo de reflexão sobre o gênero roteiro turístico. Adicionalmente, espera-se que tal trabalho reverbere na perspectiva de valorização da cidade em que os estudantes habitam.

Adotando a perspectiva sociointeracionista, em que a língua é vista “como atividade interativa e social, um fenômeno sociocognitivo que se desenvolve nas interações sociais e que é permeado por elas” (Koch; Elias, 2016, p. 35), a presente pesquisa-ação se desenvolve, no contexto de sala de aula, incentivando a reflexão sobre a língua enquanto fenômeno social das práticas comunicativas na construção e na compreensão dos significados e das escolhas linguísticas em textos.

De forma a embasar e sustentar as escolhas da ação didática empreendida, no próximo capítulo, apresentaremos o arcabouço teórico em que ela se baseia. Assim, discussões sobre o ensino de gramática e sobre a prática de análise linguística serão trazidas à tona (Mendonça, 2007; Vieira, 2017; Geraldi, 2014) de forma atrelada à abordagem dos gêneros textuais (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Mendonça, 2007;

Sigiliano;Torrent, 2018; Sigiliano, 2021). Ademais, a abordagem do complemento nominal em livros didáticos (Cereja; Viana; 2022; Delmanto; Chinaglia; Carvalho, 2022; Júlio; Bertolletti, 2022), em gramáticas tradicionais (Cegalla, 2020; Cunha; Cintra, 2019; Bechara, 2019; Ferreira, 2015; Lima, 2011; Almeida, 2011), em descrições e modelos linguísticos (Castilho, 2020; Neves, 2011, 2018; Fillmore, 2013) e em trabalhos científicos (Pinho, 2017; Vilela; Koch, 2001) será analisada como forma de subsidiar a ação didática.

Em seguida, a metodologia da pesquisa, assim como as etapas de aplicação da ação didática e a análise dos dados advindos das produções de texto dos estudantes, será apresentada. Para a ação didática, foi elaborado um Caderno Pedagógico, a que esta dissertação se atrela, o qual contém as atividades criadas e desenvolvidas em sala de aula de Ensino Fundamental.

Espera-se que este trabalho possa apontar para caminhos renovados de abordagem da sintaxe em contexto de ensino básico, os quais, de fato, façam parte do contexto de ensino de língua portuguesa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

É muito comum a aula de “gramática” gerar inquietação a alguns professores, pois é frequente ouvirem, de seus estudantes, perguntas como: *Para que aprender isso? Quando em minha vida eu usarei isso?* Esses questionamentos geram reflexões por parte dos docentes, que, muitas vezes, também se veem confusos diante da necessidade (ou não) de abordar determinados tópicos ou categorias gramaticais no contexto da sala de aula.

Para Mendonça (2006), isso parece indicar que muitos professores não veem razão em ensinar o que ensinam, e os alunos não veem razão em aprender o que aprendem. Duas das principais questões para esse impasse estão relacionadas à concepção de gramática do docente e ao fato de que a gramática, muitas vezes, é tomada como único objeto de ensino nas aulas de língua materna (Neves, 2015).

Em uma concepção prescritiva de ensino, a gramática é vista como um conjunto de regras que estabelece o bom uso da língua e que está intimamente relacionado ao ler bem e ao escrever bem (Travaglia, 2002). Nessa perspectiva, o aluno tem que dominar a língua para ser um bom leitor e escritor, e o estudo da gramática seria o meio para se alcançar tal objetivo. No entanto, essa é uma visão restritiva, que trata a língua como sistema fechado. Como afirma Antunes (2007), a língua é o resultado da interação, e “não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua.” (Antunes, 2007, p. 26).

Essa acepção de gramática já é distinta daquela tratada anteriormente. Nesse sentido, de forma a esclarecer que o termo pode assumir diversos sentidos, Antunes (2007) enfatiza cinco acepções de gramática, quais sejam: **(i) Gramática 1, como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua**: nessa acepção, a “gramática abarca todas as regras de uso de uma língua [...] a gramática é aprendida naturalmente, na própria experiência [...] vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo”, ou seja, uma *gramática internalizada* (Antunes, 2007, p. 26-29); **(ii) Gramática 2, como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta**: nessa acepção, “a gramática é particularizada, não abarca toda a realidade da língua” (Antunes, 2007, p. 30), priorizando apenas um viés normativista da língua, o qual prescreve o que é “certo” e o que é “errado”, tais definições são feitas por razões

históricas e sociais; **(iii) Gramática 3, como uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem:** nessa acepção, a gramática é usada em uma “perspectiva científica ou método de investigação sobre as línguas.” (Antunes, 2007, p. 31); **(iv) Gramática 4, como uma disciplina de estudo:** nessa acepção, a gramática é objeto de ensino nas escolas. De acordo com a autora, “aprender português é aprender essa disciplina de estudo” (Antunes, 2007, p. 32). Dessa forma, para pais, alunos e até professores, só se estuda a língua se as aulas de língua materna forem em torno da gramática do começo ao fim; **(v) Gramática 5: um compêndio descritivo-normativo sobre a língua:** nessa acepção, segundo Antunes (2007), a gramática focaliza a estrutura da língua, adotando uma perspectiva descritiva ou prescritiva, categorizando o “certo” e o “errado”, trazendo uma visão normativista de língua.

Segundo Antunes, “cada uma dessas acepções se refere a uma coisa diferente. Todas, na verdade, coexistem. Sem problemas, mas precisam ser percebidas nas suas particularidades, nas suas funções e nos seus limites” (Antunes, 2007, p. 26).

Antunes (2007) ainda afirma que a adoção de uma das visões de gramática nunca é neutra. A escolha do professor, por uma ou outra gramática, reflete a visão de língua que ele possui, por isso a escolha por determinada concepção nunca é inocente.

Nesse contexto, essa postura que o professor tem pode envolver a perspectiva de que o aluno é um “receptáculo” vazio, desconsiderando conhecimentos linguísticos que o educando possui e traz consigo, que foi aprendido na interação linguística. Outros questionamentos sobre o assunto se fazem prementes, como: como se comporta o professor frente ao trabalho com a gramática? Ele ainda concebe a língua de forma unívoca ou de forma heterogênea? Tais questionamentos emergem durante a prática dos docentes nas aulas de língua materna.

O que se tem, por vezes, observado é que frequentemente o professor apenas substitui uma gramática por outra, o que acarreta apenas uma mudança superficial e não metodológica. Segundo Silva, Pilati e Dias (2010),

apesar de todo o conhecimento desenvolvido pelos estudos da língua(gem) em relação às características da(s) gramática(s) do português brasileiro, por exemplo, esses conhecimentos não têm chegado à sala de aula ou não têm sido usados pelos professores como elementos de reflexão para que os alunos possam entender as diferenças entre variedades coloquiais e a variedade padrão da língua.

Outro problema que parece vir ocorrendo é a mera substituição de gramáticas, da normativa, tem se passado para a descritiva, mas as atividades param na classificação, na metalinguagem. Ainda não se chegou ao ponto de usar os conhecimentos obtidos por meio das pesquisas linguísticas para despertar no aluno uma reflexão sobre o funcionamento da língua e os efeitos decorrentes da escolha de diferentes estruturas, ou dos efeitos de sentido de uma ou outra forma de uso. Ou seja, ainda não se chegou ao nível de reflexão crítica sobre a língua. (Silva; Pilati; Dias, 2010, p. 980, grifo nosso)

A mera substituição de gramáticas gera problemas metodológicos e processuais, pois não garante um ensino produtivo e reflexivo, levando a inconsistências conceituais e a abordagens equivocadas de gramática. Não obstante, o professor, na tentativa de busca por um trabalho inovador com a gramática, opta pela gramática contextualizada, porque ser professor na contemporaneidade não pode se limitar a uma postura autoritária ou meramente administrativa (capatazia ou gerência), mas deve envolver uma atuação mais reflexiva e engajada (cf. Geraldi, 1991).

Se, por um lado, a abordagem da “gramática contextualizada” já soaria como um avanço na abordagem de língua portuguesa no ensino básico, há que se considerar, no entanto, por vezes, que aquilo que o professor e os autores de livros didáticos reconhecem como sendo uma gramática contextualizada é um exercício superficial de abordagem de elementos gramaticais soltos ou de ensino de gramática prescritiva, em que se toma o texto como pretexto para o ensino gramatical de cunho prescritivo (Sigiliano; Silva, 2017).

Segundo Silva (2011), ao se usar o texto como objeto de trabalho, exclusivamente para o ensino de gramática, desconsideram-se seus aspectos linguísticos e extralinguísticos, no que tange “o gênero textual enquanto forma ou modelo semiótico” (Silva, 2011, p.33). Nesse sentido, as aulas são reduzidas à mera transmissão de conteúdo, na qual a análise fica restrita a construções isoladas do texto, deixando de lado o texto como unidade de análise linguística, o que vai de encontro às diretrizes educacionais, indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e pela BNCC (Brasil, 2018). Frascaroli e Sigiliano (2015) asseveram que avaliar o entrecruzamento entre gramática e texto se faz necessário para se (re)pensar as metodologias adotadas pelos professores, em que se observa inconsistência entre discurso docente e prática no que tange à abordagem dos aspectos gramaticais.

Assim, durante as aulas, o professor se vê em constantes conflitos entre descrição e prescrição, texto e/ou frase, abordagem estrutural ou interacional-discursiva e ainda em dúvidas quanto a como realizar um ensino produtivo e reflexivo de gramática, pautado na prática de análise. O docente, então, enfrenta um obstáculo, que é transpor a barreira do tradicional e inovar, no que tange ao trabalho com a gramática. Ele anseia por mudanças, mas se sente inseguro por não saber que caminho seguir para alcançar o sucesso no trabalho com uma gramática reflexiva tomando como objeto a língua em uso.

Na busca de nos ajudar a entender o processo de transposição didática-metodológica dessa gramática prescritiva para formas mais renovadas de ensino e de investigar a postura dos professores frente ao trabalho com a gramática, lançam luzes a essas ideias as pesquisas de Lima, Sousa e Moura (2019), Guimarães e Bartikoski, (2019) e Batista-Santos e Santos (2019) sobre o comportamento do professor e o tratamento dado por ele à gramática durante as aulas de língua materna.

Lima, Sousa e Moura (2019) aplicaram questionários a professores em formação e em atividade, a fim de investigar as concepções e a prática relacionadas ao ensino de gramática. Os resultados indicaram que

(1) não há significativa diferença entre as opiniões dos professores em formação e dos professores em atividade em todas as questões, indicando um grupo relativamente homogêneo quanto aos temas abordados. (2) os respondentes mostraram-se seguros ao responder sobre a noção de gramática, a utilidade do ensino de gramática e o objetivo do ensino de língua portuguesa. Quanto a este, o resultado foi quase categórico: 99,4% consideram que o ensino de língua portuguesa deve ir além da leitura e da escrita. (3) Embora a maioria (84,2%) reconheça a flexibilidade das regras gramaticais, ainda apresenta uma visão de ensino de gramática pautado na norma, “para fazer o aluno compreender e aplicar regras”. (Lima; Sousa; Moura, 2019, p. 41)

Tais dados revelam que o professor compreende o discurso das necessidades de renovação das formas de abordagem da gramática em sala de aula, mas ainda está preso a uma tradicionalidade no ensino. Nessa mesma pesquisa, as linguistas notaram que existia uma incompreensão do que seria ensinar gramática contextualizada. Em vista disso, na ânsia de atender às demandas educacionais, utilizam textos multimodais em suas aulas, acreditando que estão modificando a metodologia, mas, na verdade, estão apenas utilizando o texto como pretexto para o

ensino de gramática. Essa utilização descontextualizada da gramática, para Guimarães e Bartikoski (2019), pode estar pautada

no **como fazer**, isto é, em como transpor os conhecimentos teóricos sobre análise linguística para a realidade da sala de aula, no planejamento de projetos e/ou atividades de Língua Portuguesa que fizessem sentido para os alunos e que, sobretudo, estivessem ligadas a práticas renovadas de ensino de língua. (Guimarães, Bartikoski 2019, p. 6, negrito do original)

Como podemos observar, o professor tem a consciência de que há a necessidade de mudança, mas ele, com recorrência, não sabe como fazer e fica refém de um ensino tradicional, que está arraigado em sua prática, muitas vezes reflexo da formação inicial que recebeu. Tal postura acaba por coadunar com uma visão estreita de língua que ainda impera nas aulas de língua portuguesa. Isso revela que muitos docentes sentem insegurança em relação ao trabalho com a gramática e permanecem na busca incessante de um ensino renovado. Neste sentido, ficou evidente que, às vezes, por não saber transpor os conhecimentos teóricos e conseqüentemente levar o aluno a construir conhecimentos, há a convivência entre o ensino tradicional e a busca por um ensino inovador, recorrente nas salas de aula, particularmente quando se trata de gramática.

Tal embate pode se tornar ainda mais frequente quando se refletem sobre temas arraigadamente atrelados a um ensino tradicional, como os de sintaxe. De forma a refletir mais a fundo sobre esse embate relacionado às perspectivas de abordagem da gramática em sala de aula, trataremos, na seção a seguir, sobre a proposta da prática de análise linguística, da qual se faz uso na ação didática a ser apresentada neste texto.

### **2.1.1 Ensino de gramática *versus* prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**

No contexto em que vivemos, ensinar uma língua não é mais sinônimo de repetir métodos e estratégias, levar alunos a decorarem regras e identificarem elementos de textos literários descolados da realidade. Na concepção que assumimos neste trabalho, defendemos que ensinar uma língua, hoje, vai além de abordagens estreitas, da mera descrição da estrutura da língua, sendo preciso tratá-la como um

fenômeno social e interacional. Para tanto, tal estudo não pode partir de análises descontextualizadas, reduzidas a um conjunto de regras gramaticais desconexas, pois a “linguagem se opera mediante a “ativação” de “processos” que se “organizam” segundo o regramento de uma ‘**gramática**’; e é na “interação” discursiva que esses processos “se entrecruzam”, tecendo os ‘**textos**’ que são exatamente as peças da língua que estão ‘em função” (Neves, 2021, p. 59, **negrito do original**), dos quais utilizamos para nos comunicar.

Muitos podem pensar que saber usar a língua bastaria, ignorando, nesse contexto, a importância da metalinguagem do saber gramatical. Para muitos professores,

a gramática é algo totalmente diferente da língua, isto é, são dicotômicas. Porém, é importante salientar a necessidade de conscientização que conhecer uma determinada língua é uma coisa, mas conhecer a gramática que regulamenta essa língua é outra coisa.” (Costa Silva; Silva, 2017, p. 124).

Essa perspectiva reforça a ideia de que saber uma língua não é sinônimo de saber a gramática dela, a depender da concepção de gramática que o professor assume em suas aulas, e de que conhecer as regularidades dos diversificados usos da língua e saber empregá-los nas mais diversas situações formam um falante/escritor poliglota em sua própria língua.

Nesse sentido, a abordagem da gramática torna-se um dos principais pilares das aulas de língua portuguesa, o que é um problema se ainda se tomar a visão de ensino de gramática como um conjunto de regras a ser memorizado. No entanto, como afirma Mendonça (2006), esse paradigma vem se modificando nas últimas décadas, principalmente após o advento dos PCN e da BNCC.

Como veremos, ensino de gramática e prática de análise linguística são tratados como movimentos opostos. Nesse contexto, uma das principais críticas em relação ao ensino de gramática reside no ensino descolado da realidade, no trabalho com frases soltas, isoladas, focado em apenas identificar elementos em frases ou orações. Segundo Franchi,

[...] apesar de tudo que se tem dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola), mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguística, [...] o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos e

orações, em nenhum dos casos busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam. (Franchi, 2006, p. 79-80)

Nesse sentido, as aulas de gramática não possuiriam nenhuma relação com o uso ou com a compreensão de textos e com a produção de sentido, sendo “oferecida como uma camisa de força, primeiro mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada” (Neves, 2015, p. 85). Assim, trata-se a língua como algo padronizado, fixo, em que não há espaço para “erros”.

Ao contrário de uma formação para o “bem falar e o bem escrever”, pautada em uma visão puramente prescritiva de língua, o principal objetivo das aulas de português seria o desenvolvimento da competência de leitura e de produção de textos. Para tanto, assumindo-se uma concepção interacionista de língua, os textos passam a “ser o ponto de partida e de chegada da aula de português.” (Vieira, 2016, p. 84), e não a gramática. Nessa perspectiva, não se deve pensar em abandonar a abordagem de aspectos gramaticais em sala de aula, mas “mostrar a gramática como um recurso de criação de significados” (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 10 apud Myhill; Watson; Newman, 2020, p. 3)<sup>2</sup>, buscando novas práticas, as quais tenham o texto como unidade básica de trabalho. Nesse contexto, a BNCC propõe que o texto seja tratado como central no ensino, apoiando-se nas “perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos [...]” (Brasil, 2018, p. 67). Tal documento baseia-se em noções já apresentadas pelos PCN, os quais destacam a importância de o texto ser tomado como instrumento de ensino de gramática.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (Brasil, 2000, p. 27)

---

<sup>2</sup> “to show the grammar as a meaning-making resource” (Halliday and Matthiessen, 2004, p. 10 apud Myhill; Watson; Newman, 2020, p. 3).

Como se pode observar em documentos oficiais de ensino, o trabalho com a língua não está restrito ao ensino de gramática, mas à prática discursiva e à utilização de textos como ferramentas para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, tornando-os mais aptos a compreenderem e produzirem textos de maneira eficaz, levando-os a refletirem sobre os usos da língua. Isso poderia guiar ao entendimento de que a abordagem de categorias e da metalinguagem seria problemática em uma perspectiva renovada de ensino. Entretanto, de acordo com Vieira (2016):

Não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido em nível micro ou macroestrutural. Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objetos de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e nos momentos oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar. (Vieira, 2016, p. 84)

O texto passa a exercer, nesse sentido, um papel muito importante como objeto de ensino, pois será a partir dele que as práticas de linguagem passam a ser analisadas. Dessa forma, a priori, os conteúdos gramaticais passam a ser enfocados a partir da análise linguística (Barbosa, 2010). Visto dessa forma, a gramática passa a ser trabalhada de forma contextualizada, e a exploração dos recursos linguísticos passa a ser feita com base nos efeitos de sentido deles no texto.

O trabalho com a gramática integrada ao texto e às necessidades de abordagem com seus aspectos mais específicos, intitulada por Geraldi como “prática de análise linguística” (PAL), assume a centralidade da prática de ensino, em que o texto é o ponto de partida e de chegada para o trabalho linguístico. Para o autor, “a análise linguística inclui tanto trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (Geraldi, 2014, p. 74). Esse trabalho, realizado sob uma perspectiva interacionista da língua, leva o aluno a refletir sobre os processos discursivos presentes nos textos. Assim, não se trata, ao se trabalhar com textos na sala de aula, de reproduzir, reconhecer ou apenas realizar análises sintáticas de termos isolados, mas de realizar escolhas e estratégias discursivas conscientes tanto na produção oral quanto na produção escrita. O linguista ainda assevera que “toda reflexão feita deve estar no horizonte: o confronto entre diferentes formas de

expressão e mesmo aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção [...]” (Geraldi, 1991, p. 193). Nessa perspectiva, de construção de conhecimento através da prática e da reflexão, a análise linguística consiste na prática de atividades que utilizam a língua e a linguagem como objeto de trabalho, passando a ser uma atividade que possibilita o indivíduo a se expressar em relação ao mundo e às coisas (Geraldi, 2014), e os sujeitos envolvidos no processo de interação deixam de ser meros transmissores e receptores (pacientes) de informação e passam a agir na e sobre a linguagem, refletindo sobre a própria língua e linguagem.

De modo a dar clareza à proposta de Geraldi, de forma bastante didática, Mendonça (2006) aborda a dicotomia entre “ensino de gramática” e “prática de análise linguística” (2006, p. 75). No quadro proposto pela autora, fica evidente que a diferença não reside somente nos fundamentos teóricos-discursivos que compõem cada um desses paradigmas, mas também na metodologia adotada por eles. No primeiro, relativo ao “ensino de gramática”, a língua é vista como algo estanque, inflexível. As atividades têm como foco principal a metalinguagem e as frases soltas, o texto é utilizado com pretexto para o ensino de terminologias gramaticais. De outro lado, a “prática de análise linguística” concebe a língua como produto da interação humana, e o produto dessa interação são os textos. Nesse sentido, a unidade textual passa a ser objeto de trabalho com as práticas de leitura e produção textual.

Vieira (2017) questiona a necessidade de segmentação de uso dos termos em “ensino de gramática” e “prática de análise linguística”, defendendo que manter o uso da expressão “ensino de gramática” é importante. A autora apresenta a tese de que a gramática deve ser abordada, nas atividades escolares, em três eixos.

O primeiro eixo (Eixo I) está relacionado à gramática enquanto atividade reflexiva, na qual se faz a análise de fenômenos gramaticais, durante as atividades em sala de aula, como elementos que permitem a abordagem consciente da gramática (atividade linguística epilinguística e metalinguística)<sup>3</sup>. Nesse sentido, parte-se do

---

<sup>3</sup> Franchi (2006), em sua obra **Mas o que é mesmo “gramática”?**, aborda questões relacionadas ao uso-reflexão-uso da língua, com questões relacionadas a uma abordagem reflexiva da gramática. Na obra o autor explicita a atividade linguística, a epilinguística e a metalinguística como proposta de trabalho para se produzir conhecimento a partir da apropriação do conhecimento prévio que o aluno traz consigo do seu meio social (o saber linguístico), da reflexão (operar sobre a própria linguagem) e da sistematização (aprimorar o que se tornou consciente, metalinguagem).

conhecimento adquirido pelo aluno em seu meio social para a operacionalização ativa das atividades linguísticas e de sistematização. O segundo eixo (Eixo II) aborda os recursos que são utilizados na construção do texto, em que ele é tomado como um evento linguístico-discursivo-dialógico, que recebe influência de elementos linguísticos e extralinguísticos externos. O terceiro eixo (Eixo III) analisa como a norma/variedade se manifesta em uso, de forma a considerar os diversos graus de formalidade da língua falada e da escrita.

O quadro abaixo apresenta a proposta de Vieira (2017) quanto ao ensino de gramática de forma renovada:

Quadro 1 – Ensino de gramática em três eixos

Ensino de gramática em três eixos: delimitação de propriedades	
Concepção de língua	Implica sistematicidade, interatividade e heterogeneidade.
Eixos de ensino	A análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção dos mais variados textos/gêneros (Eixos II e III), [2] mas também constitui expediente particular para o desenvolvimento do raciocínio científico da gramática, reflexivamente construído e sistematizado (Eixo I).
Metodologia	Indução e dedução podem se complementar. Para uma abordagem reflexiva da gramática, convém usar práticas indutivas. O momento da sistematização permite o raciocínio dedutivo.
Habilidades	Privilégio às atividades linguísticas, epilinguísticas, até chegar às metalinguísticas, para o trabalho de sistematização do conhecimento, o que pode ocorrer em paralelo, quando possível.
Objetos de ensino: ênfase	Textos/ usos linguísticos e conteúdos gramaticais, em processo de retroalimentação.

Centralidade	Três eixos têm espaço e são igualmente relevantes: Gramática e reflexão linguística. Gramática e efeitos de sentido. Gramática e variação.
Relação com os gêneros textuais	Fusão sempre que possível: interseção das condições de produção dos textos, as escolhas linguísticas e a abordagem reflexiva da gramática (relacionada ao gênero, quando a natureza do fenômeno permitir).
Unidades privilegiadas	Tomar o texto como ponto de partida. Privilegiar, na reflexão gramatical, a unidade em que se integra especificamente o fenômeno em questão (Morfema? Palavra? Oração? Período? Parágrafo? Texto?).
Exercícios preferenciais	Questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a arquitetura da gramática, sobre os efeitos de sentido, e sobre a variação linguística/complexidade de normas.

Fonte: Vieira (2017, p. 313)

Segundo a autora, é importante que se priorizem “as convergências entre esses dois paradigmas [ensino de gramática e análise linguística] para a instauração de uma feição mais diversificada para o tratamento do componente linguístico em sala de aula.” (Vieira, 2017, p. 312). Em outras palavras, não se trata de delimitar espaços ou estabelecer barreiras entre os dois paradigmas, mas de criar possibilidades de trabalho que os envolvam, pois “o ensino de gramática pode ser feito na e pela prática de análise linguística; a vinculação do tema gramatical aos planos de leitura e da produção textual será planejada em função do próprio estatuto do fenômeno em questão (Vieira, 2017, p. 314).

Neste trabalho, optamos pelo uso da expressão “prática de análise linguística” para tratar dessa abordagem renovada de ensino de gramática, em conformidade com as proposições de Vieira (2017) e de Mendonça (2006) quanto à relevância de se tomar a língua em uso, pautada nos textos, no uso da língua. Essa escolha ocorre pelo fato de tal expressão estar disseminada nas orientações de ensino de língua

portuguesa pelo menos desde 1998 e marcar, com veemência, uma alteração de paradigma com relação a um ensino puramente prescritivo de ensino.

Apesar disso, nos contextos de ensino, a prática de análise linguística ainda se constitui um desafio, especialmente marcados pelo uso dos livros didáticos. Pesquisas realizadas por Heineck e Pinton (2014), Sigiliano e Silva (2017) e Sigiliano (2021) apontam que, no contexto atual educacional brasileiro, o livro didático (LD) nunca se fez tão presente nas aulas de língua portuguesa.

Nesse cenário, o livro didático, como afirma Sigiliano e Silva (2017), pode ser tomado como um aliado do professor na prática docente. Os autores ainda asseveram que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem contribuído significativamente para a melhoria do material didático, avaliando as obras de forma baseada em pesquisas acadêmicas e documentos oficiais recentes. No entanto, os autores dos LD muitas vezes não conseguem cumprir, em sua totalidade, aquilo que é proposto pelo PNLD, por vezes por lidarem constantemente com um público de interesses diversos (Sigiliano e Silva, 2017).

A partir da análise das obras, Sigiliano e Silva (2017) destacam que há uma abordagem diversificada em relação à língua utilizada nos materiais didáticos aprovados no PNLD de 2017.

De acordo com o Guia do Livro Didático de 2017, tal discrepância se dá

por questões históricas e pelas concepções do que seja ensinar língua na escola – é particularmente visível no trabalho com os conhecimentos linguísticos. Em todas as coleções há um trabalho efetivo com uma **educação linguística mais voltada para reflexão dos usos**, ao lado de um conjunto de atividades (maior ou menor) de uma **perspectiva mais transmissiva** e que se utiliza prioritariamente dos conhecimentos gramaticais clássicos. (Brasil, 2016, s/p apud Sigiliano; Silva, p. 31 - negrito do original)

Tais questões denotam uma abordagem mais tradicional dos autores de LD, o que colabora para um ensino conteudista e se configura um desafio quando se trata do trabalho com gêneros textuais em uma perspectiva inovadora e reflexiva da língua, principalmente porque não há mais espaço para o ensino tradicional no contexto educacional em que nos encontramos, que envolve preparar o indivíduo para atuar em situações comunicativas diversas (Sigiliano; Silva, 2017). Os autores ainda ressaltam que essa mudança de paradigma contribuiu muito para a elaboração dos LD e para os avanços obtidos, mesmo que pequenos. Na pesquisa, a partir da análise

das obras do 6º ao 9º ano, os autores constataram que há predominância no trabalho voltado para a prática de AL no 6º ano e um trabalho mais tradicional no 9º ano.

Para os autores, essa discrepância se deve ao fato de, no 6º ano, os LD priorizarem o trabalho com variação linguística e morfologia, e, no 9º ano, o trabalho é focado na sintaxe, o que revela uma flutuação por parte das obras no que conceme um trabalho linguístico proficiente. Outro dado relevante, apontado por Sigiliano e Silva (2017), consiste na priorização dos textos nas atividades, e não em frases ou palavras.

Ao considerarmos as seções em que o texto foi privilegiado na apresentação do conteúdo proposto, verificamos que, em 41% dos casos, houve algum tipo de associação do conteúdo gramatical às características formais do gênero ou dos tipos textuais nele realizados (argumentação, descrição, injunção, narração). (Sigiliano; Silva, 2017, p. 36)

A princípio, isso se revela um ponto positivo, visto que indica certa união entre o trabalho com os elementos gramaticais e o gênero ou o tipo textual. No entanto, os autores trazem dados relevantes sobre a existência de um trabalho ainda fragmentado nos LD, nos quais

O texto é utilizado como pretexto para o estudo do conteúdo gramatical, visto que, em 4% das atividades didáticas, não há qualquer relação com práticas de leitura ou escrita. Em 21% das atividades didáticas, a articulação entre os eixos de práticas de linguagem ocorre em apenas uma ou duas questões em que se explora uma interpretação superficial do texto, associando-se, portanto, ao eixo da leitura. Frequentemente, durante a análise dos LD, foi possível notar que o texto é utilizado para leitura apenas com propósito de introduzir o conteúdo gramatical, entretanto páginas se seguem de conteúdo pautado em frases ainda descontextualizadas, tal como as práticas escolares da tradição do ensino de língua. (Sigiliano; Silva, 2017, p. 36)

Nesse sentido, é possível observar que algumas obras ainda demonstram uma visão de língua fechada, pautada em um viés prescritivo. Esse problema, muitas vezes, é acarretado pela fragmentação dos eixos de ensino como se estivessem em compartimentos, de forma que só poderiam ser abertos mediante a necessidade de utilização. Assim, “essa separação se reflete na composição dos exercícios, nos quais é dada preferência à estrutura (identificação e classificação de unidades e de funções

morfossintáticas) em lugar da reflexão a respeito do uso da linguagem, que ocorre ocasionalmente” (Heineck; Pinton, 2014, pág. 453).

Essa fragmentação de gramática e/ou análise linguística, segundo Sigiliano (2021), pode ser justificada pelo fato de a BNCC listar, por meio de habilidades, as categorias gramaticais sem correlacioná-las a gêneros textuais específicos. Dessa forma, fica a cargo do professor e dos autores de LD criar pontes para realizar tal tarefa em busca de um ensino produtivo e reflexivo.

Em uma análise qualitativa e quantitativa de material didático do 8º ano, Sigiliano (2021) salienta que há, na maioria das obras, seções destinadas à abordagem de gramática, leitura e produção textual. Entretanto, percebe-se também que há uma dificuldade em combinar “os gêneros e as características gramaticais que se referem às formas de composição do texto” (Sigiliano, 2021, p. 9). De acordo com a autora, isso demonstra a pouca maturidade no que se refere ao tratamento dado ao texto com relação aos elementos gramaticais prototípicos caros ao gênero textual.

Nessa mesma pesquisa, a autora revela os avanços em relação à abordagem contextualizada da gramática, na perspectiva da análise linguística (AL), em que o texto é o ponto de chegada e de partida, contudo ressalta haver obras que tratam a gramática de forma isolada, em um ensino pautado na prescrição de regras e aquelas em que a sistematização poucas vezes acontece. Quando se trata das atividades de leitura e compreensão textual, o problema de falta de sistematização de conteúdos gramaticais explorados ainda prevalece, havendo trabalho superficial com a aplicação dos elementos gramaticais nos textos. Para Sigiliano (2021),

Diversas pesquisas têm apontado para mudanças no ensino de língua portuguesa, especialmente no que tange à inserção de práticas voltadas para o uso da língua nos eixos de leitura, oralidade e escrita. No entanto, no que diz respeito à adoção da perspectiva da AL, tais avanços ainda têm sido apontados como restritos. (Sigiliano, 2021, p. 5)

Percebe-se que, mesmo após recomendações oficiais quanto a um ensino renovado de gramática, muito se tem a avançar no que tange ao trabalho com o texto e com a gramática nos livros didáticos, na busca de um ensino inovador que atenda às demandas sociais e educacionais. Esse fato também é reiterado em outras pesquisas de Heineck e Pinton (2014), que, ao analisar o livro didático “Português: linguagens” em anos anteriores, demonstraram haver privilégio da gramática

normativa pelos autores de material didático, o que, segundo as autoras, está historicamente relacionado à estrutura da língua portuguesa como componente curricular. Segundo as autoras,

da mesma forma como foram privilegiados certos aspectos do conhecimento na constituição da disciplina Língua Portuguesa, ainda hoje o ensino depende de fatores que são privilegiados ou não pelos professores, dependendo de suas concepções e crenças” (Heineck; Pinton, 2014, p. 441).

Ainda na análise realizada pelas autoras, destaca-se a tentativa de se fazer a relação entre texto e gramática, no entanto ainda fica no plano superficial de abordagem gramatical, prevalecendo a metalinguagem, assim há a priorização de exercícios de classificação e de identificação de estruturas, predominando a concepção de língua como estrutura.

As pesquisas realizadas por Heineck e Pinton (2014), Sigiliano e Silva (2017) e Sigiliano (2021) sobre a abordagem gramatical contextualizada em livros didáticos, na perspectiva da PAL, demonstram avanços sobretudo na relação do texto com gramática, contudo fica evidente que a abordagem ainda é muito pautada em um viés tradicional de ensino de gramática. No entanto, é importante ressaltar que ainda estamos sob um processo de mudança com relação à forma como a gramática vem sendo abordada em sala de aula, e isso pode ser evidenciado por um movimento de adequação a um ensino reflexivo discursivo, ainda que pequeno nos LD (cf. Simioni, Souza, Pinton, 2023).

A prática de análise linguística/semiótica, ao ser inserida como eixo transversal aos demais pela BNCC (BRASIL, 2018), ressalta a importância do texto para sua realização. Nesse sentido, a PAL/S guarda forte correlação com os gêneros textuais, visto que eles são instrumentos de uso da língua e formas de ação pela língua. Tendo em vista a importância dessa correlação, passaremos a abordá-la com mais ênfase na próxima seção.

## 2.2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E GÊNEROS TEXTUAIS

Como já evidenciado, as pesquisas apontam para dificuldades de incorporação da prática da análise linguística em aulas de LP e em livros didáticos, apesar de, há quase 30 anos, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a PAL ser tomada como

eixo de ensino nos documentos orientadores. Com a promulgação da BNCC, a semiótica foi acrescida à AL nesse eixo e tem sido mais um desafio com relação às formas de tratamento nas aulas de língua portuguesa (Duarte-Corrêa; Sigiliano, 2023; Magalhães; Sigiliano; Garcia-Reis, 2024). De acordo com a BNCC (2018), esse fato ocorre:

Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. (Brasil, 2018, p. 77)

Dessa forma, no contexto social em que estamos inseridos, ler apenas para extrair significado de um aglomerado de palavras pode não atender as necessidades dos indivíduos, pois estamos envoltos em textos cujas linguagens se manifestam de formas diferentes. Assim, torna-se imprescindível ler além das letras, considerando as múltiplas semioses presentes nos textos.

Nesse sentido, a BNCC (2018), na perspectiva de atender às demandas das práticas sociais e de linguagem, acrescentou à análise linguística a semiose, o que parece apontar para a necessidade de um movimento de mudança nas práticas de leitura, escuta e produção textual, o qual envolva a exploração das múltiplas semioses do texto para a produção de sentido. Como se pode observar, a prática de análise linguística/semiótica (AL/S) no documento

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.[...] Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (Brasil, 2018, p. 76-77)

Essa visão do que seria a prática de AL/S, apresentada pelo excerto acima, reforça a ideia de que, ao analisar um texto, é preciso analisar as semioses nele envolvidas. Nesse sentido, a BNCC estimula a abordagem dos textos no que tange ao trabalho com os textos multimodais, defendendo a reflexão sobre os fenômenos da língua e as funções dos aspectos linguísticos e sua construção.

Nesse contexto, observa-se que, das mudanças no que se têm postulado os documentos oficiais, emerge a necessidade de novos letramentos, pois é função da escola preparar os alunos para diversas interações “em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros” (Dias, 2012, p. 96).

Para Marcuschi (2003), os gêneros textuais são fenômenos históricos que se vinculam à sociedade e não são fruto de um trabalho individual, mas coletivo, por meio do qual podemos observar a integração de elementos da escrita ou da oralidade e de outras semioses. Na perspectiva de gênero como interação e de língua como atividade sócio-histórica, Marcuschi (2003), ancorado nos estudos de Bakhtin (1979) e de Bronckart (1999), parte da ideia de que a comunicação verbal acontece por meio dos gêneros. Nesse contexto, Marcuschi (2003) utiliza a expressão gênero textual para se referir aos textos materializados que encontramos no cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas como carta pessoal, roteiros turísticos, crônica, carta de reclamação dentre outros, e que circulam livremente na sociedade. Dessa forma, “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2003, p. 23). Não obstante, é importante ressaltar que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (Marcuschi, 2008, p. 154), pois ele é a manifestação discursiva e enunciativa que possui suas especificidades formais, definidas por atividades sociodiscursivas.

A exploração dos gêneros textuais se faz presente nas aulas de LP, contudo a relação deles com os aspectos de sua construção linguística e semiótica apresenta certa instabilidade (Sigiliano, 2021; Araújo; Saraiva; Filho, 2021; Simioni; Souza; Pinton, 2023). Essa dicotomia entre teoria e prática parece ser acentuada quando, na sala de aula, priorizam-se aspectos macroestruturais do gênero e desconsideram-se os elementos composicionais gramaticais que os compõem. Para Sigiliano (2021), a

observância composicional linguística dos gêneros viabiliza um dos caminhos para a prática de análise linguística e colabora para o entendimento das funções gramaticais caras a eles. Nesse sentido,

“o processo de aquisição, apropriação e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita acontecem com qualidade se houver significado, e é só o texto, explorado dentro de contextos relacionados à cultura e a faixa etária, que permite a interpretação e a compreensão de significados.” (Marson, 2020, p. 23).

Ao partir da premissa de abordagem textual vinculada ao tópico gramatical e pautada na prática de análise linguística, os textos multissemióticos se tornam objetos de análise nas atividades de leitura e nos livros didáticos. A percepção da integração de linguagens trouxe para as aulas de língua portuguesa a necessidade de integrar as diferentes formas composicionais textuais, refletindo diretamente na prática do professor. Coscarelli e Ribeiro (2023) salientam que a leitura desses textos passa, então, por uma modificação de estratégias, já que ler somente o que se apresenta escrito não satisfaz a necessidade do leitor contemporâneo. Dessa forma, “aderir à ideia de que os textos são sempre compostos multimodalmente nos ajuda também a enxergar tais modos e suas modulações na composição textual” (Ribeiro, 2021, p. 123). Nesse novo cenário, é preciso letrar o aluno para tais demandas, isso significa ir além da palavra letramento, criar sentidos para as semioses presentes no texto, trabalhando o texto de forma plural. São necessárias práticas que levem o aluno a se tornar multiletrado, levando-o a “compreender e responder a efeitos de sentido em diferentes contextos” (Rojo, 2009, p. 119), transformando-o em analista crítico, e a escola tem essa função (Rojo, 2009). Além de dominar os gêneros, como preconiza a BNCC (2018), capacita o aluno a atuar nas práticas sociais. De acordo com a BNCC (2018),

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 63)

A integração dos gêneros em diferentes práticas e o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção são objetos de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Mas, “o que deve ser ensinado” e “como ensinar” parecem ser um problema quando se trata de definir as estratégias de ensino. Segundo Barbosa (2010), a articulação e a priorização de conteúdos ainda se fazem um problema quando se consideram as práticas de linguagem. É evidente que as práticas de leitura, escrita e produção devem pautar a escolha do que deve ser ensinado de forma que os estudantes dominem os gêneros e compreendam efetivamente um texto e os aspectos linguísticos que o compõem. Nessa perspectiva, já que os gêneros textuais articulam várias práticas de linguagem, eles são considerados articuladores de conteúdos, e as habilidades necessitam ser desenvolvidas na e pela análise dos gêneros.

A análise linguística, segundo Mendonça (2007), ocupa-se, nesse sentido, em compreender o funcionamento dos gêneros e sua construção linguística-discursiva, tornando-se essencial no trabalho pedagógico com os gêneros. Ao partindo de uma visão sociointeracionista de linguagem, Marcuschi (2003) concebe o gênero como produto da interação humana, o qual cumpre uma função social e se manifesta de acordo com as nossas necessidades. Nesse sentido, o gênero inserido nas práticas sociais e explorado nas aulas de língua portuguesa contribui para a exploração dos mecanismos linguísticos que subsidiam a construção de sentidos do texto articulados com a leitura e com a produção textual. Assim, a prática de análise linguística “funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas” (Mendonça, 2007, p.75).

Nessa perspectiva de língua como forma de interação social por meio da qual os gêneros se manifestam, a PAL cumpre a função de ampliar as capacidades de leitura e escrita de forma que os alunos possam perceber que “as escolhas linguístico-discursivas de um dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitir que um gênero funcione socialmente” (Mendonça, 2007, p. 77). O professor, nesse processo de interação entre aluno e texto, no trabalho com a PAL, será o mediador na produção de conhecimento. Para se construir o conhecimento, o aluno será desafiado a construir conceitos. Nisso consiste o procedimento da prática de análise linguística, cujo centro está na construção de conhecimentos e não na transmissão, uma vez que

só se aprende uma língua operando sobre ela (Britto, 2002), o que é possível quando se tomam os gêneros como forma de manifestação da linguagem em uso.

Assim sendo, é importante se pensar na variabilidade dos recursos linguísticos dos gêneros e quais aspectos devem ser priorizados e explorados nas atividades de leitura e escrita, de forma que o aluno possa ampliar a sua capacidade linguística. Nesse processo de ampliação das capacidades linguística-discursivas, não se pode desconsiderar que o aluno, quando chega à escola, já domina diversos aspectos da língua e tem a seu dispor diversos gêneros orais e escritos. Assim, entende-se que é necessário refletir sobre usos presentes em gêneros orais e escritos de forma a propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade em que a análise linguística os perpassa.

Pensando na variabilidade dos gêneros e na promoção de aprendizagens, a abordagem da PAL na perspectiva dos gêneros prevê que sejam explorados não apenas os efeitos de sentido atrelados a um uso linguístico específico, mas também elementos prototípicos composicionais dos gêneros (Mendonça, 2007; Brasil, 2018). Na busca por estruturas linguísticas que se manifestam com mais frequência em um determinado gênero textual, Sigiliano e Torrent (2018) desenvolveram uma pesquisa, usando ferramenta de anotação textual, que buscava analisar os padrões de anotações de categorias morfossintáticas e semânticas em gêneros textuais. O estudo contou com anotações de elementos sintáticos de distintos gêneros e de diferentes tipos textuais e apontou para alguns padrões de uso, ou seja, para algumas predileções dos gêneros textuais quanto às estruturas sintáticas, morfológicas e semânticas nele empregadas. Destaca-se que o estudo revelou que os nomes de evento (os quais pedem complemento nominal) são mais frequentes no roteiro turístico. Ao comparar as unidades lexicais (ULs) usadas em TED Talk e em roteiro turístico, o estudo mostrou que:

65,9% das ULs no roteiro turístico são verbos, em comparação com apenas 32,6% no TED Talk. Além disso, entre os 78 ULs nominais no guia de viagem, 15 representam eventos e são substantivos deverbais. No TEDTalk, o número de substantivos deverbais é 11. Assim, o guia de viagem apresenta um total de 197 ULs de evento (71,4%), em comparação com apenas 103 (36,5%) no TED Talk. Isso porque o principal objetivo comunicativo de um roteiro turístico é fornecer aos turistas informações sobre locais que podem visitar ou coisas que podem fazer. Por outro lado, o TED Talk pretende transmitir uma ideia, que é apoiada por um maior número de substantivos que

denotam entidades. (Sigiliano; Torrent, 2018, p. 14-15 - tradução nossa)<sup>4</sup>

Essa maior ocorrência de complementos nominais em roteiros turísticos demonstra que o professor pode se valer da prototipicidade de aspectos gramaticais, ou seja, desse padrão gramatical, em gêneros específicos como forma de viabilizar a perspectiva reflexiva sobre a língua, crucial à PAL (Sigiliano, 2021). Desse modo, ao explorar padrões gramaticais dentro de gêneros específicos, o professor estará fornecendo aos alunos exemplos concretos de usos da língua em diferentes contextos comunicativos, assim propicia-se a reflexão crítica sobre a linguagem. Isso posto, o mesmo gênero pode ser explorado em anos distintos com atividades mais complexas e promovendo sempre novos desafios aos educandos (Geraldini, 2014). À vista disso, “não haverá uma ‘repetição de assunto’, mas uma nova oportunidade de produzir conhecimentos e desenvolver habilidades e competências cada vez mais complexas, que poderão ser aplicadas a outras situações/gêneros” (Mendonça, 2007, p. 85). Desse modo, torna-se imprescindível refletir sobre as características linguístico-discursivas dos gêneros e explorá-los em suas diversas manifestações.

Tendo em vista as diversas manifestações do gênero e sua utilização como objeto de trabalho na PAL, conhecer a sua variabilidade e o seu funcionamento se tornou essencial para produção de conhecimento, visto que o texto, como já mencionado, é tomado como centro das atividades nas aulas de língua portuguesa como preconizam os documentos oficiais, “em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (Marcuschi, 2003, p. 30). Para isso, uma adoção de ensino de língua e linguagem pautado nos gêneros textuais é de suma importância.

Para Schneuwly (2004), o gênero é um instrumento de comunicação que permite a apropriação, por parte dos indivíduos, de signos para produção de sentido,

---

<sup>4</sup> 65.9% of LUs in the travel guide are verbs, compared to only 32.6% in the TED Talk. Moreover, among the 78 noun LUs in the travel guide, 15 represent events and are deverbal nouns. In the TED Talk, the number of deverbal nouns is 11. Hence, the travel guide features a total of 197 eventive LUs (71.4%), in comparison with just 103 (36.5%) in the TED Talk. This is because the main communicative purpose of a travel guide is to provide tourists with information on places they can visit or things they can do. On the other hand, the TED Talk aims to convey an idea, which is supported by a higher number of nouns denoting entities. (Sigiliano; Torrent, 2018, p. 14-15)

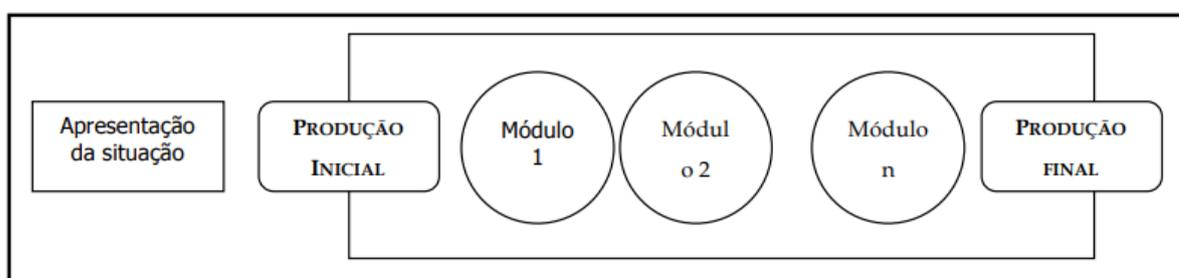
condição que possibilita o desenvolvimento de capacidades individuais que são mediadas pela interação. Assim, os gêneros são concebidos, pelo autor, como um objeto elaborado socialmente através de experiências sociais, ampliando o seu escopo de possibilidades de usos e formas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao proporem a abordagem dos gêneros orais e escritos na escola, defendem o uso do procedimento da *sequência didática* (SD) para trabalho com os gêneros textuais, definindo-a como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 82). Ela consiste em procedimentos de caráter modular, os quais contemplam todo o Ensino Fundamental e o trabalho com atividades simples e complexas, envolvem situações reais de produção textual, incluindo a circulação e a recepção.

Para os pesquisadores, a finalidade de se trabalhar com sequência didática tem como objetivo principal ajudar o aluno a dominar um gênero textual de maneira que possa se expressar de forma oral ou escrita adequadamente em diversas situações. Essa proposta também coloca em lócus o trabalho com a análise linguística, pois, como já citado anteriormente, o texto é composto por elementos gramaticais, e estes são essenciais para a composição textual.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a necessidade de o trabalho escolar ser permeado por gêneros textuais e, para subsidiar o trabalho do professor com os “gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (p. 83), elaboraram uma estrutura base da sequência didática com o seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema de sequência didática



Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

Como se pode observar, essa proposta prevê um modelo de trabalho em quatro etapas. A *apresentação da situação* consiste em apresentar, de maneira detalhada, a atividade para os alunos, na qual o gênero e a modalidade (oral ou escrita) são escolhidos, assim como o é o conteúdo que será desenvolvido pela classe, tendo acesso a textos do mesmo gênero. Nessa etapa, “é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar [...] essa apresentação inicial, permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para a aprendizagem de linguagem” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 85). Outra etapa, a *produção inicial*, será aquela na qual os alunos elaborarão um texto, atividade a ser feita de forma individual ou coletiva. Esse texto norteará o trabalho do professor para a construção de módulos de atividades que culminará em uma versão final do texto. Os *módulos* abordarão os problemas encontrados na produção inicial. Trata-se, então, de “dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 87), com atividades diversificadas das mais simples às mais complexas, a fim de capacitar o aluno para dominar o gênero. A *produção final* propiciará ao aluno pôr em prática o que aprendeu nos módulos previamente elaborados após a produção inicial. Nesse momento, o aluno, em posse do conhecimento construído ao longo dos módulos, controla seu processo de aprendizagem “e sabe o que fez, porque fez e como fez. Aprende a regular suas próprias ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido” (Marcuschi, 2008, p. 217).

Observa-se, portanto, que a SD tem como princípio desenvolver e aprimorar as habilidades orais e escritas dos educandos através da produção textual. Dessa forma, o professor exerce um papel fundamental em todas as etapas do processo, pois é através da diagnose realizada a partir da produção inicial que os módulos serão construídos, considerando “os diferentes níveis do processo de elaboração de textos e é no nível da textualização, que o trabalho conduzido nas sequências torna-se complementar a outras abordagens” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Gomes e Souza (2015) defendem que a SD possa agir como uma facilitadora de abordagem da prática de análise linguística em sala de aula. Segundo as autoras, o professor, nessa linha, estaria desenvolvendo nos alunos conhecimentos linguísticos e construindo saberes necessários à produção de um gênero.

Assim, as autoras propõem que a SD seja usada a serviço da abordagem da AL e destacam que, nesse sentido, há mais dois aspectos que devem ser considerados e associados às relações teórico-metodológicas da AL e a SD:

O primeiro é a possibilidade de realização de reflexões sobre a língua, ou seja, a possibilidades de ações epilinguísticas. O segundo é o fato de que os conhecimentos alcançados, via observação e análise, precisam ser sistematizados, organizados, podendo receber, se necessário for, uma metalinguagem. Assim, por partir da análise e discussão dos fenômenos linguísticos (atividades epilinguísticas) para se alcançar um conhecimento, os módulos da SD também proporcionam o desenvolvimento reflexivo por meio do método indutivo, como recomendado pela AL. (Gomes; Souza, 2015, p. 19)

Compreende-se, assim, que o ensino de AL mediado pela SD de forma modular e sistematizada, por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, pode possibilitar o desenvolvimento linguístico dos alunos, instrumentalizando-os para a leitura e para a escrita de gêneros textuais variados. Destarte, as SD vão subsidiar o trabalho com a prática de análise linguística, e o professor pode sentir dificuldades em efetivá-la em sua atuação, assim a análise da produção inicial pode subsidiar as escolhas dos elementos linguísticos que serão priorizados no ensino. Em vista disso, é indiscutível que a utilização das SD nas aulas de língua portuguesa, associadas à PAL, é um dos caminhos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem baseado na reflexão linguística e no pensamento indutivo, o que contribui de forma significativa para a efetivação do ensino.

No entanto, cabe destacar que as sequências didáticas, tal qual propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), vêm sofrendo diversas modificações e propostas de renovações no ambiente escolar, visto que as necessidades das salas de aula são múltiplas e diversas. Assim, no que tange à AL, tanto a avaliação da produção de textos dos alunos pode ser tomada como objeto de análise a partir de aspectos linguísticos que podem ser explorados quanto pode haver a abordagem de elementos linguísticos pré-estabelecidos com base em um gênero específico. Destarte, o professor pode eleger um gênero específico para subsidiar um trabalho com aspectos gramaticais que lhe são prototípicos, fato que pode ocorrer como motivação para uso de princípios da sequência didática como formas de aprofundamento nos conhecimentos sobre o gênero. Essa é a perspectiva adotada na ação didática empreendida por esta pesquisa-ação. De forma a explorar uma categoria sintática, o

complemento nominal, em sala de aula, busca-se contextualizar a importância desse elemento no gênero roteiro turístico. De forma a aprofundar conhecimentos relativos a esse gênero, a fim de pautar a ação didática, foram pesquisados exemplares do gênero roteiro turístico, bem como textos científicos que buscam analisá-lo, como veremos a seguir.

### **2.2.1 O gênero roteiro turístico: definição, função e elementos**

Como explicitado, a ação didática proposta nesta pesquisa-ação assume o gênero roteiro turístico como central para cumprimento dos objetivos a que se propõe este trabalho. Nesse sentido, tanto para substanciar as atividades propostas na ação didática quanto para analisar os aspectos do gênero para observação do desenvolvimento dos estudantes, faz-se necessário conhecer mais a fundo as características de um roteiro de viagem.

O turismo tem sido fortemente explorado no Brasil, visto que se trata de um país de vasta extensão territorial e bela paisagem natural. Chimenti e Tavares (2020) defendem que o turismo não deva ser realizado a partir de visitas isoladas, sem uma estrutura que permita ao turista visitar locais que contemplem a história ou a cultura do destino escolhido. Nesse contexto, o roteiro turístico torna-se um aliado valioso, uma vez que desempenha um papel fundamental na organização das viagens, oferece aos turistas informações importantes para que possam explorar novos lugares com maior facilidade e segurança, pois reúnem uma variedade de atividades e atrações.

De acordo com Costa (2012), o roteiro pode ser um itinerário, guia, manual ou descrição minuciosa de viagem com vários tipos de indicação, a qual pode ser geográfica, culinária, hoteleira dentre outras. Nesses casos, podem “acompanhar o texto verbal (geralmente curto, formado por enunciados lexicais e frases nominais) desenhos, ícones, etc, que complementam as informações.” (Costa, 2012, p. 208).

Para Tavares (2002), os roteiros turísticos são itinerários de visitação organizados, que incluem os serviços a serem utilizados pelos turistas, constituindo-se “como importante ferramenta para a leitura da realidade e da situação sociocultural existente na localidade, capaz de mostrar a história da localidade, a cultura e a ‘alma do lugar’” (Tavares, 2002, p.14). Nesse sentido, segundo a autora, por terem grande relevância sociocultural no contexto em que se inserem, os roteiros precisam ser

coesos e contextualizados, proporcionando uma visão abrangente e clara dos locais a serem visitados pelos turistas.

Chimenti e Tavares (2020), em complementação a Tavares (2002), ressaltam que o roteiro turístico “é um produto importante, cuja composição inclui a visita planejada a um ou mais atrativos e localidade e que pode contar com serviços turísticos e de apoio agregados, todos organizados de forma lógica e coerente com uma proposta preestabelecida” (p. 12). Isso significa que o roteiro turístico não se resume a apenas uma sequência de visitas, mas também a uma experiência integrada e planejada de maneira a possibilitar uma experiência fluida e prazerosa ao turista. Ademais, Chimenti e Tavares (2020) ressaltam que o roteiro turístico pode ser organizado por agências ou pelo próprio turista, característica que possibilita ao viajante escolher ou organizar sua viagem de formas diferentes mediante ao seu objetivo.

Para Silva e Novo (2010), “os roteiros são itinerários de visita organizados nos quais se encontram as informações detalhadas de uma programação de atividades mediante a um planejamento prévio”. As autoras ainda destacam que os roteiros turísticos podem ser realizados em qualquer região (urbanas ou rurais, nacionais ou internacionais), independentemente de seu tamanho, por representarem uma importante ferramenta para leitura da realidade sociocultural da localidade a ser explorada. Observa-se que Silva e Novo (2010) e Tavares (2002) comungam da mesma ideia no que tange à importância do roteiro turístico como ferramenta sociocultural.

Roteiro turístico, para Ferreira (2019 *apud* Chimenti; Tavares, 2020, p.15), é “uma descrição pormenorizada de uma viagem, itinerário; indicação metódica e minuciosa da situação e direção de caminhos etc. duma povoação; guia”. Essa definição apresentada pelo autor enfatiza algumas das características essenciais do gênero roteiro turístico, destacando a descrição detalhada e a organização lógica das atividades que têm a função de orientar e guiar as viagens de um turista.

As definições apresentadas pelos autores acerca do roteiro turístico denotam a importância do gênero, pois ele é uma “terra fértil”, no qual a “linguagem está em funcionamento para as atividades culturais e sociais” (Marcuschi, 2008, p. 151). Pode-se observar que, no roteiro turístico, a linguagem cumpre uma função relevante para desvelar aspectos relativos à realidade sociocultural dos pontos turísticos.

A pesquisa e o levantamento do gênero incluíram a análise de mais de 30 roteiros turísticos, coletados em sites de agências de viagens e em plataformas pessoais voltadas ao compartilhamento de experiências e informações sobre viagens bem-sucedidas. Foram selecionados roteiros de cidades próximas àquela em que residiam os estudantes, de destinos pertencentes a circuitos turísticos de outros estados brasileiros, bem como roteiros internacionais. O objetivo foi permitir que os alunos observassem tanto os propósitos das viagens quanto os recursos linguísticos mobilizados pelos autores na construção dos textos. Esse levantamento revelou aspectos composicionais do gênero, que, por não terem sido suficientemente explorados em outros trabalhos acadêmicos, passamos a apresentar, de forma breve, a seguir.

O gênero roteiro turístico normalmente recebe um título que se associa ao(s) local(is) visitado(s), podendo explicitar o nome de um local mais específico (exemplo: Gruta de Maquiné), a cidade (exemplo: Ouro Preto) ou mesmo algum elemento que metonimicamente marque relação com o local ou com um conjunto de locais (por exemplo: Pérola de Minas ou Rota do café). Ele pode apresentar uma introdução, escrita em prosa, que trata de maneira breve do local a ser explorado, em que se apresentam, normalmente, características locais consideradas atraentes pelo autor do texto. No início desse texto, é comum haver a apresentação de imagens do local.

O texto é, a seguir, organizado com base em um tempo determinado, com subtítulos que marcam a indicação clara de dias e/ou horários de ocorrência dos eventos e de ações a serem indicadas durante a visita. Assim, o roteiro normalmente é organizado em “dia 1, dia 2 etc.” ou em “manhã, tarde, noite” ou, até, com definição de horários mais específicos. Também podem ser utilizados recursos multimodais como imagens, que complementam o texto verbal, subtítulos e seções para destacar as atividades e descrever os locais a serem visitados como “curiosidades, nomes dos destinos, período, programação”, uma vez que o roteiro oferece ao turista informações objetivas e úteis para um público diverso, desde viajantes experientes a iniciantes, com interesses diversos como história, arte, cultura e gastronomia.

No que diz respeito ao uso da língua, no que tange à estrutura e à composição prototípica desse gênero, notam-se variações quanto ao grau de monitoramento, a depender do autor e do interlocutor. No entanto, predomina-se o emprego da língua culta. O uso da terceira pessoa do discurso confere ao texto uma abordagem mais

objetiva formal e instrucional. Entretanto, é importante salientar que também há roteiros que são escritos em primeira pessoa, o que denota uma opção linguística do redator do texto, como forma de aproximar o leitor do texto. A utilização de nomes comuns e próprios é muito recorrente no gênero, tanto para indicar locais quanto para indicar as ações a serem realizadas, marcadas, especialmente, por nomes regentes (exemplo: “visita à Igreja de Nossa Senhora do Carmo”, “ida ao museu, “início da viagem de retorno”). Também podem ser encontrados roteiros que fazem uso predominante do predicado verbal, para descrever ações a serem realizadas pelos turistas. Isso não descaracteriza o gênero, com isso é reforçada a noção de que o falante/escritor não faz usos indiscriminados dos elementos linguísticos, motivado seja pela forma de constituição do gênero seja pelo que se pretende por meio dele (Myhill; Watson; Newman, 2020). A presença de adjetivos, orações adjetivas, apostos e advérbios é comum nas descrições dos locais a serem visitados. Neste trabalho, em que o roteiro turístico é tomado como gênero central do projeto de ensino, e considerando que ele não é regularmente trabalhado em sala de aula, foi preciso empreender um breve levantamento de suas características composicionais. Por meio dele, pretendeu-se adotar a PAL, com finalidade de ampliar as capacidades linguísticas e discursivas dos alunos ao torná-los ativos no processo de construção de significados e reflexão ativa sobre os sentidos do texto, de forma consciente e situada sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos presentes no gênero em foco.

### 2.3 ABORDAGEM DA SINTAXE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de sintaxe, em sala de aula na escola básica, está relacionado ao estudo da organização dos termos da oração e das relações entre orações, por vezes preso ao nível de exploração de sintagmas muito específicos, em que há nenhuma ou pouca correlação entre as escolhas sintáticas e suas implicações de sentido. Assim, a pouca correlação entre as implicações de sentido dos usos de determinadas escolhas sintáticas em prol de outras faz com que o aluno encare o estudo da sintaxe apenas como tendo importância classificatória dos termos da oração.

Reiterando essa visão, estudos realizados por Oliveira (2015) demonstram que a sintaxe ainda é tratada de forma reducionista na escola, considerando-se apenas os aspectos normativistas da língua. A forma como o complemento nominal é tratado nas aulas de língua portuguesa exemplifica o que a autora defende. O conteúdo é

abordado de forma pautada apenas nas definições das gramáticas tradicionais (GT), de forma a desconsiderar o contexto de uso e de motivação para uso.

Nesse contexto, assim como outros elementos da oração, o complemento nominal na GT é, normalmente, abordado, no ensino básico, por um viés classificatório, em que precisa ser reconhecido como termo essencial e indispensável na construção da oração, sendo abordado muitas vezes em sala de aula com critérios limitados, que nem sempre dão conta de explicar todas as manifestações linguísticas desse tópico gramatical.

Sigiliano e Silva (2017), ao analisarem materiais didáticos de Ensino Fundamental, já observaram que os conteúdos de sintaxe na escola básica costumam ser aqueles que se atrelam mais facilmente a uma concepção mais prescritiva de ensino de língua, visto que o foco de sua abordagem se limita à identificação e à classificação sintática, por vezes feita com base em perguntas simplórias que guariam à classificação, como no caso de objeto direto como resposta a “o quê”, requerido pelo verbo. Assim, no que diz respeito ao trabalho com a sintaxe, é frequente e recorrente, nas aulas de língua portuguesa, o ensino de termos isolados e descontextualizados, pautado em um modelo de ensino gramatical voltado para a transmissão de terminologias, de conceitos ancorados em critérios que não dão conta da totalidade dos fenômenos, atitude que privilegia o ensino de sintaxe em uma perspectiva estrutural.

Conforme Vieira (2018), Apolônio Díscolo foi quem estabeleceu as noções de sujeito, objeto e outros conceitos sintáticos, além de abordar questões relativas à concordância e à noção de constituintes imediatos, “ao se referir ao inter-relacionamento de constituintes da frase” (Vieira, 2018, p. 62). Segundo o pai da sintaxe, Apolônio Díscolo (I, 1 apud Neves, 1993), a sintaxe se ocupa de analisar as palavras nas orações.

Cadore e Ledur (2013) relacionam a sintaxe à semântica ao conceituarem que:

Sintaxe é o estudo das relações entre os elementos que constituem a estrutura de uma frase. Este campo da gramática tem relação direta com o significado, assumindo, por isso, especial importância no estudo das línguas. O melhor exemplo está na sequência das palavras na frase: Apesar de estarem em uso as mesmas palavras, as expressões *mulher grande* e *grande mulher* não têm o mesmo significado. Bastou inverter a ordem dos termos para resultarem em significados completamente diferentes.

Portanto, o domínio da estrutura frasal (sintaxe) é essencial para obtenção do significado pretendido. Esse domínio se alcança pelo estudo sistemático da análise sintática. *Análise* (do gr. *Analysis*) significa ato ou efeito compreendido. A análise sintática, então, é a parte da gramática que descreve a estrutura do período e da oração, decompõe o período em suas orações, e cada oração em seus termos, indicando-lhes as respectivas funções sintáticas. (Cadore; Ledur, 2013, p. 13, grifos dos autores)

Segundo Neves (1993), a sintaxe englobaria níveis linguísticos, assim consiste no conjunto de regras que governam os elementos e suas relações, baseando-se no princípio fundamental de que a língua é constituída por elementos inter-relacionados, a partir dos quais a comunicação acontece. Kenedy (2013) destaca que não nos comunicamos de forma fragmentada, por meio de palavras isoladas, mas sim “por meio de expressões complexas como sintagmas e frases” (Kenedy, 2013, p. 15). Portanto, para se analisar sintaticamente um termo, precisa-se considerar a sua relação em cadeia com outros elementos linguísticos da oração.

Além disso, ao se pensar no ensino produtivo e reflexivo de gramática, uma outra questão que salta aos olhos, no que tange ao trabalho com a sintaxe, é a ausência de critérios mais amplos. Como defendido por Ferrarezi Junior (2012), devemos considerar que não existe um modelo único de analisar algo ou um único critério, principalmente porque as línguas “se rebelam, criam suas exceções, mudam daqui para ali, se recusam a caber dentro de regras simples e descrições sucintas” (Ferrarezi Junior, 2012, p. 15). Assim, considerar apenas um critério de classificação é acreditar que não haja outras formas de abordagens e construções possíveis dentro de uma língua. É o que se observa quando analisamos o complemento nominal (CN) e suas manifestações na língua portuguesa, quando se utiliza apenas um critério para identificá-lo e classificá-lo.

Cegalla (2019) considera apenas o critério de transitividade para classificar o CN, abordando o exemplo “Ah, não fosse ele surdo **à minha voz**” (Cegalla, 2019, p. 355, grifo do autor), no qual *surdo* é considerado transitivo, de modo a necessitar de complemento. Dessa forma, o autor desconsidera o contexto de produção do enunciado, uma vez que, em uma determinada situação de uso da língua, o complemento *à minha voz* poderia ser suprimido sem prejuízo semântico substancial. Assim, deve-se considerar que as escolhas por empregar ou não determinados termos não são aleatórias. A fim de refletirmos um pouco mais sobre a abordagem do complemento nominal por gramáticas e livros didáticos, passaremos à seção a seguir.

### 2.3.1 Complemento nominal: tratamentos e caminhos de abordagem

Esta seção pretende analisar como algumas gramáticas e livros didáticos de ensino básico tratam o complemento nominal. Todavia, poder-se-á constatar que, muitas vezes, essas propostas apresentam lacunas, o que, de forma semelhante ao que ocorre com outras categorias sintáticas, aponta para o fato de que, como professores em uma ação didática, temos que nos valer de vários critérios para identificação dos termos da oração. Dessa forma, serão também discutidos problemas de conceituação ou de abordagem do complemento nominal e a forma como outras gramáticas ou teorias da gramática abordam esse termo, com intuito de guiar possíveis caminhos para a abordagem do complemento nominal na ação didática.

Para analisar os conceitos e as visões de complemento nominal nas gramáticas tradicionais, foi selecionada, primeiramente, a gramática de Bechara (2019), por ser ele um autor que compõe a gramática tradicional do português do Brasil e por ser aquela em que os autores dos livros didáticos, os quais analisamos, baseiam-se para abordagem gramatical. Gramáticas publicadas por Cegalla (2020), Cunha e Cintra (2019), Lima (2011), Ferreira (2015) e Almeida (2011) também foram analisadas, tendo em vista o fato de serem comumente utilizadas no contexto escolar por professores da educação básica, fazendo parte do acervo da escola em que a pesquisa ocorre.

Ademais, foram selecionados três livros didáticos para análise do complemento nominal. Tal escolha se motivou pelo fato de o livro de Cereja e Vianna (2022) ser utilizado pela escola na qual a pesquisa se dá e por haver outros dois livros, aprovados pelo PNLD, disponíveis nesse local para acesso da professora pesquisadora.

A escolha das gramáticas de Castilho (2020) e de Neves (2011, 2018) pautou-se na possibilidade de se observarem formas renovadas de tratamento do complemento nominal, visto que se pautam na descrição de usos reais e mais diversificados da língua. A visão de Fillmore (2013) também ganha destaque por, de igual maneira, ofertar uma visão alternativa com relação ao tratamento da complementação e da adjunção. Apesar de a gramática tradicional também ter cunho descritivo (cf. Neves, 2002), abordaremos a noção que ela defende quanto ao complemento nominal de forma separada das demais pelo fato de ela assumir um recorte de abordagem da descrição de uma língua escrita padrão. Em seguida,

abordaremos a forma como os livros didáticos tratam o complemento nominal e, por fim, as gramáticas descritivas da língua, construídas sob a perspectiva do uso da língua em manifestações diversificadas.

### 2.3.1.1 Gramáticas tradicionais e complemento nominal: forma de tratamento

As gramáticas tradicionais elencam alguns critérios para identificação do complemento nominal, na tentativa de caracterizá-lo e distingui-lo de outras categorias gramaticais como, por exemplo, ao defini-lo como um termo preposicionado que se liga a substantivos, adjetivos e advérbios com a função de integrar/completar seu sentido (Cegalla, 2020). Nossa intenção, nesta seção, é fazer uma breve revisão teórica de como os gramáticos tradicionais tratam o complemento nominal e quais são as características apresentadas para justificar sua classificação. Tal revisão será feita como forma de embasar, por meio de reiteraões ou críticas àquilo que será aqui explicitado, propostas de condução renovada do trabalho com esse elemento sintático no ensino básico.

Cegalla (2020) divide os termos da oração em integrantes e acessórios. Termos integrantes, para o autor, são “os que completam a significação transitiva dos verbos e nomes. Integram (inteiram, completam) o sentido da oração, sendo, por isso, indispensáveis à compreensão do enunciado” (Cegalla, 2020, p. 347). Conforme o gramático, constituem o grupo dos termos integrantes objeto direto e indireto, complemento nominal e agente da passiva (Cegalla, 2020).

Para Cegalla (2020), o “*complemento nominal* é o termo complementar reclamado pela significação transitiva, incompleta, de certos substantivos, adjetivos e advérbios. Vem sempre regido de preposição.” (p. 354, grifo do autor). O autor caracteriza o CN como um elemento que recebe a ação, paciente, tal qual na expressão “amor *a Deus*” (Cegalla, 2020, p. 355), na qual *Deus* recebe a ação, é amado por alguém. Cegalla (2020), ainda, destaca que os nomes que necessitam de complementos derivam de verbos transitivos de mesmo radical “amor *ao próximo* (amar ao próximo), perdão *das injúrias* (perdoar as injúrias), obediente *aos pais* (obedecer aos pais)” (Cegalla, 2020, p. 355).

O autor cita os exemplos de complemento nominal “a defesa **da pátria**; aliança **com o estrangeiro**; atencioso **para com todos**; relativamente **a alguém**; Gosto **pela arte**; Ah, se não fosse ele surdo **à minha voz**; O ódio **ao mal** é o amor **do bem**”

(Cegalla, 2020, 354-355, grifos do autor). Importante observar que o autor usa exemplares que vão justificar sua classificação em relação a completar os sentidos de substantivos, adjetivos e advérbios. Nota-se, ao analisar os exemplos, que o autor enfatiza a relação do complemento nominal com a palavra que o antecede, com o termo a que ele se liga. No entanto, não aborda quais elementos poderiam compor o complemento nominal em si, deixando uma lacuna na conceituação do CN.

Cunha e Cintra (2019) também dividem os termos em essenciais e integrantes e ressaltam que

há palavras que completam o sentido de substantivos, de adjetivos, de verbos e de advérbios. As que se ligam por preposição a substantivo, adjetivo e advérbio chamam-se COMPLEMENTOS NOMINAIS. Denominam-se COMPLEMENTOS VERBAIS os que integram o sentido do verbo. (Cunha e Cintra, 2019, p. 103)

O CN, para os autores, é o termo que limita e integra o sentido da palavra à qual se liga, e “a palavra que tem seu sentido completado ou integrado encerra uma ideia de relação e o complemento é o objeto desta relação” (Cunha; Cintra, 2019, p. 152), que pode ser representado por substantivo, pronome, numeral, palavra ou expressão substantivada ou uma oração completiva nominal preposicionados.

Os gramáticos ainda salientam que o CN pode integrar o sujeito, o predicativo do sujeito, o objeto direto, o indireto, o agente da passiva, o adjunto adverbial, o aposto e o vocativo e integrar um nome que deriva de um verbo transitivo de radical semelhante como em “amor **da pátria**” (Cunha; Cintra, 2019, p. 154, grifo dos autores). Os exemplos prototípicos de CN apresentados pelos autores são “Tinha olhos rasos **de lágrimas**; O pior era a demora **do vapor**; Tinha nojo **de si mesma**; Era um repasto **de lágrimas**; Estou com vontade **de suprimir este capítulo**” (Cunha; Cintra, 2019, p.153-154, grifo dos autores). Assim, Cunha e Cintra avançam na abordagem do CN, com relação à Cegalla, ao especificar como ele é composto, de que forma pode aparecer atrelado a elementos de outras funções sintáticas, por exemplo, em “Nós temos necessidade de carinho.”, em que *necessidade* é objeto direto do verbo *ter*, e *de carinho* é complemento nominal atrelado ao objeto do verbo.

Almeida (2011) considera termos integrantes aqueles que são necessários para completar a significação de um elemento na oração e conceitua o CN como um termo integrante, “essencial para que se complete a significação de um substantivo, de um adjetivo ou de um advérbio” (Almeida, 2011, p. 422).

Para o autor, da mesma forma que há verbos que possuem significado incompleto, há palavras que precisam ser completadas por não possuírem sua significação completa, precisando ser inteiradas, exemplificando a questão com os substantivos “gosto (a alguma coisa)”, “obediência (a alguma coisa)” e “desejo (de alguma coisa)” (Almeida, 2011, p. 422). Além disso, ele destaca que o termo deve ser preposicionado e integrar palavras que não possuem significado absoluto. O gramático fornece alguns exemplos de complemento nominal: “Amor à pátria”, “Digno de louvor”, “Chegada ao país” (Almeida, 2011, p. 422-423).

O termo “significado absoluto”, utilizado por Almeida, refere-se ao fato de um nome necessitar de um complemento, pois sua interpretação ou compreensão depende de outras palavras que complementem seu sentido. Essa noção de significado absoluto apresentada é questionável, por não destacar que uma mesma palavra, em determinados contextos, pode exigir ou não um complemento. Tal perspectiva demonstra que a regra apresentada pelo autor desconsidera o comportamento sintático-semântico de um nome em distintos contextos, deixando de considerar que o comportamento de uma palavra pode variar de acordo com o contexto.

Almeida, ao tratar do termo que rege o complemento nominal, refere-se a ele como aquele de “significação incompleta”. Assim, diferentemente dos outros gramáticos que dão foco à questão sintática, a ênfase do autor está na semântica, apesar de elas serem relacionadas. Dessa forma, o foco dele se sobressai quanto ao sentido do termo com relação à necessidade de outro, o que fica claro pelo uso da expressão citada, qual seja “significação”. Essa correlação de “incompletude” é marcada, na explicação de outros gramáticos, pela “transitividade do nome”.

Por fim, para o autor, é necessário dedicar uma atenção especial quando o complemento vier precedido da preposição *de* para que não se classifique o termo inteirado como adjunto adnominal<sup>5</sup> (AA). Segundo o gramático, a preposição “de” ocorre com maior frequência em “complementos nominais de substantivos, em vez da preposição a” (Almeida, 2011, p. 423), e isso pode gerar uma ambiguidade semântica, pois as duas preposições possuem equivalência em determinados contextos. Para

---

<sup>5</sup> Conforme será possível observar pelo caderno pedagógico, a ênfase do trabalho não se deu na distinção entre o complemento nominal e o adjunto adnominal, mas no reforço inerente do complemento nominal, para que isso no futuro facilitasse as observações de como esse termo sintático funciona na língua.

justificar essa equivalência, Almeida fornece os seguintes exemplos: “Amor da virtude” e “amor à virtude”. O autor ainda destaca que essa ambiguidade deve ser evitada, com isso exemplifica a questão com “O amor de minha mãe me fortalece” (Almeida, 2011, p. 423). Almeida recorre ao latim para esclarecer a questão afirmando que

Quando um complemento nominal se inicia pela preposição de (quase sempre tal complemento corresponde ao caso genitivo latino), poderá ele ser: 1) **Genitivo objetivo**, ou seja, complemento que indica o objeto, o recipiente da ação. Quando dizemos “adoração ao bezerro de ouro”, bezerro recebe a ação de adorar. Não há aí nenhum perigo de ambiguidade, e, por isso, a preposição de deverá permanecer, inconscientemente procederá quem a substituisse por a. 2) **Genitivo subjetivo**: é idêntico ao complemento anterior no aspecto material, mas diferente quanto ao sentido: “obediência do aluno”. É claro que, nesta frase, aluno pratica a ação de obedecer. (Almeida, 2011, p. 423 - grifos do autor)

Em virtude disso, o gramático parece ser mais sensível à dificuldade de classificação que envolve o CN, especialmente se comparado ao AA, termo sintático frequentemente confundido com o anterior em análises sintáticas. Para dirimir dúvidas e melhor classificar o CN, utiliza dos papéis semânticos que podem ser assumidos pelos elementos sintáticos.

Para Lima (2011), o CN “é o termo que integra a significação transitiva do núcleo do substantivo (e, às vezes, do adjetivo e do advérbio)” (Lima, 2011, p. 296), apresentando como exemplos: “A invenção *da imprensa* foi um grande acontecimento”, “Sua resposta *ao examinador* provocou palmas” (Lima, 2011, p. 296, grifos do autor). Lima (2011), assim como Almeida (2011), preocupa-se em diferenciar o CN do AA. De acordo com o autor, se o nome completado for adjetivo ou advérbio, haverá um CN seguido dele, mas, se for substantivo, é necessário atentar-se para não confundir com AA, uma vez que este também pode vir preposicionado.

Além disso, o autor acrescenta como características do CN o fato de completar substantivos abstratos e pacientes. No que se refere aos substantivos abstratos, Lima (2011) enfatiza que, a depender da circunstância, o substantivo abstrato passa a concreto, assim recusa o CN e torna AA, o que é exemplificado com os seguintes excertos:

a) A plantação de cana enriqueceu, outrora, a economia do país. (Complemento nominal: “plantação” tem, aqui, valor abstrato — a ação de plantar, cujo objeto é “cana”).

b) Em poucas horas, o fogo destruiu toda a plantação de cana. (Adjunto adnominal: já agora, "plantação" é nome concreto, e, portanto, intransitivo). (Lima, 2011, p. 298)

O autor alerta que, se o termo receber a ação, será paciente, mas, se for agente, será AA. Lima dá o seguinte exemplo: "A invenção das palavras caracteriza o estilo de Guimarães Rosa", no qual *das palavras* "é objeto, a coisa inventada, o paciente da ação contida no substantivo 'invenção' - aqui usado, portanto transitivamente" (Lima, 2011, p. 298), sendo, nesse caso, complemento nominal. Já em "A invenção de Santos Dumont abriu caminho à era interplanetária" (Lima, 2011, p. 298), *de Santos Dumont*, nesse caso, é intransitivo (AA), pois a "ação expressa pelo substantivo não vai além dele – o que lhe dá caráter de palavra intransitiva" (Lima, 2011, p. 298). Nota-se, portanto, a preocupação, também desse gramático, em diferenciar CN e AA e também a de afirmar que, em determinadas situações, um substantivo pode ser transitivo e intransitivo, como ocorre com "invenção" nos dois exemplos analisados.

O autor ainda acrescenta uma informação relevante relativa ao fato de que o CN e o AA podem se subordinar ao mesmo tempo a um substantivo. Lima (2011) fornece como exemplo a oração "O amor de Jesus às criancinhas", na qual *de Jesus* é adjunto adnominal e *às criancinhas* é complemento nominal. Assim, o gramático acrescenta uma informação importante ao comportamento do CN e do AA, ainda não mencionada pelos outros gramáticos.

Bechara (2019), em sua gramática, difere-se dos autores anteriores. Ele apresenta um capítulo intitulado "Estrutura do enunciado ou período: frase e oração" e situa o CN e o AA no mesmo grupo, definindo-os como determinantes de substantivo.

Para o autor,

Toda expressão nominal, qualquer que seja a função exercida pelo seu núcleo, pode ser expandida por determinantes que têm por missão crescer ideia acidental complementar ao significado desse substantivo nuclear. O resultado dessa expansão é um grupo unitário sintagmático nominal. (Bechara, 2019, p. 605)

Nesse sentido, os determinantes serão responsáveis por completar o sentido de palavras, agregando novas informações, sem alterar a relação gramatical

existente. Dessa forma, o autor divide os determinantes em pré-determinantes, os que aparecem à esquerda do determinante, e pós-determinantes, os que ocorrem à direita do determinante. No grupo dos pós-determinantes, estão o CN e o AA (cf. Bechara, 2019).

Bechara (2019) ressalta que os pós-determinantes podem aparecer preposicionados com valor adjetivo, complementando o significado da palavra a que estão relacionados. Para o autor, frequentemente, a seleção da preposição pode estar associada ao fato de o CN completar um nome proveniente do processo de nominalização, mas “há outros que devem sua presença a traços semânticos do núcleo nominal, independente de nominalizações” (Bechara, 2019, p. 611). Observa-se que o autor também utiliza o conceito de transitividade relacionado à nominalização para a necessidade de complementação. O pesquisador destaca que “o termo nominalizado (substantivo, adjetivo ou advérbio de base nominal) pode contrair as mesmas relações sintáticas da construção básica” (Bechara, 2019, p. 609). Para exemplificar, o autor cita os exemplos “A mãe ama o filho - Amor *de mãe ao filho*” e “A polícia prendeu ladrão - A prisão *do ladrão pela polícia*” (Bechara, 2019, p. 609, grifo do autor).

O gramático ressalta que o CN e o AA possuem características semelhantes, como serem preposicionados, estarem posicionados à direita da palavra completada, não permitirem pausa e, mesmo o AA, em alguns contextos, não poder ser apagado, com prejuízo sintático-semântico para o enunciado. Bechara destaca, ainda, que o CN é semanticamente mais coeso ao termo que completa, “por representar uma construção derivada mediante nominalização, fenômeno que não ocorre no adjunto adnominal” (Bechara, 2019, p. 609). O autor, nesse sentido, adota o mesmo critério dos gramáticos anteriores, tomando a derivação como um dos critérios mais seguros para a classificação do CN.

Ainda tratando do CN, Ferreira (2015) relaciona a necessidade de complementação de alguns verbos dos nomes quando afirma que “da mesma forma que existem verbos incompletos existem também nomes de sentidos incompletos e que, por isso, exigem um termo que lhes complete o sentido” (Ferreira, 2015, p. 543). De acordo com o autor, e de forma semelhante a outros gramáticos, o CN apresenta duas características básicas: a de se ligar a apenas substantivos abstratos, adjetivos ou advérbios e a de ser sempre regido por preposição. O autor ainda destaca que o CN possui valor passivo, pois recebe a ação do termo ao qual está ligado, e pode ser

representado por “substantivos/palavra substantivada, pronome e numeral” (Ferreira, 2015, p. 545). O autor cita alguns exemplos de CN: “O motorista fez graves acusações **contra o ex-patrão**”, “Muitos alunos estavam descontentes **com a nova coordenadora**”, “Já estávamos cientes **do desenrolar das negociações entre as duas empresas**” (Ferreira, 2015, p. 544-545, grifos nosso).

Ferreira (2015), assim como Lima (2011) e Bechara (2019), preocupa-se em distinguir o CN do AA, sinalizando que esses termos possuem características semelhantes, sendo regidos por preposição. Para tal distinção, o autor cita quatro critérios relevantes. O primeiro critério seria aplicável quando o nome exprimir uma ideia de ação: nesse caso, se o termo for agente, será AA; caso seja paciente, será CN. O segundo critério se refere ao fato de que, se o termo completado for advérbio ou adjetivo, será sempre CN. O terceiro critério seria aplicado ao substantivo: se ele for concreto, o termo que o completa será sempre AA, o que pode levar a crer que, na visão do autor, todo substantivo abstrato que precise de complemento seria CN. O quarto critério seria aplicável ao fato de o termo exprimir a ideia de posse/especificação, sendo classificado como AA nesse caso.

Observa-se, pois, que os exemplos apresentados por Ferreira (2015) e pelos demais autores são descontextualizados e desconsideram as circunstâncias de produção e o destinatário da mensagem. Isso parece, a princípio, natural a uma análise sintática, visto que ela é criada para análise no nível da oração ou do período. Contudo, como será possível observar em seção posterior, o descolamento dessas orações de seus textos originais pode dificultar a avaliação quanto a um termo funcionar ou não como regente, ou seja, de exigir ou não um complemento naquele contexto, visto que, a depender do contexto em que ele se insere, pode ou não evocar *frames* que tenham elementos nucleares que precisam se manifestar como complemento nominal.

Ao abordar o complemento nominal como termo sintático (ou como determinante, conforme Bechara(2019)), os gramáticos citados nesta seção se valem de características sintáticas, morfológicas e semânticas que, em potencial, não apenas definiriam o CN, mas também o distinguiriam de outra função, qual seja, a de adjunto adnominal, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Principais características do complemento nominal segundo as gramáticas tradicionais.

COMPLEMENTO NOMINAL
Integra um sintagma cujo núcleo é um substantivo, um adjetivo ou um advérbio.
É introduzido por preposição.
Completa ou integra uma palavra que encerra uma ideia de relação.
Integra ou completa uma palavra de significação incompleta.
É paciente, alvo da ação expressa pelo substantivo.
É termo essencial.

Fonte: A autora (2024)

Tais abordagens revelam ser o complemento nominal apontado como sendo um termo que completa nomes transitivos, essencial para a compreensão dos enunciados. O posicionamento do CN à direita é citado pelos gramáticos, embora Bechara se diferencie por destacar sua funcionalidade como determinante.

Por mais que os livros didáticos possam se basear em noções gramaticais já apresentadas nesta seção, a abordagem do tema do complemento nominal em materiais de ensino pode levar a problematizações ou a proposições mais alinhadas com a noção de prática de análise linguística, adotando-se um viés menos prescritivo e mais reflexivo, menos pautado em frases isoladas e mais em perspectiva enunciativo-discursiva. Com intuito de observar como isso ocorre em livros didáticos para, inclusive, ajudar a pautar a proposta delineada no caderno pedagógico, analisamos a forma de abordagem do complemento nominal em três livros didáticos aprovados pelo PNL 2023.

### 2.3.1.2 Complemento nominal nos livros didáticos: formas de tratamento

O livro didático pode ser tomado como um aliado do professor na prática docente, principalmente se considerarmos o contexto educacional atual. Segundo Lajolo (1996), o livro didático, devido à sua importância social, por vezes determina o que deve ser ensinado, como se deve ensinar e as estratégias a serem utilizadas. Dessa forma, considerando a importância social e educacional do LD e o objeto de análise deste trabalho, o complemento nominal, empreendeu-se uma pesquisa com

vistas a analisar como esse termo sintático é abordado nas obras “Português Linguagens”, de William Cereja e Carolina Dias Vianna; “SuperAção”, de Silvana Rossi Júlio e Márcia Lenise Bertolotti; “Jornadas” de Dileta Delmanto, Juliana Vegas Chinaglia e Laiz B. de Carvalho, obras aprovadas no PNLD de 2023. Os livros analisados correspondem ao 8º ano, etapa escolar em que comumente o CN é explorado nos materiais didáticos.

Cereja e Vianna (2022) consideram que o objetivo de ensino da obra em relação à gramática é “ampliar o domínio da língua escrita e oral nas mais diferentes situações sociais” (p. XLIII), contribuindo, assim, para que o aluno identifique os efeitos de sentido nos enunciados decorrentes de escolhas linguísticas de textos de produção autoral ou não. Segundo os autores, “para os alunos terem domínio da norma-padrão, é necessário que conheçam algumas categorias gramaticais, a fim de que se apropriem de regras determinadas pela norma-padrão[...]” (Cereja; Vianna, 2022, p. XLIII) e as dominem para que se obtenha sucesso nas várias áreas de atuação social. Com esse intuito, os autores asseveram ser necessário que se conheçam a estrutura da língua e as categorias gramaticais em um ensino pautado no texto, numa perspectiva da análise linguística e nos efeitos de sentido provocados por eles, tomando como exemplo a análise sintática que envolve questões bastante complexas, como a distinção entre o CN e o AA. Os autores propõem desenvolver na obra os conceitos sintáticos de forma contextualizada e reflexiva, explorando sobretudo os aspectos sintáticos-semânticos.

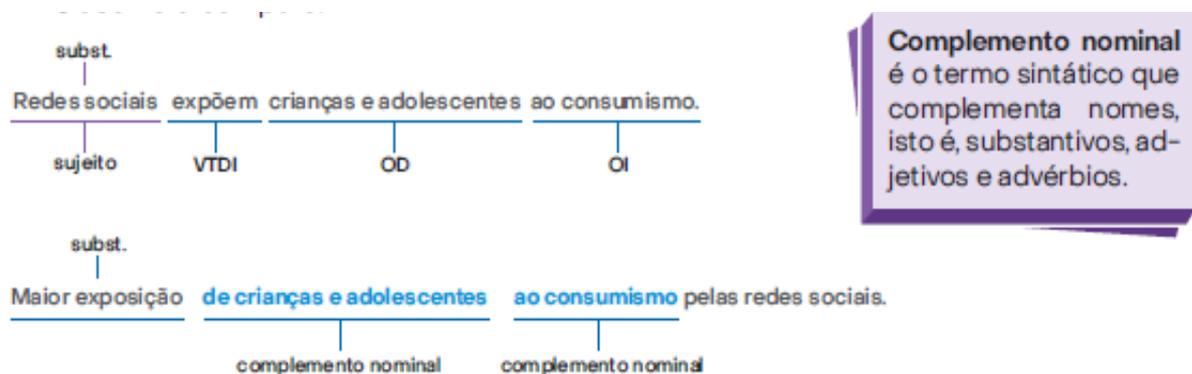
O CN é explorado na obra, segundo os autores, com o objetivo de levar os alunos a refletirem e estudarem o comportamento desse termo sintático ancorados em textos. Esse tópico gramatical é abordado na Unidade 2, capítulo 2, intitulado *Estratégias de Consumo*. Os gêneros textuais utilizados pelos autores para se trabalhar o CN foram a reportagem, a tirinha e a propaganda.

A abordagem inicial do CN parte da reflexão e deixa a conceituação do termo para ser apresentada após um momento inicial de reflexão, a fim de que o aluno pudesse construir o conceito. Com esse fim, os autores retomaram a lide de uma reportagem, “Publicidade ganha contornos mais complexos com novas estratégias de *marketing* como o ‘*unboxing*’ e a utilização dos chamados *influencers*, sem qualquer controle ou regulamentação, nas redes sociais” (Cereja; Viana, 2022, p. 120), trabalhada no início do capítulo. Eles realizaram a análise morfossintática dos termos, direcionando o conceito de CN à transitividade verbal, de forma a destacar o

comportamento semelhante de verbos e substantivos derivados de verbos e o CN completar substantivo abstrato, ser alvo da ação expressa e, por último, ser regido por preposição.

Na perspectiva adotada pelos autores, opta-se por um trabalho com o CN pela epilinguagem para somente depois abordar a metalinguagem. No entanto, as questões iniciais preveem conhecimento metalinguístico suficiente que permita a identificação das formas verbais e de sua predicação. A partir dessa identificação, partem de uma manchete em que o verbo “expor” é usado junto a um objeto direto e levam o aluno a refletir sobre a possibilidade de se alterar “expor” para “exposição”, o que levaria ao uso de um CN. É sugerido ao professor que promova uma discussão sobre essa alteração, situação que recairia no fato de que uma mudança sintática revelaria alteração de ênfase de “redes sociais” para “exposição” (“redes sociais expõem ainda mais crianças e adolescentes [...]” e “é ainda maior a exposição de crianças e adolescentes [...]”). Cabe observar que o movimento de ensino produtivo, voltado para os efeitos de sentido, é despertado por essa reflexão, não há, entretanto, entrecruzamento explícito com características prototípicas de uma manchete e maior ou menor chance de ocorrência de uma ou de outra forma de uso. Em seguida, os autores definem o CN como “termo sintático que complementa nomes, isto é, substantivos, adjetivos e advérbios” (Cereja; Vianna, 2022, p. 121), ao destacarem ainda que, da mesma forma como há termos que completam verbos, também há termos que completam nomes. Para ratificar a questão, os autores apresentam os seguintes exemplos:

Figura 2 – Conceituando



Fonte: Cereja; Vianna, 2022, p.121

Ainda é importante salientar que os autores, na oração “Maior exposição de crianças e adolescentes ao consumismo pelas redes sociais.”, não destacam, em suas observações, o fato de o substantivo possuir três termos subordinados a ele, fato este citado por Lima (2011). Na visão dos autores, esse problema estaria solucionado, uma vez que, no exemplo anterior, foi apresentada uma oração com um verbo que necessita de mais de um complemento, o que resolveria a questão. Ademais, observa-se que os autores falam em complemento do verbo como motivador para observação de como o complemento nominal se dá, mas ignoram que aquele papel antes exercido pelo sujeito passa a ser também de complementação nominal.

Outro fato relevante, observado na seção, é que os autores não apresentam como característica o fato de o CN completar o sentido de um substantivo abstrato, mas abordam tal questão como expectativa de resposta em questões que antecedem como se observa abaixo:

### Figura 3 – Exercícios

Compare o título original à seguinte proposta de reescrita para responder às atividades 2 e 3:

- “Redes sociais expõem ainda mais crianças e adolescentes ao consumismo”
- É ainda maior a exposição de crianças e adolescentes ao consumismo pelas redes sociais.

3. Na reescrita foi empregada uma palavra com a mesma raiz da forma verbal do título original. 3. a) A palavra **exposição**, um substantivo abstrato.

a) Identifique essa palavra e indique sua classificação morfológica.

b) Deduza: Na reescrita, quais expressões estão completando o sentido da palavra identificada por você no item a)?

As expressões **de crianças e adolescentes e ao consumismo**.

Fonte: Cereja; Vianna, 2022, p. 120.

Vale destacar, ainda, que, nas seções de atividades, posteriores à conceituação, parte-se da observação da predicação verbal, guiando à identificação do CN a partir da noção da predicação verbal:

### Figura 4 – Exercício sobre transitividade

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



ITURRUSGARAI, Adão. Medo de tubarão em piscina. In: BIBLIOTECA de trás do Adão Iturrusgarai, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://iturrusgarai.wordpress.com/2017/02/07/medo-de-tubarao-em-piscina/>. Acesso em: 6 maio 2022.

2. Observe o primeiro quadrinho da tira. *em piscina” – , que é absurdo.*

a) Qual é a predicação da forma verbal **tenho**? Como se classifica seu complemento?

b) A que palavra se liga o termo **de avião**: à forma verbal **tenho** ou ao substantivo **medo**? Logo, qual é a sua função sintática?

2. a) Verbo transitivo direto. Seu objeto direto é **medo de avião**.

b) Liga-se ao substantivo **medo**; logo, é um complemento nominal.

Fonte: Cereja;Vianna, 2022, p. 122.

Assim, há forte destaque para a transitividade, para o nome deverbal como estratégias de identificação do CN e para as possíveis ênfases que são dadas ou deixam de ser dadas em determinados segmentos das orações, a depender da escolha da predicação verbal ou da predicação nominal. Ademais, observou-se que, por mais que, em alguns casos, como o do trabalho com a manchete, em que há relação mais clara entre a escolha e a motivação pela escolha de uso de complementação nominal ou não, nas atividades propostas pelos autores, não houve exploração do papel do CN na construção do gênero. Assim, houve foco na relação do complemento com o termo regente e com os efeitos de sentido de determinada escolha lexical. Mesmo que inseridos em textos, o foco esteve sobretudo em frases isoladas, logo demonstro-sedo que o texto ainda é usado como pretexto para o ensino de gramática. Outro fato relevante na obra é a menção do CN quando os autores tratam de conjunções, em especial as subordinativas, referindo-se ao complemento nominal como um termo integrante. Nesse sentido, é perceptível o alinhamento dos autores com Bechara (2019), gramático adotado no livro didático segundo o manual do professor, que considera o CN um termo integrante.

Na obra “Jornadas”, as autoras propõem, na unidade 5 do livro, explorar o contexto e os sentidos do CN e do AA. Os gêneros textuais utilizados para se trabalhar

o CN são: poema, resenha e notícia. As autoras iniciam a seção com um movimento prescritivo de ensino, definindo, de forma genérica, o CN, ressaltando que o termo complementa o sentido de adjetivos e de substantivos e é introduzido por uma preposição, com isso desconsideram a possibilidade de o CN poder completar advérbios. Isso é feito em contraposição ao emprego de AA. Após essa metalinguagem explícita, apresentada apenas antes e depois da questão 1, não houve mais menção direta, epi ou metalinguística, às características do CN na obra, o que certamente causaria dificuldades ao aluno, a não ser que contasse com a condução de um professor que conhecesse bem essas características. A exclusão do advérbio na definição dos termos que precisam de complementos poderia causar dificuldades ao longo das atividades

Nesse viés, as autoras divergem do conceito dado por elas mesmas ao CN, visto que o advérbio não é considerado por elas como elemento que precisa de complemento. Todavia, cumpre observar que as autoras levam os alunos a analisar o CN com relação a um advérbio, o que gera dúvidas. Trazer à baila a discussão sobre a dificuldade de classificação seria um caminho alternativo a apresentar exemplos que fossem mais canônicos de complementação nominal. Observa a Figura 5:

Figura 5 – Reflexão sobre o uso da língua.

Leia mais um poema de Fernando Pessoa.

**O amor que eu tenho não me deixa estar**

O amor que eu tenho não me deixa estar  
Pronto, quieto, firme num lugar  
Há sempre um pensamento que me enleva  
E um desejo comigo que me leva  
Longe de mim, a quem eu amo e quero.  
Inda de noite, quando durmo, espero  
A manhã em que tome a vê-la e amá-la.

.....

PESSOA, Fernando. *Pessoa por Conhecer – Textos para um Novo Mapa*. Lisboa: Estampa, 1990. p. 36. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/295>. Acesso em: 14 mar. 2022.



- Qual é o motivo da inquietação do eu poético? *A vontade de estar perto da mulher amada.*
- O que essa inquietação causa a ele? Que adjetivos qualificam esse estado de inquietude? *A inquietação não o deixa ficar parado e calmo em um lugar. Adjetivos: pronto, quieto, firme.*
- Releia: "Há sempre um pensamento que me enleva / E um desejo comigo que me leva / Longe de mim, a quem eu amo e quero". Nesses versos, que advérbio, seguido de um complemento nominal, ajuda a entender o porquê da inquietude do eu poético? *Longe (de mim).*
- De que modo esse complemento nominal contribui para a construção dos sentidos do texto? *O eu poético não consegue nem ficar consigo mesmo, pois seu pensamento está sempre perto da amada.*

As autoras, ao longo das atividades, evidenciam a relação entre transitividade de verbos e substantivos deverbais (derivados de verbos), demonstrando um alinhamento com o que preveem as gramáticas tradicionais, mas esse fato não é citado na conceituação do CN pelas autoras nem em nota para os professores.

Na questão apresentada a seguir (Figura 6), nota-se que as autoras propõem a reescrita de um fragmento com o intuito de que os alunos percebam a relação de transitividade entre verbos e substantivos derivados. Esse movimento é importante para a sistematização. No entanto, outra atividade posterior se restringe a uma atividade mecânica, sem fins reflexivos do uso do CN.

Destarte, a obra apresenta poucas atividades de CN em uma seção dedicada a ele, uma vez que prioriza questões de compreensão textual que, por vezes, não se atrelam à noção de complementação nominal. Ao checar a BNCC e ao considerar o alinhamento da obra às habilidades textualmente citadas nesse texto, consideramos que isso pode estar atrelado ao fato de o termo não aparecer de forma explícita na BNCC como conteúdo a ser trabalhado no Ensino Fundamental. Isso se junta ao fato de que o CN não é citado no livro didático posteriormente.

Figura 6 – Reflexão sobre a língua.

- 6** Releia. **5. d) I.** Completa o sentido do advérbio mais e do substantivo aumento em “mais de 200 mil [...]” e em “aumento de 20 pontos [...]”.
- [...] os humanos podem desenvolver a inteligência na sua plenitude [...].
- Nesse fragmento, a expressão “a inteligência na sua plenitude” complementa o sentido do verbo **desenvolver**. **5. d) II.** Completa o sentido do substantivo limite em “limite da [...]”. **5. d) III.** Completa o sentido do substantivo melhoria em “melhorias na assistência [...]”.
- a) Proponha outro modo de escrever esse trecho, trocando o verbo **desenvolver** pelo substantivo **desenvolvimento**. Anote sua proposta no caderno. **5. d) IV.** Completa o sentido do adjetivo disponível em “disponíveis para [...]”.
- Que mudanças você pôde observar em relação:
    - I. ao sentido da oração? **6. a)** Possibilidade: os humanos podem obter/alcançar o desenvolvimento da inteligência em sua plenitude. **6. a) I.** Não houve mudanças; o sentido é o mesmo.
    - II. à organização da oração? **6. a) II.** Na troca do verbo pelo substantivo, foi necessário o uso da preposição de.
- b) No caderno, faça propostas de reescrita para as orações a seguir trocando os verbos destacados por substantivos. **6. b) I.** Possibilidade: é importante a alimentação adequada.
- I. É importante **alimentar-se** adequadamente. **6. b) I.** Possibilidade: é importante a alimentação adequada.
  - II. O cérebro **exige** até 25% de toda a energia consumida pelo corpo.
  - III. O ser humano **necessita** de um corpo saudável para um desenvolvimento adequado.
  - IV. As calorias obtidas por meio dos alimentos **abastecem** o cérebro. **6. b) II.** Possibilidade: A exigência do cérebro é de até 25% de toda a energia consumida pelo corpo.

Fonte: Delmanto; Chinaglia; Carvalho, 2022, p. 176.

Na obra “SuperAção”, as autoras Silvana Rossi Júlio e Márcia Lenise Bertoletti desenvolvem a proposta de trabalho com CN a partir de trechos de textos dos gêneros reportagem, tirinha e cartaz. O CN se encontra na seção Língua e Linguagem no capítulo 1 da Unidade 3. As atividades, inicialmente reflexivas que introduzem o CN, direcionam o estudo para o fato de o CN ser preposicionado, ser essencial para a compreensão dos enunciados, ser paciente, completar substantivos abstratos e adjetivos, desconsiderando o advérbio, já que as atividades não o contemplam. Todavia, nas notas ao professor, as autoras ampliam a discussão orientando que sejam explicadas aos alunos quais classes de palavras compreendem os nomes (substantivo, adjetivo e advérbio). Dessa forma, o professor teria que buscar estratégias, formular atividades que preenchessem as lacunas deixadas pelas autoras.

As autoras associam a necessidade de complementação dos nomes aos verbos ao afirmarem que, da mesma forma como “existem verbos que necessitam de complemento, há também alguns nomes com sentido incompleto e que, por essa razão, precisam de um termo que os complete. A esse termo da oração chamamos de complemento nominal” (Júlio; Bertoletti, 2022, p. 90). Essa definição genérica de CN apresentada pode dar uma falsa impressão de que classificar o complemento nominal seria uma tarefa fácil, mas na prática isso não se confirma, uma vez que o AA é muito semelhante ao CN e, por vezes, essa noção de exigência ou não do nome não fica tão clara.

Na sequência, é proposta uma atividade na qual as autoras inicialmente distinguem o CN e o AA pelo fato de um poder ser retirado do texto e outro não (tentando mostrar que um é integrante e outro não), mas justificam que todos eles são importantes para a construção de sentidos como termos igualmente importantes para o sentido da oração. Segundo as autoras, “essa distinção, no entanto, se dá apenas no plano teórico. Do ponto de vista prático, complementos nominais e adjuntos adnominais são igualmente importantes para a organização sintática, para a construção dos sentidos e para a compreensão dos enunciados.” (Júlio; Bertoletti, 2022, p. 91). Isso demonstra um alinhamento ao que defende Bechara (2019) em relação ao fato de que tanto o AA quanto o CN são essenciais em determinados contextos e não permitem apagamento. Observe a atividade proposta pelas autoras:

### 3. Leiam esta tirinha.



SCHULZ, M. Minduim Charles. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2022. Cultura.

3.a) Todas elas são preposicionadas.

- O que as expressões destacadas têm em comum?
- A que palavra se liga a expressão “com todo este trabalho”? A que classe gramatical essa palavra pertence? Qual é a função dessa expressão?
- Na tirinha, os termos “de uma trufa” e “do nariz” servem para especificar “cheiro” e “músculo”, e não para lhes complementar o sentido. Sintaticamente, como se classificam os termos que especificam determinado núcleo?
- A que conclusão vocês chegam sobre os termos destacados? Para responder, considerem a estrutura desses termos.

- A expressão liga-se à palavra “acostumado”, que é um adjetivo. Sua função é complementar o adjetivo (acostumado a quê? com o quê?).
- Classificam-se como adjuntos adnominais.
- Respostas pessoais.

Fonte: Júlio; Bertolotti, 2022, p. 91

Nessa atividade, as autoras consideram o CN e o AA como essenciais para a produção de sentido do texto. Outro fator relevante a ser observado é que, no enunciado da letra b, não é pedido que o aluno dê a classificação sintática de “com todo este trabalho”, isso deve ser acrescentado pelo professor, tornando a questão mais coerente com o proposto pelas autoras.

As atividades apresentadas na obra, em sua maioria, incitam reflexões sobre os aspectos sintáticos e morfológicos que envolvem o uso do CN, levando o aluno a construir conhecimentos metalinguísticos acerca dele. Deve-se destacar o fato de que as atividades sobre o CN são apresentadas em apenas duas páginas, reduz-se, com isso, o escopo do trabalho com os efeitos de sentido e os gêneros textuais, indicando que o termo seria tratado como pouco relevante como elemento que possa ser estudado de forma atrelada ao estudo do texto ou do gênero. Vale ressaltar que esse termo sintático é retomado em atividades relacionadas aos verbos transitivos e aos seus complementos, na página 111, à regência, na página 159 e às orações de períodos compostos por subordinação, na página 217. É perceptível que as autoras relacionam o CN a outras categorias gramaticais que, a princípio, podem parecer distantes, mas que estão interligadas ao CN, uma vez que ele é regido por preposição, é subordinado a um nome e é transitivo.

Vale destacar a existência de lacunas com relação à sistematização do CN, visto haver questões que não podem ser respondidas a partir do conceito dado pelo livro didático, por não serem apresentadas as características do CN que deem conta, por vezes, de responder às questões postas nas atividades das obras. Isso ocorre, por exemplo, na obra “Jornadas e SuperAção” e talvez possa se dever a um número pequeno de exercícios destinado à seção de gramática, por isso cabe ao professor complementar o conteúdo com as características do termo e com atividades que possibilitem sanar as possíveis dúvidas dos alunos.

Com base na análise dessas três obras, observou-se que há exploração de um caminho epilinguístico em alguns momentos, o que mostra um progresso com relação à adoção da perspectiva da análise linguística no que tange ao ensino do CN. Porém, cabe observar que esse caminho epilinguístico por vezes é feito de maneira muito rápida, de forma que, após apenas uma questão (em duas das coleções analisadas), já seja apresentado um conceito de CN. Nesse sentido, não parece haver preparo suficiente para compreensão da complexidade que envolve tal conceito. Além disso, as características desse elemento sintático são observadas e checadas poucas vezes pelos alunos em novos exemplos, e, apesar de haver textos-base, as frases são isoladas, sendo ainda pouco empregadas para os efeitos de sentido em um contexto real de uso. Tal fato, por vezes, leva o aluno a não conseguir compreender a real necessidade de completude de determinado nome.

Os livros didáticos se baseiam em documentos nacionais de ensino no momento de sua elaboração. Vale ressaltar, por fim, que, em pesquisa empreendida na BNCC, não foi encontrada nenhuma menção direta ao termo “complemento nominal”, o que poderia justificar o fato de não haver ênfase na abordagem desse termo sintático nas obras didáticas atuais. Entretanto, a BNCC, em habilidades do 8º ano, em que diversas habilidades de sintaxe da oração estão previstas, define a necessidade de o aluno saber “(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores)” (BRASIL, 2018, p. 173). Essas habilidades, que dizem respeito, de forma mais ampla, à sintaxe oracional, não dão conta de especificar um trabalho que deve ser realizado pelo professor com relação à abordagem do CN. Uma questão que se coloca, à primeira vista, é: será que a BNCC estaria considerando o CN um modificador? Mas, outra habilidade deixa claro não ser esse o caso. A habilidade “EF08LP09” define os modificadores como “adjuntos adnominais –

artigos definido ou indefinido adjetivos, expressões adjetivas” (BRASIL, 2018, p. 173). Nesse contexto, talvez o trabalho pouco aprofundado com o CN nos materiais didáticos pode se dever ao fato de que ele não aparece como “conteúdo” explícito no documento.

Por fim, vale ressaltar que nenhuma das obras didáticas analisadas associou o CN como sendo uma característica essencial para a composição de algum dos gêneros escolhidos pelos autores, ficando as reflexões restritas à sua correlação dentro da oração, de forma específica, poucas vezes relacionado ao efeito de sentido, apontando para o fato de que o texto ainda é usado, por vezes, como pretexto para o ensino desse elemento sintático.

### 2.3.1.3 Complemento nominal em descrições e modelos linguísticos: formas de tratamento

Como se observou na seção de gramática tradicional, o CN é definido pelos autores (Cegalla, 2020; Cunha e Cintra, 2019; Bechara, 2019; Ferreira, 2015; Almeida, 2011; Lima, 2011) como sendo um termo regido por preposição que pode acompanhar um substantivo, adjetivo ou advérbio, um pronome, um numeral, uma oração completiva nominal. Nos livros didáticos, algumas dessas características que ajudam a definir o CN na GT são apresentadas aos alunos, e, nas atividades, o reconhecimento dos complementos nominais é colocado em pauta.

Na busca de compreender melhor o comportamento do complemento nominal em situações diversificadas de uso da língua e de buscar alternativas de abordagem que possam ser levadas à sala de aula de ensino básico, foi empreendido um estudo em gramáticas de bases descritivas, que têm como mote a análise da língua em uso, com base em dados advindos não apenas da língua padrão. Para tanto, foram tomadas as gramáticas de Castilho (2020), Neves (2011, 2018) e a proposta de Fillmore para a valência dos itens lexicais sob a perspectiva da Semântica de *Frames*.

Castilho (2020) define o sintagma como

[...] uma associação de palavras articuladas à volta de cinco dentre elas: o verbo, o substantivo, o adjetivo, o advérbio e a preposição. [...] que formam uma unidade sintática hierarquizada maior que uma palavra, pois resulta de uma associação de palavras, e menor que a sentença, de que é constituinte. A classe de palavras que nucleariza o sintagma dá-lhe o nome, e assim teremos o sintagma nominal (SN),

o sintagma verbal (SV) o sintagma adjetival (SAdj), o sintagma adverbial (SAdv) e o sintagma preposicional (SP). (Castilho, 2020, p. 55-56)

Nessa concepção, o CN comporia um constituinte do sintagma nominal, por ter o núcleo preenchido por um substantivo, e, também, por ser encabeçado por preposição, seria intitulado de sintagma preposicional.

O descritivista, de forma bastante didática, fornece uma regra para que se compreenda a constituição do sintagma nominal e a posição do complemento nominal no sintagma, que, segundo o qual, o “Sintagma→ (Especificadores) + Núcleo + (complementadores)” (Castilho, 2020, p. 543). A partir dessa regra, Castilho (2020) descreve quais grupos de palavras preenchem os campos da direita, do centro e da esquerda.

Segundo o autor, as palavras que compõem o grupo dos especificadores são artigos, possessivos, demonstrativos, quantificadores, expressões qualitativas, delimitadores. O autor cita como exemplo de especificadores “Comprei [uma espécie de boneca]” (Castilho, 2020, 453, grifo do autor), no qual *boneca* especifica *espécie*, e, em “**A** opinião pública tem presenciado acontecimentos verdadeiramente lamentáveis” (Castilho, 2020, 453, grifo nosso), expõe que o artigo *a* é um índice de determinação de opinião.

O núcleo “compreende os substantivos e os pronomes (i) pessoais, (ii) neutros, (iii) pronomes adverbiais” (Castilho, 2020, p. 454). Nos exemplos “**Ninguém** pode ter **saudades** dos tempos em que as irregularidades eram abafadas [...]” (Castilho, 2020, p. 453, grifo nosso), *ninguém* é o núcleo do sintagma nominal [ninguém] e *saudades* é o núcleo de [[saudades] dos tempos].

Os complementadores, conforme Castilho, compreendem SAdj, SP e sentenças relativas, que podem se ligar a outros sintagmas mediante à sua necessidade. O autor exemplifica a questão com “a opinião [pública]”, “acontecimentos verdadeiramente lamentáveis”, “uma reação [à seriedade administrativa], saudades [dos tempos]”, “gente [que se respeita]” (Castilho, 2020, p. 454 - 455). A partir da regra apresentada pelo autor, é possível constatar que o CN está situado à direita, é preposicionado, ou seja, faz parte do sintagma preposicional do qual a preposição é o núcleo que pode ser encaixado em um sintagma nominal, adjetival ou adverbial, mediante a necessidade de complementação. Apesar de o autor não se referir à nomenclatura “complemento nominal” em sua gramática,

podemos observar que o comportamento desse termo é definido pelo autor pela regra explicitada por ele, mas sem fazer referência à nomenclatura tipicamente abordada pelas gramáticas tradicionais.

A partir dessa análise, podemos observar, como explicitado acima, que o posicionamento do termo é relevante. Castilho (2020) aborda outras características do sintagma nominal, descrevendo o comportamento das classes que necessitam de complementação, analisando as funções sentenciais do substantivo, do adjetivo, do advérbio.

Para Castilho (2020), “os substantivos deverbais conservam o esquema de transitividade dos verbos de que derivam” (Castilho, 2020, p. 458), conservando as propriedades argumentais deles. Segundo o autor, isso também ocorre com adjetivos e advérbios. Os exemplos fornecidos por ele são: “**doação** dos livros aos alunos pelos professores”, “situações...eh...em determinadas situações **separadas de um contexto**”, “Agiu **vinculadamente ao estrangeiro**.” (Castilho, 2020, p. 459-549, grifos do autor). Todavia, cumpre observarmos que nem todo substantivo deverbal se origina de verbo transitivo indireto. Dessa forma, a preservação das propriedades argumentais seria alterada se um substantivo fosse derivado de um verbo que não exigisse um complemento com preposição como em “A admiração por aquela obra é universal”, no qual o verbo *admirar* é transitivo direto, comportamento este não citado pelo autor. A correlação entre a palavra raiz e aquela que encabeçaria esse processo de exigência nominal é algo interessante a ser analisado conjuntamente com os alunos.

Nota-se, no exemplo “doação dos livros aos alunos pelos professores”, que o substantivo *doação* é abstrato, pois deriva do verbo *doar*, assim assimila suas características argumentais. Em relação à seleção dos argumentos dos substantivos, Castilho (2020) ressalta que “há uma correlação entre substantivos abstratos e substantivos deverbais e transitividade” (Castilho, 2020, p. 457), pois, ao se ouvir a palavra *doação*, seria necessário completá-la, portanto “seu sentido não tem autonomia” (Castilho, 2020, p. 457). O autor ainda destaca que “parece haver uma correlação entre substantivos concretos e intransitividade” (Castilho, 2020, p. 457), o que sugere que alguns substantivos não precisariam ser completados por possuírem sentido completo, sem a necessidade de outras informações como em: “fogo, menino, cofre” (Castilho, 2020, p. 457). Nesse sentido, caso alguma informação fosse

acrescentada, baseada na informação fornecida pelo autor, seria apenas para especificar, pois o substantivo possui sentido completo.

Destarte, embora Castilho (2020) não utilize explicitamente a nomenclatura "complemento nominal", o autor aborda seu comportamento e suas funções, principalmente no que tange à relação entre substantivos, adjetivos, advérbios e suas necessidades de complementação, como se pôde observar em relação aos substantivos abstratos e na descrição de que um sintagma se encaixa em outros para dar sentido ao texto. Assim, a análise descritiva realizada pelo linguista colabora para a compreensão das estruturas sintáticas envolvidas, especialmente quando se trata de substantivos deverbiais que assimilam as características transitivas dos verbos de origem.

Neves (2018), de forma mais direta, aborda a nomenclatura "complemento nominal", partindo do princípio de combinação sintática, na qual os elementos linguísticos são multifuncionais, podendo funcionar no nível sintático e também "no nível da interação linguística e da estrutura da informação" (p. 86), mediante a necessidade do falante. Para a autora,

O modo básico de combinação sintática (oracional) é a predicação, pela qual um verbo ou algum outro núcleo de predicação se constrói com elementos que exercem FUNÇÕES no interior ou em torno dela. [...] São FUNÇÕES em geral relacionadas ao verbo e ao preenchimento de sua valência: **sujeito, objeto direto (complemento verbal), objeto indireto (complemento verbal), complemento adverbial, agente da passiva, predicativo**. [...] há predicções ativadas por outras classes de palavras (alguns substantivos, adjetivos e advérbios) as quais podem funcionar como predicados que requerem determinados termos (complementos). Esses são predicados internos à oração, cujo complemento se denomina **complemento nominal**. (Neves, 2018, p. 87-88, grifos da autora)

Nesse sentido, observa-se que a predicação, como destacado pela autora, não é exclusiva dos verbos e que palavras de outras classes podem atuar como núcleo da oração, ao exigir termos que lhes completem o sentido. Assim, quando essa predicação ocorre dentro de SN, o termo que completa o sentido é denominado CN. A autora ainda acrescenta que "em princípio, esse tipo de complemento se inicia por uma preposição que o liga a seu predicado (não verbo), tal qual ocorre com o objeto indireto em relação ao verbo" (Neves, 2018, p. 102). A autora fornece os exemplos de CN: "Não estou com fome de peixe.", "Os Txucarramães mostravam-se mansos agora

e sedentos de civilização.” e “Pode existir alguma melhora absoluta, mas ainda nada relativamente a outros ativos.” (Neves, 2018, p. 103, grifos da autora).

Segundo a autora, os nomes valenciais<sup>6</sup> selecionam seus argumentos da mesma forma que o verbo, de modo a destacar que substantivos, adjetivos e advérbios “podem abrir casas que necessariamente sejam preenchidas por outros termos, para que fique completa uma estrutura de predicação” (Neves, 2018, p. 253) e que um nome valencial rege um complemento preposicionado. Dessa forma, o que se observa é que o conceito de nomes valenciais de Neves alinha-se com a regra de Castilho (2020), ao considerar que os complementos regentes podem ser SAdj, SAdv e SP. É o que se observa nos exemplos acima citados pela autora, nos quais o substantivo *fome* seleciona seu argumento *de peixe* para que seu sentido esteja completo, assim como o adjetivo *sedentos* e o advérbio *relativamente* selecionam seus argumentos *regidos por preposição*.

Ainda em relação aos nomes valenciais, Neves (2011) afirma que eles podem ser abstratos e concretos. Os nomes valenciais abstratos, segundo a linguista, são resultados de nominalizações, ou seja, são derivados de verbos ou de adjetivos, que assimilam a estrutura argumental das palavras das quais derivam, guardando suas funções e seus papéis semânticos. “Os **nomes valenciais concretos** são, em geral, denominações de **agentivos** ou de **instrumentais**” (Neves, 2011, p. 92, grifos da autora).

Em relação aos nomes valenciais abstratos, Neves (2011) acrescenta uma informação relevante de que “nem todos os substantivos abstratos que constituem núcleo de predicado são derivados, isto é, nem todos são resultantes de nominalização de verbos e adjetivos” (p. 92). A autora fornece o exemplo “A árvore tem cerca de trinta e uma vez o TAMANHO de dona Mariza.” (Neves, 2011, p. 92, destaque da autora), no qual nota-se que o preenchimento do complemento nesse caso se dá pelo contexto e não pelo fato de a palavra ser derivada de verbo ou de adjetivo.

Nesse mesmo caminho, Fillmore (2013) defende que a realização da valência não depende apenas do núcleo lexical, mas também do enquadramento semântico e

---

<sup>6</sup> Neves utiliza o termo “valenciais” para se referir à capacidade que os nomes têm de se combinar com um certo número de argumentos formando as sentenças. É importante ressaltar que, a princípio, o termo era usado com verbos e que mais tarde a autora aplica aos substantivos para demonstrar a complexidade da estrutura sintática e da semântica do substantivo.

do contexto. O linguista ainda argumenta que a necessidade da complementação pode variar, por isso um elemento pode escolher argumentos ou adjuntos, dessa forma não havendo necessidade de distinção entre eles. Assim, “em alguns casos, o conjunto de valência pré-definido de uma entrada de lexema inclui apenas papéis semânticos, e as possibilidades gramaticais são definidas por princípios de completude de valência determinados lexicalmente.”<sup>7</sup> (Fillmore, 2013, p. 119). Nesse sentido, há palavras que podem exigir que certos papéis semânticos sejam realizados, enquanto outros podem ter maior flexibilidade. O autor fornece o exemplo do verbo *dar*, que gramaticalmente inclui três argumentos: o sujeito (o doador), o objeto (o presente) e a meta (o destinatário), mas que, a depender do enfoque, o uso dos argumentos será definido pelos complementos semanticamente centrais de uma palavra ou pelos que o falante pode optar por incluir. Dessa forma, depreende-se da visão do autor que um falante, ao interagir com o outro em determinado contexto, pode escolher dentre as possibilidades gramaticais ao omitir o sujeito agente como em “Um presente foi dado a Maria”. Nessa cena, a escolha da voz passiva altera a perspectiva, pois nessa construção se escolhe enfatizar o “presente” (tema), que ganha proeminência na frase ao se omitir o agente, o que sugere que o foco da sentença está no “evento” ou no “resultado da ação” (o presente sendo dado) e não em quem a realizou. Essa escolha é uma estratégia discursiva para realçar o objeto (presente) ou o beneficiário (Maria), dependendo do contexto. Assim, a seleção de argumentos precisa ser observada não com relação ao termo apenas, mas considerando o contexto de uso e as escolhas feitas pelo falante/escritor, a depender da perspectiva adotada.

Dessa forma, na abordagem de Fillmore, há ênfase na semântica lexical, considerando-se o contexto de uso, como mote para se observar a valência, a exigência sintática de determinados termos. Essa abordagem se revela bastante interessante em um cenário em que o CN se distingue do adjunto, em contextos de ensino, pela noção de o termo regente ser um elemento que exige (ou não) a ocorrência daquele termo que é posterior na cadeia sintática. Assim, levar o estudante de ensino básico a observar que não é a palavra por si só, mas a forma como ela interage com os demais elementos que revela a necessidade de ocorrência de um

---

<sup>7</sup> In some cases the off-the-shelf valence set of a lexeme entry includes only semantic roles, and the grammatical possibilities are defined by lexically determined **valence completion principles** (Fillmore, 2013, p.119)

termo numa cena determinada, pode ajudar o aluno a compreender melhor a noção de exigência de complementação do nome.

Em síntese, Castilho (2020), Neves (2011, 2018) e Fillmore (2013) apresentam critérios que apontam semelhanças, em certa medida, no que tange ao comportamento do elemento que poderia ser caracterizado como CN, mas também sinalizam abordagens complementares quanto à forma de encarar esse elemento sintático. Se, por um lado, a ênfase de Castilho e Neves ainda recaem muito nos aspectos sintáticos, Fillmore dá maior ênfase à semântica. Todavia, cabe ressaltar que Neves amplia o escopo de análise ao considerar o contexto para a necessidade de complementação e não somente a predicação, o que marca aproximação com a proposta de Fillmore. Castilho, em contrapartida, destina atenção especial à estrutura e à derivação para explicar a necessidade de complementação dos termos. A visão dos linguistas amplia a possibilidade de formas de abordagem, junto aos estudantes, da complementação nominal na língua.

#### 2.3.1.4 Divergências e caminhos no tratamento do complemento nominal

O complemento nominal possui características específicas estabelecidas pelas gramáticas tradicionais, tal qual ser um termo que integra um nome transitivo, indispensável para a construção de significado, completar o significado de substantivos abstratos e ser paciente. A existência de tantas características para delimitar o CN pode revelar que estamos diante de uma categoria que parece difusa, pouco clara e/ou pouco apropriada, especialmente no que tange ao ensino de línguas para crianças e adolescentes. Isso ocorre porque, ao se valer de aspectos muito específicos para diferenciá-lo de outras categorias, o foco pode remontar a um excesso de preciosismo (e de dificuldade) quanto ao aprendizado das distinções dessa categoria.

Segundo Pinho (2017), as regras apresentadas por gramáticos tradicionais apresentam falhas, uma vez que os exemplos se constituem de frases retiradas de textos literários clássicos, que não expressam uma real situação comunicativa, descontextualizados, visto que desconsideram o contexto e a circunstância de produção dos enunciados. Compreendemos, entretanto, que a GT faz uma escolha para análise descritiva que parte de orações isoladas. Nota-se, no entanto, que limitar-

se a ela, no contexto de sala de aula, seria prejudicial, justamente por não viabilizar a visão de contexto sobre a qual a análise recai.

A transitividade, apesar de ser considerada um dos critérios importantes pela sua eficácia na identificação do complemento nominal, é questionável, visto que não há consenso sobre a questão entre os linguistas, que podem considerá-la em um sentido mais amplo ou restrito, como aponta Koch (1977):

Há os que, como dissemos, lhe atribuem o sentido mais restritivo, ou seja: uma palavra transitiva é aquela cuja ação recai sobre um elemento exterior ao processo que constitui o “objeto” ou resultado desta ação [...] Outros tomam a noção de transitividade no sentido mais lato, mais abrangente, incluindo como complemento de um verbo todos os elementos que participam do processo verbal, ou seja, todos aqueles que compõem o sistema sintático transitivo, interno e externo. Para estes, portanto, o sujeito é também um complemento “lato sensu”, de modo que o genitivo subjetivo constitui um complemento nominal. (Koch, 1977, p. 93)

Apesar de Koch, no trecho, referir-se à noção de transitividade de forma mais ampla do que aquela tomada nas definições de complementação nominal, é possível perceber que a autora aponta para a problemática que se atrela ao enfoque teórico adotado.

De acordo com Pinho (2017), muitas vezes “a transitividade é circunstancial, ou seja, um nome intransitivo liga-se ao complemento por exigência de uma circunstância semântica” (Pinho, 2012, p. 23). Cegalla (2020), ao abordar o exemplo “Gosto *pela arte*” (Cegalla, 2020, p. 354) para ilustrar um CN, considera o sentido mais restrito da palavra “gosto”, em ocorrência transitiva, desconsiderando que, a depender do contexto, ela não precisaria de complemento, tornando-se, assim, intransitiva, como se observa em “Maria tem bom gosto.”, o que já apontava Koch (1977). Uma visão mais ampla dessa relação é proposta por Neves (2018) e Fillmore (2013) quando consideraram o contexto e o enquadramento do termo respectivamente.

Em relação ao tratamento do CN como aquele que integra uma palavra que possui um radical semelhante ao verbo de valor transitivo (o qual passa por um processo de nominalização, conceito adotado pelos gramáticos), nota-se também um reducionismo, pois há substantivos que precisam de complemento que não derivam de verbos de mesmo radical no português.

Observe o exemplo de Cegalla (2020) “Nossa fé em Deus”, em que se destaca que o termo completado, “fé”, não deriva de verbo no Português, ou seja, não se trata

de um processo de nominalização, fato não mencionado pelo gramático na descrição do CN. Bechara (2019) parece sensível à questão, visto que o autor considera haver nomes que não advêm de processos de nominalização (Bechara, 2019, p. 611), divergindo da forma como Cegalla e outros gramáticos abordam esse tópico. Neves (2011) também aborda a questão ao mencionar que nem todos os substantivos são resultantes de nominalização, fornecendo o exemplo “A árvore tem cerca de trinta e uma vez o TAMANHO de dona Mariza.” (Neves, 2011, p. 92, destaque da autora), o que evidencia que, para se classificar o CN, é necessário valer-se de mais de um critério.

Nessa mesma linha, Luft (2014) defende haver substantivos que não derivam de verbos, assim necessita-se de uma estratégia diferente para identificar sua transitividade. De acordo com o autor, há os

substantivos — medo, remoque, saudades — sem relação com verbos transitivos, nem derivados de adjetivos transitivos, mas que também completam significação com estruturas preposicionadas. Paralelos como medo/ temor da sombra: temer a sombra; remoque contra/zombaria de alguém: zombar de alguém; saudade/lembrança da infância: lembrar-se da infância evidenciam bem a transitividade de tais substantivos, na comparação com verbos transitivos via sinonímia. (Luft, 2014, p.9)

O autor aponta uma possível solução para o imbróglio, que seria comparar os substantivos transitivos que não são deverbais com verbos sinônimos, justificando, assim, a transitividade. Essa alternativa apontada pelo autor, em relação a substantivos não deverbais, pode ser um caminho para o trabalho com o CN, visto que não é raro encontrarmos exemplos e situações nos quais substantivos desse tipo são usados.

Associado ao critério de transitividade, está o de indispensabilidade/essencialidade, adotado pelos gramáticos para o CN. Contudo, esse critério deixa de mencionar o fato de que o CN pode estar elíptico em uma oração ou mesmo que uma mesma palavra, em contextos diferentes, pode ter transitividades distintas.

Em “Ah, se não fosse ele surdo *à minha voz*” (Cegalla, 2020, 354), se o sintagma preposicional “*à minha voz*” fosse suprimido, não haveria prejuízo semântico, já que *surdo* é intransitivo (cf. Pinho 2014), o que demonstra que o CN pode ser dispensável em determinados contextos. Pinho (2014) também defende essa ideia ao dizer que o CN pode “existir apenas em função de uma circunstância exigida

pelo contexto, o que faz da essencialidade um critério de valia duvidosa” (Pinho, 2014, p. 15), principalmente se analisado fora de contexto, como defendem alguns linguistas (Pinho, 2017; Pinho; Tenuta, 2014; Martins; Veloso, 2019). Ademais, se a análise do exemplo de Cegalla fosse realizada no uso concreto da língua em situação contextualizada, como as ocorrências dentro do gênero Roteiro Turístico de “Parada no Roselanches” ou “Parada para lanche”, ficaria mais claro para o leitor aquilo que se deseja demonstrar. Isso ocorre porque as palavras suscitam frames que preveem (ou não) preenchimentos esperados em contextos determinados (Fillmore, 2013). Em “Parada no Roselanches”, o *frame* evocado está relacionado ao *movimento* e à *parada*, no qual o tema e o objetivo estão implícitos, dando destaque ao lugar, Roselanches. Assim, o foco está na parada, destacando o destino e/ou o lugar de interesse do evento narrado que é introduzido pela preposição *no* (em + o), que especifica o local de parada. Todavia, é necessário observar que o nome sugere que o lugar se trata de uma lanchonete, pois é formado pela justaposição do nome *Rose* + *lanche*. Já em “Parada para lanche”, o *frame* evocado também é de *movimento* e *parada*, mas com um objetivo específico, a de fazer um lanche. Nesse caso, a preposição *para* sinaliza a finalidade da parada, que é o ato de lanchar. Em “Parada **para lanche**”, tem-se um CN, já em “Parada **no Roselanches**”, um AA. Compreende-se que essas escolhas linguísticas, “no Roselanches” e “para lanche”, podem revelar como diferentes *frames* e perspectivas podem ser ativados em um contexto de uso real da língua.

Outro fato relevante para a análise é a complementação de substantivo abstrato. Ferreira (2015) afirma que nomes abstratos regidos por preposição são completados apenas pelo CN. Lima (2011) discorda do autor, afirmando que, em determinadas circunstâncias, o substantivo pode se tornar concreto, passando o elemento regido de CN a AA. Segundo Lima (2011), “basta que o substantivo, ainda que abstrato de ação<sup>8</sup>, venha empregado como concreto, para que desaceite o complemento nominal.” (Lima, 2011, p. 298), tornando-se, assim, AA. Os exemplos dados pelo linguista, que apontam para seu posicionamento, são: “A plantação *de cana* enriqueceu, outrora, a economia do país” e “Em poucas horas, o fogo destruiu toda a plantação *de cana*” (Lima, 2011, p. 298). No primeiro exemplo, a palavra

---

<sup>8</sup> Lima (2011) considera substantivo abstrato de ação aquele que corresponde a verbo de mesma família e que exija objeto, seja ele direto seja ele indireto, ou complemento circunstancial.

*plantação* é classificada, segundo o autor, como abstrata, pois é o resultado da ação de plantar, assumindo um valor abstrato sendo *de cana* o CN. No entanto, no segundo exemplo, *plantação* é classificado como concreto, no qual *de cana* é o AA, porque a ação não transborda para o objeto.

Ademais, Cegalla (2020) e os demais autores atribuem ao CN um valor passivo, por ser alvo da ação expressa pela palavra à qual se liga, ou seja, paciente. À primeira vista, esse critério parece satisfatório. Pinho (2014) reitera essa questão ao afirmar que “sem dúvida, são observações bastante práticas, mas de utilidade duvidosa em alguns exemplos” (Pinho, 2012, p. 16). É o que observa em “Aliança *com o estrangeiro*”, exemplo fornecido por Cegalla (2019), como CN que parece problemático, uma vez que a ação ocorre mutuamente, considerando que o estrangeiro faz a aliança com alguém e alguém faz a aliança com estrangeiro, assim *com o estrangeiro* será AA e CN por ser agente/paciente da mesma ação (cf. Pinho, 2017). O mesmo ocorre no CN representado por pronome de Cunha e Cintra (2019) “Tinha nojo de si mesma” (Cunha e Cintra, 2019, p. 103) em que *de si mesma* tanto recebe quanto realiza a ação.

É importante salientar que o AA possui alguns traços comuns ao CN, como ser preposicionado, estar à direita do sintagma (Bechara, 2019; Castilho, 2020) e, em certos contextos, não admitir apagamento (Pinho, 2017). O exemplo dado por Rocha Lima (2011) demonstra que CN e AA podem exercer comportamentos semelhantes em relação ao uso da preposição *de*, porque refletem a relação semântica que o termo “invenção” tem em cada contexto: “A invenção *das palavras* caracteriza o estilo de Guimarães Rosa” e “A invenção *de Santos Dumont* abriu caminho à era interplanetária” (Lima, 2011, p. 298), em que, na primeira oração, *das palavras* é CN, pois é o receptor da ação, na segunda é AA, pois é aquele que realiza ação. Os dois termos destacados não permitem apagamento, pois, caso o fizessem, o sentido da oração seria prejudicado.

Pinho (2017) afirma que, apesar de o CN e o AA possuírem características comuns, muitos gramáticos tradicionais os alocam em grupos distintos, tornando complexa a distinção quando ambos são preposicionados. Dessa forma, as lacunas criadas pela GN em relação aos termos de orações exigem que sejam criadas abordagens mais significativas, que considerem um viés mais funcional, pois o que se pôde perceber é que a maneira tradicional de tratá-los é insuficiente para explicar os fenômenos sintáticos e semânticos que envolvem o CN e o AA.

Observa-se que os critérios estabelecidos pela gramática tradicional para identificação do CN, muitas vezes, tornam difícil a distinção de CN de AA de substantivos. Por isso, Kury (2006) desaconselha que se dê ênfase à distinção entre esses elementos sintáticos para alunos da educação básica, pois “nenhum prejuízo advirá dessa atitude de cautela” (p. 54), considerando-se que os dois termos são regidos de preposição, o que torna difícil para um aluno dos anos finais do Ensino Fundamental a distinção entre as funções desempenhadas por ele. Dessa forma, há termos que semanticamente exigem outros complementos, e essa relação tem escopo sobre a função sintática. Logo, dar ênfase especialmente às relações de sentido, às escolhas feitas pelo autor e à forma como determinado elemento age no contexto maior em que se insere parece ser mais interessante para a formação de um estudante reflexivo.

Vilela e Koch (2001), em seus estudos, trazem importantes contribuições em relação ao posicionamento de CN e AA. Segundo os autores, a composição de um grupo, o sintagma nominal (SN), pode obedecer inúmeras formas, havendo elementos que compõem a área da direita e a área da esquerda, colocando o CN e o AA em um mesmo grupo, quando este for preposicionado. De acordo com os linguistas,

o grupo nominal pode ser constituído por um núcleo nominal precedido de determinantes e/ou qualificadores, por um nome próprio precedido ou não de determinantes, por um grupo nominal seguido de complementos preposicionais ou frásicos, ou por um grupo nominal em que o nome é precedido ou seguido de adjetivos. (Vilela; Koch, 2001, p. 327)

Ao situar os determinantes e os qualificadores preposicionados à direita do SN, os autores indicam um comportamento semelhante de CN e AA. Isso é um indicativo de que os termos possam pertencer ao mesmo grupo de palavras (Campos, 2017), diferentemente do que pregam alguns gramáticos tradicionais como Lima (2011), Ferreira (2015), Cunha e Cintra (2019), Cegalla (2019).

Diante do exposto, fica evidente que a identificação e a função do CN na construção de sentido pretendido pelo enunciador devem ser pautadas em múltiplos níveis de análise, considerando-se aspectos semânticos, pragmáticos e sintáticos. Assim, a abordagem desse elemento com foco somente na identificação, na classificação, com ênfase em critérios específicos, como a origem do nome deverbal,

pode prejudicar a compreensão da riqueza de uso dos complementos nominais na nossa língua.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho foi produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, pós-graduação reservada a docentes de língua portuguesa no ensino básico de escolas públicas brasileiras. Tais professores devem, por meio da união da teoria à prática, propor e realizar uma ação didática em sala de aula. Nesse contexto, esta pesquisa, de caráter interventivo, teve como intuito propor caminhos renovados de abordagem do CN na educação básica, buscando alternativas que envolvessem a reflexão dos estudantes sobre o comportamento dos nomes em associação a outros nomes. Como já elucidado neste texto, o tratamento da sintaxe de forma reflexiva na escola ainda é um desafio aos professores, e aliar teoria e prática pode ser um caminho na produção de conhecimento, pois “o conhecimento tem que ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção que devem, necessariamente, envolver implicações na vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 91).

Considerando a existência de gêneros textuais propícios à ocorrência do CN (Sigiliano; Torrent, 2018) e o contexto em que esta pesquisa se insere, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tornou-se uma aliada nesta pesquisa-ação, visando a envolver os alunos em atividades relacionadas a “problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão contribuir para a sua comunidade” (Bender, 2014, p. 15). Neste projeto, além de levar os estudantes a refletirem e a produzirem textos atinentes à realidade em que se inserem, em uma perspectiva de valorização da cidade em que moram, os alunos são levados a refletir também sobre os elementos que compõem esse texto, exigindo um movimento cooperativo de pesquisa e ação por parte da docente pesquisadora (autora deste trabalho) e dos estudantes. Com tal objetivo, estabeleceu-se um viés dialógico, em que há cooperação entre os participantes, pesquisadores e pesquisados, como propõe Thiollent (1986).

Assim, este trabalho assumiu como base o procedimento da pesquisa-ação de Thiollent (1986), definida pelo autor como um “tipo de pesquisa social e empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo” (p. 14), visto que busca identificar o problema, planejar a ação, realizar atividades interventivas e avaliar os resultados, com objetivo de transformar a realidade dos partícipes (Thiollent, 1986). Nesse sentido, a problemática do

tratamento da sintaxe no ensino básico (mais especificamente da complementação nominal), atrelada à pouca valorização e/ou conhecimento da cidade e de sua história por parte dos alunos, motivou a presente pesquisa.

Conforme Thiollent (1986, p. 8), um dos principais objetivos dessa proposta

consiste em dar aos pesquisadores e grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca por soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído[.]

Nesse sentido, a pesquisa-ação como prática transformadora e como recurso metodológico possui uma dimensão conscientizadora. Assim, segundo o autor, essa ação pressupõe uma participação colaborativa, na qual aluno e pesquisador têm papel ativo na pesquisa, formando uma “estrutura de aprendizagem conjunta” (Thiollent, 1986, p. 66). Dessa forma, a pesquisa-ação tem grande relevância no processo educativo, visto que contribui para a aprendizagem e para a difusão de conhecimento.

Em um contexto de mestrado profissional, Chisté (2016) defende serem os cursos de mestrado profissional (lócus no qual a pesquisa se dá) um ambiente propício ao uso desse procedimento de pesquisa, visto que “a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada da atividade educativa [...] e as teorias relacionadas com o campo das metodologias de pesquisa são capazes de colaborar com a ação do pesquisador” (Chisté, 2016. p. 793-794).

Segundo a autora, a relação prática-teoria na pesquisa-ação pode ser evidenciada durante a práxis do professor, quando ele se vale de inúmeros procedimentos investigativos para realizar a ação pedagógica. Em vista disso, o professor pesquisador, pautado em uma perspectiva emancipatória e em posse de seu objeto de pesquisa, busca transformar o ambiente no qual está inserido, mesmo que de forma mínima. Ademais, o professor pesquisador, com base na relação teoria e prática, pode constantemente avaliar sua pesquisa e traçar novos caminhos, caso seja necessário, para se alcançar o objetivo.

Outro aspecto relevante da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), diz respeito à divulgação de dados resultados dela em diferentes setores formais e

informais, como forma de conscientizar as pessoas, promovendo uma visão de conjunto da pesquisa. Para o autor,

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção [...]. Trata-se de fazer reconhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação. (Thiollent, 1986, p.71)

Segundo o autor, a apresentação dos resultados fortalece a pesquisa, uma vez que ela não se limita apenas aos partícipes, o que propicia a “tomada de consciência e se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou grupos vivem mais ou menos a mesma situação” (Thiollent, 1986, p.72) e, conseqüentemente, muda a realidade das pessoas, algo que se pretende fazer durante e ao final da pesquisa, seja por meio da divulgação dos textos produzidos pelos alunos, seja pela participação em eventos e publicações que veiculem aquilo que esteja sendo praticado e observado quanto ao tema que aqui se propõe. De forma a se apresentar o contexto em que esta pesquisa se insere, passamos a tratar do lócus e dos participantes dela.

### 3.1. LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa, de cunho interventivo, foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a qual, com o objetivo de resguardar os participantes da pesquisa, não será nomeada<sup>9</sup>. A escola é localizada no município de Senhora de Oliveira, uma pequena cidade do interior mineiro com aproximadamente 6 mil habitantes.

A escola, situada no centro do município, atende 475 alunos, dentre os quais 250 são da área rural e 225 são da área urbana. Ela abarca Ensino Fundamental II e Ensino Médio na cidade. O prédio abriga direção, sala de professores, sala multiuso, sala recurso para atendimento de alunos com necessidades especiais, biblioteca, laboratório de informática e laboratório de química. Nele, também há cantina, banheiros comuns e adaptados, refeitório, secretaria e 18 salas de aula.

A escola oferece aulas em dois turnos, o matutino, de 07h a 11h25, atendendo a 268 alunos divididos em quatro séries distintas, sendo 3 turmas de 1º ano, 3 turmas

---

<sup>9</sup> Seguindo as normas para pesquisa com seres humanos, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética.

de 2º ano e 2 turmas do 3º ano do ensino médio e 3 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. O vespertino, de 12h30 a 16h55, atende 207 alunos, sendo 2 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano e 2 turmas de 8º ano. O quadro de funcionários da escola é composto por 1 diretor, 1 vice-diretor, 2 supervisores, 30 professores, dos quais 8 possuem dois cargos na mesma unidade, 6 secretários e 11 auxiliares de serviços gerais.

A turma escolhida para realização da pesquisa foi a turma de 8º ano, composta por 27 alunos com idades entre 12 e 15 anos, com 1 aluno fora da faixa etária para a série, por ter sido reprovado no ano anterior. A turma se destaca por um perfil muito agitado e tem problemas de concentração. A turma é constituída por 13 meninas e 14 meninos, dentre os quais um estudante é portador de Transtorno de Espectro Autista (TEA) em grau severo, Déficit Cognitivo, Comorbidade e Transtorno de Ansiedade<sup>10</sup>.

A outra partícipe da pesquisa é a professora-pesquisadora que escreve este trabalho. Como já mencionado na introdução, influenciada pela família a estudar, e a cursar Letras, inspirada pela professora. Embora tenha enfrentado desafios, como o diagnóstico de câncer da mãe, que a impediu de cursar Letras em 2001, persistiu no sonho de se tornar professora e concluiu o curso em 2012 em uma instituição particular. Ao iniciar sua carreira docente, enfrentou dificuldades em articular o conteúdo das aulas com o interesse e com a realidade dos alunos, o que a motivou a buscar aperfeiçoamento contínuo, incluindo especializações e disciplinas de mestrado. Em 2023, ingressou no programa PROFLETRAS, na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde buscou aprofundar seus conhecimentos em gramática, esta sua paixão, de forma a contribuir no aprendizado de seus alunos com novas práticas de ensino. Esta pesquisa foi desenvolvida por ela, na condição de professora-pesquisadora, na busca de alternativas para ressignificar o ensino do CN no contexto de sua sala de aula e do despertar de interesse dos seus alunos.

### 3.2 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para empreender a pesquisa, utilizar-se-á dos procedimentos da pesquisa-ação, que visam a identificar o problema, planejar a ação, realizar atividades

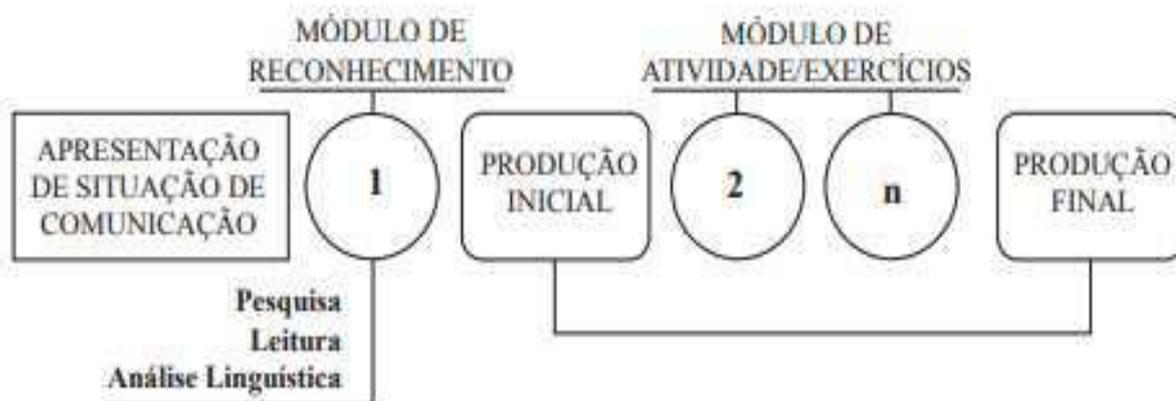
---

<sup>10</sup> Infelizmente, este aluno não pode ser incluído na pesquisa, considerando que ainda está em processo de alfabetização e que tem tido dificuldade em frequentar as aulas regularmente.

interventivas e avaliar os resultados. Serão utilizados como instrumentos de pesquisa: (i) um questionário de sondagem sobre o conhecimento da cidade e de seu potencial histórico e turístico (Anexo I); (ii) as produções textuais iniciais e finais de um roteiro turístico (Anexo II). Nesse contexto, as produções textuais serão utilizadas com intuito de avaliar a ocorrência do CN nos guias turísticos produzidos pelos alunos na produção inicial, e, após reflexão sobre esse elemento e o papel dele nesse gênero, os alunos serão convidados a produzirem novamente um guia, por meio do qual novamente observaremos o uso (ou não) desse elemento. Espera-se que seu uso ocorra de forma mais frequente e relevante contextualmente.

Esta pesquisa tem cunho investigativo que parte da ação. Com fito de elaborar a ação didática em sala de aula, tomam-se como base os princípios da sequência didática de Swiderski e Costa-Hübes (2009), em que se inclui um módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial, como se apresenta na figura abaixo:

Figura 8 – Adaptação da SD de Swiderski e Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120)

A abordagem dos princípios da sequência didática parte da proposta de Gomes e Souza (2015), que defendem ser a SD tomada como facilitadora da abordagem da AL no ensino. Assim, conforme as autoras:

Sobre os conhecimentos linguísticos obtidos por intermédio dos módulos, [...] devem ser capitalizados de modo a construir, progressivamente, os saberes necessários à elaboração do gênero em foco. Observam-se, nesse ponto, mais dois aspectos para associação aos fundamentos teórico-metodológicos da AL. O primeiro é a possibilidade de realização de reflexões sobre a língua, ou seja,

as possibilidades de ações epilinguísticas. O segundo é o fato de que os conhecimentos alcançados, via observação e análise, precisam ser sistematizados, organizados, podendo receber, se necessário for, uma metalinguagem. Assim, por partir da análise e discussão dos fenômenos linguísticos (atividades epilinguísticas) para se alcançar um conhecimento, os módulos da SD também proporcionam o desenvolvimento reflexivo por meio do método indutivo, como recomendado pela AL. (Gomes; Souza, 2015, p. 19)

Dessa forma, tomando como base aspectos estáveis do gênero e pesquisas linguísticas, e sob a hipótese de que os estudantes têm poucas informações sobre a história da cidade e, inclusive, sobre o seu potencial turístico, a produção do guia turístico foi escolhida para ser investigada nesta pesquisa, por meio das produções iniciais e finais dos alunos. Para análise de tais produções, foram tomados como critérios elementos composicionais, macro e microestruturais do gênero.

As seguintes perguntas, elaboradas por esta professora-pesquisadora, a partir de um trabalho de análise de exemplares do gênero em questão, serviram de critérios de análise das produções iniciais e, posteriormente, das finais, com o intuito de se observar a adequação dos estudantes com relação às características do gênero demandado para produção. Tais critérios foram julgados com base nos parâmetros de ocorrência e adequação de ocorrência, sendo intitulados como “minimamente”, “parcialmente” e “satisfatoriamente”, conforme se nota a seguir:

Quadro 3 – Parâmetros de análises

<b>Parâmetros</b>	<b>Minimamente</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Satisfatoriamente</b>
O texto deixa claro qual o destino turístico?			
O texto apresenta parágrafo introdutório?			
O texto apresenta tópicos?			
O texto apresenta tempo de visitação?			
O texto explicita quais serão as principais atrações do roteiro?			

O texto informa os horários de funcionamento das atrações ou indica os melhores horários para visitaç�o?			
O texto descreve aspectos dos lugares a serem visitados?			
A seq�encia de a�oes a ser realizada fica clara no texto?			
Os tempos verbais foram empregados adequadamente?			
S�o usados adjetivos para caracterizar o lugar?			
O texto faz uso de apostos e/ou ora�oes explicativas?			
H� uso da 3� pessoa?			
H� o monitoramento da linguagem?			

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como um dos elementos composicionais do gênero, a observa o da ocorrência do CN ou de outras formas de predicac o também foi realizada, com base na predominância de uso de cada um desses aspectos. A fim de avaliar, de forma mais específica, o uso do complemento nominal ou de outro elemento na produ o do guia turístico, algumas perguntas, referentes aos aspectos gramaticais, foram elaboradas:

Quadro 4 – Predominância de uso

<b>Aspectos gramaticais</b>	<b>Predomin�ncia de uso</b>
H� uso de predicac�o verbal conjugada?	
H� uso de predicac�o verbal infinitiva?	
H� emprego de nome, agindo como predicador?	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De forma a substanciar o projeto que se delineava e coletar informações/conhecimentos prévios dos estudantes com relação àquilo que iríamos realizar, foi produzido um questionário cujo intuito seria de investigar o que os alunos reconheciam como sendo importante na cidade, seu apreço ou não pela cidade e seus conhecimentos sobre os aspectos potencialmente turísticos dela. Na sequência, foi aplicada uma produção de texto inicial, que objetivava investigar o uso consciente do CN no gênero guia turístico.

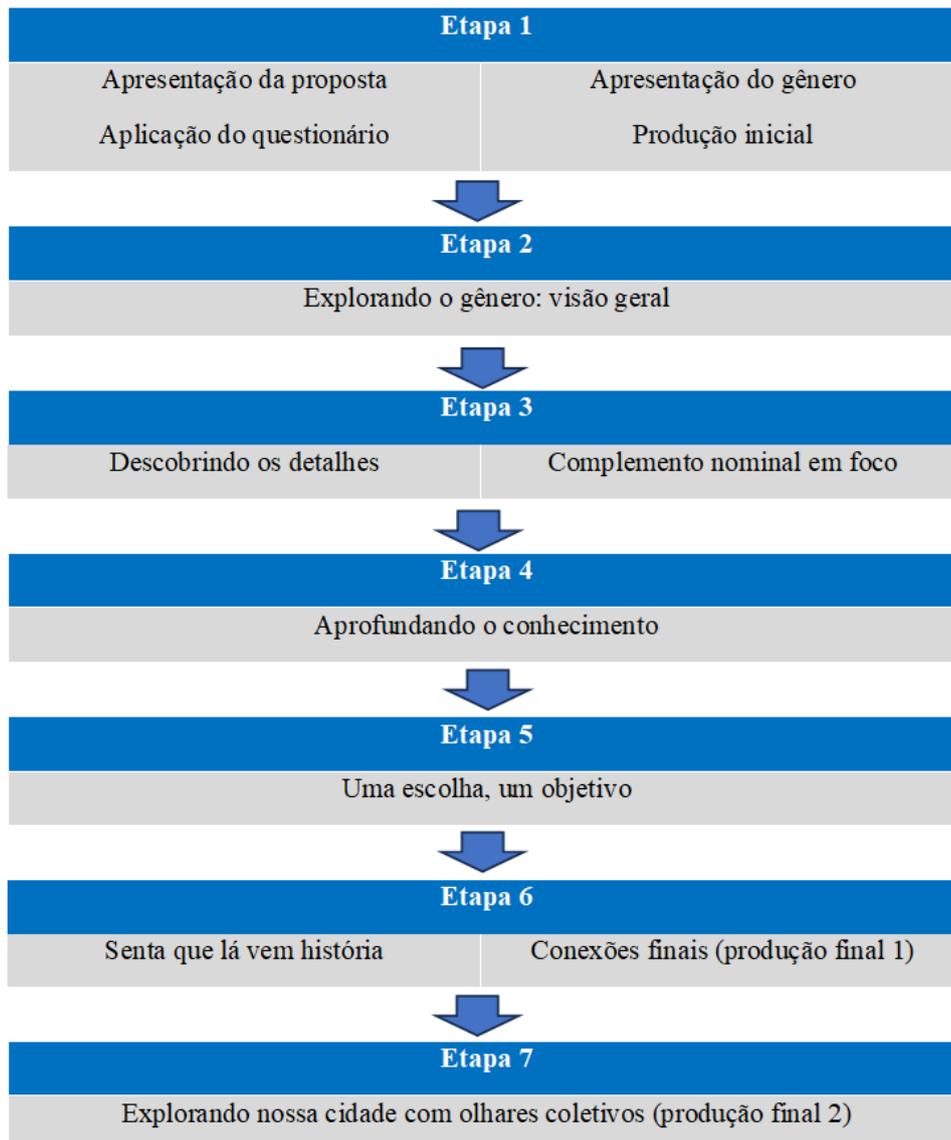
Durante os módulos de intervenção, foi elaborado e aplicado um caderno pedagógico com atividades que levaram os alunos a refletir sobre a função do CN em roteiros turísticos e em outros gêneros textuais, com intuito de levá-los a compreender seu escopo sobre os efeitos de sentido nos textos e seu caráter de ocorrência prototípica a alguns gêneros textuais. De forma a elucidar, com mais detalhes, a ação didática, passaremos à seção seguinte.

### 3.3 ETAPAS DA AÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, serão apresentadas as etapas executadas na ação didática. Mais informações sobre os objetivos didáticos de cada etapa bem como sobre o modo de aplicação da ação podem ser conhecidas no outro produto desta pesquisa-ação: o caderno pedagógico (a que se associa esta dissertação). No caderno pedagógico, tem-se acesso aos textos selecionados e à sequência de atividades elaboradas a partir de dados desta pesquisa. Todas as atividades foram realizadas em sala de aula.

Com objetivo de apresentar a organização da aplicação das atividades, a seguir, apresentar-se-ão as etapas que compuseram a intervenção pedagógica.

#### Esquema 1: Esquema das etapas da intervenção



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na etapa 1, primeiramente foi apresentado o projeto, brevemente, aos alunos. Em seguida, foi aplicado um questionário, objetivando conhecer melhor a realidade dos discentes quanto à valorização da cidade em que residem. Por meio dele, foram coletados dados relevantes para melhor compreender a realidade em que se inseriam os estudantes, a fim de desenvolver propostas dentro da temática apresentada na ação didática, de forma que os alunos se sentissem acolhidos e que alcançássemos o objetivo de valorização do local onde viviam. Posteriormente, foi apresentado o gênero aos alunos. Esse momento possibilitou que eles tivessem contato com o gênero *roteiro turístico* e que a professora apresentasse, de forma mais clara, o que

se esperava como produto final do projeto com relação à produção dos alunos. A apresentação de um texto modelar prototípico (Sigiliano, 2021), no qual o CN era utilizado com grande frequência, com questões de exploração de leitura e reflexão sobre o gênero e o uso do CN como recurso de expressão e comunicação (módulo I, *Apresentando o gênero*), serviu de base para que os estudantes tivessem condições de realizar a produção inicial. Após esse momento de reconhecimento do gênero, foi pedido aos estudantes que produzissem um roteiro turístico em dupla (módulo II, *Ponto de partida*), como proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009), com o objetivo de se diagnosticar os conhecimentos dos estudantes com relação aos aspectos do gênero e os conhecimentos dos estudantes com relação ao município.

A partir da produção de texto inicial, a professora-pesquisadora realizou a análise de dados que ensejou a elaboração das atividades do projeto de ação didática. Ressalta-se que nessa intervenção houve ênfase nas principais características atinentes ao CN, uma vez que o foco das atividades foi a realização desse termo sintático em correlação à sua funcionalidade em um gênero específico, de modo a ressaltar aspectos relativos a escolhas sintáticas na língua em uso. Ademais, salienta-se, também, que a diferenciação do CN e do AA acabou sendo feita em alguns momentos de forma oral, mas não se configurou a essência desta pesquisa.

Na etapa seguinte, composta por módulo único, intitulada *Explorando o gênero: visão geral*, foram apresentados aos alunos o gênero *roteiro turístico* e seus aspectos composicionais de forma mais explícita. Os alunos puderam observar e refletir sobre a estrutura e sobre os elementos que compõem o texto e sobre “as diversas formas de representação que usamos para compor textos, assim como dos mecanismos de produção de significado ou, ainda, de como diversos signos são usados, integrados e combinados para a produção de sentido” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 92), com ênfase nas ações tipicamente propostas no gênero e nas divisões em seções do roteiro, bem como no contexto comunicativo no qual se insere o gênero e nos recursos linguísticos utilizados para convencer o interlocutor a visitar a localidade. Após as reflexões suscitadas e com intenção de tornar explícita a conclusão de tais reflexões, os alunos foram convidados a elaborar um quadro síntese com as constatações acerca dos aspectos composicionais do gênero, dentre eles, também, o CN. Com relação a esse aspecto específico, foram anotadas observações realizadas pelos alunos quanto à relação do nome regente e do nome regido. Cabe ressaltar que, nos módulos

seguintes, houve uma ênfase maior no CN, mas sempre em relação, tomando como base o gênero roteiro turístico.

Na sequência, deu-se início à etapa 3, na qual foi trabalhado o módulo I, *Descobrimos os detalhes*. Nessa seção de atividades, os alunos foram levados a refletir de forma mais direta sobre a relação do uso do CN em roteiro turístico e sobre a relevância desse elemento no gênero. Esse módulo também consistiu no estudo de como relacionar as linguagens presentes no roteiro à intencionalidade comunicativa do autor/redator do roteiro, em que houve a exploração da adjetivação e da descrição como recurso expressivo na produção de sentido. Nesse processo, os alunos refletiram sobre o assunto e compreenderam a relação das linguagens utilizadas com o objetivo comunicativo do gênero.

No módulo II, *Complemento nominal em foco*, os alunos foram levados a realizar uma retextualização, de um vídeo, elaborando um pequeno roteiro, a fim de refletir sobre a possibilidade do uso de nomes para indicar ações. Os estudantes puderam pensar sobre as escolhas lexicais e aprofundar os conhecimentos sobre o CN. As atividades dessa etapa suscitaram reflexões e levaram os alunos a constatar que os nomes também podem indicar ações, que, na maioria das vezes, são derivados de verbos e acabam assimilando suas características. Também puderam compreender a função do CN com relação aos termos que o antecedem, sendo necessários para a compreensão do texto, e sobre o fato de que a escolha pelo CN parece marcar uma ação mais pontual. Os alunos foram convidados a anotar as constatações a que chegaram acerca do CN.

A etapa seguinte, constituída de módulo único, *Aprofundando o conhecimento*, priorizou o trabalho na função CN e suas relações sintáticas no texto, destacando a função do complemento no texto. Para tanto, os alunos foram convidados a refletirem sobre as relações sintáticas, sobre o efeito de sentido produzido pela escolha linguística do CN e sobre a produção de sentido realizada por essa escolha a partir da leitura de um roteiro elaborado para brasileiros que quisessem conhecer Portugal. As atividades propiciaram aos alunos discutir sobre questões de aspecto envolvidas nas escolhas linguísticas, como em “Regresso a Lisboa e hospedagem” e “Regressar a Lisboa e se hospedar”, nas quais “regressar a” expressa maior duratividade, enquanto “regresso a” indica maior pontualidade. Essa atividade demonstrou-se profícua quanto à exploração do CN, pois os alunos puderam discutir o assunto e compreender que a escolha do CN pode indicar semanticamente uma ação mais

pontual e mais direta. Por fim, os alunos foram convidados, novamente, a realizarem anotações sobre o que tinham observado quanto ao comportamento do CN, como forma de contribuir na sistematização do conceito.

A etapa posterior, *Uma escolha, um objetivo*, consistiu na discussão e no aprofundamento da escolha linguística frente à intenção comunicativa do produtor do roteiro. Com esse fim, foi escolhido um roteiro em que predominava a predicação verbal, visto que, nas atividades anteriores, os alunos tiveram acesso a textos que continham outras opções ou variações lexicais. Durante as atividades, os alunos puderam refletir sobre “como” e “por que” o produtor de um texto realiza determinadas escolhas comunicativas e sobre como isso pode impactar a opinião do interlocutor, criando proximidade ou mantendo uma formalidade mediante a intenção comunicativa. Nesse sentido, os alunos tornaram-se mais conscientes dos efeitos de sentidos produzidos por essa escolha gramatical (Myhill; Watson; Newman, 2020). De acordo com Franchi (2006), as línguas naturais são versáteis e permitem aos indivíduos criar e adaptar expressões de forma criativa e estratégica para alcançar os efeitos de sentidos pretendidos na comunicação, sendo essa uma característica essencial da interação humana, o que os estudantes puderam observar nessa etapa.

Ao final das atividades, os alunos foram convidados a retomarem as anotações, realizadas durante as etapas, sobre as características do CN. Na sequência, a professora mostrou para os alunos o conceito do termo presente em uma gramática tradicional (GT). Nesse contexto, eles foram convidados a comparar o conceito às anotações que eles tinham realizado após cada etapa, a fim de que pudessem refletir sobre como a gramática tradicional descreve o CN e sobre em que medida a observação de suas manifestações de uso poderia ajudar a perceber outras nuances relativas ao uso com CN. Os alunos notaram que aspectos apresentados no conceito da GT tinham sido observados por eles durante a ação didática e identificaram também que tinham tomado nota de elementos que não estavam no conceito, como a questão da marcação aspectual da escolha do complemento em contraposição à escolha pela predicação verbal, observada por eles, o que pode ser notado em contexto de uso da língua.

Como um dos objetos da intervenção pedagógica era a valorização da cidade em que os alunos residiam, na etapa seguinte, o módulo I, *Senta que lá vem história!*, consistiu em realizar um seminário para que os alunos pudessem conversar com os moradores da cidade acerca dos pontos turísticos da cidade e dos produtos e

conhecer um pouco mais da história do município. Para tanto, foi elaborada uma carta, em conjunto com a professora, convidando a professora de História da escola na qual o projeto foi desenvolvido, o secretário do departamento de cultura da cidade, o pároco da cidade e artesãos, produtores de café e cachaça dentre outros para que eles pudessem compartilhar com os alunos informações relevantes da cidade sobre possíveis locais e produtos artesanais que poderiam despertar o interesse de um possível turista. A partir desse seminário, os alunos coletaram informações para produção textual final, realizada em dupla.

Após o seminário, no módulo II, *Conexões finais*, os alunos foram convidados a elaborar um novo roteiro, com proposta de produção semelhante à da produção inicial. Essa atividade teve o intuito de verificar a aprendizagem do gênero e a apropriação do CN como aspecto caro ao gênero em questão.

Para a produção em dupla, foram retomadas as características do gênero roteiro turístico e as informações coletadas durante o seminário. Com intuito de organizar as informações, foi elaborado um quadro coletivamente, a fim de definir quais pontos turísticos e produtos artesanais seriam interessantes para um turista conhecer. Após a elaboração do texto, para compreensão dos aspectos estruturais do gênero, foi elaborado um quadro de checagem para verificar se os aspectos composicionais pertinentes ao gênero foram abordados adequadamente.

Por fim, como fechamento da ação didática, foi elaborado, na última etapa, no módulo único, *Explorando nossa cidade com olhares coletivos*, um roteiro de forma coletiva. Tal produção foi mediada pela professora e foi realizada por “rotação por estações”. Nessa etapa, os alunos puderam ler as produções previamente selecionadas e avaliá-las quanto ao grau de interesse de uso das informações nelas contidas, para aproveitamento para a produção final. Essa produção final mostrou-se produtiva, pois, além de ressaltar aspectos históricos e culturais da cidade que marcam a produção de um primeiro roteiro turístico da cidade, os alunos escolheram usar o CN em suas produções, o que pode denotar uma conscientização quanto aos efeitos de sentido que pretendem provocar no seu interlocutor, conforme será possível conhecer ao fim da análise a ser apresentada no capítulo a seguir.

## 4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, quais sejam (i) o questionário de sondagem sobre o conhecimento da cidade e de seu potencial histórico e turístico (Anexo I) e (ii) as produções textuais iniciais e finais de um roteiro turístico (Anexo II).

Apresentado na metodologia, um dos instrumentos de pesquisa foi o questionário, usado para avaliar se os alunos conheciam os potenciais turísticos da cidade em que residem. Tal análise ensejou observar os conhecimentos dos alunos quanto aos pontos turísticos da cidade e a visão que eles têm dela, visto que, no projeto proposto, seria importante entender como o aluno vê sua cidade e o quanto conhece sobre o potencial turístico dela. Após a análise dos questionários, foi elaborada e aplicada uma atividade de produção do gênero roteiro turístico, a qual foi analisada de acordo com o quadro apresentado na metodologia, com intuito de se observarem aspectos ainda a serem desenvolvidos pelos alunos (produção inicial), relativos ao gênero e ao uso do CN e, ainda, o progresso dos estudantes (produção final). De forma a expor essas análises, que subsidiaram a construção da ação didática, conjuntamente com a revisão teórica apresentada anteriormente, passaremos às seções seguintes que dizem respeito, respectivamente, à análise do questionário e das produções de texto dos estudantes.

### 4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

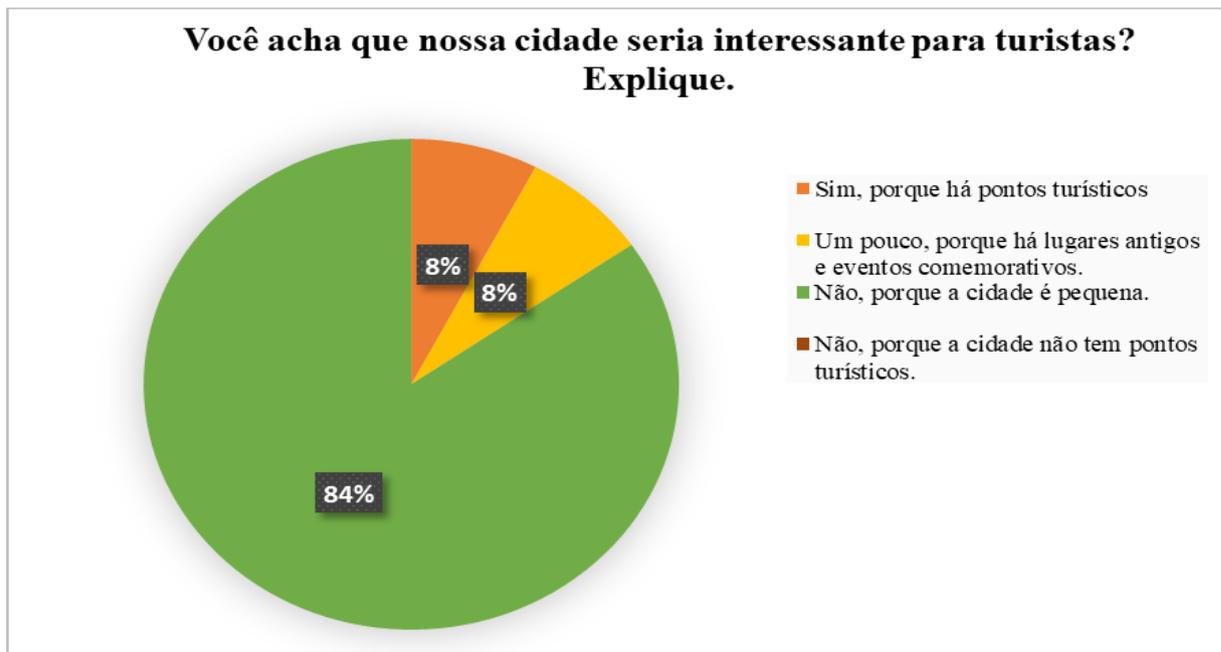
Após a apresentação da proposta, os alunos responderam a um questionário. Este foi aplicado com intuito de conhecermos melhor a realidade dos estudantes quanto à valorização da cidade em que residem, tendo em vista a abordagem temática e o gênero textual que este projeto pretendia abordar. Nesse sentido, o questionário foi aplicado para 26 alunos e se revelou uma fonte importante de dados para compreender a relação de valorização de aspectos culturais e históricos do município por parte dos discentes.

Primeiramente, os alunos foram questionados sobre o fato de gostarem da cidade em que residiam. Sobre essa questão, 50% responderam positivamente, pelo fato de ser uma cidade tranquila e com poucos problemas sociais; 38% declararam que gostam um pouco, justificando que a cidade possuiria poucos lugares para

passeio e poucas oportunidades de trabalho; 12% declararam não gostar da cidade, porque não havia atividades interessantes. Um aluno, após responder à questão, perguntou à professora se ela gostava da cidade e por quais razões ela gostava. A docente respondeu que a cidade era tranquila, oferecia oportunidades de emprego como em granja suína, na madeireira Real (fábrica de produção de móveis em mogno), na produção de café, de cachaça (Doce Amada – premiada em Minas Gerais por sua qualidade) e leite, que havia um turismo ecológico e histórico que poderia ser utilizado como fonte de renda, mas ainda não explorado.

A seguir, os alunos foram questionados sobre o possível interesse na cidade por parte de turistas. Os dados podem ser observados a seguir:

Gráfico 1 - Você acha a cidade interessante para turistas?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como é possível observar, 8% dos alunos afirmaram que a cidade seria adequada para turistas, pois ela possui locais históricos que seriam interessantes para visitação. Outros 8% dos alunos afirmaram que a cidade era um pouco interessante, porque tinha alguns pontos turísticos e alguns eventos comemorativos de que um possível turista poderia gostar. Oitenta e quatro por cento (84%) dos alunos responderam que a cidade não seria atraente para os turistas, pois não havia pontos turísticos, e a cidade seria pequena. Isso pode se dever ao fato de os estudantes terem em média 13 anos e não conhecerem, de forma mais profunda, a história e a

cultura da cidade. Dessa forma, esses dados foram relevantes para que pudéssemos traçar as estratégias para a ação didática, criando espaços para que os alunos passassem a compreender melhor o contexto histórico e cultural da cidade em que habitam.

Os alunos também foram questionados quanto ao interesse em morar na cidade quando fossem jovens ou adultos, e as respostas apontaram para o desinteresse pela cidade, já que apenas 23% dos alunos responderam que desejavam permanecer na cidade, pois gostam dela, argumentando que seria tranquila e teria oportunidades de trabalho; 4% relataram que ainda não sabiam; 73% afirmaram que não desejariam continuar na cidade, pois ela tinha poucas oportunidades de emprego e não possuía uma instituição de ensino superior. Assim, constatou-se que os estudantes não consideravam potencial socioeconômico e formativo na cidade ou mesmo a possibilidade de a cidade oferecer outras oportunidades futuras, visto que a maioria pretendia ir para outra cidade.

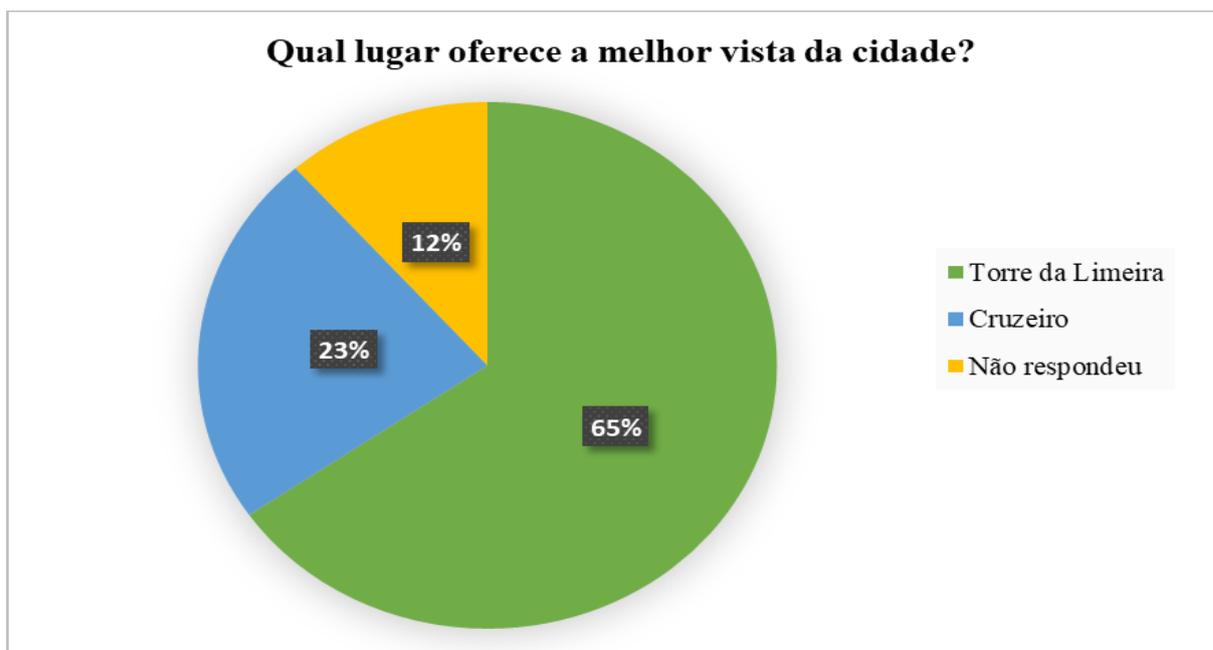
Questionamos os alunos, também, a respeito de locais da cidade onde poderiam ser levadas pessoas que viriam visitá-la. Os dados advindos das respostas mostraram que 30,8% dos alunos afirmaram que, ao receberem visitas, não as levam a lugar algum, por não haver lugares atraentes na cidade; 23% dos alunos responderam que levariam as visitas à praça no centro da cidade, por ser o lugar mais atrativo do local; 19,2% afirmaram a possibilidade de levá-los a bares e restaurantes, mas não justificaram as respostas; 15,3% declararam que os levam a casas de parentes mais próximos, mas também não justificaram a resposta, e, por fim, apenas 11,7% responderam que os levam a um pesque-pague da cidade, por se tratar de um lugar com belas vistas. As respostas mostraram que os lugares históricos que a cidade possui não foram citados, por talvez serem locais que não são valorizados pelos estudantes para essa finalidade ou por desconhecimento deles.

Durante a conversa, também foi solicitado aos alunos que conversassem com seus pais ou responsáveis sobre o fato de a cidade ser um lugar interessante para visita de um turista, a fim de que os estudantes pudessem refletir sobre a relevância da cidade e seu potencial turístico e pudessem, possivelmente, alterar posteriormente a resposta dada à questão. Todavia, apenas 4% dos alunos alteraram a resposta. Isso aponta para o fato de que os familiares dos estudantes também desconhecem o potencial turístico da cidade, o que confirmou a necessidade de se realizar um trabalho de intervenção sobre valorização da cidade, intentando modificar,

mesmo que um pouco, o pensamento dos alunos e, por conseguinte, da comunidade por meio de um projeto de intervenção.

Ao serem questionados sobre qual lugar oferecia a melhor vista da cidade, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 2 - Qual lugar oferece a melhor vista da cidade?

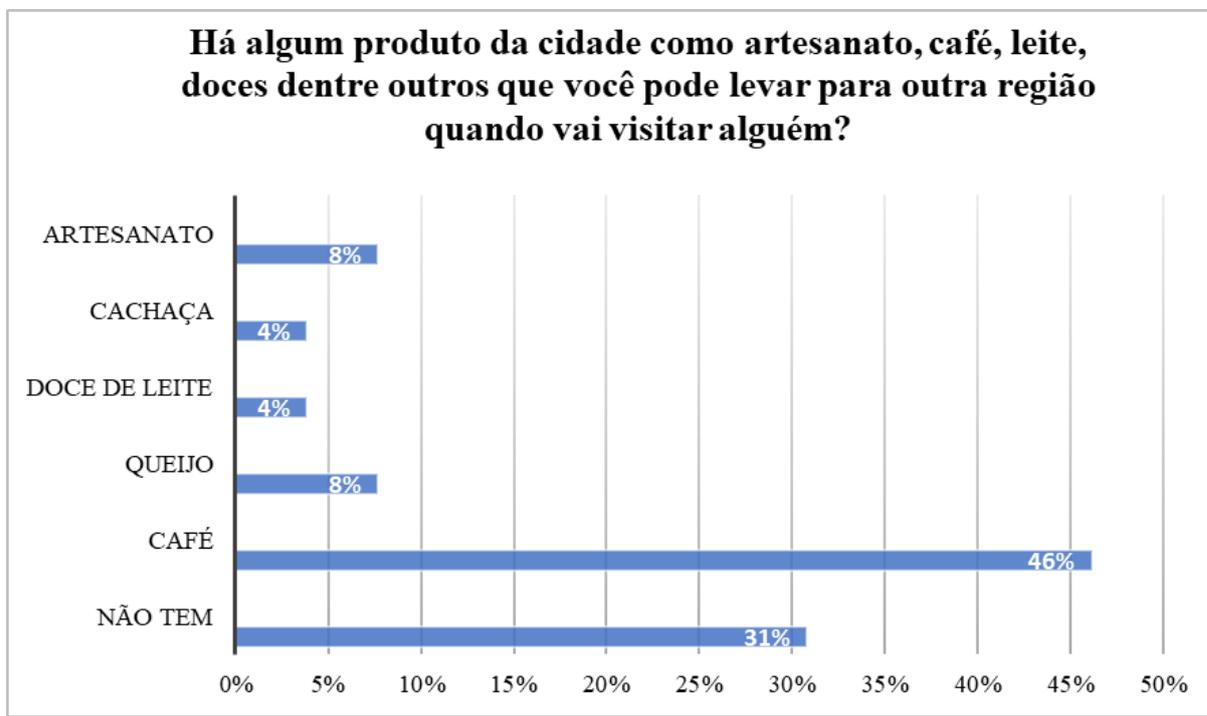


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por meio das respostas apresentadas no gráfico, foi possível perceber que a maioria dos alunos considerava a Torre da Limeira como um ponto relevante para se observar a cidade. A alta incidência da resposta nos levou a considerar que o local poderia ser utilizado como um dos pontos a serem visitados por turistas por contemplar uma vista ampla da cidade. Em relação ao Cruzeiro, ele também foi apontado pelos alunos como ponto relevante e que poderia ser usado para se construir o roteiro da cidade, visto que ele se localiza em um monte e, também, oferece uma bela vista da cidade. Apesar de, nas questões anteriores, os alunos não terem apontado para locais de visitação, essa pergunta e suas respostas poderiam ter provocado nos alunos reflexão quanto a essa possibilidade de visitação.

Além disso, os alunos foram questionados sobre o fato de haver na cidade produtos típicos da região que poderiam, em potencial, ser dados de presente a alguém que não é da mesma localidade. Vejamos o registro das respostas por meio do gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Produtos que podem ser levados para outra região quando se vai visitar alguém?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observamos que a maioria dos estudantes reconhece o café como sendo um produto importante para a cidade. Todavia, é válido destacar que 31% dos alunos afirmaram não haver na cidade algum produto que poderia ser levado para outra região. Esse número expressivo de estudantes que não reconhece os produtos típicos advindos da cidade indica desconhecimento sociocultural e econômico da cidade, já que ela é produtora de café especial da agrofloresta, sendo o principal produto de comercialização do município.

Nesse sentido, as respostas às questões reforçaram a importância de se trabalhar no projeto com uma temática que resvasse na valorização da cidade, indicando pontos que poderiam ser tomados como base para exploração temática e/ou observação quanto à abordagem deles na produção inicial. O questionário, que despertou, inclusive, a possibilidade de conversa dos alunos com seus responsáveis sobre o assunto do turismo e sobre sua correlação com a cidade, pode ter ajudado a compor a produção inicial, por parte dos alunos, já que, como veremos, eles souberam, na produção inicial do roteiro turístico, fazer referência a locais citados no questionário de forma indireta como aqueles a serem visitados (como a Torre da

Limeira) e a novos pontos, sequer citados como resposta no questionário. Consideramos os resultados daquilo que foi apontado pelos estudantes no questionário para elaborar as etapas seguintes, a fim de levá-los a refletir sobre os aspectos culturais e históricos da cidade. Além disso, vale ressaltar que, considerando as respostas dos alunos, foram propostas atividades que visavam a dar repertório aos alunos quanto ao conhecimento da cidade em que residiam.

## 4.2 PRODUÇÃO INICIAL

Após a aplicação da proposta de produção inicial (vide Caderno Pedagógico), os textos dos alunos foram analisados com vistas a se observarem aspectos que precisariam ser desenvolvidos durante o restante da ação didática.

Nessa etapa, foi realizada uma análise de caráter diagnóstico do reconhecimento de elementos composicionais relevantes ao gênero roteiro turístico a serem aprofundados na sequência de atividades, ressaltando-se aspectos composicionais caros ao gênero, como poderá ser visto a seguir.

O primeiro quadro apresenta as categorias de análise da produção inicial do gênero roteiro turístico, em que os parâmetros pelos quais foram avaliadas as respostas foram **minimamente**, **parcialmente** e **satisfatoriamente** (Quadro 4). Foram consideradas como “satisfatoriamente” as produções de texto que preencheram os requisitos constantes na tabela a ser apresentada a seguir, “parcialmente” aquelas que contemplaram de forma parcial e “minimamente” aquelas que não atenderam adequadamente ao esperado. O quadro seguinte (Quadro 6) apresenta as categorias de análise relativas aos aspectos gramaticais que se referem à predicação, em que o valor foi conferido em predominância de uso dos predicados verbal e nominal.

Nessa análise diagnóstica, foram observadas as categorias: destino turístico; topicalização; principais atrações; horários de funcionamento; imagens ou desenhos; comentários de gratuidade ou pagamento de atrações; aspectos dos lugares a serem visitados; elementos característicos do gênero, como uso de parágrafo introdutório, sequência de ações; e também aspectos linguísticos, como o uso de predicação nominal ou verbal, organização temporal, monitoramento da linguagem, utilização da terceira pessoa, adjetivos, apostos e/ou orações explicativas. A escolha desses aspectos para análise justifica-se pela pertinência no gênero roteiro turístico e pela

necessidade de se destacarem aspectos que pudessem auxiliar na tomada de decisões da ação didática. A intenção, ao empregar essa análise diagnóstica, não é de analisar a suficiência ou a insuficiência do conhecimento de um aluno, o certo ou o errado, mas de avaliar o estudante pontualmente quanto a aspectos específicos para tomar decisões e subsidiar o desenvolvimento do ensino.

Observem-se os resultados do levantamento, dispostos em números absolutos:

Tabela 1 – Análises das produções textuais iniciais - roteiro turístico

<b>Parâmetros</b>	<b>Minimamente</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Satisfatoriamente</b>
O texto deixa claro qual o destino turístico?	2	1	10
O texto apresenta parágrafo introdutório?	6	3	4
O texto apresenta tópicos?	1	4	8
O texto apresenta tempo de visitação?	3	2	8
O texto explicita quais serão as principais atrações do roteiro?	3	2	8
O texto indica horários em que as atrações funcionam ou em que seriam mais interessantes em termos de visitação?	5	1	7
O texto descreve aspectos dos lugares a serem visitados?	6	4	3
A sequência de ações a ser realizada fica clara no texto?	-	2	11
Os tempos verbais foram empregados adequadamente?	-	2	11
São usados adjetivos para caracterizar o lugar?	8	1	4

O texto faz uso de apostos e/ou orações explicativas?	6	3	4
Há uso da 3ª pessoa?	5	2	6
Há o monitoramento da linguagem?	-	6	7

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 2 - Predominância de uso - produções iniciais

Aspectos gramaticais	Predominância de uso
Há uso de predicação verbal conjugada?	10
Há uso de predicação verbal infinitiva?	1
Há emprego de nome, agindo como predicador?	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

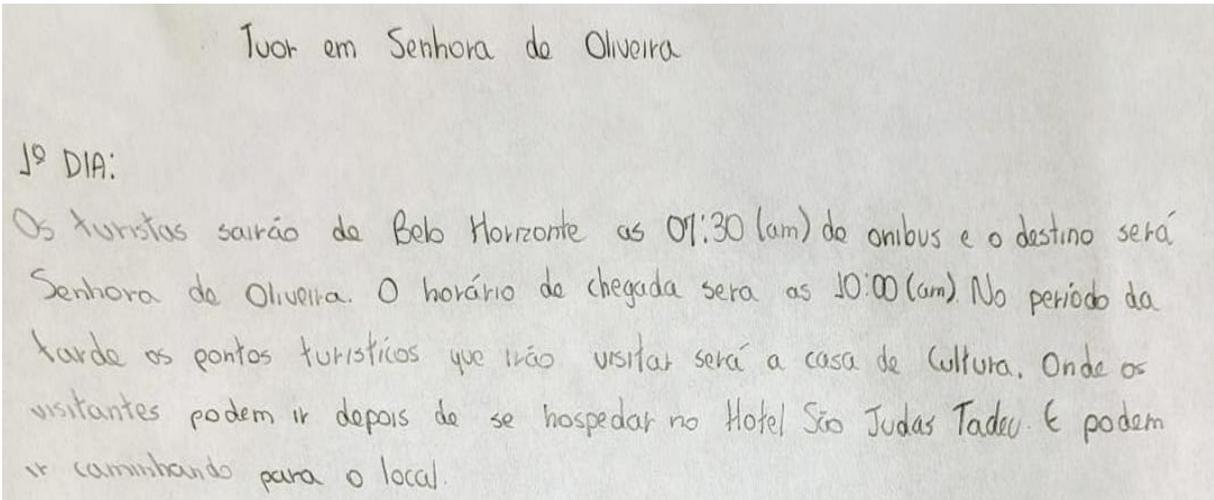
Antes de passarmos à análise dos dados, vale ressaltar que os aspectos tomados como estrutura composicional do gênero roteiro turístico se pautaram no levantamento de roteiros turísticos modelares (cf. Miranda, 2006). No entanto, não se compreende, aqui, que esses aspectos delimitados ocorram de forma fixa em todas as manifestações textuais do gênero, mas compreende-se que a observação de aspectos mais estáveis dele poderia apontar para necessidades de trabalho mais ou menos aprofundado na ação didática proposta neste trabalho.

O primeiro aspecto analisado nas produções textuais iniciais foi o **destino turístico**, em que dez (10) produções deixaram claro o destino do roteiro turístico, pois o comando de produção explicitava que os alunos deveriam produzir um roteiro que despertasse no turista/leitor o interesse de visitar e conhecer a cidade. Uma (1) produção atendeu parcialmente a proposta, uma vez que citava somente “cidade” para se referir ao ponto de destino do roteiro, dois (2) roteiros atenderam minimamente, visto que apenas citaram locais a serem visitados, sem fazer menção ao nome da cidade. Nesse contexto, a maioria dos estudantes mostra perceber a relevância da indicação da cidade-alvo do turismo no roteiro turístico.

Quanto ao uso de **parágrafo introdutório**, este responsável por apresentar o destino a ser visitado com algumas descrições culturais e históricas, quatro (4) roteiros

demonstraram o uso adequado desse elemento, três (3) adequaram-se parcialmente, e seis (6), minimamente, por não apresentarem nenhuma descrição do destino e dos locais a serem visitados, o que evidencia a necessidade de se abordar de forma mais direta a importância da introdução do roteiro nas atividades a serem desenvolvidas. No exemplo a seguir (Figura 1), nota-se um caso em que não foi apresentado ao turista o ponto de destino, em que os alunos se limitaram apenas a marcar o dia e as ações a serem realizadas e desconsideraram a função do parágrafo introdutório, ao deixar de descrever o destino turístico como uma ferramenta que pode despertar o interesse de o turista a conhecer o local. Nesse sentido, os alunos, ao omitirem o parágrafo introdutório, desconsideraram a função comunicativa e persuasiva desse elemento no roteiro.

Figura 9 - Parágrafo introdutório



Turor em Senhora de Oliveira

1º DIA:

Os turistas sairão de Belo Horizonte as 07:30 (am) de onibus e o destino será Senhora de Oliveira. O horário de chegada será as 10:00 (am). No período da tarde os pontos turísticos que irão visitar será a casa de cultura. Onde os visitantes podem ir depois de se hospedar no Hotel São Judas Tadeu. E podem ir caminhando para o local.

Fonte: Dupla 1 (2024)

O terceiro aspecto analisado foi a **apresentação do texto em tópicos**. Constatou-se que oito (8) textos apresentaram em sua estrutura a divisão em tópicos como título, descrição do destino, período de visitação, itinerários em dias. Esses são elementos multimodais muito importantes em um roteiro, pois a organiza o em t picos contribui para orientar o olhar do leitor, possibilitando identificar as principais informa es do roteiro. No entanto, quatro (4) roteiros apresentaram parcialmente a divisão em t picos, visto que destacaram apenas os dias nos quais o roteiro deveria ser realizado, e um (1) roteiro adequou-se minimamente, pois apresentava uma lista de a es a serem realizadas.

O **tempo de visitação** foi utilizado satisfatoriamente em oito (8) produções, uma vez que, nas atividades programadas, havia exploração adequada de pontos turísticos, pausas para descanso, refeições e deslocamentos. Todavia, apesar de parte das produções ter alcançado o objetivo, fica evidente a necessidade de se trabalhar a relevância do tempo de visitação em roteiros turísticos, pois duas (2) produções atenderam parcialmente e outras três (3) atenderam minimamente a proposta. É importante salientar que a inadequação do tempo ou até mesmo a adequação parcial de visitação, seja por excesso seja por falta de tempo, pode gerar problemas ao turista, dando a sensação de visita incompleta ou superficial, sensação que prejudica a experiência de viagem do turista. Para julgamento desse item, foram considerados os locais turísticos tipicamente atrelados   visitação de cidades históricas de Minas ou mesmo locais cuja produção tivesse a ver com aspectos que destacassem a cidade com relação a outras da região ou do país.

Em relação às **atrações principais**, tendo em vista que representam os pontos que podem despertar maior interesse e motivação para a visitação de turistas, evidenciou-se que apenas três (3) produções foram consideradas adequadas por contemplarem o esperado, e duas (2) produções, como "parciais", pois apresentavam algum ponto de visitação. Analisando as demais produções, constatou-se que oito (8) produções não citaram os principais pontos turísticos da cidade. Esse desconhecimento das atrações principais da cidade também pode ser evidenciado no questionário aplicado à turma anteriormente, em que 84% dos alunos consideraram que a cidade não era atrativa para turista por não possuir pontos turísticos, o que denota a necessidade de se trabalhar aspectos culturais e históricos do município, inclusive como forma de valorização da cidade e formação de identidade cidadã.

A seguir, inserimos um exemplo de texto em que não foram considerados pontos turísticos relevantes da cidade:

Figura 10 - Atrações principais

Segundo dia (28/01): Acordamos bem cedo para ir conhecer a cidade, mas a cidade tem um parque praças chamado "Roda d'água", lá tem uma Bela piscina e uma lagoa muito grande e Bonita, lá tem do um parque lá tem muita coisa antiga como a Roda Gigante e tem conta que co peixe e muito bom.

Terceiro dia (29/01): De tardezinha fomos na praça tomar um sorvete pegamos o sorvete e fomos sentar na praça pública lá até umas 18:00 h: da noite chegamos no hotel fomos arrumar as malas pra no outro dia ir embora, vou ficar com saudade dessa cidade maravilhosa! ♥

Fonte: Dupla 2 (2024)

A produção se refere a um pesque e pague e a uma praça comum da cidade, em que o turista poderia tomar sorvete. Notamos que, para o estudante, esses locais são de grande relevância, talvez até por denotar atividade divertida para a faixa etária à qual pertence. Destacamos, entretanto, que a produção não faz menção a pontos históricos relevantes para a cidade, mas, de acordo com o concebido como pontos turísticos pelos alunos, os textos apresentam essas informações. Todavia, é importante salientar que um roteiro deve destacar os aspectos socioculturais e históricos de uma localidade (cf. Tavares, 2002). Neste sentido, notou-se que não são mencionados locais como a Igreja Sagrado Coração de Jesus, que está sendo restaurada e que completará 100 anos em 2029, a Torre, os antigos locais de extração de ouro que datam da época de Ouro de Minas Gerais, a Casa de Cultura, as fazendas antigas, entre outros. É válido destacar que o primeiro dia de viagem, não disponibilizado na imagem, foi destinado somente à chegada do turista à cidade de destino.

No que se refere aos **horários em que as atrações funcionam**, verificou-se que oito (8) produções iniciais atenderam satisfatoriamente a esse quesito, apresentando os horários de visitação dos lugares. Uma (1) produção adequou-se parcialmente, e cinco (5) roteiros não se adequaram, visto que os alunos não consideraram o horário em que as atrações funcionam como um elemento crucial em

um roteiro turístico para garantir que o visitante possa planejar suas atividades sem contratempos, como se observa no trecho do roteiro abaixo:

Figura 11 - Horários em que as atrações funcionam

dia 01: chegada em frente ao hotel nas 7 horas. Fazer o check-in e preparar os quartos e o resto do dia livre. Jantar incluso no hotel  
 dia 02: após café da manhã, visita a igreja matriz, para assistir a missa (não obrigatório) e para ver uma palestra no salão paroquial sobre a história da cidade, após isso passeio pela ruas e beirões da cidade. Depois volta ao hotel. Jantar incluso

Fonte: Dupla 3 (2024)

Desta forma, torna-se evidente a necessidade de se trabalhar a importância do horário de funcionamento em roteiros turísticos, uma vez que a ausência dessa informação pode acarretar problemas à expectativa que o leitor tem quanto ao gênero, de modo a poder perder a credibilidade e a confiabilidade quanto às informações.

Em relação à utilização de **imagens ou desenhos**, que visam a ilustrar o roteiro, não houve uso do recurso. Entretanto, trata-se de um elemento multissemiótico importante no gênero, pois contribui para atrair o interesse do leitor/turista, ajudando a despertar o desejo de visitar o ponto turístico, motivando o indivíduo a escolher o destino. Provavelmente não houve uso desse recurso por ter sido uma produção textual realizada à mão, pois os computadores da sala de informática não estavam funcionando. Ao final da sequência, foi possível realizar a atividade digitalmente. É importante salientar que a relevância das imagens havia sido trabalhada no texto modelar apresentado no módulo de reconhecimento do gênero, visto que esse elemento multimodal é essencial para despertar o interesse de um possível turista em visitar o local.

Em relação à ausência de indicação de valores das atrações, ou seja, de **gratuidade ou pagamento das atrações**, notou-se que nenhum texto apresentou essa informação relevante ao turista. Entretanto, apesar de saber que é através dela que o visitante poderá se planejar financeiramente para a viagem, julgou-se irrelevante adotar esse elemento como parâmetro, tendo em vista que, na cidade, os

locais que são indicados como pontos turísticos, ainda não apresentam demanda turística, não havendo, dessa forma, cobrança de tarifa.

Quanto à descrição **dos aspectos a serem observados nos lugares**, verificou-se que seis (6) produções não consideram a descrição de atrativos culturais e históricos para despertar o interesse do leitor. Outras quatro (4) produções utilizaram parcialmente a descrição, e três (3) produções utilizaram a descrição satisfatoriamente como estratégia argumentativa para convencer o leitor a escolher o destino turístico.

Como exemplo, podemos citar este trecho, no qual é possível observar a ausência da descrição como elemento essencial no gênero:

Figura 12 - Aspectos a serem observados nos lugares.

*Locais e horários a serem visitados:*

→ Cafezais: Prudentes; Lagoa e Floresta, às 07:30 hrs.

→ Indústria do Café (Fábrica), às 09:00 hrs.

→ Serralheria, às 13:00 hrs.

*Refeições:*

→ Café às 07:00 hrs (antes da saída); Sopa na Pizzaria Oliverense.

→ Indústria do Café, será servido o almoço às 12:30.

→ Café da tarde às 15:00 até as 16:00 hrs; Sopa na Pizzaria Oliverense.

Fonte: Dupla 4 (2024)

Em relação à **sequência de ações**, que contribui para que o turista compreenda de forma clara e organizada o que fazer e quando, nota-se que onze (11) produções apresentaram as ações a serem realizadas de forma clara e organizada. Dois (2) roteiros adequaram-se parcialmente, por apresentarem tempos verbais diferentes, futuro do presente e pretérito perfeito, o que sinalizou falta de compreensão da importância do paralelismo temporal dessas ações. Observou-se, também, uma preferência pelo uso de adjuntos adverbiais, como “após”, “logo após”, e de verbos como “iremos visitar”, “retornaremos”. Assim, constatou-se que a sequência de ações a serem realizadas foi considerada pela maioria dos alunos como uma informação importante, ao estruturar o passeio desde a chegada ao destino até a despedida, passando por todas as etapas intermediárias, como deslocamentos, horários de atividades e visitas a pontos de interesse.

Com relação ao aspecto **emprego dos tempos verbais**, estes responsáveis por organizar atividades no tempo marcando a sequência de ações, verificou-se que onze (11) produções textuais utilizaram adequadamente os verbos, priorizando o futuro do presente para marcar as ações a serem realizadas pelo turista durante a viagem. Quando analisadas as demais produções, constatou-se que dois (2) roteiros foram considerados parcialmente adequados, pois indicavam problemas, em alguns pontos de temporalidade, como na marcação de ações nos tempos futuro do presente e pretérito perfeito de forma concomitante, como nesse trecho “Visitaremos as praças da cidade, fomos a pé lá tem grandes árvores...”.

Quanto ao uso de **adjetivos** para caracterizar os lugares destacados no roteiro, considerou-se adequada a produção que continha, em sua maioria, caracterização mínima dos locais a serem visitados. Nessa análise, foi possível constatar que quatro (4) produções usaram os adjetivos satisfatoriamente como recurso argumentativo para enfatizar e descrever os locais a serem visitados, essenciais em roteiros turísticos. Em contrapartida, oito (8) produções adequaram-se minimamente, visto que os alunos utilizaram apenas entre 1 a 3 adjetivos no total para caracterizar os locais de visitação, o que demonstra que os alunos não demonstravam ter consciência de que os adjetivos são relevantes no gênero roteiro, caracterizando substantivos, indicando qualidades, que são responsáveis por transmitir informa es claras e objetivas e não apenas ideias subjetivas. Constatou-se, ainda, que a maioria dos alunos tem léxico restrito referente à adjetiva o, ou seja, usa apenas “boa”, “bom” e “bela”, o que impacta na expressividade. No exemplo a seguir, vemos um caso em que há apenas a descri o das a es a serem realizadas, não há men o às características do espaço de lazer Grotta Park, como as paisagens e as atividades que podem ser realizadas no ambiente. Em rela o   Casa de Cultura, não são destacados os aspectos históricos e a relevância de uma das casas mais antigas da cidade.

Figura 13 - Uso de adjetivos

Dia 25 (Domingo) - Teremos os espaços de lazer Grato Park (Almoço pago pelo  
companhia de viagem) 15:00 volta para o hotel 18:00 ido o churrasco  
VAI para jantar.

Dia 26 (segunda-feira) - Café da manhã no Hotel, 09:00 visita a casa de  
de cultura para conhecer e apreciar um pouco do histórico da cidade. Tarde  
livre.

Fonte: Dupla 5 (2024)

Na mesma linha, sobre **aposto e/ou orações explicativas**, outro aspecto frequente em textos modelares, com função de explicar, esclarecer, detalhar ou especificar, constatou-se que quatro (4) produções textuais se adequaram satisfatoriamente, três (3) produções, parcialmente, e outras seis (6) produções, minimamente.

Observe abaixo o trecho extraído de um roteiro, o qual foi julgado em “minimamente” quanto a esse quesito:

Figura 14 - Uso de aposto e/ou orações explicativas

Segunda-feira: 12:00 visitaremos casa de cultura, famoso de arquitetura  
lá.

terça-feira: 13:00 visitaremos a igreja da cidade, famoso de arquitetura  
a igreja.

Fonte: Dupla 6 (2024)

Desta forma, nota-se que, apesar de os alunos citarem os eventos de forma clara e direta, ainda têm dificuldade em adicionar em seus textos apostos ou orações explicativas para enriquecer, contextualizar, detalhar os pontos turísticos e os seus aspectos históricos e culturais como estratégia para convencer o leitor a visitar o local.

Ao analisar o **monitoramento da linguagem**, adotado pelos alunos, verificou-se que sete (7) roteiros adequaram-se satisfatoriamente quanto ao uso da língua na situação comunicativa delineada. Outras seis (6) produções foram consideradas parcialmente adequadas por apresentarem menor grau de monitoramento, como no uso do diminutivo “de tardinha”, na junção de palavras em “apé”, na contração “pra”, entre outros, o que aponta para a necessidade de se destacar a importância do monitoramento da linguagem.

Quanto ao **uso da terceira pessoa**<sup>11</sup>, tendo em vista que o roteiro turístico, geralmente, tem tom mais objetivo e instrucional, verificou-se que seis (6) produções fazem uso de nomes e de verbos na terceira pessoa para marcar um distanciamento de seu interlocutor. Analisando as demais produções, constatou-se que duas (2) produções fizeram uso de verbos conjugados na primeira pessoa do plural e de nomes na terceira pessoa, cinco (5) produções utilizaram a primeira, de forma a marcar uma proximidade maior com o interlocutor.

Os próximos aspectos microtextuais, considerados nesta análise, foram a **predicação verbal infinitiva**, a **predicação verbal conjugada** e o **emprego de nomes agindo como predicador**. Essas categorias foram delineadas com a finalidade de observarmos o uso (ou não) de estruturas completivas nominais, frequentes em roteiros turísticos.

Primeiramente, analisou-se a **predicação infinitiva**. Dessa forma, verificou-se que uma (1) produção utilizava verbos no infinitivo para se referir às ações que deveriam ser realizadas pelo turista. Em contrapartida, constatou-se uma preferência dos alunos pela **predicação verbal conjugada**, pois dez (10) produções fizeram uso de locuções verbais ou verbos no futuro para indicar a ação ou a atividade a ser realizada pelo turista. Ressalta-se que, apesar de treze (13) produções comporem a base de análise, uma (1) produção usou concomitante a predicação verbal e nominal, por isso foi considerada nesse aspecto e no uso de nomes agindo como predicador, como se observa a seguir:

---

<sup>11</sup>Sabe-se que os roteiros turísticos podem ser escritos em 1ª pessoa, aproximando o redator de seu interlocutor, e em terceira pessoa, o que confere uma abordagem mais objetiva, formal e mais instrucional. Todavia, com o intuito de enfatizar a relevância da terceira pessoa no gênero roteiro turístico e aproveitar o contato com o texto modelar fornecido aos alunos durante a etapa de reconhecimento do gênero, a professora-pesquisadora elegeu a 3ª pessoa como aspecto essencial para essa produção textual.

Figura 15 - Predicação verbal e emprego de nomes como predadores

*Dia 1 - Chegada na praça sobre José Justino no Teixeira. Inverno a pousada São Judas Tadeu para check-in a partir das 16 horas. Jantar incluído*

*Dia 2 - Café da manhã a partir das 8:00 e logo após ida a Igreja Sagrado Coração de Jesus. Almoço no restaurante Espaço Real, em seguida iremos para a Torre apreciar a vista da cidade. Jantar (livre).*

Fonte: Dupla 7 (2024)

Observemos, agora, um exemplo em que há predominância da predicação verbal:

Figura 16 - Predicação verbal

*2º dia - sexta-feira (23/08/24)*

*Hoje iremos visitar a igreja histórica de Senhora de Oliveira, por volta das 09:00, na Igreja Sagrado Coração de Jesus, iremos o visita de van. Este local em Senhora de Oliveira é muito conhecido pela sua arte barroca, das anos 1929. Voltaremos para o almoço as 11:00 na pousada e logo após iremos o visita a casa de cultura, onde iniciaram o artesanato em Senhora de Oliveira. Voltaremos para a pousada as 16:00.*

Fonte: Dupla 8 (2024)

Nota-se que há uma priorização de verbos e locuções verbais no futuro. Essa preferência possivelmente pode estar associada ao fato de que as atividades programadas ocorrerão em um momento posterior. Essa escolha também pode estar atrelada ao fato de esses verbos flexionados incluírem o produtor do texto, dando um tom mais afetivo e atraente ao texto. Além disso, o tempo verbal usado parece expressar uma ação mais prolongada, o que talvez permitiria criar uma antecipação do que o turista irá vivenciar.

Em contrapartida, apenas quatro (4) produções usaram **nomes agindo como predicadores**, como pode ser observado no roteiro abaixo:

Figura 17 - Nomes agindo como predicadores

Programação:

1º dia - 12/12 (Quinta-feira) - Dia da viagem

Encontro no Terminal Rodoviário de Conselheiro Lafaiete. Saída de van às 07:00. Chegando em Senhora de Oliveira, ida para a pousada e restaurante Não Fudas Tadeu. Descaíse durante o dia.

2º dia - 13/12 (Sexta-feira) - Ida a Ribeirão (distrito da cidade)

Saída da pousada às 12:00 com destino a Ribeirão (transporte: van), um distrito com cachoeiras, engenhos e fazendas antigas. Após conhecer seus pontos turísticos e caminhar, volta à pousada às 17:30. Jantar incluído.

3º dia - 14/12 (Sábado) - Ida à casa de um morador

Saída da pousada de van às 12:00 com destino a casa de Valdevino de Paula Filho, um morador cuja sua casa é repleta de objetos antigos que têm muita história a contar. Volta às 17:00 de van.

Fonte: Dupla 9 (2024)

Os dados advindos da análise do uso da pregação demonstraram que os alunos não reconhecem a pregação como podendo ocorrer com nomes nos roteiros, apesar de essa ser uma característica comum a esse gênero. O uso de nomes atrelados a algo que lhes complete o sentido, nesse caso o CN, semanticamente pode indicar uma ação mais pontual, mais direta e concisa, dando um tom mais objetivo ao texto.

Vale destacar que, apesar de a **variação linguística** não ser um aspecto analisado no quadro, observou-se que, em três (3) produções, há a variação, nas mesmas produções, de uso das preposições “em” e “a”, como em “fomos na praça

tomar sorvete”. Nota-se que os alunos utilizaram a preposição “em” para indicar um movimento, todavia cumpre observar que a preposição “a” seria mais adequada de acordo com a visão da gramática normativa. No entanto, tal qual discutido por Pereira, Silva e Assis (2014), no uso culto da língua, o “em” pode estar atrelado a verbos de movimento no português do Brasil. Segundo Bagno (2002), não há uma separação rígida entre as funções das preposições “a” e “em”, podendo as duas indicar tanto o repouso quanto o movimento. A possibilidade da variação no uso das preposições chamou a atenção, tanto nas produções dos alunos quanto nos textos modelares, como sendo um aspecto importante de ser abordado, visto que, atrelando-se às predicções verbais ou às nominais, vê-se uma flutuação de uso das preposições. Em alguns momentos, esses usos aproximam-se a um uso culto, em outros, a uma escolha do autor, como em casos como “ida para” e “ida a”. Nesse sentido, faz-se válido levar o aluno a refletir sobre as escolhas linguísticas (Myhill, 2021) que podem ser feitas, a depender do sentido que pretende veicular.

A partir da análise das produções iniciais, foi possível traçar aspectos mais pontuais a serem abordados na ação didática, de forma a desenvolver os conhecimentos do gênero roteiro turístico e a reflexão linguística atrelada a ele e, especialmente, de modo a promover o desenvolvimento quanto aos conhecimentos sobre os aspectos do gênero e de sua funcionalidade.

#### 4.4 PRODUÇÃO FINAL

Para analisar o progresso dos estudantes e estabelecer uma comparação entre a primeira produção e a final, ambas realizadas pelas mesmas duplas de alunos, foi pedido que eles produzissem um novo roteiro turístico, seguindo comandos semelhantes aos da primeira produção (conferir proposta de produção desenvolvida no caderno pedagógico).

Os estudantes dedicaram-se à elaboração de um novo roteiro, por meio da apropriação das informações recebidas no seminário dos moradores do município. Durante o processo de produção do roteiro, os alunos puderam retomar as anotações, os aspectos socioculturais e históricos da cidade apreendidos no seminário, os aspectos composicionais do gênero e os gramaticais desenvolvidos durante a sequência didática. Ao final da atividade, eles foram convidados a trocar as produções textuais realizadas à mão, houve a troca de informações entre os pares e a reescrita

dos textos. Em seguida, foram conduzidos à sala de informática para que pudessem digitar os textos e escolher as imagens que comporiam o roteiro. É importante salientar que, ao ser solicitada uma nova produção textual, os alunos questionaram a professora-pesquisadora se eles poderiam fazer uso de imagens no novo roteiro que seria produzido, o que mostra a apropriação dessa característica composicional do gênero, por parte dos alunos.

Durante a atividade de digitação dos textos, os alunos puderam refletir sobre alguns aspectos gramaticais, pois os desvios gramaticais apresentados durante a transcrição do texto suscitaram essa reflexão e possibilitaram que pudessem corrigir o texto pela segunda vez, aprimorando-o ainda mais. Também foi possível abordar questões atinentes ao letramento digital dos alunos, pois alguns ainda não haviam tido contato com um documento do Word em um computador.

Para a análise da produção final digitada, a qual se desenvolveu sem interferência professora-pesquisadora, foram utilizados os mesmos quadros de parâmetros para análise das produções textuais iniciais. No quadro 6, consideraram-se os valores **minimamente**, **parcialmente** e **satisfatoriamente** adequados, no qual foram consideradas como “satisfatoriamente” as respostas que preencheram os requisitos constantes na tabela a ser apresentada a seguir, “parcialmente” aquelas que contemplaram de forma parcial e “minimamente” aquelas que não atenderam adequadamente ao esperado para o gênero roteiro turístico. O quadro 7 apresenta as categorias de análise atreladas aos aspectos gramaticais relativos à predicação, em que o valor foi conferido em predominância de uso dos predicados verbal e nominal. O Quadro 8 revela a predominância de uso de cada tipo de predicação:

Tabela 3 – Análise das produções textuais finais - roteiro turístico

<b>Parâmetros</b>	<b>Minimamente</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Satisfatoriamente</b>
O texto deixa claro qual o destino turístico?	-	-	13
O texto apresenta parágrafo introdutório?	1	-	12
O texto apresenta tópicos?	-	-	13
O texto apresenta tempo de visitaç�o?	-	3	10

O texto explicita quais serão as principais atrações do roteiro?	-	-	13
O texto indica horários em que as atrações funcionam ou em que seriam mais interessantes em termos de visitaç�o?	2	1	10
O texto apresenta imagens?	-	-	13
O texto descreve aspectos dos lugares a serem visitados?	2	3	8
A seq�encia de a�oes a ser realizada fica clara no texto?	-	-	13
Os tempos verbais foram empregados adequadamente?	-	1	12
S�o usados adjetivos para caracterizar o lugar?	3	2	8
O texto faz uso de apostos e/ou ora�oes explicativas?	2	3	8
H�o uso da 3�a pessoa?	2	4	7
H�o o monitoramento da linguagem?	-	4	9

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Tabela 4 - Predominância de uso – produ oes finais

<b>Aspectos gramaticais</b>	<b>Predomin�ncia de uso</b>
H�o uso de predicac�o verbal conjugada?	4
H�o uso de predicac�o verbal infinitiva?	-
H�o emprego de nome, agindo como predicador?	9

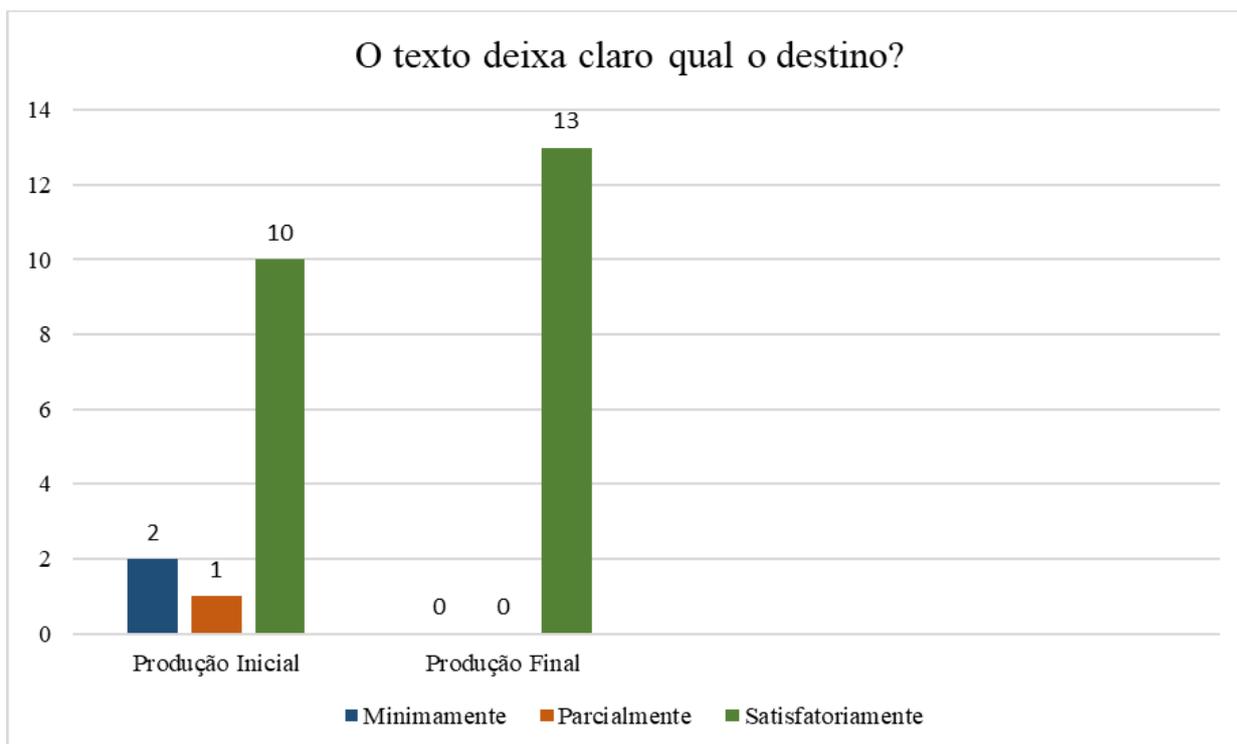
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, passa-se   compara o dos resultados das produ oes iniciais e finais, com o intuito de avaliar o progresso dos estudantes nos aspectos selecionados nesta

análise. De forma a facilitar a comparação dos dados, apresentaremos gráfico de barras.

Como será possível observar, todas as produções obtiveram melhora nos resultados no que tange ao texto deixar claro o **destino turístico**, conforme se nota a seguir na comparação entre a produção inicial e a final:

Gráfico 4 - Destino

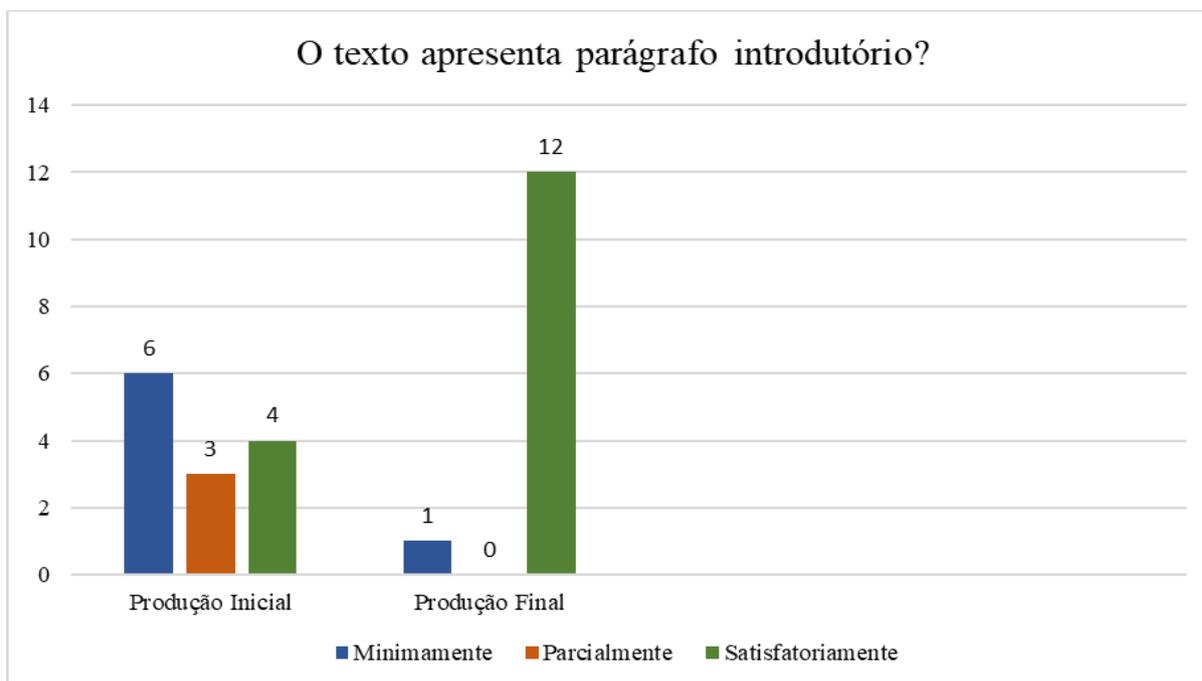


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nesse aspecto analisado, nota-se que todas as produções deixaram claro o destino turístico, adequando-se satisfatoriamente ao proposto pelo comando da produção, o que demonstra que todos os estudantes perceberam a relevância da indicação da cidade-alvo do turismo no roteiro turístico. Dessa forma, duas (2) produções que foram inicialmente consideradas como alcançando minimamente esse critério e uma (1), parcialmente, após realização das atividades, adequaram-se e alcançaram o satisfatório nesse quesito.

Em relação ao texto apresentar **parágrafo introdutório**, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 5 - Parágrafo introdutório

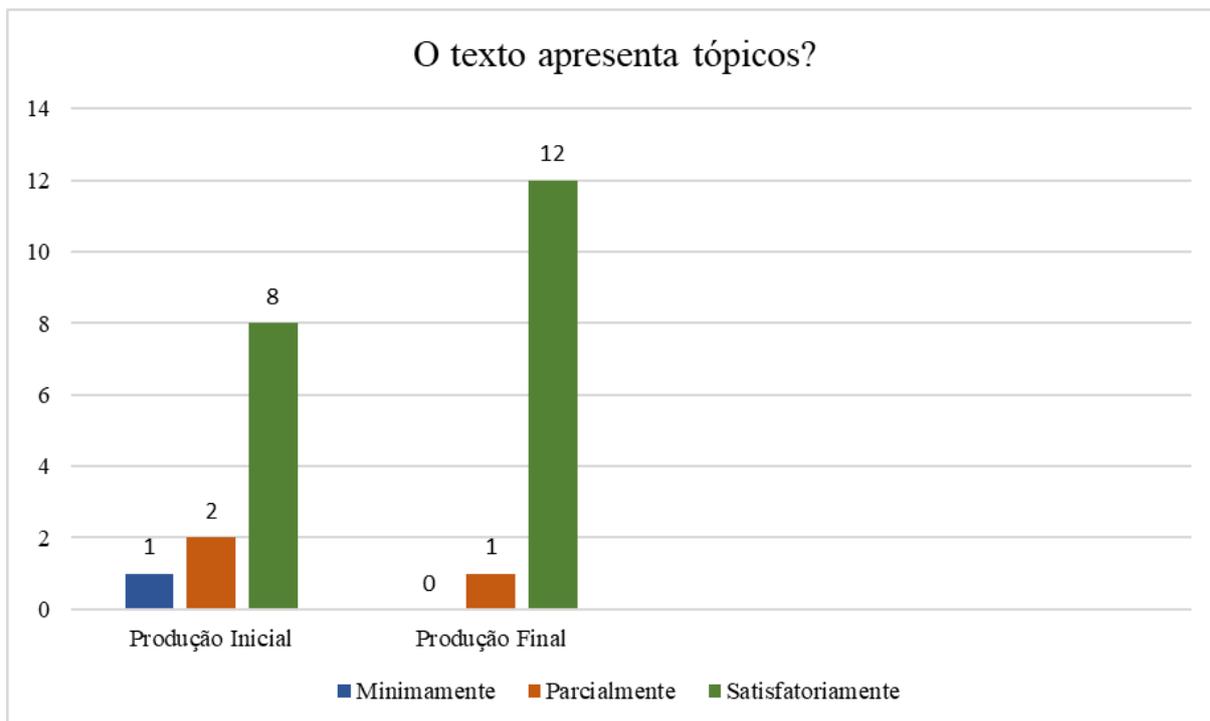


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se que, nesse aspecto, houve uma melhora significativa, em que doze (12) produções textuais utilizaram o parágrafo introdutório, em que foram descritos aspectos históricos e culturais da cidade. Nesse sentido, nota-se que o dado em que seis (6) produções que antes foram consideradas minimamente adequadas por não apresentarem descrição do lugar a ser visitado reduziu-se consideravelmente para apenas uma (1) produção. Também é importante salientar que, em algumas produções, os alunos optaram por introduções mais dialogadas, dirigidas ao interlocutor, em outras uma apresentação mais descritiva, utilizando 3ª pessoa para contar a história do município.

No que se refere à **apresentação do texto em tópicos**, vejamos no gráfico a seguir, que o número de doze (12) produções atingiu satisfatoriamente e apenas uma, parcialmente:

Gráfico 6 - Tópicos

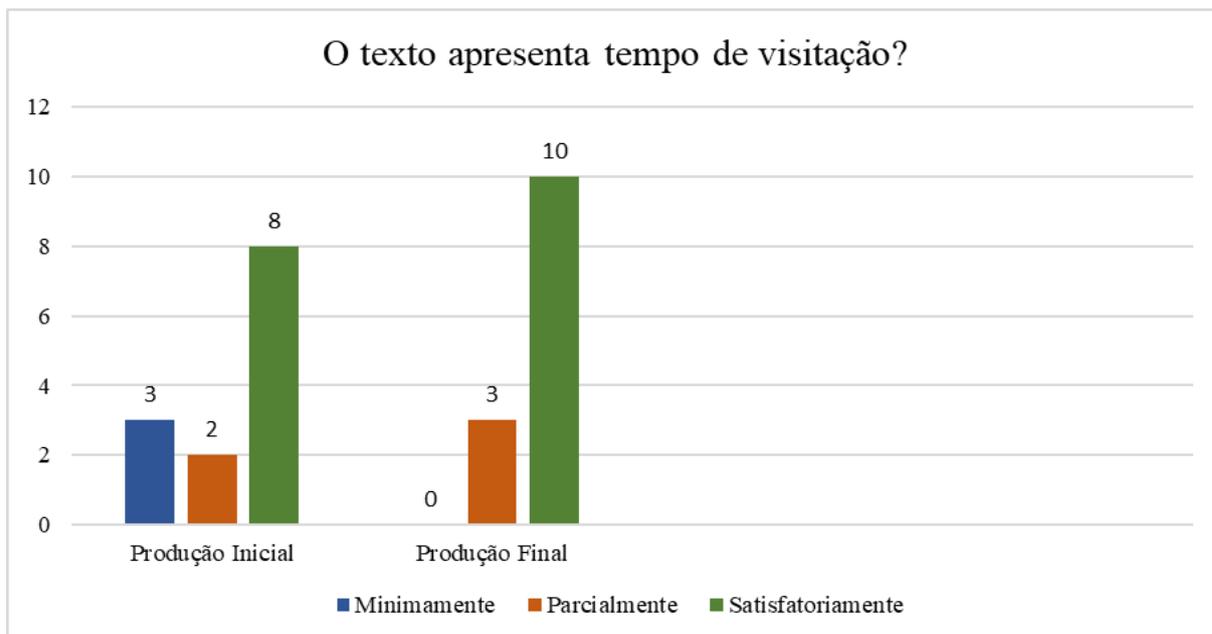


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A produção que não foi considerada satisfatória nesse aspecto deixou de acrescentar o tópico como curiosidades, destino ou até mesmo o próprio nome da cidade. Nos momentos de leitura e durante as atividades, foi enfatizada a relevância dos recursos multimodais utilizados pelo produtor do roteiro como as letras maiúsculas, o negrito, as cores diferentes para despertar o interesse do leitor. Essa reflexão pode ter contribuído para a melhora significativa desse aspecto na produção dos textos da turma.

Com relação ao **tempo de visitação**, observemos:

Gráfico 7- Tempo de visitação

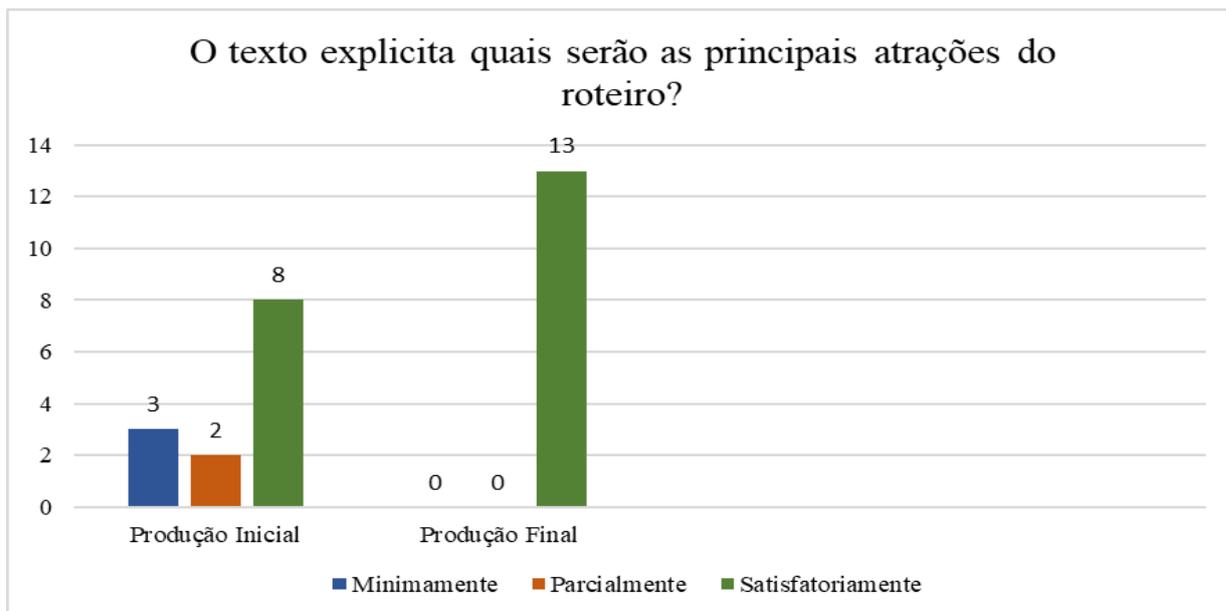


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Pode-se verificar que dez (10) produções alcançaram satisfatoriamente, enquanto três (3), parcialmente na produção final. Nesse contexto, houve alteração no desempenho favorável dos estudantes, visto que, na produção inicial, apenas três (3) produções foram consideradas minimamente, e duas (2), parcialmente adequadas. A relevância do tempo de visitação em um roteiro turístico foi ressaltada durante as atividades, isso contribuiu para que houvesse uma mudanç a na percepção dos alunos quanto a esse aspecto como pôde ser observado no gráfico apresentado.

No que concerne às **principais atrações** do roteiro, notamos grande avanço, conforme se pode ver a seguir:

Gráfico 8 - Principais atrações

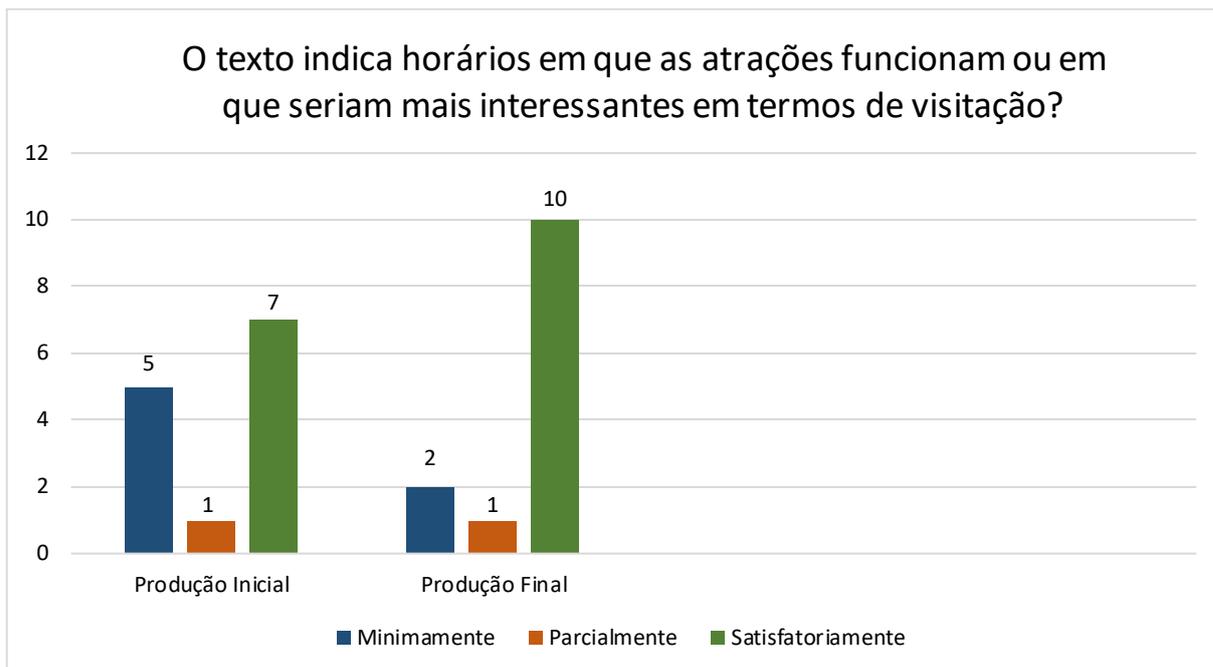


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Todas as produções finais apresentaram de forma satisfatória as principais atrações, tendo em vista os pontos que podem despertar maior interesse e motivação para a visita de turistas. Ressalta-se que, durante as atividades, foi realizado um seminário sobre os aspectos históricos e culturais da cidade. Nesse seminário, os alunos tiveram contato com moradores da cidade que contaram um pouco da história, da cultura e dos produtos que são produzidos na região e que movimentam a economia local. Com isso, os estudantes se apropriaram das informações e passaram a reconhecer a história e a cultura local, o que culminou em uma melhora significativa no que tange a esse aspecto nas produções textuais.

Quanto à indicação de **horários em que as atrações funcionam**, vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Horários em que as atrações funcionam

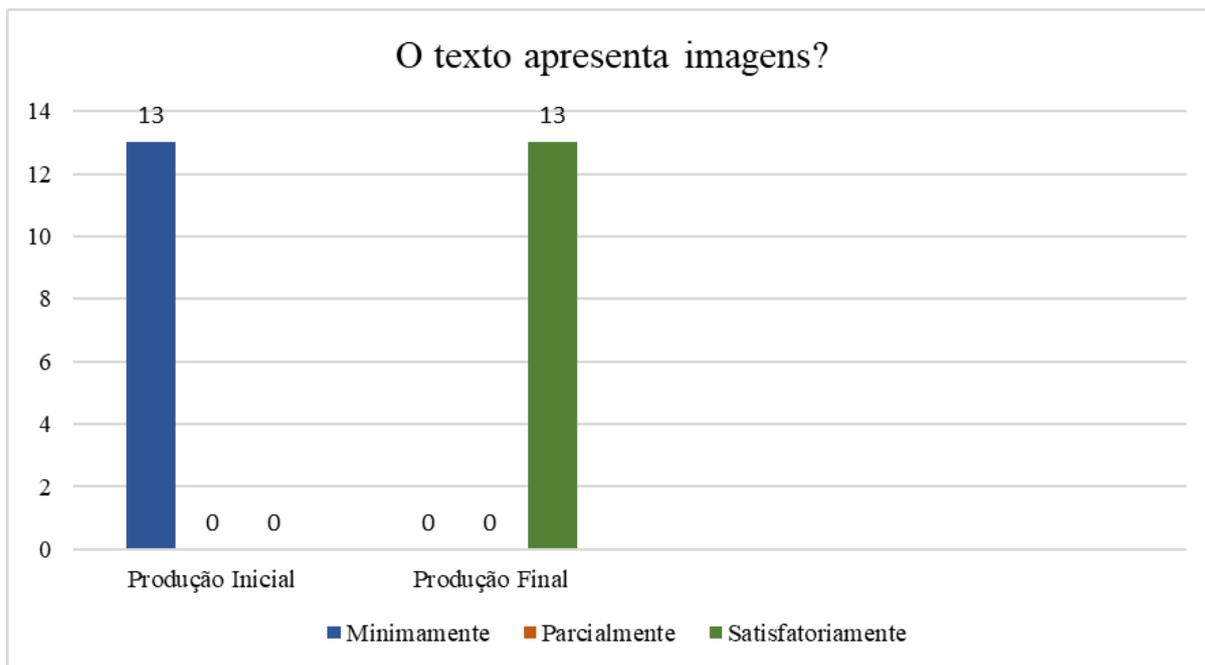


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se que, de cinco (5) produções iniciais consideradas minimamente adequadas, três (3) passaram para satisfatoriamente na produção final, o que demonstra que os alunos passaram a considerar essa informação relevante para que um possível turista possa otimizar a viagem. Durante as atividades, os alunos refletiram sobre a importância de se estabelecer um horário para visitação dos pontos tursticos e puderam comparar os textos. Eles concluíram que, para cada atividade turstica, pode haver um horário específico, por exemplo, a flexibilidade de horários a depender do tipo de turismo que se escolhe realizar, mas também de acordo com a disponibilidade do turista.

Em rela o   utiliza o de **imagens ou desenhos**, depreende-se:

Gráfico 10 - Utiliza o de imagens ou desenhos

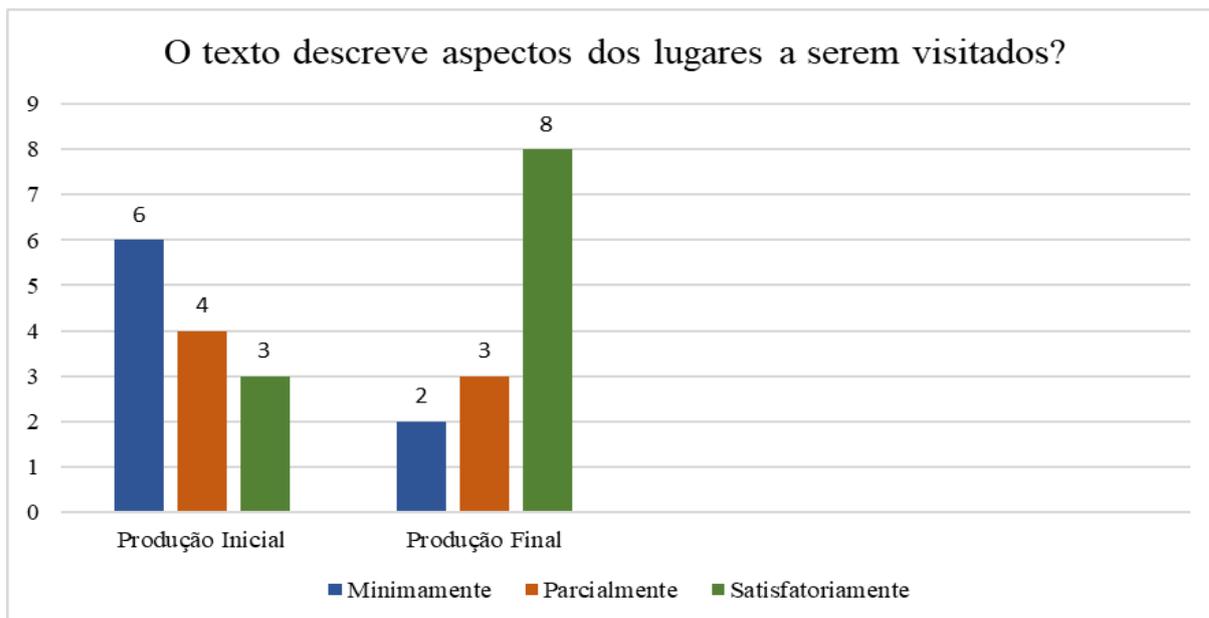


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Todas as produções apresentaram imagens, isso demonstra um avanço significativo, em que os alunos reconheceram a relevância das imagens como elemento multissemiótico no roteiro. É válido salientar que os alunos, durante a produção final, questionaram a professora-pesquisadora se poderiam acrescentar imagens, pois elas ajudariam a despertar o interesse de quem viesse visitar a cidade. Nesse sentido, ficou evidente que os textos modelares utilizados nas atividades do caderno pedagógico viabilizaram conscientização sobre a importância das imagens como recurso linguístico no gênero.

Sobre a **descrição dos aspectos a serem observados nos lugares**, podemos verificar que houve uma melhora significativa em relação a esse aspecto, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Descrição dos lugares

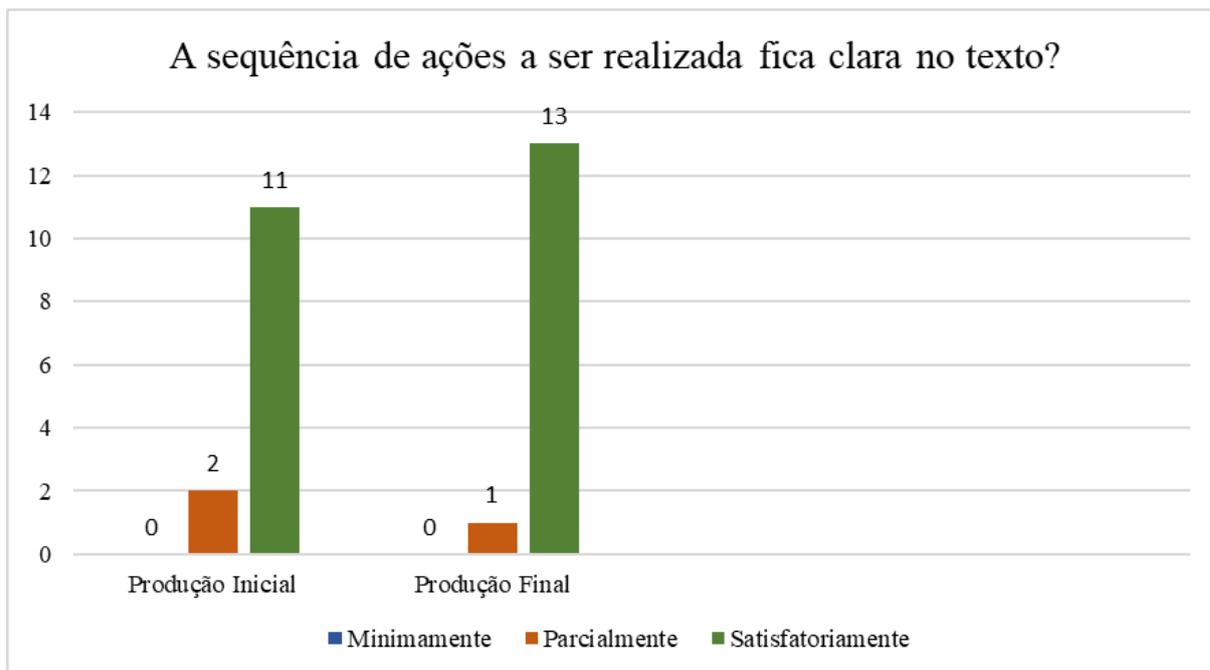


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como é possível observar, em termos comparativos, a descrição dos lugares, na produção final, passou a ser utilizada satisfatoriamente como recurso argumentativo em oito (8) produções. Nesse sentido, depreende-se que houve uma melhora significativa, pois cinco (5), antes consideradas minimamente e parcialmente adequadas, descreveram os atrativos culturais e históricos dos locais a serem visitados satisfatoriamente.

Em relação à **sequência de ações** a serem realizadas por um turista, notamos houve um discreto progresso no que tange à clareza da sequência de ações, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Sequência de ações

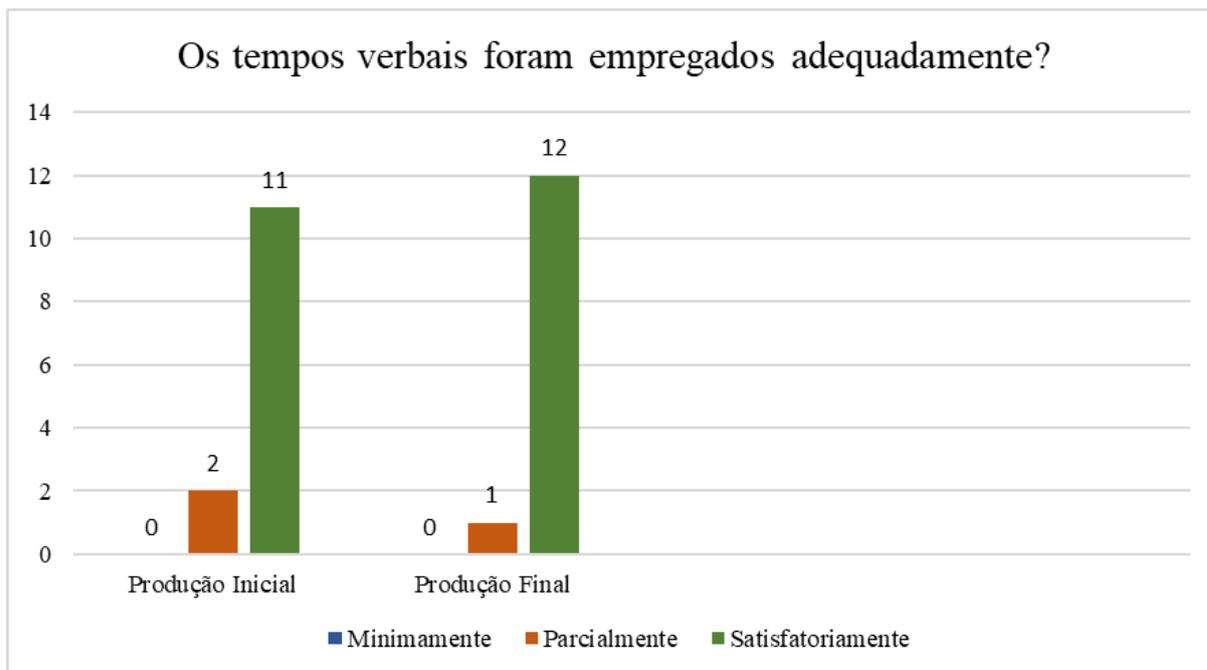


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dessa forma, observamos que os alunos, na produção final, também utilizaram adjuntos adverbiais como “depois”, “após”; verbos e semântica verbal a qual auxilia nessa sequência, como “iremos”, “retornaremos”. É importante salientar que houve um comportamento diferente em relação à produção inicial, pois houve uma maior preferência pela escolha de nomes para marcar a sequência de ação, como em “caminhada e visita à Casa de Cultura”, “saída da pousada” e “chegada à pousada”. Esse aspecto provavelmente foi motivado pela abordagem da relevância da complementação nominal durante a sequência de atividades.

A respeito do **emprego dos tempos verbais**, depreende-se:

Gráfico 13- Emprego dos tempos verbais

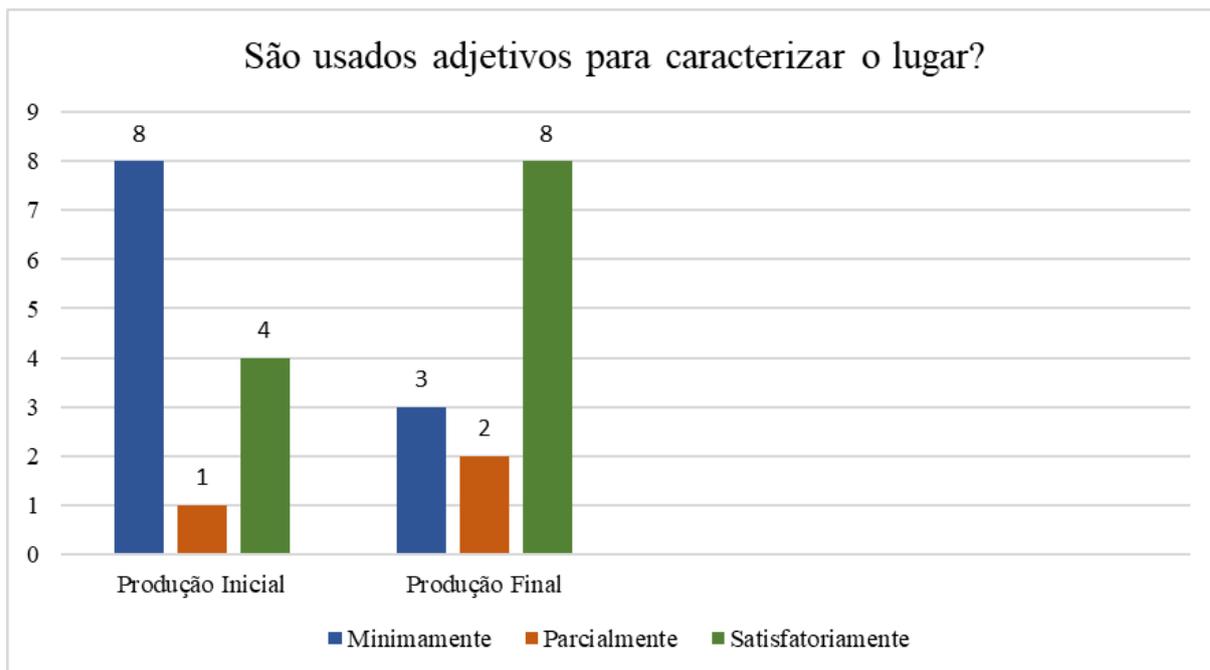


Fonte: elaborado pela autora (2025)

Comparando as produções iniciais às finais, obtivemos um pequeno avanço em relação ao emprego adequado dos tempos verbais. Nesse caso, durante as leituras dos roteiros, foi enfatizada, durante as aulas, a importância de se manter uma adequação temporal para marcar as ações. Apenas uma produção apresentou problema de temporalidade, como na marcação de ações nos tempos futuro do presente e presente do indicativo ou pretérito perfeito de forma concomitante como “[...] **aproveitaremos** e **passaremos** na igreja Sagrado Coração de Jesus, na volta **caminhamos** pelas praças da cidade...”. Sabemos que, em nossa língua, o presente do indicativo pode ser usado para denotar futuridade, o que certamente foi o objetivo aqui. Entretanto, considerando o emprego dos verbos conjugados no futuro do presente, em “aproveitaremos” e em “passaremos”, nota-se quebra de paralelismo nesse caso.

Quanto ao uso de **adjetivos** para caracterizar os lugares destacados nos roteiros, o progresso foi significativo, como se observa abaixo:

Gráfico 14 - Uso de adjetivos

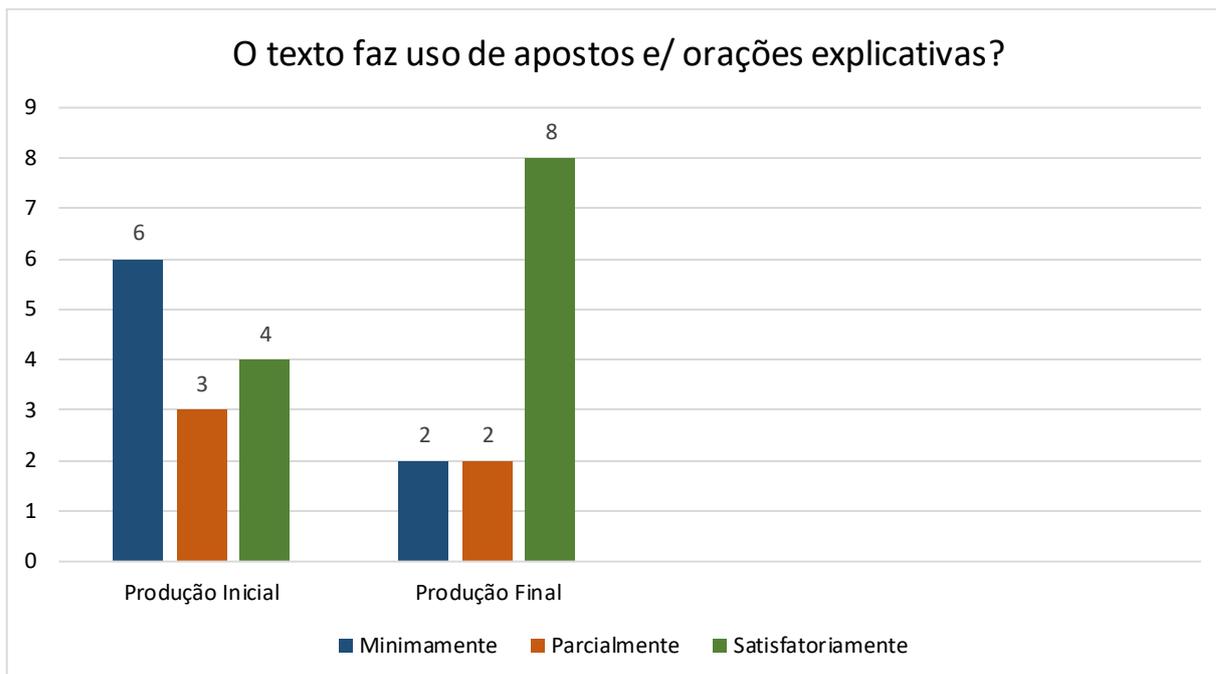


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Comparando com as produções iniciais, esse resultado é positivo, uma vez que, na produção inicial, oito (8) produções foram consideradas minimamente e uma (1) parcialmente adequada. Nesse contexto, o uso de adjetivos no roteiro turístico, o qual foi enfatizado durante as atividades de intervenção, destacando a relevância da descrição por meio de adjetivos e seu valor para esse gênero textual, pode ter conscientizado os estudantes quanto à importância desse elemento gramatical no gênero. Além disso, notou-se a utilização de advérbios de intensidade como “muito” e “mais” associados a adjetivos variados, o que denota uma real intenção de destacar as características da cidade selecionadas pelos estudantes e o reconhecimento da importância das escolhas lexicais adequadas e diversificadas.

Nesse mesmo caminho, no que se refere ao uso de **apostos e/ou orações explicativas**, também fica explícita a evolução dos alunos:

Gráfico 15 - Apostos e/ou orações explicativas

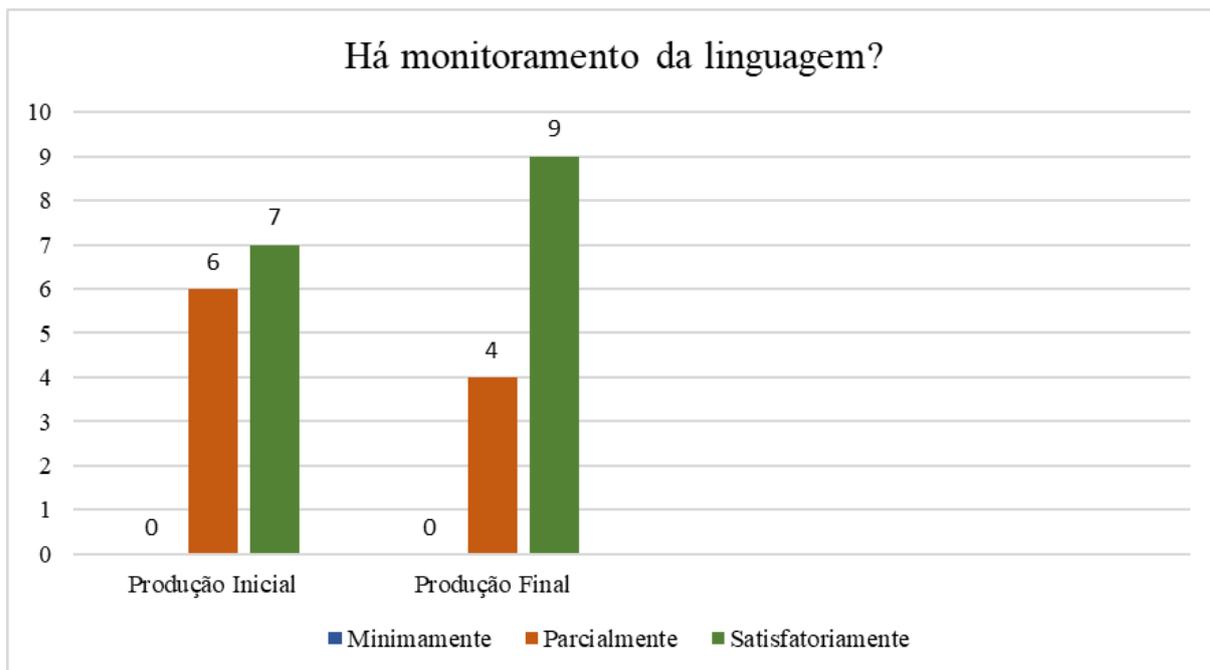


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observando o gráfico 15, notamos que houve uma redução significativa nas produções iniciais consideradas minimamente adequadas, ou seja, na produção final verificou-se uma alteração satisfatória, indicando avanço. Nota-se que, na produção final, os estudantes ampliaram o repertório quanto ao uso de apostos e/ou orações explicativas, ao utilizarem orações como “onde foi construída a Capela da Oliveira ou da Senhora de Oliveira”, “uma cidade fundada em 12 de dezembro de 1953”, “que recebe o nome da Vitta café: café da agrofloresta”, o que denota que a tomada de consciência quanto ao fato de que os apostos e/ou as orações explicativas podem ser usados para enriquecer, contextualizar, detalhar os pontos turísticos e seus aspectos históricos e culturais como estratégia para convencer o leitor a visitar o local.

No tocante ao **monitoramento da linguagem**, observamos:

Gráfico 16 - Monitoramento da linguagem

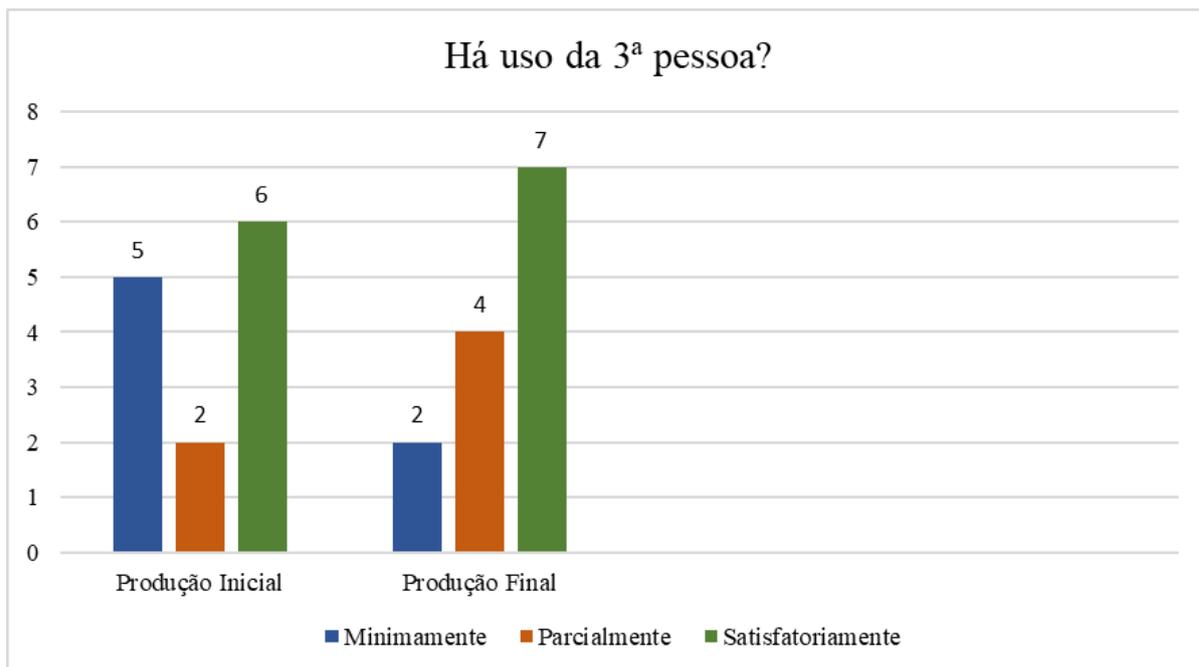


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Através do gráfico, é possível evidenciarmos o progresso dos alunos, visto que dois roteiros, em relação à primeira produção, adequaram-se satisfatoriamente quanto ao uso da língua na situação comunicativa delineada, apontando para a conscientização de um maior monitoramento da linguagem por parte dos alunos. Isso demonstra como as atividades realizadas durante a intervenção podem ter contribuído para a importância de um maior monitoramento da linguagem, mas ainda persistiram questões como a falta de concordância em “iremos caminhando conhecer um pouca da cidade e a igreja”, pois, segundo o padrão da língua, “pouco” é um advérbio e não deveria flexionar no feminino; em “após almoço às 13h da tarde ida às cachoeiras do Matéia”, nesse caso há a ausência da vírgula entre os adjuntos; em “visitaremos a igreja Sagrado Coração de Jesus, onde está ocorrendo a sua restauração, e logo após visitaremos a casa de cultura”, nota-se que houve falta de paralelismo nesse uso dos tempos verbais em que os alunos usaram presente para se referir ao aqui e agora, no entanto o restante do roteiro está no futuro. Todas essas questões talvez poderiam ter sido revistas, pelos próprios alunos, caso tivesse sido feita uma nova leitura mais atenta do texto antes da versão final.

Quanto ao **uso da 3ª pessoa**, veja o gráfico a seguir:

Gráfico 17- Uso da 3ª pessoa

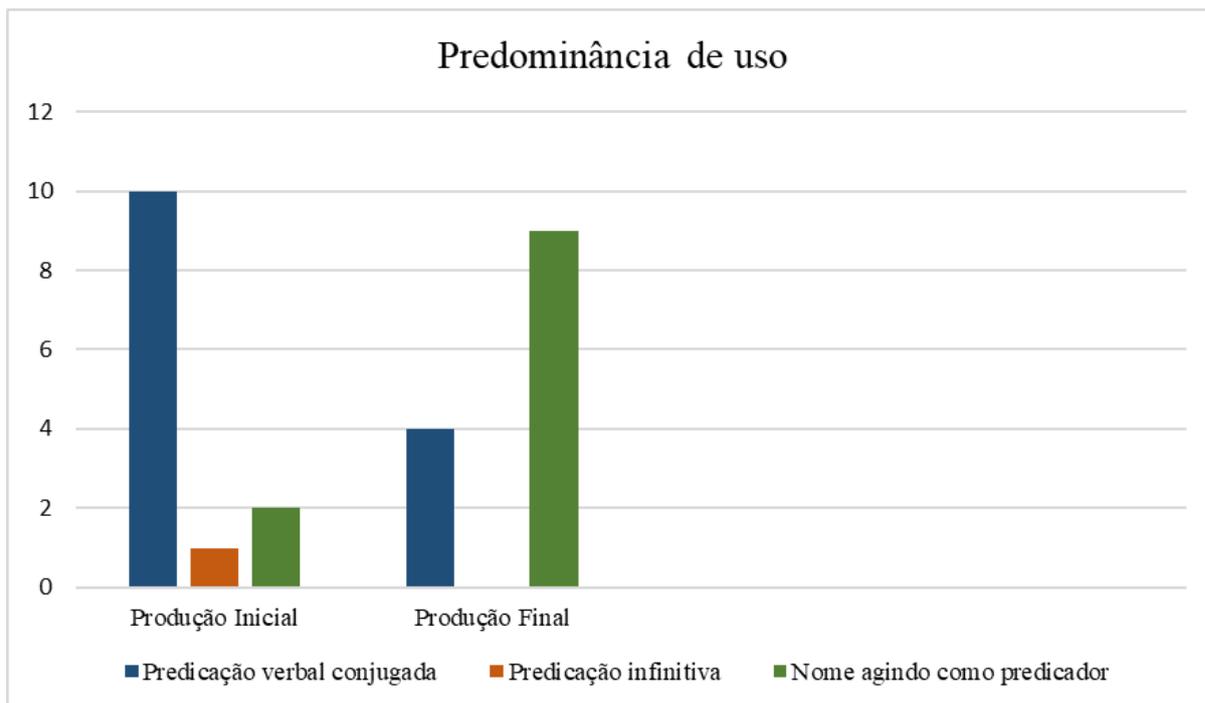


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observando o gráfico acima, nota-se que, na produção final, sete (7) roteiros adequaram-se satisfatoriamente quanto ao uso de nomes e verbos na terceira pessoa. Percebe-se também que houve uma tentativa de adequação em relação à primeira produção por parte dos alunos, uma vez que quatro (4) produções foram julgadas em parcialmente adequadas por adotar o uso de primeira pessoa do plural e de nomes na terceira pessoa concomitantemente, o que pode denotar uma escolha linguística (Myhill, 2021), realizada de forma consciente e que não descaracterizaria o gênero roteiro.

Em relação aos aspectos adotados nessa análise como elementos essenciais que foram delineadas para observar o uso (ou não) de estruturas completivas nominais, objeto desta pesquisa, passaremos à **predicação infinitiva**, à **predicação verbal conjugada e aos nomes agindo como predicadores**:

Gráfico 18 - Predominância de uso



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Através do gráfico, observa-se que, na produção final, nenhum dos roteiros utilizou a predicação infinitiva para se referir às ações. Quanto ao uso de **predicação verbal conjugada**, depreende-se que houve uma redução significativa, observa-se que apenas quatro (4) produções usaram predicação verbal conjugada, no que tange ao uso de locuções verbais ou verbos no futuro para indicar a ação ou atividade a ser realizada pelo turista. Essa redução na escolha desse aspecto pode estar relacionada à intencionalidade comunicativa do produtor do roteiro. Essa visão pode ter sido alterada ao longo das atividades, nas quais os alunos, nos momentos de leituras, foram levados a refletir sobre o uso de verbos conjugados no futuro e sobre sua duração temporal, que acaba criando a sensação de duração maior da ação.

Em contrapartida, houve uma priorização de **nomes agindo como predadores**. Nota-se que, na produção final, nove (9) roteiros utilizaram nomes para se referir a ações mais pontuais que poderiam ser realizadas pelo turista. Esses dados apontam para um avanço satisfatório, a que se propõe a ação didática desenvolvida nesta dissertação, uma vez que se espera que as atividades de leitura em que se destacam aspectos prototípicos do gênero auxiliariam na apropriação de conhecimentos do gênero. Arelado a isso, a exploração dos complementos nominais de forma contextualizada no gênero roteiro turístico contribui não só para que os alunos aprendam e compreendam **quando** e **por que** utilizá-los, tornando o

aprendizado da sintaxe mais relevante, contextualizado e aplicável à prática real, mas também para que vissem o CN como uma escolha linguística e comunicativa intencional e planejada. Nesse sentido, nota-se que houve uma preferência, na produção final, pelo emprego de nomes agindo como predicador, o que denota uma conscientização sobre a função de tal elemento no roteiro turístico. Esse resultado indica que os alunos conseguiram compreender a funcionalidade do CN no roteiro, ou seja, sua função no gênero no qual está inserido, ao se optar por essa estrutura, que tem como objetivo transmitir ao turista a certeza de que a ação ocorrerá ou de que existe uma possibilidade concreta de visita, como pode ser observado nos roteiros abaixo produzidos por duas duplas do 8º ano:

Figura 18 - Roteiro de 6 dias por Senhora de Oliveira

## ROTEIRO DE 6 DIAS POR SENHORA DE OLIVEIRA



**DESTINO:** Senhora de Oliveira, Cachoeiras, fazendas antigas, igrejas e produtos artesanais.

Em 1692, foi estabelecida uma base de operações na região dando início à fundação do arraial de Guarapiranga. A partir de 1750, a exploração de ouro se espalha pelos arredores através das cartas de sesmarias. O padre José Dias de Siqueira, recebeu uma carta de sesmaria datada de 17 de julho de 1764 e, através dela seria fundada nas paragens da Cachoeira dos Peixes, a Fazenda da Oliveira, onde foi construída a Capela da Oliveira ou da Senhora da Oliveira. Em 06 de julho de 1859, o novo povoado foi elevado à condição de Freguesia. Em 07 de setembro de 1923 passou a denominar-se Piraguara, pertencendo ainda a Piranga, e em 12 de dezembro de 1953 o município foi criado. Hoje a cidade conta com cerca de 5483 habitantes e localiza-se a 180km da capital mineira, Belo Horizonte.

Prepare-se para essa visita inesquecível.

### PROGRAMAÇÃO:

#### 1ºDia-02/07/25 (Quarta-feira)

Saída do Terminal Rodoviário de Conselheiro Lafaiete de van às 7h com destino a Senhora de Oliveira. Check-in na Pousada São Judas Tadeu. Dia livre para descanso.

#### 2ºDia-03/07/25 (Quinta-feira)

Saída da pousada às 8h. Caminhada e visita à Casa de Cultura, um casarão antigo onde já funcionaram uma escola, teatro e salão de festas. Em 2009, a edificação foi adquirida pela Prefeitura Municipal de Senhora de Oliveira a fim de transformá-la na Casa de Cultura da cidade; à Igreja Sagrado Coração de Jesus, primeira igreja da cidade e a partir

da qual a cidade começou a se expandir; à Igreja Matriz Nossa Senhora da Oliveira, onde atualmente são realizadas as missas e festividades; e ao Ateliê do morador Valdevino de Paula Filho, onde têm vários objetos antigos e é produzido o seu artesanato. Valdevino formou restauração na FAOP, já restaurou peças de Aleijadinho, da Igreja do Pilar em Ouro Preto e muitas outras, mas decidiu trabalhar como escultor em sua cidade natal (Senhora de Oliveira). Retorno à pousada às 12:30h para almoço. Restante do dia livre.

### **3ºDia-04/07/25 (Sexta-feira)**

Saída de van da pousada às 8h com destino a Ribeirão Podre, um distrito da cidade. Visita às cachoeiras do Fubá, da Alavanca, dos Peixes e do Ribeirão Podre, a cachoeira recebe este nome por estar localizada em uma região que era podre de ouro, ela também é conhecida como cachoeira do Matéia. Ida à fazenda antiga de Roberto Gomes e à antiga destilaria (ou usina de álcool), atualmente inativa. No caminho de volta para a pousada, parada para descanso no pesque-pague Grota Park, um local agradável e onde se pode comer deliciosas porções. Chegada à pousada prevista para às 18h. Às 21h saída da pousada com destino ao Parque de Exposições, onde estará acontecendo a Festa da Cidade (opcional).

### **4ºDia-05/07/25 (Sábado)**

Saída de van da pousada às 8h com destino a Brás Pires, onde se localiza a Cachaçaria Doce Amada, que produz uma cachaça que foi várias vezes premiada como uma das melhores cachaças do Brasil. Após, visita a Prudentes, um distrito da cidade, onde se pode observar todo o processo pelo qual o café passa, desde o plantio até a degustação. Esse café é especial, e é chamado de “Vitta Café: café da agrofloresta” por ser produzido de forma diferenciada, com alta sustentabilidade e qualidade, já que o sombreamento de árvores de espécies nativas produz frutos com maior teor de açúcar devido à maturação mais lenta dos grãos. Essa nova maneira de plantio de café foi iniciada por Sebastião Araújo de Oliveira, conhecido como Tião, por meio de um plantio experimental com o objetivo de reflorestamento. Tião faleceu em 2019 e seu filho Samuel Oliveira e sua esposa Carminha, passaram a assumir os negócios. Até os dias atuais o plantio do café da agrofloresta continua. No caminho de volta para a pousada parada no Pesque e Pague Assombração. Chegada à pousada prevista para às 18:30h. Saída para a Festa da Cidade (opcional).

### **5ºDia-06/07/25 (Domingo)**

Saída da pousada às 8h com destino a Graminha e Santana, dois distritos, para a visita das fazendas antigas de Irlande, de João Fideles e de José Sodé. Chegada à pousada às 11:30h. Saída da pousada às 12h para prestigiar o motocross e do final da Festa da Cidade (opcional).

### **6ºDia-07/07/25 (Segunda-feira)**

Check-out e saída de Senhora de Oliveira após o almoço às 12h com destino ao Terminal Rodoviário de Conselheiro Lafaiete.

Fonte: Dupla 1 (2024)

Figura 19: Senhora de Oliveira e suas belezas turísticas

## *Senhora de Oliveira e suas belezas turísticas*

**Destino:** Pontos turísticos mais atrativos de Senhora de Oliveira, um município que, apesar de não ser tão grande, há variados locais divertidos para passar um tempo, inclusive a nossa festa da cidade, a melhor festa da região (o transporte e alimentação durante a visita será a cargo do turista).



**Período:** De 25 a 30 de junho de 2025

### **Programação:**

#### **1º Dia - 25/06 (Quarta-feira)**

Chegada no hotel São Judas Tadeu, localizado na comunidade São Geraldo, por volta das 19h para jantar e descansar. O preço da estadia será conferido na recepção do hotel.



#### **2º Dia - 26/06 (Quinta-feira)**

O café da manhã será servido às 8h e logo após, ida a cachoeira da usina, localizada no Ribeirão para aproveitar o dia, a visita à cachoeira é gratuita. Por volta das 17h, volta a pousada São Judas Tadeu para descansar até o horário do jantar, às 19:30h, e dormir até o dia seguinte no qual haverá mais atividades e a festa mais esperada do ano!



### **3º Dia - 27/06 (Sexta-feira)**

Café da manhã às 8h e por volta das 10h, visita a capela de São Geraldo, localizada na mesma comunidade que a pousada. Retorno para almoço às 11h na pousada e descansar até as 13h. Ida a casa de cultura no centro perto da igreja Sagrado Coração de Jesus para conhecer mais sobre a história da nossa cidade. Posteriormente, visita a igreja Sagrado Coração de Jesus para acompanhar a reforma que está acontecendo para preservar a bela e mais histórica igreja da região. O restante do dia é livre. Às 22h haverá show do cantor de forró “*Guilherme Silva*” no Parque de Exposições, na Savassi, mas a festa estará iniciando por volta das 20h, com os brinquedos já funcionando e o “*DJ Betim*” tocando. O horário de ida e volta será a critério do turista. Entrada franca para o show e os bilhetes para ir aos brinquedos são R\$15,00 e há a promoção de 3 bilhetes por R\$40,00.



### **4º Dia - 28/06 (Sábado)**

Café da manhã às 8h e o almoço às 11h. O intervalo durante as duas refeições é livre, assim como o restante do dia até às 15h, pois haverá o início do treino de motocross. Os brinquedos estarão funcionando a partir das 15h para se divertir. Às 18h, volta ao hotel para se arrumar para o segundo dia de festa, que haverá o show da dupla sertaneja “*Henrique e Juliano*” às 22:30h e antes do show da dupla “*DJ Betim*”. O horário de ida e volta fica a critério do turista. Entrada franca.



### 5º Dia - 29/06 (Domingo)

Café da manhã às 8h e o almoço às 11h. Ida ao Parque de Exposições para o início do motocross às 12h. As barracas e os brinquedos estarão abertos durante o período da festa. À noite, haverá o show do cantor de pop e funk “*Pedro Sampaio*” e ante do show do cantor “*DJ Betim*” estará tocando novamente, infelizmente no último dia dessa festa tão incrível e aguardada. O horário de ida e volta será a critério do turista. Entrada franca.



### 6º Dia - 30/06 (Segunda-feira)

Café da manhã às 8h e o almoço às 11h. Arrumar a mala e os últimos detalhes para a partida, incluindo o pagamento da hospedagem na recepção do hotel.

Fonte: Dupla 2 (2024).

A partir dos textos apresentados, é possível perceber o progresso dos alunos quanto ao uso consciente do CN no gênero, após o trabalho da ação pedagógica, constatação que demonstra a relevância de um trabalho sistematizado de um tópico gramatical atrelado ao gênero, incentivando a percepção de sua funcionalidade em uma situação real de uso.

Em relação à **variação linguística**, é válido destacar que houve uma pequena redução referente à diversidade de preposições em um mesmo texto, ao se comparar as produções iniciais às finais. Nesse sentido, observou-se que duas (2) produções ainda variavam o uso das preposições “a”, “em” e “para” para se referirem aos locais a serem visitados. Essa variação ocorre no português culto como evidenciado por Bagno (2002). Ela pode ser encontrada em grupos de pessoas com maior grau de escolaridade e é um fator natural e histórico, que acaba influenciando os usos que a sociedade faz da língua. Dessa forma, “toda língua passa por modificações, prova viva da dinamicidade inerente a todo sistema linguístico e que não pode ser desconsiderada nem pela sociedade nem pela escola” (Pereira; Silva; Assis, 2014, p. 208).

Outro fator relevante evidenciado durante a análise foi a variação do uso da crase. Os alunos, em alguns momentos, na produção final, fizeram uso da crase na produção final, e, em outros momentos, houve a omissão como em “ida a cachoeira da usina” e “visita a capela São Geraldo”. Destaca-se que o fato ocorreu de forma isolada na produção inicial. Essa omissão da crase pode estar associada ao fato de os alunos, na primeira produção, optarem pela regência verbal e pelo uso de locuções verbais e, na produção final, haver a priorização da regência nominal, na qual a crase deveria ser usada com maior frequência. Apesar de não ter havido um trabalho com a crase durante a intervenção pedagógica, ressalta-se a necessidade de um trabalho futuro com esse aspecto com a turma.

A partir da análise das produções iniciais e finais e de todo percurso interventivo, pode-se concluir que os alunos progrediram quanto aos conhecimentos do gênero roteiro turístico e quanto àqueles que dizem respeito à própria cidade. O uso mais frequente do CN refletiu esse fato. Nesse contexto, defende-se que uma prática pautada na reflexão de elementos gramaticais atrelados ao gênero (Mendonça, 2006, 2007; Sigiliano, 2021) contribui para a ampliação das habilidades linguísticas e capacita os estudantes a realizar as escolhas linguísticas (Myhill, 2021) de forma adequada, a depender dos efeitos de sentido pretendidos que queiram produzir em seu interlocutor.

Posto isso, evidenciou-se que uma intervenção pedagógica que incluiu a reflexão sobre os aspectos socioculturais e históricos da cidade, a exploração de características do gênero e o trabalho contextualizado com o CN mostrou-se eficaz na promoção de uma escrita mais consciente e adequada às demandas do gênero.

Isso reforça a relevância de um trabalho em sala de aula que integre o ensino de gramática a gêneros textuais, no qual não apenas se promova o domínio de regras linguísticas, mas a capacidade de refletir sobre usos, escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido. Tal prática, aliada à valorização do contexto sociocultural dos alunos, contribui de forma efetiva para a formação de produtores de texto e leitores mais críticos e competentes, capazes de se expressar de forma adequada em diferentes situações comunicativas.

## 5 CONCLUSÃO

A educação tem passado por constantes mudanças e uma delas é o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Muito se tem discutido sobre como despertar o interesse do aluno pelas aulas de gramática, porque, por vezes, ele não vê sentido em aprender o que lhe é proposto pelos professores, pois o ensino não está conectado com sua realidade e ainda, muitas vezes, está atrelado a uma visão estreita de língua. Nesse sentido, as aulas ficam restritas ao ensino prescritivo de regras gramaticais, como se fosse uma “fórmula mágica”, que deveria se encaixar em todas as situações e resolveria qualquer problema, mas na prática isso não acontece, pois a língua é viva e se manifesta na interação entre os indivíduos.

Ao partir da premissa de que a língua é viva e se altera nas diversificadas situações de interação e de que o contexto influencia as escolhas linguísticas de um falante, a professora-pesquisadora sentiu a necessidade de tentar modificar sua prática, conectando o ensino da gramática à realidade de seus alunos. Assim, a partir de inquietações de como explorar a sintaxe de forma renovada e tendo em vista os conteúdos previstos para o ano escolar, o CN foi eleito para ser o elemento sintático a ser explorado de forma mais significativa em contexto escolar. Com intuito de promover a prática de análise linguística, delineou-se o projeto em que o CN seria explorado em um gênero no qual fosse proeminente, o roteiro turístico, de forma que os alunos não observassem apenas sua função como termo sintático da oração, mas também seus usos e efeitos de sentido dentro de gêneros textuais em que se revela prototípico (cf. Sigiliano, Torrent, 2018). Como expresso anteriormente, a escolha do gênero não se deu apenas pela frequência de uso do CN em roteiros turísticos, mas, ainda, pela escolha dos procedimentos que embasariam o projeto, como a ABP (Bender, 2014) e a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), em que identificar o problema e promover o desenvolvimento de uma questão que fosse relevante para os estudantes, para a sala de aula, para a escola e para a cidade mostravam-se cruciais. Com isso, intentou-se valorizar a cidade na qual os alunos residem, conectando-os com a realidade em que estão inseridos.

O levantamento teórico sobre a complementação nominal (Pinho, 2017; Vilela; Koch, 2001) subsidiou a reflexão sobre o tratamento tradicional do CN (Cegalla, 2020; Cunha e Cintra, 2019, Bechara, 2019; Ferreira, 2015; Lima, 2011; Almeida, 2011), por meio do qual diversificados critérios de identificação do CN se revelaram e alguns se

mostraram questionáveis. Especialmente, notou-se que a abordagem do termo sintático, apenas atrelado ao nível da oração, descolada do texto e dos efeitos de sentido de seu uso, poderia ser a reprodução de um problema que levava os alunos a não compreenderem bem a relação do uso do CN frente a outras possíveis escolhas sintáticas e lexicais. Ademais, o impacto semântico dessas escolhas, bem como as múltiplas possibilidades de preenchimento das preposições no CN, por vezes, deixava de ser explorado.

As abordagens descritivas e funcionais (Castilho, 2020; Neves, 2011, 2018; Fillmore, 2013) apontaram caminhos para o trabalho com o elemento gramatical ao considerar o contexto de produção e a intencionalidade comunicativa, de modo a propiciar traçar estratégias para a um ensino significativo e produtivo desse elemento sintático, considerando o valor de seu emprego diante do contexto e de *frames* determinados. Esse referencial teórico subsidiou a construção de um caderno pedagógico, associado a essa dissertação, na qual se explicitam as atividades desenvolvidas em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior de Minas Gerais.

As atividades, realizadas durante a ação didática, buscaram desenvolver os conhecimentos dos alunos com relação ao gênero roteiro turístico e aos seus elementos composicionais, com especial ênfase à função do CN (Mendonça, 2006, 2007; Sigiliano, 2021) de forma a conscientizá-los e capacitá-los a realizar as escolhas linguísticas planejadas (Myhill, 2021), a depender dos efeitos de sentido pretendidos. Dessa forma, os alunos compreenderiam a função do complemento nominal de forma produtiva, observando questões que diriam respeito à sua proeminência no gênero e os efeitos de sentido advindos dessa escolha sintática se comparada a outras. Para tanto, foi realizado um projeto interventivo pautado nos princípios da sequência didática (Swiderski; Costa-Hübes, 2009), tomando-a como facilitadora para a prática de análise linguística (Gomes; Souza, 2015), o que subsidiou a abordagem de aspectos do gênero roteiro turístico e de conhecimentos dos estudantes relativos à cidade onde moram, os quais se mostraram relevantes de serem explorados na ação didática. Tais aspectos puderam ser abordados por meio de instrumentos, quais sejam, um questionário sobre a valorização do município e as produções iniciais e finais dos estudantes. Com relação ao primeiro instrumento, constatou-se, a partir da análise dos dados, que os alunos não valorizavam os aspectos culturais e históricos da cidade.

Após essa análise, apresentou-se o gênero roteiro turístico aos estudantes para levantamento do conhecimento prévio quanto aos seus aspectos composicionais, a fim de subsidiar a produção inicial. A partir da análise das respostas ao instrumento, realizada com base em parâmetros e critérios referentes à ocorrência de aspectos composicionais do gênero, a professora-pesquisadora observou quais elementos os alunos precisavam desenvolver. Assim, foi possível traçar estratégias e elaborar uma ação didática em que foram abordadas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que compuseram o caderno pedagógico.

As atividades das etapas seguintes do caderno pedagógico possibilitaram a reflexão, de forma mais enfática, da estrutura composicional do gênero, em que os alunos observaram e refletiram sobre os elementos que constituíam o roteiro e também sobre os recursos linguísticos utilizados para convencer o leitor. Também puderam refletir sobre a relevância do CN ao especificar os nomes aos quais se ligam marcando ações mais pontuais, sendo regido por preposição e que, na maioria das vezes, esse elemento é proveniente de derivação, mas ocorrem casos em que não são e que seu uso denota uma escolha linguística discursiva do autor do texto.

Como forma de sistematização, os alunos construíram um quadro síntese, no qual foi possível registrar as características do CN discutidas ao longo das etapas. Antes da produção final, foi realizado um seminário em que foram convidados moradores da cidade para que compartilhassem um pouco da história e da cultura local. Nesse momento, os alunos puderam coletar informações que julgaram relevantes para a produção final em dupla. Os alunos realizaram duas produções como fechamento da ação didática. A primeira foi realizada em dupla para diagnosticar a apropriação, por parte dos alunos, do CN e a valorização da cidade. Posteriormente, foi elaborado, mediado pela professora, um roteiro turístico da cidade (Anexo III), no qual os alunos escolheram o CN, de forma consciente, para especificar uma ação mais pontual no que tange à visita da cidade, e, em consonância a isso, ressaltaram-se os aspectos históricos e culturais da cidade. Isso demonstra que os alunos tomaram consciência do uso do CN e dos efeitos de sentido referentes à escolha por esse elemento sintático. É importante salientar que o roteiro elaborado conjuntamente foi distribuído na cidade em que os alunos residem, foi também divulgado pela escola, na qual o projeto foi desenvolvido e publicado na página da Secretaria de Cultura do município.

Constatou-se, ao se comparar as produções iniciais e às finais, avanços significativos no que tange ao desenvolvimento do gênero roteiro turístico e aos aspectos microtextuais, como a abordagem do CN integrada ao gênero, o que revelou que a ação didática pode promover não apenas a ampliação do conhecimento de aspectos gramaticais, mas também o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Dessa forma, reafirma-se ser imprescindível articular teoria e prática nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, o desenvolvimento da pesquisa-ação promoveu, nesta professora-pesquisadora, uma mudança de olhar para a sala de aula para um campo de pesquisa. Ademais, a pesquisa bibliográfica ampliou os horizontes sobre as formas de articulação entre as pesquisas linguísticas e o ensino de língua portuguesa.

Por fim, espera-se que o ensino de gramática, em especial o CN, possa ir muito além de prescrever regras, levando os alunos a olharem para os fenômenos não apenas querendo identificá-los, mas como recursos para realizar escolhas linguísticas conscientes, de modo a propiciar um aprendizado contextualizado e conectado às suas realidades socioculturais.

Em suma, espera-se que esta dissertação e o caderno pedagógico contribuam para inspirar novas práticas pedagógicas, no que se refere ao ensino do CN, valorizando a língua como instrumento de interação social e conectando o aluno com a realidade em que se insere.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 45ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.
- ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**. “Limpendo o pó das ideias simples”: São Paulo. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAÚJO, Marco André Franco de. SARAIVA, Éderson. FILHO, Sinval Martins de Sousa. Análise linguística de um livro didático de Língua Portuguesa: ensino de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kWLW48R7pSpKCbFshsTsFgF/?lang=pt>. Acesso em: dezembro de 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' cd. —São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. A análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: **Coleção explorando o ensino. Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília. 2010.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SANTOS, Domingas Ferreira dos. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar?. **Eutomia**: Revista de Literatura e Linguística. v. 1 n. 23 (2019), 45-68 . Disponível em: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2019.241456>. Acesso em 15 de dez. 2023.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**:terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL.MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – Língua Portuguesa. Brasília, 2018
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do Caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: mercado das letras, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CADORE, Luiz Augusto; LEDUR, Paulo Flávio. **Análise sintática aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: AGE, 2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. 2010. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 49ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: Linguagens**. 11. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

CHIMENTI, Silvia. TAVARES, Adriana de Menezes. O que é um roteiro turístico (e o que não é...). In: **Roteiro Turístico: É assim que se faz**. Editora Senac. São Paulo, 2020.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 789-808, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030015>.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. O que é ensinar língua materna hoje?. **Linguística Aplicada: Ensino de Português**. São Paulo: Contexto. 2023, p. 89-110.

CORREA-DUARTE, Ana Cláudia; SIGILIANO, Natália Sathler. Prática de análise linguística/semiótica no Ensino fundamental II: abordagem da *storytelling* como recurso didático. **Educação, Escola e Sociedade**. v. 17 n. 19 (2023): Dossiê - A pesquisa no PROFLETRAS: formações e ações no contexto escolar, p. 1-28. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/ees.v17n19a09>. Acesso em 10 de dez, 2023.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DELMANTO, Dileta; CHINAGLIA, Juliana Vegas; CARVALHO, Laís B. de. **Jornadas: Novos Caminhos**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: **Multiletramentos na escola**. Org. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e Praticar Gramática**. 4ª ed..São Paulo: FTD, 2015.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sintaxe para a educação básica**: com sugestões didáticas, exercícios e respostas. São Paulo: Contexto, 2012.

FILLMORE, Charles J. Berkeley Construction grammar. In: **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford University Press. 2013

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

FRANCHI, Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8ª ed.. São Paulo, 2002.

FRASCAROLI, Alice Queiroz; SIGILIANO, Natália Sathler. Perspectivas docentes sobre o ensino de gramática: uma análise a partir da auto-avaliação estruturada. In: **Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**, 2016, Uberlândia. VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa. Uberlândia, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas de Ensino de Português. **O texto na sala de aula**. São Paulo. 2014.

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

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. **Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras**. In Revista (Con)textos Linguísticos. UFES, vol. 9, n. 14, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BARTIKOSKI, Fernanda Machado. À busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embates de identidades do professor de língua portuguesa no ensino de gramática. **Eutomia**: Revista de Literatura e Linguística. v. 1 n. 23 (2019), 1-22 . Disponível em: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2019.241456>. Acesso em 15 de dez. 2023.

HEINECK, Francieli; PINTON, Francieli Matzenbacher. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 439–458, 2014. DOI: 10.14393/DL15-v8n1a2014-25. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24875>. Acesso em: 18 fevereiro. 2024.

JULIO, Silvana Rossi; BERTOLETTI, Márcia Lenise. **Superação**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.. **Complemento ou adjunto? (Um estudo dos sintagmas preposicionados em português)**. 1977. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, 2013.

KOCH, Ingedore Vilela; ELIAS, Vanda Maria. (2016). **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto.

KURY, Adriano da Gama. Termos integrantes da oração. In: **Novas lições de análise sintática**. Editora Ática. São Paulo. 2006.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, 1996.

LIMA, Carlos Henrique Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. - 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LIMA, Maria Claudete; SOUSA, Ana Célia Clementino; MOURA, Camila Stephane Cardoso. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**. v. 1 n. 23 (2019), 23-44. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2019.241456>. Acesso em 15 de dez. 2023.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário prático de regência nominal**. – 5. ed. – São Paulo: Ática, 2014.

MAGALHÃES, Tânia; SIGILIANO, Natália; REZENDE, Andreia. Prática de análise linguística/semiótica da oralidade: uma proposta com o gênero anúncio publicitário. In: **Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de Língua Portuguesa: entre tradição e mudança**. Orgs. PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. São Paulo, 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2ª. ed. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A., (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARSON, Camila. **Perspectivas e processos de organização do texto: caminhos para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2020.

MARTINS, Ana Maria Sá; VELOSO, Gabriela Lages. Sintaxe na sala de aula: A função do complemento nominal. In: **Educação como (re)Existência: mudança, conscientização e conhecimento**. Vol. 01. E-book VII CONEDU. 2021

MARTINS, Mário; PEREIRA, Marielly. (2020). Ensino de sintaxe na educação básica: um estado da arte do cenário brasileiro. *Revista: Horizontes De Linguística Aplicada*, 19(2), 156–174. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.34153>. Acesso em: 10 de janeiro 2024.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Ministério da Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MYHILL, Debra. Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing. **English in Education**, 55:3, 265-278, 2021. Disponível em: [www.tandfonline.com/journals/reie20](http://www.tandfonline.com/journals/reie20) . Acesso em: 30 de maio de 2024.

MYHILL, Debra; WATSON, Annabel; NEWMAN, Ruth. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. In: **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**. Vol.13(2), Mai- Jun 2020, e 870. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v13-n2-myhill-watson-newman>. Acesso em: 15 de março de 2024.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros Textuais**. Da Didática Das Línguas Aos Objetos de Ensino. São Carlos. Claraluz, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática na escola**. São Paulo: Contexto. 1990.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura (1993). A sintaxe de Apolonio Discolo. *Classica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, 69-74. Disponível em: <https://doi.org/10.24277/classica.v0i0.757>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramáticas de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática do Português revelada em Textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática e texto. Texto e gramática. A funcionalidade em questão. **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, Especial 30 anos, p. 56-77, junho 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. Parábola Editorial, São Paulo, 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Joalis de. **O ensino de sintaxe em uma perspectiva estilístico-enunciativa**: uma proposta para o ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Guarabira-PB, 2015. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3113> . Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida; SILVA, Cláudia Heloísa Schmeiske da; ASSIS, Marli Vieira Lins da. Regência verbal. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Rosilene Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo. Parábola Editorial, 2014, pp 205-216.

PINHO, Anya Karina Campos; TENUTA, Adriana Maria. Pós-modificadores de substantivos: a distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal preposicionado. **Revista do GEL**, São Paulo, v.1, p.110-141, 2014.

PINHO, Anya Karina Campos. **Complemento nominal de substantivo e adjunto adnominal introduzido por preposição: uma análise baseada em corpus**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PINHO, Anya Karina Campos. **Análise da distinção de adjunto adnominal preposicionado e complemento nominal de substantivo: uma perspectiva cognitiva**. 2017. Dissertação(doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SIGILIANO, Natália. Sathler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em linguística aplicada**. Taubaté, v. 25, n. 2, p. 1-23, 2º sem. 2021.

SIGILIANO, Natália Sathler; SILVA, Wagner Rodrigues. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (Org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017, pp. 19-40.

SIGILIANO, Natália; TORRENT, Tiago. FrameNet annotation as a means to identify genre-relevant linguistic structures. **[Script]UM**. 2018. Disponível em: <https://scriptum.vocum.ca/index.php/scriptum/article/view/43>. Acesso em 20 jan. 2024.

SIMIONI, Eduardo Silva. SOUZA, Leonardo Proença. PINTON, Francieli Matzenbacher Pinton. A prática de análise linguística em livro didático: um estudo de um capítulo do livro “Se liga na língua” para o ensino fundamental. In: **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 24, p. 112-128, 2023.

SILVA, Bruna Costa; SILVA, Rodolfo Dantas. (Re)construindo a aula de língua portuguesa: que gramática devemos ensinar? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 121-136, jan./jun. 2017.

SILVA, Kleber Aparecido da.; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas (2010). **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa**. Revista Brasileira De Linguística Aplicada, 10(4), 975–994. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400008>. Acesso em 09 de jan. de 2024.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: EDUEM (Editora da Universidade Estadual de Maringá), 2011.

SILVA, Glaubécia. Teixeira. NOVO, Cristiane Barroncas Maciel Costa. **Roteiro turístico**. Manaus: Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2010. Disponível em: [https://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo\\_hosp\\_lazer/061112\\_rot\\_tur.pdf](https://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_hosp_lazer/061112_rot_tur.pdf). Acesso em: 10 de julho de 2024.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. **Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência**. Línguas & Letras, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253> . Acesso em: 10 de dezembro. 2024.

TAVARES, Adriana de Menezes. **City-tour**. São Paulo: Aleph, 2002. Coleção ABC do turismo.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, Eduardo. **A gramática tradicional**: história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Prática de análise linguística sem ensino de gramática?, p. 299 -318. In: **Gelne 40 anos**. São Paulo: Blucher, 2017.

\_\_\_\_\_ Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de. (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem** [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRRN, 2016.  
<http://repositorio.ufrn.br>

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Editora Almedina, 2001.

## ANEXO I - Questionário diagnóstico

### Questionário diagnóstico sobre a valorização do local onde vivem

Este questionário é parte de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras e tem como objetivo estabelecer uma maior conexão entre as aulas de língua portuguesa e as necessidades dos alunos do oitavo ano desta escola. Para isso, é fundamental compreender melhor a realidade dos alunos em relação à valorização do local onde vivem.

**IMPORTANTE:** É muito importante que você participe e seja sincero ao responder o questionário, não deixe nenhuma questão em branco.

1- Você gosta da nossa cidade? Por quê?

---

---

2- O que você mais gosta de fazer nos seus momentos de lazer?

---

---

3- Você costuma passear pela cidade? Justifique.

---

---

4- Sua família trabalha na cidade ou em outra cidade? Explique esta resposta citando pais, avós, tios etc.

---

---

5- Você acha que nossa cidade seria interessante para turistas? Explique.

---

---

6- Converse com seus familiares sobre a cidade e repense a sua resposta à questão anterior.

Após conversar, você mudaria algo na resposta anterior? Por quê?

---

---

7- Você pensa em morar nesta cidade quando for jovem ou adulto? Comente.

---

---

8- Há, em sua cidade, oportunidades de trabalho para jovens e adultos? Explique.

---

---

9- Quando vem alguém que não reside na cidade visitar você, onde você o leva? Justifique.

---

---

10- Qual é o melhor lugar para comer na cidade?

---

---

11- Qual lugar oferece a melhor vista da cidade?

---

12- Há algum produto da cidade, como artesanato, café, leite, doces dentre outros, que você pode levar para outra região quando vai visitar alguém?

---

---

## ANEXO II – Proposta de Produção Textual

### Hora da produção

Com base no que discutimos, vamos, agora, produzir um roteiro turístico de visita à nossa cidade?

Vivemos em uma cidade que possui encantos históricos e naturais, que muitas vezes acabam passando despercebidos, tanto por moradores quanto por turistas. Nosso papel, como embaixadores do turismo local, é destacar o que faz da nossa cidade um destino único e especial.

Pensando nisso, a Secretaria de Cultura nos convidou para criar um roteiro turístico que abranja e destaque os aspectos históricos e naturais da nossa cidade. Esse roteiro deverá servir como um guia prático e inspirador para as pessoas que desejam visitar a cidade, que as permita conhecer a riqueza histórica e as belezas naturais, fazendo do local um destino especial e inesquecível. Para isso, utilize os recursos que julgar válidos para a produção do texto, de forma a torná-lo atraente para o leitor turista. Ao final do nosso projeto, vamos divulgar os textos produzidos pela turma em nossa cidade.

### Planejando o texto

Antes de iniciar a produção, forme com o colega uma dupla para planejar e escrever o roteiro turístico da nossa cidade.

### Primeiro passo:

Conversem com o colega e preencham o quadro abaixo a fim de definir como será o roteiro turístico que irão produzir.

Público-alvo	
Tempo total sugerido para visita	
Principais pontos turísticos	
Período para visitação	
Meios para visitação	

Características do local a ser visitado	
---	--

**Segundo passo:**

Após planejar o texto, preenchendo o quadro acima, escreva um roteiro turístico da nossa cidade bastante atrativo. Lembre-se de que as informações apresentadas devem estar claras e objetivas, de forma a facilitar a compreensão do turista. As atividades a serem realizadas devem seguir uma ordem lógica, organizada em dias e horários para a visita.

Agora, mão na massa!

Desenvolva seu texto em uma folha de rascunho.

**Terceiro passo:**

Antes de passar o texto a limpo, as duplas devem trocar os roteiros turísticos entre si e avaliá-los, sob a supervisão do professor, com base nos seguintes aspectos:

<b>Aspectos de Avaliação</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Precisa melhorar</b>
A linguagem está adequada ao público-alvo?				
Foram indicados os principais pontos turísticos e os horários para visita?				
Foi indicado um período para visita?				
Foram indicados meios para visita dos pontos turísticos?				
Foram destacadas as características dos locais a serem visitados?				

Após receberem a avaliação de seu roteiro turístico, reescrevam-no se necessário e entreguem-no ao professor.

ANEXO III – Roteiro turístico elaborado coletivamente pelos alunos

## Senhora de Oliveira e suas belezas turísticas



**DESTINO:** Senhora de Oliveira, uma cidade acolhedora no interior de Minas Gerais, onde a história colonial, a produção artesanal e as paisagens naturais se encontram. A cidade teve origem no final do século XVII com a fundação do arraial de Guarapiranga. Em 1764, surgiu a Fazenda da Oliveira, onde foi construída a capela que deu nome ao município. Com o tempo, o local evoluiu, sendo elevado à condição de freguesia em 1859 e, mais tarde, à de município em 1953. Hoje, com cerca de 5.483 habitantes, a cidade está localizada a 180 km de Belo Horizonte e guarda importantes marcos históricos e culturais.

**PERÍODO:** 7 dias (flexível conforme interesse)

**SUGESTÃO:** Visite a cidade no primeiro final de semana de julho, no qual é celebrado o aniversário da cidade. O evento é realizado em três dias, com diversas atrações e entrada franca, incluindo uma das etapas do Circuito Mineiro de Motocross. Para maiores informações, consultar a página oficial da Secretaria de Cultura.

**HOSPEDAGEM:** Hotel São Judas Tadeu, localizado no centro da cidade. Hospedagem e refeições por conta do turista.

### PROGRAMAÇÃO

#### 1º DIA – Terça-feira

Saída do Terminal Rodoviário de Conselheiro Lafaiete com destino a Senhora de Oliveira. Check-in no Hotel São Judas Tadeu. Dia livre para descanso.

#### 2º Dia - Quarta-feira

Café da manhã no hotel e saída com destino à Casa de Cultura, um casarão antigo onde já funcionaram uma escola, um teatro e um salão de festas. Em 2009, a edificação foi adquirida pela Prefeitura Municipal de Senhora de Oliveira a fim de transformá-la na Casa de Cultura da cidade. Em seguida, ida à Igreja Sagrado Coração de Jesus, uma linda igreja centenária, que apresenta solução arquitetônica de inspiração eclética. Caminhada e apreciação da paisagem até a Igreja Matriz Nossa Senhora da Oliveira, onde se encontra o memorial do Monsenhor José Justiniano, falecido no ano de 2002. Retorno ao hotel para almoço. Após o almoço, visita ao Ateliê do artesão Valdevino de Paula Filho, onde tem vários objetos antigos e é produzido o seu artesanato, com grande destaque para arte sacra. Restante do dia livre.



Igreja Sagrado Coração de Jesus



Casa de Cultura

### **3° Dia- Quinta-feira**

Café da manhã no hotel e saída com destino a Ribeirão Podre, um distrito da cidade. Transporte por conta do turista. Visita à cachoeira do Fubá, lugar bem calmo, no qual, no verão, pode-se aproveitar para descansar e entrar nas águas. Ida à cachoeira do Ribeirão Podre – também conhecida como Cachoeira do Mateia –, que recebe esse nome por estar localizada em uma região que era podre de ouro. Caminhada até os pilões onde se guardava o ouro que era extraído na região na época da mineração de ouro em Minas Gerais. Ida à fazenda de Roberto Gomes e à antiga destilaria (ou usina de álcool), atualmente desativada. Retorno ao hotel.



Cachoeira do Mateia

#### 4° Dia- Sexta feira

Café da manhã no hotel e saída com destino à Cachaçaria Doce Amada, produzida por Rafael Milagres, cachaça que foi várias vezes premiada como uma das melhores cachaças do Brasil (agendamento da visita com o proprietário). No caminho de volta ao hotel, parada para descanso no pesque-pague Grota Park, um local agradável, no qual se pode almoçar e se deliciar com diversas porções. Tarde livre para descanso.



Cachaça Doce Amada



Pesque-pague Grota Park

#### 5° Dia- Sábado

Café da manhã e visita à Fazenda Bom Sucesso, na comunidade de Prudentes, um distrito da cidade. Em seguida, caminhada para a contemplação da natureza com destino ao cafezal para observar todo o processo pelo qual passa o café especial “Vitta Café: Café da agrofloresta”. Nessa visita, será possível observar a lavoura e degustar o saboroso café, de sabor inigualável (agendamento da visita guiada com

os proprietários). Esse café é produzido de forma diferenciada, com alta sustentabilidade e qualidade, pois o sombreamento de árvores de espécies nativas produz frutos com maior teor de açúcar devido à maturação mais lenta dos grãos. Essa nova técnica de plantio foi iniciada por Sebastião Araújo de Oliveira, conhecido como Tião, por meio de um plantio experimental com o objetivo de reflorestamento. Tião faleceu em 2019, e seu filho Samuel Oliveira e sua esposa Carminha assumiram os negócios. No caminho de volta ao hotel, parada no Pesque-pague Assombração, lugar acolhedor, com paisagem encantadora. O espaço conta com aconchegantes chalés, caso o visitante queira pernoitar e aproveitar o clima ameno e a tranquilidade do campo. Retorno ao hotel. À noite, ida ao restaurante e pizzaria Espaço Real. O restaurante possui deliciosas porções e pizzas, além de área Kids com monitores. Retorno ao hotel.



Pesque-pague Assombração



Cafezal Agrofloresta

## 6° Dia- Domingo

Café da manhã e saída do hotel com destino ao distrito de Santana. Visita às fazendas antigas Fazenda da Vargem, de João Fideles e de José Sodé. Fazendas antigas que guardam parte da história da cidade. Retorno ao hotel. Tarde livre.



Fazenda da Vargem

**7º Dia- Segunda-feira**

Café da manhã, check-oute saída de Senhora de Oliveira com destino a Conselheiro Lafaiete.