

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
**SIMONE DE SOUZA MONTEIRO FERNANDO**

DESENVOLVIMENTO METASSINTÁTICO NA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
um trabalho com a estrutura do período simples em artigos de opinião

RIO DE JANEIRO

2021

**Simone de Souza Monteiro Fernando**

**DESENVOLVIMENTO METASSINTÁTICO NA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
um trabalho com a estrutura do período simples em artigos de opinião**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Doutora Adriana Leitão Martins

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup> Doutora Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

FF363d Fernando, Simone de Souza Monteiro  
PRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO METASSINTÁTICO NA

TEXTUAL: um trabalho com a estrutura do período simples em artigos de opinião / Simone de Souza Monteiro Fernando. -- Rio de Janeiro, 2021. 106 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Adriana Leitão Martins.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2021.

**Simone de Souza Monteiro Fernando**

**DESENVOLVIMENTO METASSINTÁTICO NA PRODUÇÃO TEXTUAL:  
um trabalho com a estrutura do período simples em artigos de opinião**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca examinadora

---

Profª Doutora Adriana Leitão Martins – UFRJ - orientadora

---

Profª Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt – UFRJ - coorientadora

---

Profª Doutora Maria Aparecida Lino Pauliukonis – UFRJ

---

Profª Doutora Juliana Barros Nespoli – UGB

Dedico este trabalho aos meus filhos Victória e Vinícius, ao meu marido Sandro, companheiro de todas as horas, e aos meus alunos sem os quais minhas pesquisas não fariam sentido.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por eu ter saúde, por eu ter sobrevivido ileso (por enquanto) à pandemia de Covid-19 e ter chegado até aqui.

Agradeço a Deus pela alegria de viver e perceber o amor revelado em cada pequeno capricho presente na flor, no céu estrelado e nos passarinhos. Agradeço especialmente por eu fazer parte da espécie humana, o que me possibilita sentir e ter consciência do privilégio de cada uma dessas coisas.

Agradeço aos meus pais por me amarem, por me educarem e me ensinarem o caminho do bem. À minha mãe, agradeço pelo exemplo de força e determinação, pelo espírito reto e íntegro que me inspirou a ser quem eu sou. Ao meu pai, agradeço pelo exemplo de bom humor e otimismo que me faz olhar a vida com olhos de esperança e fé a cada novo dia.

Agradeço ao Sandro, o amor da minha vida, pelo incentivo constante, pela torcida silenciosa, mas não menos empolgada, pelo companheirismo e amizade presentes não apenas durante a realização do Mestrado, mas em todos os momentos da minha trajetória profissional. Com o Sandro, tive dois filhos maravilhosos a quem devo a minha super vontade de ser uma pessoa melhor todo dia.

Agradeço aos meus professores! Todos eles! Cada um, a seu modo, deixou em mim uma presença que se revela no meu modo próprio de exercer a docência. Em especial, agradeço às minhas orientadoras, professora Adriana Leitão e professora Ana Flávia Gerhardt. Sou imensamente grata por todos os ensinamentos, pela generosidade em compartilhar saberes e conhecimentos grávidos de sonhos e desejos de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, mais ética e comprometida com o crescimento de todos e de cada um individualmente. Através das minhas duas orientadoras, estendo minha gratidão a todo corpo docente do Profletras, sobretudo àqueles professores com quem tive aulas excelentes e pude ampliar meu campo de conhecimento e compreensão do mundo: professora Jaqueline Peixoto, professor Gean Damulakis, professora Kátia Tavares, professora Aparecida Lino, professora Ana Crélia, professora Célia Regina e professora Silvia Vieira. Minha gratidão e meu afeto para sempre!

Agradeço aos meus amigos! Que graça teria a vida sem a presença dos amigos? Aos meus amigos de Teresópolis agradeço por todo incentivo e pelos olhos amorosos com que me olham. Aos meus amigos da turma 06 por tanto amor, tanto companheirismo, tanta torcida e doação. De fato, não é coincidência a formação da turma 06.

Agradeço especialmente à companheira Priscila Estevam com quem dividi o percurso até o Fundão durante todas as sextas-feiras do ano de 2019. A vida tem uma pedagogia própria ao permitir que os caminhos das pessoas se encontrem nalgum ponto... foi o que aconteceu entre mim e a Priscila.

Agradeço à escola pública de quem sou semente e fruto.

Agradeço à CAPES pelo financiamento dos meus estudos na UFRJ, um sonho acalentado desde a adolescência.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. [...]

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam...

*(Pedagogia da Autonomia – Paulo Freire)*

FERNANDO, Simone de Souza Monteiro. **Desenvolvimento metassintático na produção textual**: um trabalho com a estrutura do período simples em artigos de opinião. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento metalinguístico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no que diz respeito à escrita de artigos de opinião. Seu objetivo específico é potencializar o desenvolvimento metassintático desses estudantes no que tange à estrutura argumental do período simples, focalizando especificamente os parâmetros presença e pertinência dos argumentos, tal como proposto por Gerhardt (2017). Para atingir os objetivos propostos, foram analisados problemas que envolvem a organização da estrutura argumental do período simples manifestados em produções textuais de artigos de opinião redigidos por alunos desse ano escolar. As bases teóricas que fundamentam essa pesquisa são os estudos sobre metacognição, desenvolvimento metalinguístico e desenvolvimento metassintático de Gerhardt (2017a), Jou e Sperb (2006) Nelson e Narens (1996), entre outros, a estrutura argumental do período simples, por Gerhardt (2017a), Kenedy (2019), Scott (2009) entre outros e a escrita de artigos de opinião, com autores como Val (2006), Kleiman e Moraes (2002), Koch e Elias (2017) e Pauliukonis e Cavalcante (2018) Tomando como ponto de partida artigos de opinião redigidos pelos alunos, analisamos e listamos ocorrências de problemas relativos à completude gramatical do período simples e à pertinência dos constituintes. A partir do referencial teórico estudado, elaboramos uma proposta de unidade didática cujas atividades estão voltadas para as possibilidades de aprimoramento da escrita através da potencialização do conhecimento metassintático dos estudantes. Entendendo o erro como parte importante desse processo, propomos (i) atividades de identificação das partes que constituem as frases: presença x ausência de argumentos selecionados pelos predicadores, pertinência x não pertinência entre os argumentos e os predicadores; (ii) atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas, com identificação dos parâmetros estruturais relacionados aos problemas sintáticos das frases no tocante à estrutura argumental; (iii) atividades de identificação e correção de construções gramaticais mal formadas do ponto de vista da estrutura argumental e (iv) atividades que envolvem construção de sentenças. Dessa forma, o trabalho oferece contribuições à prática docente no sentido de focar o ensino *na pessoa que aprende*, ao invés de fixar o olhar apenas *na língua a ser aprendida*. O fechamento das escolas em função da

pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021 impossibilitou a realização prática da unidade didática.

**Palavras-chave:** Metacognição. Desenvolvimento metalinguístico. Desenvolvimento metassintático. Estrutura argumental. Artigo de opinião.

FERNANDO, Simone de Souza Monteiro. **Metasyntactic Development in Textual Production**: a work with the simple clause structure in opinion pieces. Rio de Janeiro, 2021  
Dissertation (Professional Master's degree in Letters) – Faculty of Letters, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

### ABSTRACT

The general objective of this research is to contribute to the metalinguistic development of 9th graders with regard to the writing of opinion pieces. Its specific objective is to enhance the metasyntactic development of these students concerning the argument structure of the simple clause. So as to achieve the proposed objectives, we analyzed the problems involving the organization of the simple clause argument structure manifested in textual productions of opinion pieces written by ninth graders. The theoretical bases that support this research are the studies on metacognition, metalinguistic and metasyntactic developments (GERHARDT, 2017a; JOU; SPERB, 2006; NELSON; NARENS, 1996; among others), the argument structure of the simple clause (GERHARDT, 2017a; KENEDY, 2019; SCOTT, 2009; among others) and the writing of opinion pieces (VAL, 2006; KLEIMAN; MORAES, 2002; KOCH; ELIAS, 2017; PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018, among others). Taking the opinion pieces written by the students as a starting point, we analyzed and listed the occurrence of problems related to the grammatical completeness of the simple clause and the relevance of the constituents. From the theoretical framework studied, we elaborated a didactic unit proposal whose activities are focused on the possibilities of improving the writing through the enhancement of the students' metasyntactic knowledge. Understanding error as an important part of this process, we propose (i) activities for the identification of the sentence constituents: presence x absence of arguments selected by the predicates, relevance x non relevance between the arguments and the predicates; (ii) activities on the comparison between well-formed and ill-formed structures, with the identification of the structural parameters related to the clauses concerning the argument structure; (iii) activities on the identification and correction of ill-formed grammatical constructions from the point of view of the argument structure and (iv) activities involving the construction of sentences. Thus, the work provides contributions to the teaching practice in the sense of focusing on the *person who learns*, rather than only paying attention to *the language to be learned*. The school closures due to Covid-19 pandemic in the years 2020 and 2021 prevented the practical realization of the didactic unit.

**Keywords:** Metacognition. Metalinguistic development. Metasyntactic development. Argument structure. Opinion piece.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Modelo de Nelson e Narens	24
Quadro 1 –	Traços dos itens lexicais	40
Figura 2 –	Caixinhas com sentenças	59
Figura 3 –	Cinco caixinhas com constituintes das frases	66
Figura 4 –	Caixinhas com constituintes das frases número 1	67
Figura 5 –	Caixinhas com constituintes das frases número 2	67
Figura 6 –	Caixinhas com constituintes das frases número 3	67
Figura 7 –	Caixinhas com constituintes das frases número 4	68
Figura 8 –	Caixinhas com constituintes das frases número 5	68
Figura 9 –	Caixas e placas	69
Figura 10 –	Organização das fichas da caixa 1 na estrutura	70
Figura 11 –	“Grande caixa dos acessórios”	71
Figura 12	Possibilidade de organização	72
Figura 13 –	<i>Print</i> do Estadão	78
Figura 14 –	<i>Print</i> do Jota	79
Figura 15 –	Cartela	80
Figura 16 –	Mario Lago	90
Figura 17 –	Pitty	90
Figura 18 –	<i>Print</i> Capricho	92
Figura 19 –	Malala Yousafzai	92
Figura 20 –	Carolina de Jesus	93

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>20</b>
2.1	METACOGNIÇÃO, DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E DESENVOLVIMENTO METASSINTÁTICO	20
2.2	O ARTIGO DE OPINIÃO	29
2.3	A ESTRUTURA ARGUMENTAL	37
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>47</b>
3.1	TIPO DE ESTUDO	51
3.2	“NO MEIO DO CAMINHO, TINHA UMA PEDRA...”	52
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA</b>	<b>56</b>
4.1	DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA	56
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um diálogo não pode existir, entretanto, na ausência de um amor profundo pelo mundo e pelas pessoas [...] Porque o amor é um ato de coragem, não de medo, amor é compromisso com os outros.

Paulo Freire

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento da consciência deveria conduzir os indivíduos ao reconhecimento de que são “[...] seres *condicionados* mas não *determinados*” (FREIRE, 1996, p. 21, grifos do autor). Nessa perspectiva, é possível pensar que o exercício da docência no Brasil está diante de um grande desafio que consiste em assumir e compreender que a marginalização social a que boa parte dos educandos é submetida pode condicioná-los, mas não constitui um fator determinante de suas potencialidades.

Nesse sentido, há muito o que avançar, pois a realidade tem evidenciado que, em grande medida, o fracasso dos estudantes brasileiros ainda é justificado pela precária condição social a que muitos estão submetidos, isentando, não raro, a escola de uma avaliação coerente sobre as escolhas pedagógicas que pavimentam o ensino. É verdade que a pobreza, a falta de acesso à leitura e a fome no sentido mais amplo que essa palavra pode assumir, de fato, influenciam no desempenho escolar dos alunos, mas um projeto de ensino consciente e responsável não deve pautar suas práticas em conceitos deterministas. Ao contrário, o acesso aos conteúdos escolares deve representar a possibilidade justamente de o indivíduo romper com a lógica perversa desse sistema que trabalha para perpetuar o *status quo* de modo que cada um permaneça exatamente onde está.

Torna-se importante, então, pensar em escolhas pedagógicas mais acertadas, que valorizem e potencializem a capacidade reflexiva dos estudantes, independentemente de sua condição social ou de qualquer outra condição. Para além disso, o acesso à escola pública, gratuita e de qualidade, como prevê a lei, deve estar assegurado não somente pelo que diz respeito à garantia do direito às “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 5), mas sobretudo pela possibilidade de transformação que esse acesso representa na condição social do cidadão. Repetindo Paulo Freire (1996), *estar condicionado* não significa *ser determinado*.

Por isso, assumindo que todo estudante é capaz de aprender e se desenvolver, é significativo pensar um projeto de ensino que vise a instrumentalizá-los para assumirem o protagonismo de seus processos de aprendizagem de modo que se tornem autônomos, tanto

para buscarem o conhecimento de que necessitam para resolverem as situações problema às quais são expostos cotidianamente, quanto para controlarem conscientemente os mecanismos que possibilitam essa aprendizagem. Nesse sentido, os estudiosos da cognição, através de suas pesquisas sobre desenvolvimento metacognitivo, podem contribuir de forma significativa para auxiliar professores e professoras na difícil tarefa de ensinar como aprender a aprender, na medida em que esses pesquisadores definem a metacognição como sendo “a aptidão humana de pensar sobre o seu próprio pensar” (GERHARDT, 2017a, p. 26) e ainda a capacidade de “consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p. 109 apud GERHARDT, 2017a, p. 26).

Tendo esse pensamento como principal motivação e considerando ainda que o letramento linguístico é condição essencial para a efetiva participação da vida em sociedade, esta pesquisa busca identificar e analisar alguns problemas estruturais apresentados em artigos de opinião redigidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro no que concerne à estrutura argumental do período simples. Nosso intuito é fazer com que, a partir desses dados, seja possível pensar e planejar uma unidade didática capaz de contribuir para que os estudantes, ao fazerem uso intencional de suas ações metacognitivas, possam refletir sobre o que querem dizer e o que realmente está dito em seus escritos.

Nessa perspectiva, parece viável concordar com Koch (2006), para quem a linguagem é vista “como *atividade*, como *forma de ação*, ação inter-individual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos [...]” (KOCH, 2006, p. 7-8, grifos da autora). Ora, se os textos redigidos pelos alunos apresentam problemas relativos a uma questão basilar, como é o caso da estrutura argumental do período simples, pode ser significativo questionar as formas pelas quais o ensino pode facilitar (ou não) a tarefa de dizer exatamente o que se quer dizer, tendo como suporte os diferentes gêneros textuais que transitam nas mais diversas formas e situações de comunicação.

Assim, esta pesquisa tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento metalinguístico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no que diz respeito à escrita de artigos de opinião. Para atingir esse objetivo, propomos a elaboração de exercícios de uma unidade didática cuja intenção é potencializar o desenvolvimento metassintático desses estudantes no que tange à estrutura argumental do período simples, focalizando dois dos parâmetros notacionais de estruturação das frases propostos por Gerhardt (2017): a presença e a pertinência dos constituintes. Desse modo, o objetivo específico desta pesquisa é contribuir para a superação das dificuldades que envolvem, na modalidade escrita, os parâmetros

notacionais para estruturação de frases no que concerne à presença e à pertinência dos constituintes na estrutura argumental do período simples em artigos de opinião.

Nesse sentido, é importante considerar que, como salienta Gerhardt, os alunos “sabem o que dizer, mas nem sempre conseguem gramaticalizar isso no papel por conta de um ensino deficiente e equivocado” (GERHARDT, (2017a, p. 103). Por isso, é urgente repensar os caminhos pelos quais o ensino da produção textual tem transitado, uma vez que, como projeto de educação, as escolas brasileiras ainda estão distantes das metas mínimas estabelecidas para a educação básica no que se deseja para o domínio da escrita, como demonstram, por exemplo, os resultados dos exames de larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). No relatório da última edição do PISA, que aconteceu em 2018, o ranking que mede a proficiência em letramento em leitura aponta que os jovens brasileiros estão 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos 79 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que se submeteram à avaliação. É importante destacar que 15 anos é a idade limite para a participação dos estudantes nesse exame, o que situa a população avaliada como concluinte do Ensino Fundamental. No Saeb, que avalia o desempenho em leitura e escrita dos estudantes do 2º e do 9º ano do Ensino Fundamental, as estatísticas não são muito diferentes: a maior porcentagem do grupo avaliado — 18,6% — está concentrada no nível 2, em uma escala que vai de 1 a 9. De acordo com os dados relativos ao Enem de 2019, divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 143 mil estudantes zeraram a redação do exame, enquanto apenas 53 candidatos alcançaram a nota máxima. Entre os principais motivos que culminam na nota zero, figura a dificuldade dos alunos para compreender o tema proposto, o que leva a grande maioria a deixar a redação em branco ou recorrer à cópia dos textos motivadores ao escrevê-la. Outro dado chama atenção: o número de candidatos que zeram a redação aumenta a cada edição do exame.

Por mais que sejam questionáveis os mecanismos pelos quais passam as avaliações externas, os resultados, inevitavelmente, despertam preocupação com as falhas na seleção dos conteúdos que compõem os currículos escolares e a didática envolvida no ensino. O que ainda observamos como prática em muitas salas de aula e, não raro, inclusive em muitos materiais didáticos é “a ênfase na exposição de conteúdos sem que haja a proposição de problemas a serem resolvidos nas práticas de linguagem que os envolvem” (GERHARDT, 2017a, p. 81).

Diante disso, a motivação para esta pesquisa surgiu a partir de um sentimento de inquietude diante da constatação de que nossa prática pedagógica tem sido pouco eficaz no ensino de produção escrita em aulas de Língua Portuguesa. O ensino de conteúdos como termos essenciais, integrantes e acessórios da oração, por exemplo, não tem apresentado muito efeito nas práticas linguísticas dos estudantes, já que é facilmente verificável que, tanto nos exercícios quanto nas provas que avaliam tais conteúdos, eles obtêm bons resultados, mas, na produção escrita, esse conhecimento não se manifesta.

Tal fato despertou em mim o desejo de pesquisar e aprender conteúdos e estratégias didáticas mais relevantes, capazes de contribuir de forma mais eficaz para o aprimoramento das práticas linguísticas dos alunos. Tenho um compromisso assumido não apenas em função do desejo de ser uma professora melhor, mas sobretudo porque devemos nos reconhecer como o profissional de que fala Paulo Freire em *Educação e mudança*: “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens” (FREIRE, 1981, p. 10).

Somado a isso, durante as aulas no Profletras, a leitura do livro *Ensino de Gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*, da professora Ana Flávia Gerhardt, trouxe muitas respostas para as inquietudes da sala de aula, entre as quais a diferenciação entre os conhecimentos declarativo, procedural e condicional, a saber:

o conhecimento declarativo diz respeito aos conteúdos que são importantes para a realização de uma dada tarefa, os conhecimentos procedural e condicional, em termos de metacognição, também são conhecimentos, mas estão relacionados a ações e agenciamentos sobre saberes que já se tem, a fim de que novos conhecimentos sejam aprendidos. Nesse sentido, a própria seleção dos conhecimentos declarativos – em ensino: a própria seleção dos conteúdos a serem ensinados – deve ser feita em função de sua proceduralidade, isto é, em função da forma como serão usados (e se serão usados, deve-se dizer) para a execução das tarefas propostas, e da sua condicionalidade, isto é, da sua finalidade e lugares de acionamento e uso. (GERHARDT, 2017a, p. 32).

Quando a prática fica restrita ao conhecimento declarativo, os alunos não dão conta de “fazerem escolhas gramaticais efetivas e apropriadas no uso social concreto da linguagem” (GERHARDT, 2017a, p. 32). Essa constatação impulsionou a busca por novas formas de aprender e ensinar. Assim, o trabalho com a organização da estrutura argumental se desenhou como uma possibilidade de ação pedagógica fundamental para ajudar os alunos a construírem textos escritos com maior qualidade, contribuindo para o refinamento de suas práticas linguísticas.

O desejo de contribuir para a diminuição dessas dificuldades, no âmbito do Profletras, que tem entre seus objetivos oportunizar a realização de pesquisas que visem à aproximação das teorias às práticas pedagógicas, pavimentou o caminho para a construção de uma unidade didática em que os estudantes do 9º ano possam manipular seus conhecimentos metalinguísticos e metassintáticos, a fim de potencializar suas práticas de linguagem. Dessa maneira, espero contribuir para que os alunos possam utilizar, menos intuitivamente e mais conscientemente, seus conhecimentos linguísticos para produção escrita dos artigos de opinião.

A opção pelo gênero textual artigo de opinião se justifica por dois motivos. O primeiro deles é o fato de ser conteúdo curricular do 9º ano de escolaridade (série para a qual leciono há muitos anos) e esse gênero figura com bastante ênfase na BNCC - Base Nacional Comum Curricular -, que elenca, entre as habilidades a serem desenvolvidas por essa etapa:

produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante do tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc. (BRASIL, 2018, p. 179).

O segundo argumento está relacionado ao fato de que, já na 1ª série do Ensino Médio, os estudantes deverão desenvolver sua capacidade de escrita com a dissertação argumentativa. Assim, pela proximidade das características desses dois gêneros textuais, o artigo de opinião e a dissertação argumentativa, acreditamos que o domínio das propriedades do primeiro pode auxiliar e facilitar a aprendizagem do segundo. Nessa perspectiva, assumimos que a escritura de um bom texto está condicionada, em grande parte, ao domínio das características do gênero, de acordo com Antunes:

Os gêneros supõem regularidades que não se limitam *ao que é dito*, mas que especificam *um modo próprio de dizer*. Sob esse ponto de vista, os gêneros ditam, numa espécie de coerção tácita e generalizada, *modos estabilizados de dizer*. Partilham, assim, características comuns embora sempre vulneráveis a mudanças. Inscritos no universo cultural de cada grupo, os gêneros fazem parte do conhecimento de mundo desse grupo e constituem, por isso, elementos de seu saber compartilhado (ANTUNES, 2009, p. 210, grifos da autora).

Para a análise da estrutura argumental, tomamos como base os parâmetros notacionais de estruturação das frases postulados por Gerhardt (2017a), tais como a presença e a pertinência entre os elementos constituintes das frases. De acordo com a pesquisadora, a presença de todos os elementos requeridos pelo predicador na estrutura das frases é um fator crucial para a garantia de que se está, de fato, dizendo o que se quer dizer em textos escritos. Nesse sentido, em relação à presença dos constituintes, “[...] devemos sempre observar se os elementos requeridos pelo núcleo estão presentes na estrutura da frase. Quando isso não acontece, identificamos um

problema relacionado à presença dos elementos, que denominamos *incompletude associativa*.” (PÉCORA, 1989 apud GERHARDT, 2017a, p. 149).

Esse fato indica ser fundamental, então, contribuir para a construção do conhecimento de que uma sentença bem estruturada é aquela em que os argumentos selecionados pelo predicador estão devidamente presentes na sentença. Tal entendimento pode possibilitar várias outras descobertas que envolvem aspectos sintáticos e semânticos importantes para a construção do texto escrito, como a compreensão das fronteiras entre as sentenças, as relações de flexão e concordância entre as palavras que formam a frase, o fenômeno do encaixamento de termos e orações e a construção dos períodos compostos.

A seguir, buscamos exemplificar alguns problemas estruturais nos textos redigidos pelos alunos do 9º ano:

Exemplo 1:

→ Tema da redação: **“Como é possível melhorar o sistema educacional no Brasil?”**

Atualmente, a educação no Brasil vem melhorando de tempo a tempo, sendo assim, um ponto positivo para o país, porém tem vindo tecnologias e outras ferramentas que podem beneficiar bastante as formas de ensino tanto em escolas particulares quanto públicas.

Ø! Veem criando vários meios muito úteis para que possa aprimorar o conhecimento dos alunos e também proporcionar uma forma mais simples de o professor se expressar, um exemplo de objeto utilizado é o refletor, onde os profissionais podem criar algum rascunho de acordo com certa matéria e passá-la em sala de aula para que o aluno tenha melhor entendimento.

Segundo os parâmetros notacionais de estruturação de frases propostos por Gerhardt (2017a), no excerto acima, como podemos verificar, o estudante não registrou o sujeito (argumento externo) selecionado pelo predicador “criar” na locução verbal “vem criando”. Em 1, seria necessário dizer *quem* vem criando os meios úteis para o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos.

Exemplo 2:

→ Tema da redação: **“O que a falta de leitura poderá acarretar para a sociedade?”**

Há algumas décadas o costume da leitura está sendo esquecido, ou, quem sabe, até mesmo ignorado. Uma prática tão importante para fortalecer uma de nossas capacidades, como debater, questionar, pensar e aprender.

A leitura deveria estar listada como uma prioridade em todas as instituições de ensino, deveria também ser **influenciada** no espaço de trabalho. Um conjunto de ações como essas **será contribuinte** com o desenvolvimento da nação, já que a população terá argumentos, irá questionar mais e também criar mais.

Nesse excerto, quando analisamos semanticamente o predicador destacado — “influenciada” —, somos induzidos a pensar que a leitura é que sofre a ação de ser influenciada pelo espaço de trabalho e não o contrário, que seria “a leitura influencia a formação das pessoas”, como parece ser o desejo do autor do texto. Ao que tudo indica, estamos diante de um caso de não pertinência entre os elementos constituintes da frase, como descreve Gerhardt (2017a), pois o argumento empregado nesse contexto não está de acordo com o papel temático projetado por seu núcleo. Possivelmente, o que o estudante pretendia dizer é “ser incentivada”: “A leitura deveria estar listada como uma prioridade em todas as instituições de ensino, deveria também **ser incentivada** no espaço de trabalho.” O mesmo se dá com “ser contribuinte”, em que parece haver uma incompatibilidade semântica entre o predicador “contribuinte”, podendo ser entendido como “a pessoa que contribui”, e “um conjunto de ações como essas”. Possivelmente, nesse caso, o estudante pretendia dizer que “ações como essas poderão contribuir com o desenvolvimento da nação.”

A partir dessas análises preliminares, propomos o planejamento e a aplicação de uma unidade didática cujo principal objetivo será exercitar e ampliar os saberes linguísticos dos estudantes, a fim de contribuir para a diminuição de suas dificuldades de prática escrita, verificadas em suas produções textuais, quanto à organização da sentença do ponto de vista da sua estrutura argumental. A pesquisa está dividida em quatro capítulos: o primeiro é esta introdução; o segundo trata da fundamentação teórica norteador do planejamento das atividades que compõem a unidade didática; no terceiro capítulo, buscamos descrever a metodologia utilizada para geração dos dados que fundamentam a pesquisa com foco na estrutura argumental do período simples, bem como as dificuldades encontradas no contexto da pandemia de Covid-19. O quarto capítulo trata especificamente das propostas de atividades que compõem a unidade didática.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ensinar exige rigorosidade metódica.

Paulo Freire

Esta pesquisa busca fundamentação em três frentes principais: em 2.1, examinaremos os conceitos de metacognição, desenvolvimento metalinguístico e desenvolvimento metassintático, a fim de verificar como esses conceitos se relacionam com as ações envolvidas na escritura de textos por alunos do ensino fundamental. Em 2.2, procuraremos descrever as características do artigo de opinião, destacando a relevância do estudo desse gênero textual no 9º ano do Ensino Fundamental. Por último, em 2.3, apresentaremos as bases conceituais da estrutura argumental do período simples e buscaremos também sublinhar a importância desse conhecimento para a escrita de sentenças que, posteriormente, serão a base da estruturação dos períodos, dos parágrafos e, por fim, dos textos.

### 2.1 METACOGNIÇÃO, DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO E DESENVOLVIMENTO METASSINTÁTICO

No poema “O operário em construção”, Vinícius de Moraes narra a trajetória de um trabalhador da construção civil no processo de tomada de consciência da sua função, pois, ao erguer casas, tijolo após tijolo, o operário vai construindo, paralelamente ao ofício, uma imagem de si mesmo. À certa altura do poema, o autor denuncia:

Mas ele desconhecia  
Esse fato extraordinário:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário (MORAES, 1959, p. 6).

Escrever uma dissertação é, nesse sentido, semelhante ao fazer do operário que, utilizando as palavras como se fossem tijolos, ergue o texto, constrói uma imagem. Considerando que a interação entre o leitor e o texto se dá através da construção de macroestruturas, ou seja, da relação que ele estabelece entre as partes do texto, podemos dizer que, conforme o leitor vai avançando na leitura, novas relações de sentido vão sendo estabelecidas. Essa interação entre “os tijolos” que “constroem” o texto é o que possibilita ao leitor a realização das inferências tão necessárias à compreensão do que é lido.

Processo semelhante acontece com a escrita, já que, para dar conta da tarefa de redigir esta dissertação, por exemplo, é necessário acionar e mobilizar muitas estratégias cognitivas,

como ler e interpretar textos, selecionar informações localizadas em material de pesquisa, citar e parafrasear autores, planejar o registro das análises, descobertas e conclusões, testar, confirmar e refutar hipóteses, pensar não apenas no *que dizer*, mas sobretudo em *como dizer*, reconhecendo que o texto é um lugar de discurso, expresso por um conhecimento que se relaciona ao seu conteúdo, mas que, ao ser escrito, obedece a uma determinada forma ou estrutura. Assim, ao cognizarmos, estabelecemos uma relação entre aquilo que já sabemos (conhecimento prévio) e o que ainda vamos aprender (conhecimento novo). De acordo com Gerhardt (2017a), da integração entre esses dois movimentos, o que há para conhecer (movimento ascendente) e o que já é conhecido (movimento descendente), depende a qualidade do nosso aprendizado.

Nesse sentido, os estudos sobre a cognição humana nos revelam que o cumprimento de tarefas como a de escrever textos só se torna possível porque nossa mente é um sistema cognitivo capaz de se monitorar e se autorregular, permitindo, assim, a interação dos indivíduos com o meio. Para ser e estar no mundo, para realizar desde as grandes até as mais simples ações cotidianas, cognizamos o tempo todo, mas, na maior parte das vezes, não nos damos conta disso, porque a cognição não é agenciada. Entretanto, para realizar uma ação cognitiva específica, como redigir um texto, por exemplo, selecionamos elementos também específicos daquela ação. Assim, entendemos que as ações metacognitivas são aquelas que nos permitem pensar sobre esses processos, monitorando-os e regulando-os de forma a atingir o objetivo pretendido.

Acreditamos que, da mesma forma como ocorre com esta dissertação, os estudantes estão cientes de que suas produções escritas serão lidas por um interlocutor, e isso, possivelmente, justifica o esforço na busca pela estrutura gramatical que corresponde às normas da variedade culta escrita. É o que Val (2006) chama de cooperação entre o produtor e o receptor do discurso, quando trata dos fatores pragmáticos da textualidade. Segundo ela, a textualidade diz respeito “[...] ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (VAL, 2006, p. 5). Sendo assim, a intencionalidade — marcada pelo empenho do produtor em construir um discurso coerente e coeso — e a aceitabilidade, que concerne à expectativa do receptor, constituem dois dos cinco fatores responsáveis por garantir a textualidade. Para dar conta disso — intencionalidade e aceitabilidade — a pessoa precisa conhecer as regulações gramaticais da escrita culta e aprender a avaliar-se em relação a essas regulações. Por isso, é desejável que os estudantes tenham a possibilidade de “[...] aprimorar a percepção e autopercepção sobre suas práticas de linguagem

como ações cognitivas e sociais” (GERHARDT, 2017b, p. 49), sendo esse um exercício possível e necessário no espaço escolar.

Podemos verificar que atividades de monitoramento e autorregulação exigem de quem escreve um controle bastante planejado das estratégias cognitivas as quais possibilitarão, entre outras intenções comunicativas, a escrita de um bom texto. A metacognição é justamente essa capacidade de a pessoa pensar sobre o próprio pensamento, controlando e monitorando intencionalmente seus mecanismos com o propósito de realizar uma dada tarefa pretendida. Entre os diversos tipos de ações metacognitivas, podemos situar as ações metalinguísticas, definidas como as que envolvem a utilização da linguagem como objeto de pensamento. Desse modo,

[...] a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Neste sentido, a metacognição tornou-se de grande importância para as propostas de instrução educacional que valorizam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem. (JOU; SPERB, 2006, p. 180).

Ao descreverem os estudos de Nelson e Narens (1996), Jou e Sperb (2006) explicam que “[...] um sistema metacognitivo eficiente, além de monitorar ou refletir sobre o processamento, precisa controlá-lo” (JOU; SPERB, 2006, p. 180). Então, retomando o exemplo da escrita de uma dissertação, podemos considerar que operações e metaoperações de construção do texto como a substituição, o apagamento, o deslocamento e o acréscimo (GERALDI, 1996) são atividades metalinguísticas exigidas pelo exercício da escrita. Além disso, Gerhardt (2017a) destaca que,

na escrita, o trabalho metacognitivo emerge sobretudo nas ações de reescritura, e nesse caso a administração da produção de significados, concretizada na definição de objetivos de escrita e na formulação de hipóteses sobre o que se está escrevendo, diz respeito às intenções da pessoa como redatora e autora de um texto específico, e também ao tipo de leitor com quem ela deseja interagir por meio do seu texto (GERHARDT, 2017a, p. 30).

Nessa perspectiva, os estudos em metacognição nos ajudam a pensar em como selecionar conteúdos que, nas aulas de língua portuguesa, possam contribuir para a autonomia dos estudantes sobre suas práticas de linguagem. O texto escrito, especificamente o artigo de opinião, é o foco desse trabalho, mas os benefícios que podem ser alcançados por essa mudança de visão não se restringem a ele.

Quando falamos em mudar a visão, estamos nos referindo a trazer as pessoas que aprendem para o centro do processo de ensino (GERHARDT, 2017a), reconhecendo suas potências e capacidades, não para dar a elas algo que supostamente não tenham, mas para cumprir verdadeiramente a função da escola, que é valorizar os saberes dos educandos e criar condições para o desenvolvimento desses saberes de acordo com as necessidades reais de comunicação desses indivíduos. Nesse sentido, Abreu (2017) analisa que

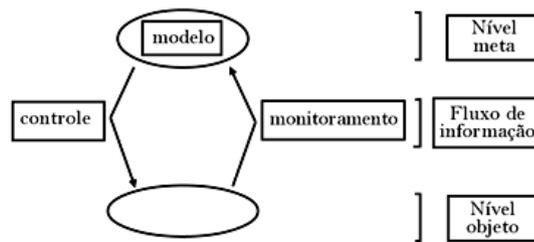
a nossa prática nos revela que o conhecimento desenvolvido nas aulas de gramática não se dá de forma adequada, isto é, de forma que o aluno possa enfrentá-lo na escrita. Os alunos tendem a realizarem as classificações, mas não a fazerem uso delas na construção de seus textos. [...] os problemas de escrita evidenciam o problema do ensino de língua materna no tocante à desarticulação entre o ensino de gramática e o ensino de produção textual. (ABREU, 2017, p. 13-14).

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de, como dissemos anteriormente, mudar as estratégias de ensino de modo a ofertar aos estudantes conteúdos mais significativos e capazes de contribuir para as suas necessidades comunicativas.

Avançando um pouco mais no conceito de metacognição, sublinhamos a importância dos estudos de Nelson e Narens (1996). Os autores explicam que o sistema metacognitivo é composto por dois níveis, o nível meta e o nível objeto, entre os quais acontecem as relações do fluxo de informação: o *controle* e o *monitoramento*. Quando aceitamos a tarefa de redigir um texto, por exemplo, elaboramos, primeiramente, uma ideia global sobre o tema e sobre a macroestrutura textual. Essa ação estaria localizada, assim, no nível objeto, a cognição. À medida que agimos sobre o objeto (nesse caso, o texto), a fim de selecionar as estratégias que darão conta da tarefa de escrevê-lo (a seleção lexical é um exemplo de estratégia), acionamos o nível meta e, dessa forma, vamos controlando e monitorando conscientemente o fluxo de informação de modo a atingir o objetivo pretendido: a escrita do texto.

Segundo esses autores, existe, então, um controle consciente da atividade cognitiva que permite potencializar suas funções, especialmente quando o objetivo da atividade está claro e o nível de desafio está adequado às condições de enfrentá-lo. Além disso, Nelson e Narens destacam que o nível objeto pode ser transformado pelo nível meta a partir das informações nele contidas, alimentando-se, dessa forma, mutuamente. A figura abaixo, adaptada de Nelson e Narens (1996, p. 11), representa o que estamos dizendo:

Figura 1 – Modelo de Nelson e Narens



Fonte: Joub e Sperb, p. 180. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/prc/v19n2/a03v19n2.pdf>.  
 Acesso em: 19 mar. 2021

Em crianças pequenas, esse controle se dá de forma bastante intuitiva, visto que muitos dos processos cognitivos sequer são percebidas por nós, humanos. Entretanto, à medida que as crianças vão crescendo e vão sendo expostas a diversas situações problema, seja na escola ou nas atividades cotidianas da vida, o controle dessas ações vai se tornando cada vez mais consciente e intencional. Assim, ousamos dizer que, em relação à produção textual, desde a primeira frase escrita, nos anos iniciais da formação acadêmica, até a escrita de uma dissertação, como é o caso deste texto, há um longo (e, por vezes, tortuoso) caminho no desenvolvimento das estratégias metalinguísticas envolvidas na ação da escrita. A qualidade do refinamento dessas estratégias está estreitamente relacionada ao aprendizado escolar, por isso desconsiderar os processos metacognitivos que envolvem o trabalho com a linguagem resulta em um ensino ineficiente que não habilita as pessoas para o uso da língua como meio de apropriação e transmissão de saberes socialmente construídos.

Desse modo, parece produtivo pensar como recurso pedagógico o planejamento de uma unidade didática cujo propósito seja estimular o controle metacognitivo em atividades de linguagem de modo que, gradativamente, os estudantes possam monitorar e regular agentivamente sua cognição sobre a escritura de textos ao longo do processo de escritura. Supomos que auxiliar o estudante a acessar intencionalmente esse mecanismo pode contribuir para a superação das dificuldades com textos escritos, pois segundo Jou e Sperb (2006, p.178), “à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas, os processos metacognitivos se tornam mais conscientes.”

Assim, por compreendermos que escrever um texto dissertativo é uma atividade que pode ser classificada como uma “situação de vida mais complexa” e, considerando ainda, que algumas atividades escolares podem favorecer o “amadurecimento” do subsistema de controle, a fim de que o estudante dê conta de tarefas gradativamente mais elaboradas, propor aos alunos

a realização de atividades que os ajudem a resolver problemas relevantes no uso da linguagem pode ser produtivo para o aperfeiçoamento de seus escritos, como explica Gerhardt (2017a):

[...] sabemos que um desencadeador da formação de novas ideias e de aprendizado é a necessidade de resolver problemas que precisam ser superados para se obter alguma coisa que se deseja e se precisa. Por isso, para que haja aprendizados reais na escola, é necessário que em sala de aula sejam colocados problemas relevantes aos alunos, para que sejam por eles reconhecidos e discutidos, e com recursos suficientes para que possam ser resolvidos. Isso é necessário porque, na escola, o ensino-aprendizado está relacionado ao refinamento dos instrumentos que são dados aos alunos a fim de que eles os usem para resolver esses problemas (GERHARDT, 2017a, p. 24).

Nesse sentido, o estudo acerca da estrutura argumental do período simples (como veremos mais adiante) constitui um importante recurso para resolução de problemas em textos escritos, posto que essa compreensão é fundamental para o refinamento de outras práticas linguísticas, como por exemplo a construção de períodos mais complexos, caso dos períodos compostos, e a estruturação dos parágrafos. Diante disso, podemos afirmar que o desenvolvimento metalinguístico diz respeito ao “[...] refinamento consciente da prática cognitiva e metacognitiva relacionada à linguagem em termos de como os sistemas linguísticos estão constituídos e estruturados” (GERHARDT, 2017b, p. 51), o que possibilita escolhas lexicais e de ordem sintática mais acertadas. Da mesma forma, as atividades de identificação de erros e acertos, de comparação entre sentenças bem e mal formuladas, exercícios de revisão/correção e construção contribuem para o aperfeiçoamento da escrita.

Em relação ao objeto desta pesquisa, é importante observar que, de acordo com Kenedy (2019), a linguagem humana dispõe de um componente que se assemelha a um sistema computacional. Segundo o autor, a função desse sistema “[...] é combinar as informações retiradas do léxico de modo a gerar expressões de som e significados complexas, tais como sintagmas e frases” (KENEDY, 2019, p. 125), isto é, uma atividade cognitiva que deve ser controlada e monitorada.

É nesse sentido que defendemos que cabe à escola contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho linguístico dos estudantes, problematizando o trabalho deles *com* a língua e não apenas *sobre* ela, como tradicionalmente se tem feito. Nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais ainda estão muito presentes os exercícios em que se pede aos estudantes a nomenclatura morfossintática de termos, é inquietante verificar o quanto os alunos sabem sobre o conjunto de usos relativo ao que se concebe como norma-padrão sem, no entanto, utilizarem tal conhecimento nas produções textuais. Como poderemos conferir no capítulo 4, é muito comum que, nas redações, formulem-se sentenças sem a presença do sujeito selecionado pelo verbo,

por exemplo. Se, no entanto, apresentarmos a esse mesmo aluno uma sentença em que ele deva identificar e classificar o sujeito, ele poderá dar conta da tarefa sem grande esforço.

Fatos como esse motivam o desejo de uma prática de ensino mais eficiente do ponto de vista do letramento linguístico, considerando esse termo como o desenvolvimento de uma estratégia que se aprimora para além dos anos da alfabetização escolar. Nesse sentido, Ravid e Tolchinsky (2002) observam que

Nos últimos trinta anos, pesquisadores têm conduzido uma série de estudos que exploram a natureza e o curso do tempo da aquisição da linguagem, e a maioria concorda que crianças em ambiente monolíngue em fase de crescimento têm acesso à maioria das estruturas morfológicas e sintáticas de sua língua antes mesmo da idade escolar. No entanto, uma criança de cinco anos de idade dificilmente apresenta a mesma proficiência linguística de um adulto ou mesmo de uma criança de doze anos. Além do aumento do vocabulário, um aspecto significativo do desenvolvimento da linguagem tardia é a capacidade de recrutar diferentes estruturas morfossintáticas e usá-las para fins comunicativos diversificados. Isso inclui o conhecimento e o uso fluente das características particulares que distinguem diferentes gêneros discursivos e também a produção de estruturas sintaticamente mais densas e a criação de textos hierarquicamente organizados (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 418, tradução nossa).

Dessa forma, acreditamos que a prática da produção textual é um lugar produtivo para o aprimoramento das estratégias de letramento, porque é justamente esse exercício a partir da visão da língua como objeto de pensamento que vai possibilitar aos alunos a ampliação dos conhecimentos linguísticos para um agenciamento consciente sobre suas próprias práticas de linguagem. Nessa perspectiva, Gerhardt (2017a) ensina que “uma pessoa que estuda a gramática do português com a intenção de aprender a escrever melhor observará quais são os aspectos das construções que precisam ser identificados para que ela possa compor sem problemas gramaticais os textos que pretende construir” (GERHARDT, 2017a, p. 77).

Além disso, Gombert (2003) ressalta a importância da formalização metassintática para a aprendizagem da leitura, o que está estreitamente relacionado também à prática da escrita. Segundo o autor, “entre os comportamentos linguísticos espontâneos, é possível constatar precocemente uma sensibilidade das crianças à gramaticalidade das frases orais” (GOMBERT, 2003, p.42-43). Entretanto, esse comportamento está relacionado ao conhecimento tácito da língua, pois somente mais tarde é que as crianças conseguirão elaborar julgamentos de gramaticalidade associados à aplicação ou não de uma regra sintática. A questão é que, ainda segundo Gombert, esse conhecimento a respeito da sintaxe da língua é crucial para o desenvolvimento da compreensão leitora, o que, em grande medida, também vai afetar a produção escrita:

as pesquisas sugerem que a aplicação consciente dessas regras [sintáticas] é ainda mais tardia. Muito provavelmente, é pelo viés dos esforços de leitura visando à compreensão e daqueles mobilizados na atividade de redigir que se desenvolve esse nível de conhecimento sintático [...] parece que uma predisposição à consciência sintática é necessária à aprendizagem da leitura que, por sua vez, provoca a atualização dessa competência. Consciência sintática e leitura se desenvolveriam em seguida em interação (GOMBERT, 2003, p. 43).

O estudo da gramática, na perspectiva de potencialização do conhecimento metassintático dos estudantes, contribui, então, para a percepção cada vez mais apurada das diferenças entre fala e escrita, sobretudo nas questões que envolvem o estudo da estrutura argumental. Assim, os problemas de incompletude associativa dos enunciados escritos provocados pela ausência de constituinte na grade argumental geralmente não constituem problemas na comunicação falada, visto que dela participam outros fenômenos, como a gestualidade, a prosódia, os movimentos dos corpos, dos olhos e outros mais. Nesse sentido, o reconhecimento de que há uma gramática interna (KENEDY, 2019) sustentando a gramaticalidade da fala deve garantir que essa mesma gramática possibilite aos estudantes, em seus escritos, produzirem sentenças completas e pertinentes ao contexto em que desejam se comunicar.

Para que esse conhecimento se desenvolva, no entanto, é necessária intervenção pedagógica intencional. Em uma pesquisa realizada por Gerhardt (2017a), fica evidente que os alunos encontram dificuldades de avaliar o texto em sua dimensão metalinguística, colocando-se em sua maioria como interlocutores do autor ao discutir os conteúdos apresentados, quando, na verdade, o problema do texto analisado estava nas formas linguísticas utilizadas. A pesquisa nos permite concluir que “a mera exposição dos conteúdos sem que os alunos problematizem acerca de suas próprias práticas de linguagem” (GERHARDT, 2017a, p. 77) tem sido uma das causas evidentes de suas dificuldades.

Também podemos verificar em Pécora (2012) o resultado surpreendente de uma pesquisa que se propôs a avaliar as produções escritas de estudantes do 8º período da graduação em Linguística na Unicamp. A análise das produções escritas desses alunos possibilitou o reconhecimento de um fato preocupante, pois eles já estavam em etapa bem avançada de escolaridade: “diferentes razões para trabalhar o período como foco de atenção da análise” (PÉCORA, 2012, p. 10). Segundo o pesquisador, os problemas na constituição da oração apontavam para a necessidade de que os estudantes pudessem desenvolver com mais consistência a noção de período, o que, segundo ele, “implica a observação tanto de mecanismos básicos de constituição da língua (produção de frases), quanto de procedimentos

de coesão (relação entre frases) e argumentação (relação das frases com a totalidade do discurso).” (PÉCORA, 2012, p. 11).

Sabemos que ninguém precisa ir à escola para aprender a falar, mas o aprendizado formal da escrita enquanto um sistema de representação que é fruto da cultura depende, em grande medida, da mediação da escola. Por isso, insistimos na necessidade do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem que faça sentido para o estudante do ponto de vista da solução de problemas e/ou dificuldades com língua escrita, isto é, conforme entendemos, a escritura de textos pressupõe o controle e o monitoramento de recursos que não serão acionados sem a intervenção consciente, planejada e intencional por parte do professor. Dessa forma, cabe questionar a função da aula de Língua Portuguesa: como não há ensino da língua materna propriamente dita, o que, então, deve ser ensinado? Defendemos que a aprendizagem da escrita é um dos objetivos que justificam a necessidade das aulas de Português, porque ela é um produto da cultura cuja aprendizagem pressupõe a compreensão de um sistema que pode ser aprimorado vida afora, como sinalizam Ravid e Tolchinsky (2002):

O letramento linguístico é visto como um constituinte do conhecimento da linguagem caracterizado pela disponibilidade de múltiplos recursos linguísticos e pela capacidade de acessar conscientemente os próprios conhecimentos linguísticos e entender a linguagem sob várias perspectivas. (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 417, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos considerar que, se a faculdade da linguagem garante a todos os humanos a capacidade de adquirir uma língua e se comunicar por meio dela, o mesmo não acontece com a escrita, pois ela depende de aprendizagem formal. Esse conhecimento sistematizado compete sobretudo à escola, que deve, como destacam Ravid e Tolchinsky (2002), disponibilizar aos estudantes múltiplos recursos linguísticos para que sejam acessados sempre que a situação de comunicação assim exigir. Desse modo, o letramento linguístico constitui parte da habilidade cognitiva sobre a qual a prática metalinguística exerce grande influência.

Tendo isso em mente, é preciso avaliar constantemente a qualidade do conteúdo ofertado nas instituições de ensino e, nessa perspectiva, as pesquisas na área da cognição e das ações meta têm muito a contribuir, porque não se restringem apenas ao âmbito da instituição, são desenvolvidas e potencializadas na escola, mas sua principal contribuição é a autonomia comunicativa que o indivíduo passa a exercer fora dela, como ensina Gerhardt (2017a)

É importante afirmar que o alcance das possibilidades trazidas pelo desenvolvimento metacognitivo não se limita à linguagem, mas alcança todas as experiências que

envolvem a construção de significados, sejam eles linguísticos, imagéticos, sócio-interacionais, sócio-histórico etc. O amplo escopo das ações e capacidades metacognitivas nos permite dizer que o desenvolvimento metacognitivo pode aprimorar nas pessoas a leitura de si mesmas, em sentidos pessoais e também sociais e políticos: aprendizados transformadores, atitudes renovadas por parte das pessoas, diante de si mesmas e dos variados mundos em que se encontram e se relacionam com seus semelhantes (GERHARDT, 2017a, p. 35).

O que estamos defendendo é um projeto de ensino que consiga habilitar as pessoas a usarem com autonomia a língua que aprendem desde bebês para se inserirem em uma sociedade cada vez mais e diversamente letrada e que tem no texto escrito um “gargalo” de seleção muito estreito, a começar pela redação do Enem. Não dominar conscientemente as características do código escrito é, dessa maneira, estar excluído de diversas práticas sociais importantes para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, inclusive das que garantem o prosseguimento com êxito na vida acadêmica, se esse for o desejo da pessoa.

## 2.2 O ARTIGO DE OPINIÃO

O dicionário Aurélio define “opinião” como “a maneira de pensar, de ver, de julgar uma determinada situação”. Refere-se também ao “juízo pessoal, ou parecer”, o pensamento que temos acerca do mundo, das coisas e das situações que nos cercam (OPINIÃO, 2002). Nessa acepção, podemos considerar que opinar é uma ação que acompanha o ser humano desde tenra idade, pois crianças bem pequenas são capazes de emitir julgamentos sobre as situações que vivenciam sem grande dificuldade. Sobre isso, Koch (2002) ensina que

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essa razão que se pode dizer que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo (KOCH, 2002, p. 19, grifos da autora).

Podemos verificar, então, que, através da argumentação, fortalecemos nossas subjetividades, já que nela são veiculadas as formas particulares pelas quais enxergamos o mundo à nossa volta, isto é, nosso juízo de valor sobre as coisas. Aparentemente simples e natural, essa ação humana não se manifesta de forma tão espontânea quando tratamos da escrita de textos opinativos, em específico o artigo de opinião como gênero escolar. Nesse contexto, estamos selecionando um conteúdo cuja prática em sala de aula nos autoriza a dizer que, para

o estudante da escola pública, geralmente oriundo das classes populares e com menos acesso aos bens culturais, essa tarefa não é simples.

De início, então, cabe esclarecer que, dentre as múltiplas concepções de texto elaboradas por diversas correntes teóricas, nesta pesquisa, elegemos a concepção que considera o texto escrito como unidade de sentido capaz de estabelecer comunicação entre seus interlocutores. Estamos assumindo também que, por se tratar de um gênero argumentativo, o artigo de opinião apresenta modos de dizer específicos dos quais depende em grande medida a adesão do interlocutor. Isto porque entendemos o texto como objeto de estudo, o que inclui admitir também que “[...] é preciso transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão”, tal como explicam Koch e Elias (2017, p. 10).

Sabemos que “o texto não significa exclusivamente por si mesmo” (VAL, 2006, p. 6); sabemos também que “os textos não são uma soma de palavras ou frases nem unidades isoladas das situações em que se produzem” (CAMPS, 2006, p. 178). Então, julgar se determinada comida é gostosa ou não, se determinada roupa é adequada ou não pode ser uma ação relativamente fácil. Porém, quando falamos da escritura de textos argumentativos, estamos nos referindo a um tipo de conhecimento que extrapola a prática da argumentação como senso comum ou como algo que se faz baseado apenas no gosto pessoal. Estamos falando de uma atividade cujo nível de elaboração está intimamente relacionado ao que Paulo Freire chamou de leitura de mundo, ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1989, p. 9).

É interessante notar como o mestre Paulo Freire valoriza o saber construído fora da escola, nas práticas sociais, na vida em sociedade, isto é, a “leitura do mundo”, mas nem por isso exclui a importância do saber sistematizado, a “leitura da palavra” como um instrumento para a ocupação pelo sujeito dos seus espaços nessa sociedade. Tanto assim que o método de alfabetização de adultos desenvolvido por ele revolucionou os estudos na área e até hoje influencia e inspira estudiosos mundo afora.

Em nossa atividade de leitura e escrita, estamos constantemente recorrendo a conhecimentos de mundo que trazemos armazenados em nossa memória, como se dentro dela houvesse uma enciclopédia. Quando o conhecimento enciclopédico é bastante rico, essas informações tendem a aparecer em nossos textos, assumindo diversas formas, dentre elas o argumento, mas, quando é restrito, o nível de informação dos nossos textos tende a ser baixo, fazendo com que os argumentos (por exemplo) se tornem previsíveis e, muitas vezes, baseados

apenas no senso comum. Nem sempre o resultado dessa equação é exato, mas é fato que, para elaborar uma opinião sobre uma determinada situação e sustentar essa opinião através de argumentos, é preciso lançar mão tanto do conhecimento enciclopédico quanto também dos recursos linguísticos capazes de manifestar esse conhecimento através da escrita. Nesse sentido, Pauliukonis e Cavalcante (2018) afirmam que

O texto predominantemente argumentativo é organizado como se fosse a **estrutura de um raciocínio formal**: a partir de uma opinião inicial e comum, geralmente reconhecível pelos conhecimentos que temos, o locutor **seleciona um conjunto de dados** (argumentos) que devem conduzir o interlocutor a **inferir uma conclusão que exprima uma tese** (ou opinião principal desse texto). Tanto à tese inicial quanto aos argumentos, correspondem teses contrárias e argumentos que se opõem explícita ou implicitamente a eles. Esse jogo de restrições é que viabiliza a polêmica de todo texto composto por uma sequência argumentativa dominante: opiniões fundadas em certos argumentos podem ser contraditadas por outras igualmente apoiadas em argumentos. Cabe ao locutor que **gerencia essa polêmica hierarquizar os argumentos** de tal maneira que o interlocutor se convença de que a opinião principal defendida é razoável (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018, p. 107, grifos nossos).

Esse excerto demonstra quantos recursos são exigidos de quem se vê diante da tarefa de escrever textos argumentativos: é necessário construir uma tese e sustentá-la através de argumentos que, hierarquicamente organizados e expressos na materialidade linguística, pretendem influenciar o ponto de vista de quem lê o texto. Para elaborar uma opinião acerca de um determinado fato, porém, como já pontuamos, é imprescindível conhecer dados que subjazem ao fato de que argumentar é um ato que depende de muitos conhecimentos prévios e, em grande medida, do “conhecimento enciclopédico” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 41) de quem escreve. Por isso, é bastante grande a responsabilidade da escola no sentido de municiar os estudantes com recursos capazes de contribuir para o desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico dos estudantes, o que, em última instância, contribui para seu letramento linguístico. Assim, além de estratégias que garantam minimamente a estruturação de um raciocínio formal na materialidade linguística, como orientam Pauliukonis e Cavalcante (2018), o professor de português também precisará buscar alternativas para ampliar o conhecimento enciclopédico dos estudantes.

Torna-se necessário, dessa maneira, que toda produção textual proposta aos alunos seja situada, isto é, antes de delimitar o assunto a ser discutido na produção textual, o professor deve criar situações (como rodas de conversa, por exemplo) em que os conhecimentos prévios dos estudantes sejam acionados, de modo que a esses conhecimentos sejam somadas novas informações possibilitadas através da contribuição do professor. Assim, ao trabalho de escrita subjaz um projeto de leitura capaz de atuar tanto na compreensão do que é lido quanto na produção escrita dos estudantes. Por isso, devemos oportunizar leituras de textos que tratem do

tema a ser discutido e analisado na redação; é importante propor debates orais, incentivar a coleta de dados e pesquisas que contribuam para que os alunos transformem essas informações em conhecimentos que serão manifestados em sua escrita. Pauliukonis e Cavalcante (2018) explicam que

Um texto organizado pelo modo argumentativo objetiva intervir nas opiniões, nas atitudes, ou nos comportamentos de um interlocutor ou de uma audiência mais ampla, com vista a tornar mais confiável ou aceitável uma conclusão inferível a partir dos argumentos apresentados. Argumentos bem escolhidos são tão eficazes que podem deixar o interlocutor desarmado, sem saber como contraditá-los (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018, p. 81).

Nesse sentido, cabe destacar a função da informatividade como estratégia capaz de contribuir para o objetivo assinalado por Pauliukonis e Cavalcante (2018): intervir nas opiniões, nas atitudes e comportamentos das pessoas. A informatividade está relacionada à quantidade de informação necessária em uma situação comunicativa concreta. Se optamos por dizer ou informar somente aquilo que, em princípio, todos já sabem, o texto se torna desinteressante e acaba por desmotivar sua leitura. Se, por outro lado, decidimos redigir um texto exclusivamente com dados e informações novas, também não teremos sucesso na empreitada de “fisgar” o leitor. Assim, o grau de informatividade de um texto diz respeito ao balanceamento que o produtor precisa fazer entre a informação já conhecida e as ocorrências que trazem a novidade. Nesses termos, a informatividade é responsável, em grande parte, por prender a atenção do receptor na medida em que é ela que torna o texto mais ou menos interessante.

Mais uma vez, destacamos o quanto é necessário conhecer o assunto sobre o qual se deseja argumentar, já que, para dizer, é necessário ter o que dizer. Infelizmente (ou — quem sabe? — felizmente), para muitos alunos, o professor é ainda a fonte de informação mais importante e confiável. Por isso, além da seleção dos conteúdos gramaticais necessários à escrita dos gêneros argumentativos, compete também ao professor de Língua Portuguesa a seleção de textos e fontes de pesquisa capazes de contribuir para aumentar a informatividade dos escritos dos alunos.

Dito de outra forma, estamos defendendo que, nos gêneros argumentativos, a argumentação se constrói, em grande parte, pelas escolhas linguísticas (lexicais, sintáticas, semânticas) capazes de conferir coerência ao texto, mas isso também é feito (e, talvez, principalmente) pelo conteúdo que é dito. É necessário, portanto, articular não só a *forma como dizer*, mas sobretudo o *que dizer*, isto é, o nível de informatividade. A prova de redação do Enem não está no foco desta pesquisa, mas não podemos negar, por motivos que já foram elencados neste texto, que aproximar os estudantes do Ensino Fundamental dos objetivos que

serão trabalhados no Ensino Médio não é somente uma questão de necessidade, mas sobretudo de justiça social.

Nesse sentido, vale citar uma das cinco competências avaliadas pela prova de redação do ENEM a qual observa justamente a “qualidade” do repertório sociocultural dos candidatos, ou seja, como o estudante articula as questões relacionadas ao nível de informatividade na produção do texto. Assim aparece descrita a competência II: “Compreender a proposta de redação e *aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2020b, p. 15, grifo nosso). Por mais que não concordemos com esse processo de seleção e advogemos em prol da educação como direito, por mais que defendamos que “a escrita é ferramenta de construção do saber, e não apenas instrumento para expressá-lo” (CAMPS, 2006, p. 11), não podemos nos eximir do compromisso que assumimos como profissionais da educação, aquele de que nos fala Paulo Freire, de garantir aos alunos as condições básicas para que possam fazer da vida acadêmica uma escolha, se essa for a vontade deles.

Fato é que, da forma como a realidade está posta, as universidades, em especial as públicas, passaram a ser um sonho inatingível para a maioria dos brasileiros que estudam em escolas públicas. Dessa maneira, se não amadurecemos ainda uma forma para encarar o sistema, resta-nos ao menos a possibilidade de driblá-lo. E isso se faz com educação de qualidade, com uma proposta e um planejamento de ensino que possa potencializar as pessoas naquilo que nos faz a mais singular das espécies vivas: a linguagem.

Para isso, podemos iniciar aos poucos: motivar os alunos a colocarem no papel suas opiniões acerca das situações que os cercam e construir, *junto* com eles e não *para* eles, as possibilidades linguísticas para que isso aconteça. É importante considerar que a escrita é uma atividade emancipatória, na qual estão inscritas as subjetividades de quem a pratica. Por isso, levar a informação ao aluno é tão importante quanto ensiná-los a usá-la de forma autônoma e gerenciada.

Nesse sentido, o trabalho com artigos de opinião pressupõe também um minucioso trabalho de leitura cuja contribuição tende a se refletir, por exemplo, na consistência dos argumentos. A partir da leitura, é possível desenvolver a capacidade de comparação, de análise e síntese com vistas à elaboração de um julgamento. A leitura constitui, pois, uma atividade altamente monitorada que contribui para o refinamento das práticas metacognitivas dos estudantes. Sem dúvida, o trabalho nessa perspectiva pressupõe planejamento, monitoramento,

correção de rota e, considerando a realidade do professor brasileiro, seria bem mais prático e simples usar apenas o livro didático ou outro material em cujas aulas já se apresentem prontas como em um manual que, se bem aplicado, garante o resultado final. No entanto, já são conhecidos e também mostramos neste texto o quanto esse tipo de pensamento pode prejudicar a qualidade da aprendizagem dos sujeitos que buscam na escola uma oportunidade.

Sobre esse aspecto, ao criticar o que chama de pedagogia da contradição, Kleiman e Moraes (2002) analisam o distanciamento existente entre teoria e prática em muitas escolas. A autora observa que, comumente, “o aluno escreve textos de opinião sem ter formado uma opinião; faz uma ‘interpretação livre’, já cerceado, sem liberdade e, muitas vezes, sem leitura” (KLEIMAN; MORAES, 2002, p. 14), o que se relaciona, em grande medida, à atitude passiva observada em muitos estudantes diante do que é “dado” em sala de aula.

Concordando com Kleiman e Moraes (2002), pontuamos que fazer um julgamento pessoal, avaliar se uma determinada situação é boa ou ruim, elaborar um parecer acerca da vitória de um candidato ao governo ser mais benéfica que a vitória de outro, por exemplo, tem se revelado um exercício difícil para o estudante. Isso acontece não por falta de capacidade, mas pela repetição das práticas pedagógicas equivocadas a que são submetidos constantemente e que em nada contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades. Muitas vezes, essas práticas estão baseadas em manuais prescritivos ou encarceradas em planejamentos e documentos oficiais que engessam o fazer docente, impossibilitando a aproximação da teoria à prática. Não por coincidência, no capítulo destinado ao ensino da língua na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), não localizamos nenhuma referência que valorize as comprovações no campo das Ciências Cognitivas no sentido de justificar a necessidade das aulas de português como lugar de expansão de potências (GERHARDT, 2019, p. 107), e não como lugar de construção de conhecimentos como condição de adaptação a uma realidade já dada.

Observamos ainda que, além das dificuldades advindas da ausência de um projeto de ensino em que esteja clara a concepção teórica que o embasa, há também as dificuldades provocadas pelos equívocos metodológicos que contribuem para o fracasso da formação dos alunos, como já foi pontuado nesse texto. Nesse sentido, Gerhardt (2017a) chama a atenção para a necessidade de se considerar nos planejamentos das aulas de português as contribuições dos estudos em metacognição e desenvolvimento metalinguístico, na medida em que esses estudos possibilitam, tanto ao professor quanto ao aluno, problematizarem questões acerca do que é importante aprender. Assumindo que o conhecimento é caracterizado sobretudo por sua

natureza agentiva, isto é, a capacidade de selecionar conteúdos aprendidos como estratégia para a solução de problemas com a língua, torna-se importante propor aos alunos atividades nas quais possam exercitar não apenas o saber declarativo, mas também os saberes procedural e condicional. A esse respeito, Gerhardt (2019) adverte que,

Ao privilegiar o conhecimento declarativo em detrimento do procedural e do condicional, a escola brasileira recusa a prerrogativa de potencializar mais ainda a propriedade humana de pensar sobre o seu próprio pensar, o que em última instância significa excluir do processo escolar as pessoas, suas experiências, seus conhecimentos e suas formas de compreensão do mundo (GERHARDT, 2019, p. 106).

Parece que há um projeto pensado e interessado em manter as pessoas exatamente no lugar onde estão, sem lhes oportunizar a educação como um direito. Nesse sentido, o trabalho com o artigo de opinião em classes populares assume importância maior ainda, pois ele não é somente uma proposta cujo objetivo é o aprimoramento da escrita, mas também visa a instrumentalizar o jovem para o exercício da capacidade crítica tão necessária atualmente. Dessa maneira, ao escrever um artigo de opinião, pensando sobre o seu próprio pensar, o estudante poderá, através do saber declarativo, selecionar quais conteúdos serão relevantes para dar conta de argumentar com propriedade e consistência. O conhecimento procedural vai permitir a ele identificar como aplicar esse conhecimento enquanto o saber condicional possibilita o reconhecimento da finalidade da ação.

Ora, não se consegue atingir todos esses objetivos sem a ajuda do professor. Fica evidente, portanto, que, apesar de praticar a linguagem dentro e fora da escola, desenvolver conhecimentos sobre essas práticas é algo que a pessoa deve conseguir através da escola, como também assevera Kleiman e Moraes (2002):

A função primordial da escola não é a de informar o aluno, mas a de lhe fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão das informações tão complexas do mundo atual, para ele assumir aos poucos o controle de sua aquisição de saber e de sua formação” (KLEIMAN; MORAES, 2002, p. 14-15).

É nesse sentido também que defendemos uma prática pedagógica que potencialize o desenvolvimento metacognitivo, metalinguístico e metassintático dos alunos, com o objetivo de colaborar para que possam gerenciar agentivamente sua cognição, “o que potencializa suas ações de aprendizado, permitindo que eles progressivamente se tornem autônomos em suas escolhas sobre o que, por que e para que aprender” (GERHARDT, 2017b, p. 51).

Esse conhecimento possibilita (re)pensar o sentido das aulas de português, pois ainda se investe muito tempo no dito “ensino de aula de gramática”, sem, no entanto, haver qualquer articulação entre o ensino desse tipo de conteúdo e os realmente necessários para que os

estudantes refinem suas práticas linguísticas com a escrita, a leitura, a escuta e a fala. O que estamos dizendo é: não se pode ambicionar atingir um objetivo tão importante como a escrita de um artigo de opinião, sem um planejamento anterior e uma seleção rigorosa de conteúdos e procedimentos que construam um caminho para o estudante chegar a isso.

Nesta pesquisa, buscamos verificar como isso pode ser feito e propomos a escrita do estudante como ponto de partida para planejamento de ações que efetivamente contribuirão para que ele se torne um sujeito leitor e produtor de textos mais proficientes. Assim, podemos propor aos alunos que avaliem criticamente suas produções escritas, combinando previamente com eles quais serão os aspectos avaliados. É nesse sentido que o conhecimento acerca da organização da estrutura argumental pode auxiliá-los tanto na identificação do problema relativo à modalidade escrita da língua quanto no reconhecimento das estruturas de que dispõe a língua para solucionar tais problemas.

Dessa forma, como veremos mais adiante, podemos cooperar para o desenvolvimento da capacidade de o aluno pensar acerca das estruturas sintáticas e manipulá-las conscientemente, potencializando o conhecimento metassintático, que “diz respeito à identificação e observação dos parâmetros que organizam o nível da frase, por sua vez parcialmente análogos aos parâmetros que estruturam gramaticalmente os textos” (GERHARDT, 2017a, p.58). Segundo Gerhardt (2017a), são esses os parâmetros: 1. Elementos constituintes das construções; 2. Presença dos elementos constituintes nas construções; 3. Pertinência entre os elementos constituintes das construções; 4. Fronteiras entre as construções; 5. Ordem das construções nas frases; 6. Bases de conhecimento e relações lógico-semânticas que sustentam a articulação entre as sentenças nos enunciados (GERHARDT, 2017a, p. 58).

Podemos verificar, então, que atividades baseadas nos parâmetros estruturantes das frases e, por sua vez, os textos favorecem a ampliação do conhecimento metassintático através do qual é possível alcançar uma compreensão mais explícita sobre o modo de a gramática estar a serviço do texto. Quando o aluno compreende como as estruturas das construções se articulam, isto é, a partir de quais critérios se constroem as relações entre predicadores e argumentos, a sua percepção sobre as frases é ampliada. É dessa maneira que o estudo sobre os elementos constituintes das construções, sua presença nas construções e a pertinência desses elementos constituintes mantém uma estreita relação com o ensino da leitura e da escrita. Se “saber ler também é observar gramaticalmente o texto que se lê” (GERHARDT, 2017a, p. 62), podemos concluir que atividades metalinguísticas focadas nas partes que formam as orações e a relação e pertinência entre essas partes podem contribuir para que o aluno tenha maior

consciência das estruturas linguísticas disponíveis na língua que ele fala desde muito pequeno, resultando em maior monitoramento e controle na leitura e na produção textual.

Torna-se imprescindível, portanto, considerar os parâmetros apontados por Gerhardt (2017a) para propor aos estudantes a realização de atividades que possibilitem o refinamento de suas práticas metalinguísticas e metassintáticas. Assim, eles podem acessar os recursos que lhes permitirão melhorar seus escritos, e essa prática pedagógica pode representar um avanço significativo para as aulas de Língua Portuguesa, o que, conseqüentemente, beneficiará professores e alunos.

### 2.3 A ESTRUTURA ARGUMENTAL

Em 1871 o escritor Lewis Carol criou um poema que ficou muito famoso por conta dos neologismos empregados pelo autor. Trata-se de Jabberwacky, em inglês, cuja tradução em português, na versão do poeta Augusto de Campos, publicada em 1971, é Jaguadarte. Eis o poema:

#### **JAGUADARTE<sup>1</sup>** **Augusto de Campos**

Era briluz. As lesmolisas touvas  
roldavam e relviam nos gramilvos.  
Estavam mimsicais as pintalouvas,  
E os momirratos davam grilvos.

“Foge do Jaguadarte, o que não morre!  
Garra que agarra, bocarra que urra!  
Foge da ave Fefel, meu filho, e corre  
Do frumioso Babassura!”

Ele arrancou sua espada vorpal  
e foi atrás do inimigo do Homundo.  
Na árvore Tamtam ele afinal  
Parou, um dia, sonilundo.

E enquanto estava em sussustada sesta,  
Chegou o Jaguadarte, olho de fogo,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjYyMzk2/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Sorreliflindo através da floresta,  
E borbulia um riso louco!

Um dois! Um, dois! Sua espada mavorta  
Vai-vem, vem-vai, para trás, para diante!  
Cabeça fere, corta e, fera morta,  
Ei-lo que volta galunfante.

“Pois então tu mataste o Jaguadarte!  
Vem aos meus braços, homenino meu!  
Oh dia fremular! Bravooh! Bravarte!”  
Ele se ria jubileu.

Era briluz. As lesmolisas touvas  
Roldavam e relviam nos gramilvos.  
Estavam mimsicais as pintalouvas,  
E os momirratos davam grilvos.

Embora o autor utilize palavras inventadas, é relativamente fácil reconhecer o sentido global da narrativa em que um herói vence à espada um monstro assustador, o Jaguadarte. Entretanto, as imagens que cada leitor constrói nessa narrativa variam infinitamente, pois dependem do valor semântico que cada um dá aos termos criados, inclusive ao próprio Jaguadarte. Como podemos verificar, o elemento que garante a compreensão global da história é a sintaxe construída pelo autor. A invenção de certas palavras não subverteu a noção estrutural da formação das frases e, assim, preservada a estrutura, torna-se possível interpretar as cenas.

Esse exemplo parece suficiente para demonstrar que, no ensino de gramática, a sintaxe pode ser utilizada como uma ferramenta importante para a compreensão mais precisa da semântica dos enunciados, já que a posição ocupada pelas palavras na frase impacta seus significados. Devemos admitir que “João ama Maria”, por exemplo, não comunica o mesmo sentido que “Maria ama João”.

Essa constatação parece útil também para a compreensão da diferença entre complementos e adjuntos, como veremos mais à frente, já que esse entendimento está relacionado à noção da seleção argumental, isto é, à “[...] capacidade de certos itens lexicais recrutarem outro(s) item(s) com os quais vão obrigatoriamente compor a estrutura de uma frase” (KENEDY, 2019, p. 142).

Se analisarmos sintaticamente o verso “os momirratos davam grilvos” podemos inferir que o sujeito da oração é “os momirratos” e que “davam grilvos” é o predicado. Quanto ao predicado, podemos supor que “davam” ocupa a posição do verbo, sendo o predicador da

sentença. A palavra “grilvos” seria, assim, o complemento do verbo “dar”, isto é, o seu argumento interno. Ainda que o significado atribuído às palavras que formam essa frase seja subjetivo, a estrutura sintática sujeito + verbo + complemento (objeto) está preservada, e isso garante a inteligibilidade do enunciado.

Esse entendimento só é possível, no entanto, porque os itens lexicais possuem traços que possibilitam identificar, entre outros aspectos, a categoria gramatical das palavras (“momirratos”, por exemplo, é nome, e “davam” é verbo) e o tipo de relação que elas estabelecem com outros itens no sentido de selecioná-los ou não para a construção da oração.

Consideremos, agora, por exemplo, os itens lexicais “carro” e “vender”. Por sermos falantes nativos da Língua Portuguesa, não temos dificuldades em reconhecer o significado dessas palavras, pois elas já estão incorporadas ao nosso vocabulário por sua ampla utilização. Sendo assim, quando lemos o item “carro”, nossa mente reconhece-o como nome e associa-o a um significado: um meio de transporte, composto por motor, volante, quatro rodas, bancos e assim por diante. Já quando lemos “vender”, acessamos o conhecimento de que esse item é um verbo e seu significado enquanto item lexical implica, necessariamente, “quem” e “o quê”, isto é, “quem vende o quê”. Dizemos, assim, que os significados aos quais esses itens remetem organizam a cena que nos possibilita a compreensão a respeito da seleção argumental: “vender” **seleciona os argumentos** necessários à sua compreensão, enquanto “carro” não seleciona item algum.

A partir desse exemplo, podemos afirmar que o nome (N) “carro” não seleciona argumentos, enquanto “vender”, sendo um verbo (V), seleciona dois itens que complementam sua significação. “Vender” é, então, a palavra cujo significado organiza a cena no enunciado “Marta vendeu seu carro”. Assim, quando comparamos as palavras “carro” e “vender”, podemos observar qual deles constitui o núcleo do predicado. Dessa maneira, dizemos que “vender” é um **predicador** porque esse item seleciona dois **argumentos** que complementam seu significado, enquanto o nome (N) “carro” não seleciona argumento algum. Podemos representar esquematicamente o que estamos explicando da seguinte forma:

Quadro 1 – Traços dos itens lexicais

Item lexical	Alguns traços formais
<b>carro</b>	categoria: N - predicador Ø argumento
<b>vender</b>	categoria: V + predicador 2 argumentos

Fonte: a própria autora, 2020.

Agora, consideremos o item “venda”, substantivo (nome = N) derivado do verbo “vender”. Quando pensamos em seu significado como nome derivado no verbo “vender” (desconsiderando, por enquanto, o valor polissêmico da palavra em construções como “Marta comprou açúcar na venda” ou “Para enxergar melhor, é preciso retirar essa venda”), pressupomos, quase automaticamente, “a venda de quê” e assim podemos construir “A venda **do consórcio** foi um sucesso”. Neste caso, verificamos que o nome “venda” selecionou um argumento: “do consórcio”. Concluímos, então, que “carro” (N) não é considerado predicador, porque é um item lexical que não seleciona argumento, “vender” (V) é um predicador que seleciona dois argumentos, e “venda” (N) é um predicador que seleciona um argumento. Kenedy (2019) ensina que o número de argumentos requeridos por um predicador é sempre fixo, e, no português, podem funcionar como predicadores os substantivos (N), os verbos (V), os adjetivos (A) e as preposições (P). Essa relativa estabilidade é o que possibilita o funcionamento do sistema computacional linguístico, uma ação cognitiva que garante a seleção e a combinação de itens lexicais para a formação da infinidade de enunciados possíveis em uma língua.

Quando o predicador recruta argumento projetado à sua esquerda, chamamos esse termo de argumento externo e, quando recruta complemento à sua direita, nomeamos esse termo como argumento interno. Quando o predicador é o verbo, quase sempre, o argumento externo corresponde ao sujeito e o argumento interno aos complementos.

Essa compreensão sobre o reconhecimento dos traços formais em relação aos itens lexicais e sobre a relação entre predicador e argumento é parte do conhecimento linguístico inconsciente do falante da língua. Segundo o gerativismo, esse tipo de conhecimento é adquirido na infância durante os primeiros anos de vida. Ocorre de forma inata, sem esforço de consciência e sem escolarização, e impede que os falantes produzam sentenças agramaticais,

isto é, sentenças que violam as restrições sintáticas da língua. Nesse sentido, Correa (2009) defende a utilização do termo “consciência morfossintática” para designar a capacidade que temos para, desde crianças, manipular intencionalmente os aspectos morfológicos e sintáticos da língua com o intuito de satisfazer as necessidades de comunicação nos atos de linguagem, sejam eles orais ou escritos:

A consciência morfossintática seria assim um constructo multidimensional envolvendo uma série de habilidades relacionadas à representação, ao monitoramento e planejamento por parte do sujeito de sua atividade de processamento linguístico relativo quer à morfologia, quer à sintaxe (CORREA, 2009, p. 71).

Isso não significa, no entanto, que outros conhecimentos acerca do funcionamento da língua acontecerão da mesma forma, sem maiores intervenções. No que diz respeito à escrita, por exemplo, há um outro tipo de saber — escolarizado — que demanda esforço consciente e, portanto, não emerge espontaneamente. Gombert (2003) explica que o controle consciente dos tratamentos linguísticos se desenvolve e se aprimora ao longo da vida e “o aparecimento dessa capacidade – a capacidade metalinguística – deve ser diferenciado da simples possibilidade de linguagem” (GOMBERT, 2003, p. 19). Além disso, há pesquisas cujos resultados apontam para a necessidade de mais investigações acerca da compreensão leitora no nível do período, como é o caso de Scott (2009). Ao falar sobre suas pesquisas, Scott (2009) explica que os estudos sobre o desenvolvimento da proficiência leitora em crianças em idade escolar têm dado maior atenção para os domínios mais altos no âmbito do texto, havendo necessidade de se considerar mais intervenções no nível do período, como é o caso do trabalho com a estrutura argumental. A pesquisadora explica:

[...] gostaria de saber por que muitas crianças e adolescentes apresentam dificuldades em compreender o que leem. Acredito que, para alguns leitores, o motivo seja a dificuldade em compreender as sentenças, fato comumente negligenciado quando se pensa em melhorar a compreensão da leitura e o conhecimento do conteúdo. Se um leitor não consegue compreender o significado de frases individuais que compõem um texto, isso vai ser um grande obstáculo na compreensão no nível textual. Essa afirmação parece tão óbvia que torna ainda mais desconcertante que tão pouca atenção tenha sido dada à análise sentenciada como um componente da compreensão de leitura. A palavra *sentença* nem sequer aparece entre os domínios recomendados na instrução de boas práticas sugeridas pelo Painel Nacional de Leitura - *National Reading Panel* (2000), popularizadas como os cinco tópicos, a consciência fonêmica, a fonética, a fluência, o vocabulário e a compreensão textual. Tampouco é discutida no tópico compreensão de texto (SCOTT, 2009, p. 184, tradução nossa).

É importante esclarecer que o conceito de frase adotado por Scott (2009) abrange tanto a forma (sintaxe e morfologia) quanto o significado veiculado pelas combinações de palavras e orações. Ela ressalta, inclusive, que a compreensão sobre a relação lógico-semântica estabelecida entre orações está atrelada ao significado que a criança ou adolescente é capaz de

depreender das frases individuais. Nesse sentido, Scott (2009) sublinha o propósito da sintaxe na construção desses significados:

[...] Embora a sentença seja claramente o “domínio” do componente sintático da linguagem, e a sintaxe é de grande interesse geral para os linguistas e cientistas cognitivos, para meus fins como pesquisador e clínico aplicado, vejo a sintaxe como o veículo, até mesmo como “burro de carga”, do significado. Como tal, também é um veículo (não o único, mas o maior) para a aquisição da base de conhecimento necessária para a compreensão da leitura. Se este veículo for falho, não conseguirá transportar o conhecimento muito bem (SCOTT, 2009, p. 185, tradução nossa).

É assim que a compreensão da relação entre predicador e argumento se torna fundamental para o desenvolvimento de habilidades que envolvem, na escritura de textos, a organização das sentenças em relação à estrutura argumental, isto é, em relação à saturação dos argumentos projetados pelos predicadores (KENEDY, 2019, p. 143). Quando os argumentos não são completamente representados, verificamos um problema na construção sintática da frase, como ocorre no exemplo 1, na introdução, em que o aluno registrou:

Atualmente, a educação no Brasil vem melhorando de tempo a tempo, sendo assim, um ponto positivo para o país, porém tem vindo tecnologias e outras ferramentas que podem beneficiar bastante as formas de ensino tanto em escolas particulares quanto públicas.

Ø<sup>1</sup>Veem criando vários meios muito úteis para que possa aprimorar o conhecimento dos alunos e também proporcionar uma forma mais simples de o professor se expressar, um exemplo de objeto utilizado é o refletor, onde os profissionais podem criar algum rascunho de acordo com certa matéria e passá-la em sala de aula para que o aluno tenha melhor entendimento.

Em “Veem criando vários meios muito úteis [...]”, verificamos claramente a ausência do argumento externo: quem vem criando esses meios? Esse é um problema de ordem estrutural que compromete a compreensão do enunciado. Segundo Gerhardt (2017a), ocorrências como essa estão relacionadas a dois importantes parâmetros notacionais para a estruturação de frases que contemplam os elementos constituintes das frases: a presença e a pertinência entre os elementos constituintes.

Sobre esse aspecto, Gerhardt (2017a) pontua que “devemos sempre observar se os elementos requeridos pelo núcleo estão presentes na estrutura da frase. Quando isso não acontece, identificamos um problema relacionado à presença dos elementos, que denominamos incompletude associativa” (GERHARDT, 2017a, p. 149). Tendo isso em mente, a unidade didática proposta por esta pesquisa buscou promover atividades metacognitivas que envolvem o saber gramatical e o acionamento de habilidades metalinguísticas e metassintática a fim de levar os estudantes a identificar tais ações metacognitivas como forma de potencializar suas habilidades para redigir textos com menos incidência de problemas no que concerne à presença

e à pertinência entre os elementos constituintes das frases, já que esse conhecimento representa parte importante do que é saber escrever.

Para exemplificar o que estamos dizendo, transcrevemos abaixo um excerto de texto produzido por estudante do 9º ano. Depois de participar ativamente de atividades realizadas na sala de aula que envolveram a pesquisa e a leitura de textos motivadores acerca do tema a ser escrito, após também o tema ser discutido e debatido oralmente em situação previamente planejada para isso, foi solicitada à turma a escrita de um artigo de opinião cujo tema versava sobre **por que razão a juventude participa pouco da política no Brasil?**

Os jovens desde o ensino fundamental II escutam de seus professores que política é um assunto delicado e **deve sempre respeitar os direitos humanos**. Dessa forma, essa ‘proibição’ em si já faz o aluno se sentir excluído da sociedade e a todo momento o faz se esquivar de qualquer assunto envolvendo política (grifo nosso).

Por extensão e pelo conhecimento que temos acerca do tema, supomos que o sujeito da locução verbal “deve respeitar” seja “os jovens”, ainda que o verbo auxiliar não esteja flexionado segundo as regras da norma culta. Entretanto, ao deixar de registrar o sujeito requerido pela locução verbal, o estudante deixa o leitor na dúvida sobre quem deve respeitar os direitos humanos: os jovens ou a política. Nesse caso, verificamos um exemplo de ausência de argumento externo na estrutura argumental, o que ilustra o problema da incompletude associativa a que Gerhardt (2017a) se refere, citando Pécora (1989). “Respeitar” nessa sentença é, assim, um verbo que seleciona dois argumentos: quem respeita o que ou quem.

Como podemos verificar, os argumentos são elementos sintáticos que se tornam constituintes da estrutura argumental a partir dos traços de seleção de um dado predicador. Dessa forma, predicadores e argumentos, como vimos, funcionam como termos essenciais da estrutura argumental. A ausência desses termos caracteriza a incompletude gramatical. Além deles, outros itens lexicais podem compor a sentença, a fim de contribuir para a informatividade da mensagem que se deseja comunicar, sem, no entanto, comporem a sentença enquanto argumentos do predicador.

Para ilustrar essa questão, voltemos a um exemplo retirado do poema Jaguadarte: “[...] As lesmolisas touvas / roldavam e relviam nos gramilvos”. Pelo conhecimento internalizado que temos da língua, podemos inferir que, nessa sentença, “roldavam” e “relviam” são verbos (V) e que eles selecionam apenas um argumento: quem “roldavam” e quem “relviam”? A expressão “As lesmolisas” parece satisfazer essa pergunta. Diante disso, podemos supor que os constituintes “touvas” e “nos gramilvos” compõem essa sentença para caracterizar,

particularizar aquilo que seriam “as lesmolisas” (não uma lesmolisa qualquer, mas uma lesmolisa “touva”), e “nos gramilvos” parece assumir a função de circunstanciador ao indicar o lugar em que as essas “lesmolisas touvas roaldavam e relviam”.

Estamos falando de um adjetivo, “touvas”, e uma locução adverbial de lugar, “nos gramilvos”, que estão presentes na sentença, mas não são selecionados pelo predicador, isto é, são termos acessórios. Essa é, portanto, a diferença entre argumento e adjunto: enquanto o primeiro faz parte da estrutura argumental por satisfazer os traços de seleção do predicador, o segundo é selecionado pelo desejo do falante em especificar determinadas características ou circunstâncias da situação de comunicação. Outra diferença importante é que o número de argumentos requeridos por um dado predicador é finito, podendo, segundo Kenedy (2019), ser representado por no mínimo um constituinte e no máximo três. Já o número de adjuntos varia conforme a intenção e a necessidade do falante, podendo haver diferentes constituintes correspondendo a diferentes adjuntos, como de lugar, de tempo, de modo etc.

Tomemos, agora, um exemplo com palavras reais e não inventadas como as que vimos no exemplo extraído do poema Jaguadarte: “João comprou um carro novo no mês passado”. Nele, podemos identificar o predicador verbal “comprou”, o argumento externo “João” e o argumento interno “um carro novo”. Para satisfazer os traços de seleção do predicador, nesse caso, bastaria que o argumento interno fosse “um carro”. Há, ainda, um outro item lexical presente nesse argumento: “novo”. Essa ocorrência pode se dar não pela seleção argumental do predicador, mas pela necessidade de o falante especificar de que tipo de carro se está falando, sendo “novo” classificado, então, como um termo adjunto do nome “carro” nessa sentença. Além disso, no exemplo, temos o sintagma preposicional, a expressão “no mês passado”, que situa no tempo a ação de comprar e, assim, funciona como um termo adjunto do verbo “comprou”, isto é, um circunstanciador, que, embora acessório, contribui para aumentar o nível de informatividade da frase.

Ainda nesse exemplo, podemos interpretar que João (argumento externo) é o **agente** da ação de comprar, isto é, João é a entidade que atua sobre o evento verbal (comprar) enquanto “um carro” (argumento interno) é o **tema**, ou seja, o elemento afetado pelo processo verbal. Se invertermos a ordem dos termos na sentença, transformando-a em uma sentença na voz passiva, por exemplo, como em “O carro foi comprado por João”, mantemos os **papéis temáticos** dos elementos que a compõem: “o carro” continua a exercer o papel temático de **tema** e “João”, de **agente**.

Por outro lado, quando confrontamos duas sentenças distintas na voz ativa, tais como “João beija Maria” e “Maria beija João”, temos que, em cada caso, “João” e “Maria” assumem papéis temáticos diferentes: no primeiro caso, “João” é o agente e “Maria” o tema; no segundo, “Maria” passa de paciente a agente e “João”, de agente a tema. Esse exemplo demonstra que os papéis temáticos dependem essencialmente dos traços inscritos nas propriedades de seleção do predicador (KENEDY, 2019, p. 161). Papéis temáticos são, portanto, segundo Gerhardt (2017a), “funções semânticas relacionadas aos constituintes das frases, de acordo com os significados que ativam” (GERHARDT, 2017a, p. 144).

Dessa forma, esclarecemos que, nas sentenças, os argumentos não só cumprem a exigência formal de seleção argumental de predicadores, como também encerram traços semânticos (como o papel temático assumido), e essa característica está diretamente relacionada a um dos problemas tratados nessa pesquisa, a pertinência entre os constituintes. Segundo Gerhardt (2017a), quando os argumentos não estabelecem uma relação de significado com o núcleo com o qual se relacionam ou quando os argumentos não combinam entre si, ocorre o problema da não pertinência entre os elementos constituintes. Assim, além dos traços sintáticos de seleção, há também uma restrição semântica entre os elementos lexicais que, a princípio, restringiria a produção de, por exemplo, “João nadou uma doença”.

Partiremos de um trecho extraído de texto redigido por aluno do 9º ano do Ensino Fundamental: como no exemplo anterior, para a escrita de redação, também foi planejada uma situação de aprendizagem que antecedeu o exercício da escrita. Nela, os estudantes puderam participar ativamente de atividades que visavam a acionar conhecimentos prévios e provocar a criticidade em relação ao tema discutido. Essas atividades envolveram a pesquisa e a leitura de textos motivadores acerca do tema a ser escrito, a discussão e o debate sobre prós e contras a respeito do uso das tecnologias na educação. Na sequência, foi solicitada à turma a escrita de um artigo de opinião cujo tema versava sobre **“A importância do investimento em tecnologias educacionais na sociedade contemporânea”**. Abaixo, temos um excerto de um dos textos:

O homem e sua relação com a tecnologia estão em constante evolução, conforme a tecnologia se inova, o homem vai se adaptando a ela. Mesmo com todos os benefícios trazidos pela tecnologia, ainda existem alguns problemas e **desafios a serem combatidos**. A desigualdade o acesso a tecnologia e o vício que ela causa, hoje em dia são preocupantes. (grifo nosso).

Podemos verificar que os traços semânticos da palavra “combatidos” não combinam com os da palavra “desafios”; afinal, é até possível “combater problemas”, mas “combater

desafios” parece improvável. Talvez a palavra “enfrentados” consiga resolver a questão da não pertinência nesse contexto, já que “enfrentar” parece poder selecionar semanticamente tanto o constituinte “problemas” quanto o constituinte “desafios”. Assim, sensibilizar os estudantes para a observação dessas ocorrências em seus escritos e auxiliá-los no agenciamento de suas práticas linguísticas com o propósito de melhorar suas próprias produções textuais pode contribuir para um ensino de Língua Portuguesa com mais significado no sentido de resolver problemas *com* a linguagem ao invés de restringir o conhecimento da língua à mera descrição e memorização de conceitos *sobre* ela.

### 3 METODOLOGIA

É decidindo que se aprende a decidir.

Paulo Freire

Para atingir os objetivos propostos para este estudo, buscamos, como primeira fonte de pesquisa, textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental durante o ano de 2019, no período em que ocorriam as aulas presenciais da turma 06 no Profletras. Nesses escritos, pudemos verificar dificuldades quanto à estruturação dos períodos simples, o que, além de revelar problemas relativos à estrutura argumental no que diz respeito à presença e pertinência dos elementos constituintes, também comprometia outros aspectos estruturais importantes para o sentido global do texto, como por exemplo, a noção de fronteiras sintáticas. À época, as produções textuais de duas turmas de 9º ano serviram de ponto de partida para as análises preliminares, compondo um *corpus* de aproximadamente 58 textos.

Dentre as dificuldades mais recorrentes nessa escrita feita pelos alunos, fizemos um recorte no que concerne àquelas relacionadas a questões relativas à estrutura argumental dos itens que compõem o período simples. Analisamos especificamente os casos de presença e pertinência dos constituintes da estrutura argumental. Com isso, apostamos que o desenvolvimento do conhecimento metassintático pode contribuir para a superação dessas dificuldades, sendo importante também para a construção de enunciados mais elaborados e complexos, em etapa posterior, como é o caso da construção dos períodos compostos.

Esse pensamento norteou a pesquisa na elaboração das atividades que compõem a unidade didática no sentido de propor aos alunos a resolução de desafios relativos à presença e à pertinência dos itens com níveis de dificuldade gradativa. Assim, os problemas detectados no *corpus* da análise permitiram pensar que tipos de exercícios poderiam potencializar o conhecimento metassintático dos estudantes a fim de contribuir para o progresso deles na escrita de modo a diminuir a incidência de casos de ausência e não pertinência dos constituintes.

Dessa forma, a partir da análise e do mapeamento preliminar dessas dificuldades, organizamos esta pesquisa em três partes. A primeira se concentra na coleta e análise preliminar de artigos de opinião redigidos por alunos do 9º ano segundo os parâmetros notacionais de estruturação de frases propostos por Gerhardt (2017a). A segunda consiste na pesquisa teórica e na elaboração da unidade didática destinada ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas relacionadas ao gerenciamento na escrita da estrutura argumental no período

simples. A terceira parte envolveria a aplicação da unidade didática para duas turmas de alunos de 9º ano de uma escola pública na qual leciono. No entanto, essa aplicação foi diretamente atingida pela suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia de coronavírus. Além da dificuldade de acesso aos meios virtuais que garantem o ensino remoto, os poucos estudantes com esse acesso encontraram muita dificuldade para acompanhar as aulas em minúsculas telas de aparelhos celulares que, não raro, são divididos por todos os membros da família.

Consideramos importante destacar também que boa parte das atividades pensadas para a unidade didática envolve a manipulação de materiais concretos, como caixas, fichas, fitas, cartazes, além de atividades que dependem da interação em grupo. Reconhecemos que todas essas ações são possíveis por meio remoto, entretanto, além da dificuldade de acesso à internet e da precariedade de equipamentos, nem alunos nem professores conhecem suficientemente os recursos e as ferramentas que possibilitam o aprendizado por meio remoto. Diante disso, tornou-se praticamente impossível desenvolver a metodologia pensada inicialmente para esta pesquisa. Esse contexto inédito tem desafiado tanto alunos quanto professores a buscarem alternativas para que a aprendizagem possa continuar acontecendo.

Para a elaboração das atividades, adotamos o procedimento proposto por Gerhardt (2017a) e apresentaremos os exercícios sempre nessa sequência: (i) atividades de identificação das partes que constituem as frases: presença x ausência de constituintes, sua pertinência x não pertinência entre os constituintes; (ii) atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas, com identificação dos parâmetros estruturais relacionados aos problemas sintáticos das frases; (iii) atividades de identificação e correção de construções gramaticais mal formadas e (iv) atividades que envolvem construção de sentenças.

Optamos por essa sequência porque concordamos com Gerhardt (2017a) quando ela explica que “esse percurso de atividades, realizado com observação consciente e agentiva, é pré-requisito para a compreensão e construção bem-sucedida e gerenciada de frases, parágrafos e textos”, (GERHARDT, 2017a, p. 110). Assim, partindo da observação das partes menores (palavras) para as partes maiores (frases e parágrafos) que formam o todo (parágrafos e texto), esperamos contribuir para que os estudantes potencializem sua habilidade para a escrita de sentenças (e textos), considerando-as para além de uma simples sequência de palavras.

Para isso, propomos um conjunto de 6 atividades cujos objetivos estão voltados para intensificação do diálogo entre os saberes metalinguísticos e os saberes gramaticais necessários à construção de sentenças que satisfaçam ao desejo de comunicar, isto é, atividades que promovam conscientização sobre quais elementos linguísticos possibilitam ao falante dizer o

que ele pretende dizer. Segundo Gerhardt (2017a, p. 104), “isso se faz ao se colocar em figura não apenas os significados que as mensagens veiculam, mas também as formas linguísticas usadas para essa veiculação”.

Ademais, em estudos anteriores, como os de Gerhardt (2017a), Abreu (2017) e Pécora (2011), a organização da estrutura argumental foi apontada como um dos problemas gramaticais mais recorrentes em redações de alunos do Ensino Médio. Como já apontamos neste texto, acreditamos que uma forma de contribuir para a diminuição desse problema é a realização de um trabalho pedagógico efetivo com os estudantes do Ensino Fundamental acerca do conteúdo que definitivamente está ausente entre os conteúdos gramaticais dos planejamentos e materiais didáticos.

Sobre o tema, o Ministério da Educação aprovou, em 2017, documento que elenca as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Fundamental ao longo dos nove anos de escolaridade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas não se verifica em tal documento nenhuma referência ao conteúdo proposto nessa unidade, pelo menos não da forma como ele está sistematizado nesta pesquisa (BRASIL, 2018). Nesse contexto, acreditamos que um trabalho voltado para a análise/produção agentiva da organização da estrutura argumental do período simples pode ser não só produtiva para a potencialização das habilidades linguísticas, mas também se mostra urgente se considerarmos que, apesar da frequência à escola por no mínimo nove anos, os estudantes continuam chegando ao Ensino Médio com dificuldades em relação à estrutura argumental das sentenças.

Os participantes da pesquisa seriam os alunos de duas turmas de 9º ano de uma escola pública do município de Teresópolis, onde a professora-pesquisadora leciona. Mais especificamente, seriam constituídos dois grupos de estudantes com faixa etária entre 14 e 15 anos, sendo um grupo com 32 e o outro com 28 alunos. A escolha pelo 9º ano de escolaridade se devia à importância que a escritura de textos argumentativos ganha nessa etapa de ensino em função das habilidades de escrita que serão exigidas dos alunos nos anos subsequentes, com o ingresso no Ensino Médio. É evidente que escrever textos bem estruturados no que toca à estruturação e organização das frases é uma habilidade desejável desde os anos de escolaridade iniciais, mas há que se considerar que, ao término do Ensino Fundamental, essa capacidade deve estar mais amadurecida e, para tanto, torna-se relevante o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas das quais as ações metassintáticas fazem parte.

A escola em que a pesquisa se desenvolveria está vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Teresópolis e integra o conjunto das 13 unidades de ensino que atendem aos estudantes dos anos finais nessa região. É uma escola de porte médio, com 12 salas de aula, uma sala de vídeo que também pode ser usada como auditório, uma sala de leitura bem cuidada e equipada com acervo destinado a essa etapa de ensino, um laboratório de ciências e um de informática com computadores com acesso à internet. A escola possui pátio com uma quadra coberta, cozinha, refeitório e banheiros bem conservados. Durante a pandemia, que já se prolonga por mais de um ano, o hábito de fazer contato e se comunicar com pais e alunos por meio do aplicativo de troca de mensagens WhatsApp passou da categoria de mais um meio de divulgar informação ao patamar de ferramenta essencial para manter vínculo e garantir minimamente a aprendizagem dos estudantes.

O quadro de professores geralmente está completo, porém há nove anos não ocorre concurso para o magistério da cidade. Como consequência, a maioria dos professores que compõem o quadro de lotação da escola trabalham como contratados, o que constitui um grande desafio para a coordenação pedagógica da unidade, pois, a cada dois anos, o contrato vence e os professores são substituídos por novos contratados. Em grande medida, isso leva à falta de vínculo dos docentes com a instituição e dificulta a continuidade do projeto pedagógico que se reinicia a cada ciclo de novos professores. Essa situação tem impacto na aprendizagem dos alunos, pois a sequência dos planejamentos fica comprometida, tanto que, apesar da boa estrutura física, a escola não consegue alcançar boa avaliação no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em relação às aulas de Língua Portuguesa, é possível verificar muitas lacunas na aprendizagem dos estudantes e muitos chegam ao 9º ano com dificuldades, sobretudo na escrita de textos.

Nesse cenário, torna-se significativo pensar estratégias pedagógicas que possam instrumentalizar os discentes a controlarem com maior consciência seus próprios caminhos de aprendizagem e, por isso, aprender a aprender é tão relevante. Assim, uma unidade didática fundamentada na metacognição e no desenvolvimento metalinguístico pode ser muito útil para ajudar os estudantes a desenvolverem autonomia sobre o próprio pensar e buscarem domínio sobre seus mecanismos de aprendizagem.

Pretendia-se submeter o projeto da presente pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Contudo, tendo em vista a impossibilidade de aplicação da unidade didática desenvolvida em função da pandemia de Covid-19, isso não ocorreu. Destaca-se, porém, a

importância de tal submissão no caso de a unidade didática desenvolvida nesta pesquisa vir a ser aplicada futuramente.

Nesse caso, em etapa prévia à aplicação da unidade didática, por envolver a participação de alunos, a pesquisa deve ser submetida à aprovação de um CEP e à autorização da Secretaria Municipal de Educação do município em que a aplicação vier a acontecer. Deve ser solicitada também a autorização dos responsáveis pelos alunos envolvidos nas atividades propostas. Como parte integrante do planejamento de desenvolvimento do trabalho, é importante reunir pais e alunos para explicar a metodologia e os objetivos da pesquisa, a fim de não somente informar sobre os procedimentos, mas também sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade da busca por alternativas pedagógicas que favoreçam o crescimento dos estudantes. Essa ação confirma, mais uma vez, o caráter crítico do tipo da pesquisa-ação.

### 3.1 TIPO DE ESTUDO

O presente trabalho está inserido na Linha de Pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” e tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em relação ao domínio na escrita de questões concernentes à estrutura argumental do período simples. O foco das atividades de pesquisa recai sobre a escrita de artigos de opinião, um dos gêneros textuais que compõem a matriz de referência para esse ano de escolaridade.

Pretendia-se, com o estudo empreendido, desenvolver uma pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005), é definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Assim, esta seria uma pesquisa de natureza crítica que contaria com a participação dos estudantes e da comunidade escolar, constituindo uma pesquisa associada às formas de ação coletiva. Esse viés metodológico parecia bem apropriado ao objetivo desta pesquisa porque, ao contrário de outros métodos, a pesquisa-ação permite maior flexibilidade em relação ao planejamento e à execução das etapas do projeto, possibilitando a adequação às circunstâncias que forem surgindo ao longo da investigação. De acordo com Tripp (2005), esse tipo de investigação situa-se em um processo que segue

[...] um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Assim, havia um objetivo claro em mente, o qual foi motivado por uma situação específica, mas o percurso entre esses dois pontos poderia ser mediado pelas diferentes respostas que surgissem durante a realização da pesquisa. Desse modo, inicialmente, pretendia-se envolver os estudantes como atores do processo de melhoria de seus escritos ao participarem ativamente não apenas da realização das atividades propostas, mas também da proposição de ideias de aprimoramento das atividades, de modo a facilitar-lhes a aprendizagem, o que vincularia esta pesquisa àquelas de caráter qualitativo. Ao mesmo tempo, esse movimento possibilitaria à professora-pesquisadora a revisão e o ajuste da prática pedagógica, visando ao seu aperfeiçoamento. Essa investigação assumiria, assim, um caráter intervencionista (THIOLLENT, 2002).

Contudo, tendo em vista que a unidade didática não pôde ser aplicada em função da pandemia de Covid-19, a pesquisa desenvolvida se constitui de um levantamento bibliográfico seguido da elaboração de uma unidade didática com o objetivo de oferecer aos alunos a possibilidade de expandir seus conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e metassintáticos acerca da organização da estrutura argumental do período simples.

### 3.2 “NO MEIO DO CAMINHO, TINHA UMA PEDRA...”

O objetivo desta seção é descrever em linhas gerais os principais acontecimentos ocorridos durante o período de realização desta pesquisa, os quais tornaram inviável a realização da etapa metodológica de aplicação da unidade didática preteritamente descrita. No início de março de 2020, mais especificamente no dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto de Covid-19 uma pandemia. O primeiro caso registrado da doença aconteceu na cidade de Wuhan, na China, mas, sendo um vírus respiratório, o novo coronavírus rapidamente se espalhou pelo mundo, levando muitas pessoas à morte.

Como forma de evitar o contágio e conter a propagação do vírus, os cientistas e as autoridades sanitárias determinaram o isolamento social como a mais eficiente medida preventiva e, assim, no dia 13 de março de 2020, em todas as escolas do Brasil, as aulas foram suspensas. Em suspenso ficaram também todas as atividades presenciais das universidades, tanto públicas quanto particulares, o que comprometeu de forma significativa o prosseguimento das pesquisas em andamento. No primeiro momento, todas as instituições de ensino aguardaram instruções do Ministério da Educação sobre como proceder diante da situação inédita e altamente desafiadora. Segundo relatos de historiadores, repórteres e cientistas, a humanidade

não vivenciava uma situação como esta desde o início do séc. XIX, quando a pandemia de gripe espanhola dizimou milhares de vidas pelo mundo.

Sem os alunos, sem as escolas, como dar continuidade à pesquisa inicialmente pensada? Como colocar em prática a metodologia ancorada na pesquisa-ação que conta essencialmente com participação dos alunos através de suas produções escritas? Somado a isso, outro desafio que se colocou diante dos professores pesquisadores foi a incerteza sobre por quanto tempo as aulas permaneceriam suspensas, o que ocorre até este momento, em abril de 2021.

No começo desse processo, imaginava-se que 15 dias seriam suficientes, já que, teoricamente, era o tempo de sobrevivência do vírus e, distanciadas, as pessoas não o transmitiriam umas às outras. Mas, como no *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago, estávamos todos, os cientistas inclusive, Tateando no escuro, tentando encontrar alguma luz que nos ajudasse a compreender as necessidades do novo cenário. Assim, surgiu a expressão “novo normal” caracterizada por novos comportamentos, hábitos e costumes bastante diferentes do jeito brasileiro de ser, já que somos um povo culturalmente marcado pelo gosto da convivência. Novas palavras e expressões passaram a compor o universo simbólico das pessoas: máscara, álcool em gel, “lave as mãos a todo momento”, pandemia, *lockdown*, imunidade de rebanho, gripezinha, cloroquina, negacionismo, Meet, Zoom, plataforma digital, ensino remoto, videoaula...

O novo cenário instaurou um clima de medo e ansiedade diante da instabilidade que agravou o sentimento de angústia e incerteza. O tempo se alongou demasiado. As semanas se tornaram meses e o ano de 2020 transcorreu integralmente com as escolas fechadas. O Ministério da Educação pouco se pronunciou a respeito de como as escolas e os professores deveriam proceder para não permitir que a perda pedagógica dos alunos fosse total. Como se não bastassem as constantes trocas de ministros da pasta, houve também duros cortes nos investimentos na área e, segundo reportagem do jornal *O Estadão*, em fevereiro de 2021, “o orçamento para a educação continuará aquém das necessidades do setor em 2021<sup>2</sup>”, (HORIZONTE..., 2021, n. p.), desenhando-se então um horizonte sombrio para escolas e universidades. É uma crise dentro de um serviço essencial que já se encontrava em crise antes da pandemia.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,horizonte-sombrio-para-a-educacao,70003620423>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Diante da inépcia do governo, cada sistema de ensino precisou testar alguma forma de contato com os alunos, a melhor alternativa encontrada pela maioria deles foi a tentativa de ensino remoto. Telas de celulares viraram salas de aula improvisadas através de grupos de WhatsApp. Alguns poucos privilegiados foram acessados pela plataforma Google Meet, mas a pandemia escancarou de forma nunca antes vista a enorme distância social que existe entre ricos e pobres no Brasil. O acesso precário à internet aliado à carência de dispositivos com capacidade para tal limitaram de forma decisiva a interação dos estudantes das escolas públicas com os professores e as atividades propostas. Ainda assim, todos seguiram tentando...

Segundo pesquisa realizada pela TIC Educação e divulgada no dia 9 de junho de 2020 pelo portal de notícias G1<sup>3</sup> (OLIVEIRA, 2020), 39% dos alunos de escolas públicas urbanas não possuem computador ou *tablet* em casa. Na rede privada, esse índice é de 9%. Em relação ao acesso, isto é, à conectividade, a mesma pesquisa aponta que 21% dos estudantes de escolas públicas acessam a internet exclusivamente pelo celular contra apenas 3% entre os alunos da rede privada. Além disso, outras dificuldades vividas pelos estudantes das classes mais vulneráveis contribuem para o aumento da desigualdade, como a falta de merenda e de um ambiente adequado ao estudo, com uma mesa, cadeira, local silencioso e bem iluminado.

No caso específico desta pesquisa, cuja centralidade está na aplicação de uma unidade didática, o ensino remoto inviabiliza a concretização de uma etapa metodológica pensada a partir da pesquisa-ação, na qual a observação e o registro *in loco* desempenham um papel fundamental. Entretanto, isso não diminui a importância e a necessidade da proposta, que, a partir de então, passou a ser pensada com base nas produções textuais que a professora pesquisadora coletou antes da pandemia, isto é, durante o ano de 2019, enquanto cursava as disciplinas do Proletras. Durante o ano de 2020, as práticas de produção textual ficaram enormemente prejudicadas, visto que a grande maioria dos alunos passaram a contar apenas com o teclado do celular para escreverem suas redações. Alguns poucos textos chegaram via e-mail, pois os alunos, além de não dominarem os programas de edição de texto, sequer sabiam anexar um arquivo. Assim, os exemplos de produção escrita presentes nesta pesquisa foram extraídos de amostras coletadas pela professora-pesquisadora em 2019. Esses textos foram a fonte de observação que possibilitou o recorte sobre a estrutura argumental do período simples

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2021.

como sendo uma alternativa pedagógica capaz de contribuir para que os estudantes escrevam mais, com maior segurança, mais autonomia e melhor qualidade.

Evidentemente, a aplicação da unidade didática contribuiria de forma ímpar na testagem das hipóteses e validação dos resultados, mas, diante da impossibilidade ocasionada por um evento que está acima do nosso controle, a alternativa foi transformá-la em uma proposta cuja realização poderá acontecer em estudos posteriores. Desse modo, o que a princípio foi pensado como meta, tornou-se, na realidade, um processo. Talvez seja essa uma maneira muito objetiva de entender o que tão poeticamente Paulo Freire ensinou quando pontuou: “o mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 1996, p. 85).

Como tal, convidamos os colegas de classe da profissão a pensarmos juntos novas possibilidades de ação, novas práticas pedagógicas que, grávidas de esperança, possam servir ao aluno como instrumento de empoderamento e desenvolvimento de potências. Propomos, então, uma sequência de atividades em que, inicialmente, os estudantes serão desafiados a manipular os elementos constituintes da estrutura argumental, problematizando as possibilidades de organização do período simples. Nosso intuito é contribuir para que eles reconheçam as relações que se estabelecem entre predicadores, argumentos e circunstanciadores para que, assim, eles se apropriem de um recurso que os auxiliem a evitar, na escrita, a incidência de incompletude gramatical. Em seguida, são propostos exercícios em que os alunos devem avaliar a pertinência ou a não pertinência entre os itens lexicais, de modo a contribuir para o refinamento da percepção quanto à relação semântica que se estabelece entre predicadores e argumentos. Na sequência, propomos atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas através das quais os estudantes possam assumir uma postura mais consciente e agentiva no que diz respeito ao erro, reconhecendo-o como parte importante do processo de aprendizado, já que, a partir da sua identificação, é possível buscar alternativas para superá-lo. Por fim, propomos algumas atividades de produção escrita cujo objetivo é oportunizar uma situação de aprendizagem em que se possa experimentar, testar, avaliar os conhecimentos vivenciados nas atividades anteriores na escrita de artigos de opinião.

A impossibilidade de aplicação da unidade didática imposta pelo isolamento social em virtude da pandemia de Covid-19 foi, sem dúvida, uma perda e uma frustração para a professora pesquisadora. Mas essa é uma “pedra” que deverá ser contornada como tantas outras que se colocam no caminho dos professores, uma classe já bastante afeita à reinvenção.

## **4 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA**

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem  
que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentaremos uma proposta de unidade didática cujas atividades têm por objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de expandir seus conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e metassintático acerca da organização da estrutura argumental do período simples. Para tanto, buscamos organizar a sequência dos exercícios em um processo indutivo que contribua para o acionamento de ações metacognitivas das quais as ações metalinguísticas fazem parte. Sigamos adiante naquilo que consideramos ser o início de uma possível solução.

### **4.1 DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA**

#### **IDENTIFICAÇÃO DAS PARTES QUE COMPÕEM AS FRASES E DA RELAÇÃO DE SENTIDO ENTRE ESSAS PARTES**

##### **ATIVIDADE 1**

Esta atividade consiste em sensibilizar os estudantes para a percepção de um conhecimento que eles já possuem de forma internalizada: os parâmetros de estruturação de frases, a ordem canônica do Português e a presença/pertinência entre os constituintes. Nosso objetivo principal é contribuir para que os alunos ganhem autonomia e consciência acerca desses conhecimentos. Para isso, a turma poderá ser dividida em pequenos grupos, formados por 4 ou 5 componentes. Cada grupo receberá 6 caixinhas contendo as mesmas sentenças segmentadas da mesma maneira em pedaços de papel, como representado nas fotos a seguir. A tarefa proposta ao grupo é a organização das sentenças de cada caixa, sem a possibilidade de combinar papéis de diferentes caixinhas.

Feito isso, os alunos deverão responder a uma ficha com perguntas cujo objetivo é levá-los a elaborar respostas que explicitem o conhecimento sintático que possibilitou a avaliação das sentenças formadas. É necessário que o grupo elabore respostas para cada uma das

sentenças formadas, usando o número da caixa como referência. Sendo assim, como são 6 caixas, 6 também será o número de fichas a ser respondido.

O objetivo dessas fichas é o registro das conclusões a que os alunos chegaram acerca dos parâmetros que balizam a estrutura argumental das sentenças. No caso específico deste exercício, pretendemos que o aluno reconheça a ausência de constituintes do ponto de vista do número de argumentos selecionados pelo predicador e a não pertinência do constituinte do ponto de vista do papel temático dos argumentos selecionados pelo predicador.

Ao examinar as sentenças formadas das fichas contidas em cada caixinha, esperamos que os estudantes identifiquem os problemas relativos à organização da estrutura argumental e busquem recursos linguísticos para resolvê-los. É importante, portanto, que o professor promova uma discussão em termos metalinguísticos acerca das respostas colocadas nas fichas, a fim de que os alunos possam identificar frases “boas” e frases “ruins”. A partir da atividade 1, é possível sensibilizar os alunos para a observação da relação entre predicadores e argumentos.

Sugestão de comando para os alunos:

Caro estudante, nesta unidade didática, você vai aprimorar uma importante ação de leitura e escrita que vai contribuir para o desenvolvimento de suas práticas de linguagem: os parâmetros notacionais para estruturação de frases. Posteriormente, esse conhecimento vai ser útil na produção textual de artigos de opinião, um gênero textual sobre o qual vamos estudar.

Ao realizar as atividades propostas, você entenderá como são organizadas as sentenças na nossa língua e como essa organização interfere na construção dos sentidos dos textos.

Vamos começar?

Imagine que você precisa providenciar o seu ID, isto é, a sua carteira de identidade, mas não sabe qual é a instituição responsável por este serviço. Juliana é a garota mais esperta da sua classe! Então, na escola, durante a aula, sem nunca ter se comunicado antes com ela, você decide passar um bilhetinho para essa colega com a seguinte pergunta:

“- Juliana, qual instituição faz?”

- ✓ Você acha que a colega entenderia sua pergunta?

SIM  NÃO

- ✓ Na sua opinião, o que faz com que essa pergunta seja difícil de entender?

.....  
 .....

- ✓ Como você poderia organizar melhor a sua pergunta de modo que ficasse mais fácil para Juliana entendê-la?

.....

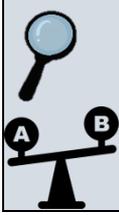


Para que possamos comunicar bem o nosso pensamento na escrita para outras pessoas, é necessário observar algumas regras importantes sobre a estrutura e o funcionamento da nossa língua. Vamos conhecê-las? Faça com atenção as atividades propostas a seguir.

Vamos dividir nossa turma em 6 grupos de 5 componentes, cada grupo será identificado com uma cor.

Cada grupo receberá um conjunto de 6 caixinhas numeradas, contendo um determinado número de fichas que, organizadas, formam uma frase. O desafio proposto para as equipes é que todos os integrantes leiam as fichinhas e, sem trocá-las de caixas, conversem sobre como organizá-las de modo que comuniquem uma mensagem com sentido completo.

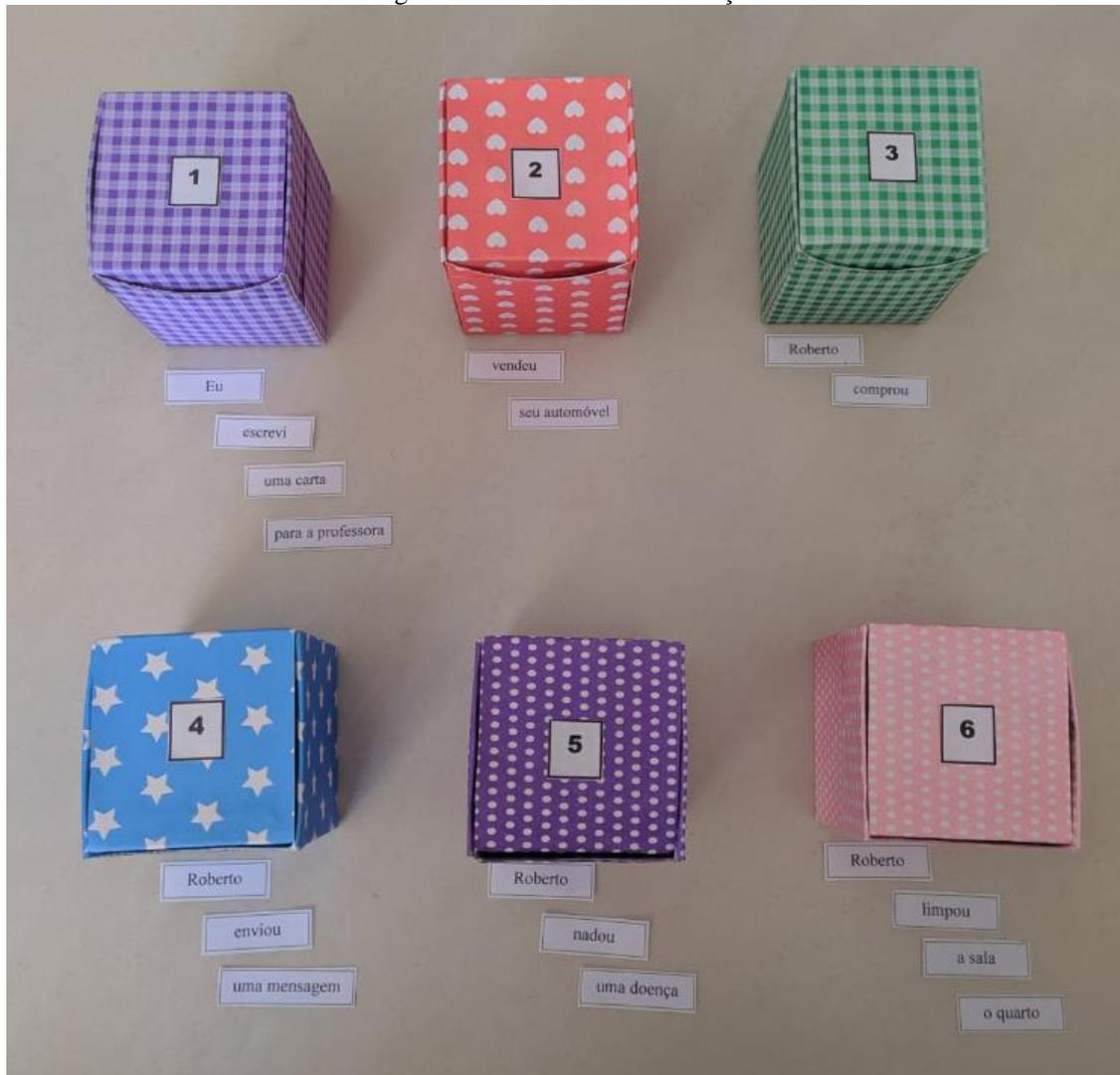
Quando vocês terminarem a “arrumação” das frases, discutam sobre as perguntas propostas nas fichas correspondentes a cada uma das caixinhas e registrem as conclusões. Elejam um representante do grupo para ler para a turma a frase e a ficha cujo número será indicado pela professora.



**Essa é uma atividade de identificação e comparação. Ela é importante porque...**

através dela, você aumenta a sua capacidade de percepção sobre os itens indispensáveis na formação das frases na escrita. Esse conhecimento melhora sua comparação entre frases bem e mal formadas. Além disso, essa atividade ajuda você a entender que entre os itens que compõem a frase deve haver uma relação de sentido.

Figura 2 – Caixinhas com sentenças



Fonte: a própria autora, 2020

### **OBSERVAÇÕES PARA O PROFESSOR**

Possibilidades esperadas

Caixinha 1: Eu escrevi uma carta para a professora.

Caixinha 2: Vendeu seu automóvel. (\*Seu automóvel vendeu.)

Caixinha 3: Roberto comprou. (\*Comprou Roberto)

Caixinha 4: Roberto enviou uma mensagem. (\*Uma mensagem Roberto enviou.)

Caixinha 5: Roberto comprou uma saude.

Caixinha 6: Roberto limpou a sala o quarto.

\*2: Caso algum grupo proponha essa construção, vale a pena explorar a noção de que alguns verbos (predicadores) em determinadas posições “forçam” o uso do adjunto (circunstanciador).

Essa possibilidade de organização da sentença da caixa 2 é um exemplo: “Seu automóvel vendeu ontem.”, uso corriqueiro na linguagem falada. Outro exemplo é o verbo “chegar” que comumente aparece em contexto que “atrai” o circunstanciador: chegou onde? Quando? Como? (Chegou em casa. /Chegou ontem./Chegou de mansinho.)

\*3: Caso algum grupo proponha essa construção, é possível que a justificativa seja, por exemplo, “O deputado comprou Roberto”. Nesse contexto, seria interessante discutir com os alunos a questão do sentido figurado.

\*4: A construção dessa sentença possibilita problematizar com os alunos os critérios de segmentação dos constituintes: quais “pedaços” da sentença podem trocar de lugar na estrutura da frase? Quais são as possibilidades de “arrumação”?

Agora, responda às questões propostas para a frase que vocês montaram em cada uma das caixinhas:

<b>Análise da frase da caixa n° 1</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
1) De acordo com a intuição de vocês, a frase dessa caixa é “boa” ou “ruim”?	
2) Vocês encontraram dificuldade para arrumar a ordem da frase dessa caixa? Comentem.	
3) Nessa caixa faltou alguma informação? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
4) Nessa caixa há algum elemento estranho ou que não “soa” bem? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
5) Se a frase dessa caixa está “ruim” para vocês, como vocês a reescreveriam para que ela ficasse “boa”? Por que vocês acham que esse é um bom caminho para a resolução do problema dessa frase?	
<b>Análise da frase da caixa n° 2</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
1) De acordo com a intuição de vocês, a frase dessa caixa é “boa” ou “ruim”?	

2) Vocês encontraram dificuldade para arrumar a ordem da frase dessa caixinha? Comentem.	
3) Nessa caixinha faltou alguma informação? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
4) Nessa caixinha há algum elemento estranho ou que não “soa” bem? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
5) Se para vocês a frase dessa caixinha está “ruim”, como vocês reescreveriam a frase para que ela ficasse “boa”? Por que vocês acham que essa é uma boa solução para a resolução do problema dessa frase?	

<b>Análise da frase da caixinha nº 3</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
1) De acordo com a intuição de vocês, a frase dessa caixinha é “boa” ou “ruim”?	
2) Vocês encontraram dificuldade para arrumar a ordem da frase dessa caixinha? Comentem.	
3) Nessa caixinha faltou alguma informação? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
4) Nessa caixinha há algum elemento estranho ou que não “soa” bem? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
5) Se para vocês a frase dessa caixinha está “ruim”, como vocês reescreveriam a frase para que ela ficasse “boa”? Por que vocês acham que essa é uma boa solução para a resolução do problema dessa frase?	

<b>Análise da frase da caixinha nº 4</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
1) De acordo com a intuição de vocês, a frase dessa caixinha é “boa” ou “ruim”?	

2) Vocês encontraram dificuldade para arrumar a ordem da frase dessa caixinha? Comentem.	
3) Nessa caixinha faltou alguma informação? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
4) Nessa caixinha há algum elemento estranho ou que não “soa” bem? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
5) Se para vocês a frase dessa caixinha está “ruim”, como vocês reescreveriam a frase para que ela ficasse “boa”? Por que vocês acham que essa é uma boa solução para a resolução do problema dessa frase?	

<b>Análise da frase da caixinha nº 5</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
1) De acordo com a intuição de vocês, a frase dessa caixinha é “boa” ou “ruim”?	
2) Vocês encontraram dificuldade para arrumar a ordem da frase dessa caixinha? Comentem.	
3) Nessa caixinha faltou alguma informação? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
4) Nessa caixinha há algum elemento estranho ou que não “soa” bem? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
5) Se para vocês a frase dessa caixinha está “ruim”, como vocês reescreveriam a frase para que ela ficasse “boa”? Por que vocês acham que essa é uma boa solução para a resolução do problema dessa frase?	

<b>Análise da frase da caixinha nº 6</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
1) De acordo com a intuição de vocês, a frase dessa caixinha é “boa” ou “ruim”?	
2) Vocês encontraram dificuldade para arrumar a ordem da frase dessa caixinha? Comentem.	

3) Nessa caixinha faltou alguma informação? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
4) Nessa caixinha há algum elemento estranho ou que não “soa” bem? Qual? Por quê? Como vocês perceberam?	
5) Se para vocês a frase dessa caixinha está “ruim”, como vocês reescreveriam a frase para que ela ficasse “boa”? Por que vocês acham que essa é uma boa solução para a resolução do problema dessa frase?	

### **OBSERVAÇÕES PARA O PROFESSOR**

Para que o compartilhamento das conclusões não se estenda por um período de tempo longo demais, o professor poderá indicar um número de caixinha e ficha para cada grupo. Por exemplo: o grupo rosa vai compartilhar as análises da frase da caixa nº1. E assim por diante. Considerando que 30 é o número aproximado de alunos da turma, a divisão com 5 componentes permitirá a formação de 6 grupos, isto é, o mesmo número de caixas e fichas.

Sugestão de observações que o professor poderá fazer para a turma ao final da apresentação dos grupos:

Todos os grupos estão de parabéns por terem aceitado o desafio e por terem participado dessa atividade. Através dela, nós tivemos a oportunidade de **identificar** quais são os elementos essenciais na organização das sentenças na nossa língua. Nós pudemos observar também que esses elementos “obedecem” a uma ordem que nem sempre pode ser invertida. E, por fim, através das conclusões que vocês compartilharam, conseguimos reconhecer que nem toda palavra “serve” para completar uma frase, pois é necessário que haja uma relação de sentido entre elas.

Diante disso, gostaria de fazer um combinado com a turma: a partir de agora, nós chamaremos de CONSTITUINTE esses elementos ou “pedaços” que formam as frases.

## **ATIVIDADE 2**

Essa segunda atividade objetiva:

- (i) Colaborar para que o estudante aprimore seus conhecimentos acerca da relação entre predicador e argumento, observando a seleção semântica feita pelo predicador;

- (ii) Sensibilizar o aluno para a percepção agenciada sobre como se dá a seleção argumental do ponto de vista do número de argumentos selecionados pelos diferentes predicadores;
- (iii) Possibilitar ao estudante uma situação de aprendizagem em que ele possa comparar a atuação de termos essenciais e termos acessórios na estrutura argumental a fim de que ele construa o conceito sobre a diferença entre argumento e circunstanciador.

Para isso, focalizaremos, neste primeiro momento, os predicadores verbais e, posteriormente, a atividade pode ser estendida para os predicadores nominais.

A atividade consiste na observação de quatro caixas contendo placas onde estarão afixados alguns pedaços de adesivo. A caixa verde representa o predicador, as placas vermelhas representam os argumentos e os pedaços de adesivos colados na parte de baixo de cada estrutura representam a possibilidade de serem afixadas (ou não) as fitas que representarão os adjuntos. Dessa forma, as placas vermelhas estarão afixadas nas caixas verdes enquanto as fitas poderão ser “penduradas” ou não nas placas.

A turma pode ser organizada em 5 grupos. Cada grupo receberá uma caixinha com predicadores verbais e argumentos escritos em pedaços de papel colorido. O número de fichas em cada caixinha será o mesmo, mas o conteúdo dessas fichas será distinto entre as caixinhas distribuídas aos grupos. A organização das fichas permite a formação de 4 frases, uma para encaixe em cada uma das estruturas que serão apresentadas aos alunos posteriormente. Cada grupo terá até 10 minutos para pensar na montagem das frases. O desafio proposto aos grupos é o “encaixe” de todos os papeizinhos da caixinha nas estruturas, devendo o predicador figurar no centro da caixa (em verde) e os argumentos nas placas (em vermelho).

Feito isso, os grupos se encaminharão, um a um, para as estruturas dispostas em uma mesa à frente na sala de aula, para encaixar cada fichinha em seu devido lugar. O esperado é que os estudantes consigam perceber que os predicadores devem ser colocados nas caixas verdes e os argumentos, nas placas vermelhas. No formato como essa atividade foi concebida, essa percepção poderá se dar de duas maneiras: primeiro, pela associação de cores e, segundo, pela associação entre o número de argumentos requeridos pelo predicador e o número de placas dispostas em cada caixa.

A intenção é que, posteriormente, o professor possa realizar a mesma atividade, porém sem uso das cores, o que aumentará a complexidade da tarefa e possibilitará a exploração de outras habilidades, como, por exemplo, a criação de sentenças pelos alunos.

Na etapa seguinte, o grupo acessará o que chamaremos de “a grande caixa dos acessórios”. Dentro dela, estão as fitas coloridas que representam os circunstanciadores com os quais os alunos vão “enfeitar” as caixas com as frases já montadas, afixando as fitas através dos adesivos colados nas placas.

Quando, na avaliação do grupo, as frases estiverem “prontas”, um aluno representante ficará incumbido de registrar as frases formadas na lousa, na qual haverá, previamente desenhada pela professora, uma tabela com quatro colunas correspondentes a cada uma das caixas. Todos os grupos repetem esse mesmo processo, de modo que, ao final da montagem e registro das frases, haverá na lousa um interessante material para discussão, como sugerido a seguir:

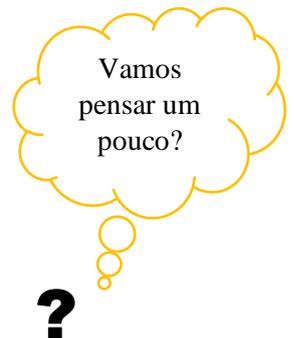
Tabela desenhada na lousa (ou cartaz ou <i>power point</i> )				
<b>FRASES</b>	Caixa 1	Caixa 2	Caixa 3	Caixa 4
Grupo 1				
Grupo 2				
Grupo 3				
Grupo 4				
Grupo 5				

Após essa fase, algumas questões serão debatidas com os alunos, oralmente e em conjunto, tais como as sugeridas na ficha a seguir. Caso o professor considere pertinente, é possível também introduzir a nomenclatura “predicador” e “argumento”, de forma a facilitar os procedimentos da atividade. Essa orientação parece-nos produtiva, porque observamos que a nomenclatura tradicional apresentada pelas gramáticas (sujeito, predicado, predicativo, objeto, termos essenciais, integrantes e acessórios) não tem contribuído para que o aluno associe o termo à função que ele desempenha nas sentenças nem, tampouco, às relações gramaticais que estabelece (ABREU, 2017; GERHARDT, 2017a; DUARTE, 2019).

Sugestão de comando para os alunos:

Você já parou pra pensar sobre o quanto é incrível e espetacular a invenção da escrita por nós, humanos?

Nosso alfabeto é composto por apenas 26 “desenhos” que, organizados em uma dada sequência, representam todos os sons da nossa fala e,



consequentemente, podem ser registrados no papel, comunicando absolutamente tudo o que desejamos!

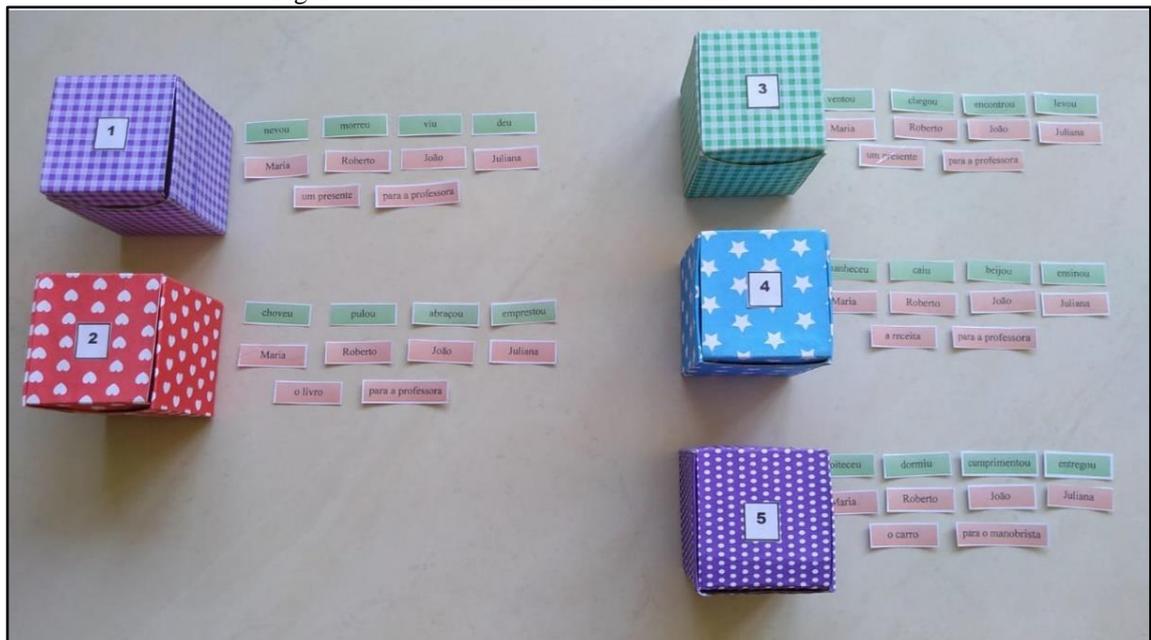
Mas será que para bem escrever basta isto: saber a sequência de letras que formam as palavras? Ou será que existem outras regras que influenciam essa combinação? Qual será o número mínimo de palavras capaz de transmitir, na escrita, o nosso pensamento?

### VAMOS CONVERSAR SOBRE ISSO?

Dando prosseguimento ao nosso estudo sobre os constituintes das frases em nossa língua, hoje, trago para vocês a seguinte proposta: organizem-se em grupos com 5 componentes, como fizemos na aula anterior. Cada grupo receberá uma caixinha, contendo o mesmo número de constituintes. Vocês terão dez minutos para observá-los e discutirem sobre as possibilidades de “arrumação” das frases, considerando o que vocês já sabem sobre a quantidade mínima de constituintes para a formação de uma frase completa e a relação de sentido entre eles.

A seguir, apresentamos algumas ilustrações das caixinhas que serão entregues a cada um dos grupos.

Figura 3 – Cinco caixinhas com constituintes das frases



Fonte: a própria autora, 2020

Figura 4 – Caixinhas com constituintes das frases número 1



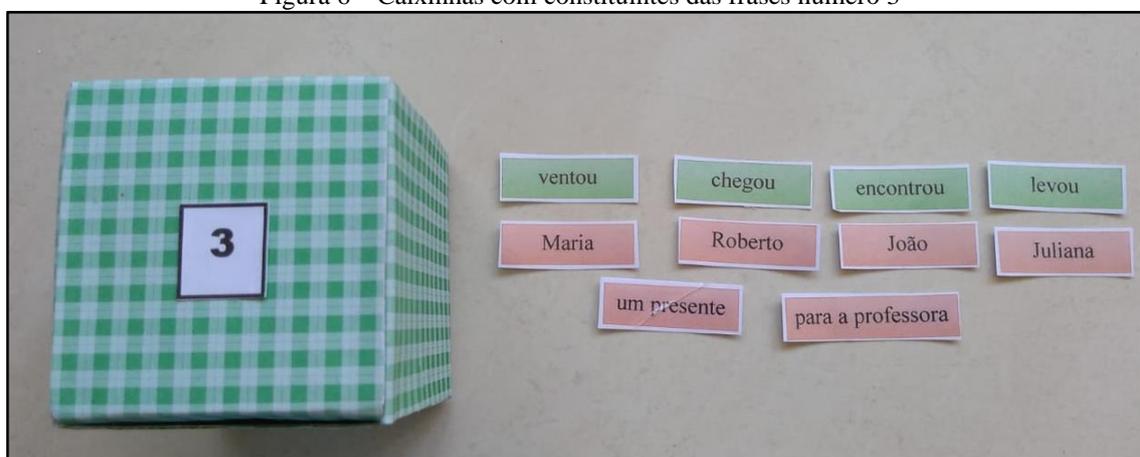
Fonte: a própria autora, 2020

Figura 5 – Caixinhas com constituintes das frases número 2



Fonte: a própria autora, 2020

Figura 6 – Caixinhas com constituintes das frases número 3



Fonte: a própria autora, 2020

Figura 7 – Caixinhas com constituintes das frases número 4



Fonte: a própria autora, 2020

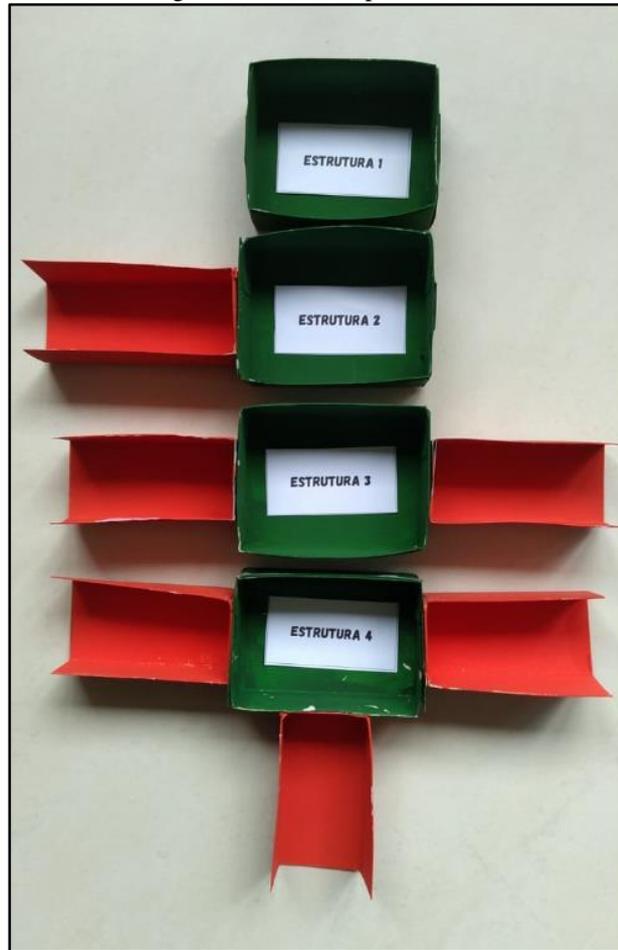
Figura 8 – Caixinhas com constituintes das frases número 5



Fonte: a própria autora, 2020

Já se passaram 10 minutos. Vou chamar os grupos, um de cada vez, para que venham até essa mesa onde coloquei quatro estruturas formadas por caixas e placas. Quero que vocês descubram como encaixar todas as fichas nas estruturas, formando sentenças com sentido completo.

Figura 9 – Caixas e placas



Fonte: a própria autora, 2020

### **OBSERVAÇÃO PARA O PROFESSOR**

Nessa segunda etapa da atividade, as perguntas QU podem ativar o conhecimento metassintático dos alunos. Assim, o professor poderá incentivar a ação dos estudantes, através desse tipo de pergunta: “Quem nevou?”, “Quem morreu?” “Quem viu o que ou quem?”, “Quem deu o que para quem?” Com o registro das frases na lousa, à medida que cada grupo for experimentando a atividade de encaixe das fichinhas nas estruturas, a tendência é que os alunos percebam que alguns itens da caixa verde “solicitam” mais constituintes que outros.

Segue abaixo a ilustração que representa a organização das fichas da caixa 1 na estrutura.

Figura 10 – Organização das fichas da caixa 1 na estrutura



Fonte: a própria autora, 2020

Agora, vou apresentar a vocês “A grande caixa dos acessórios”. Leiam com atenção as fichinhas na ponta de cada fita.

Quero que vocês avaliem as estruturas das frases formadas e decidam sobre as possibilidades de “pendurar” ou não essas fitas nas frases.

Figura 11 – “Grande caixa dos acessórios”



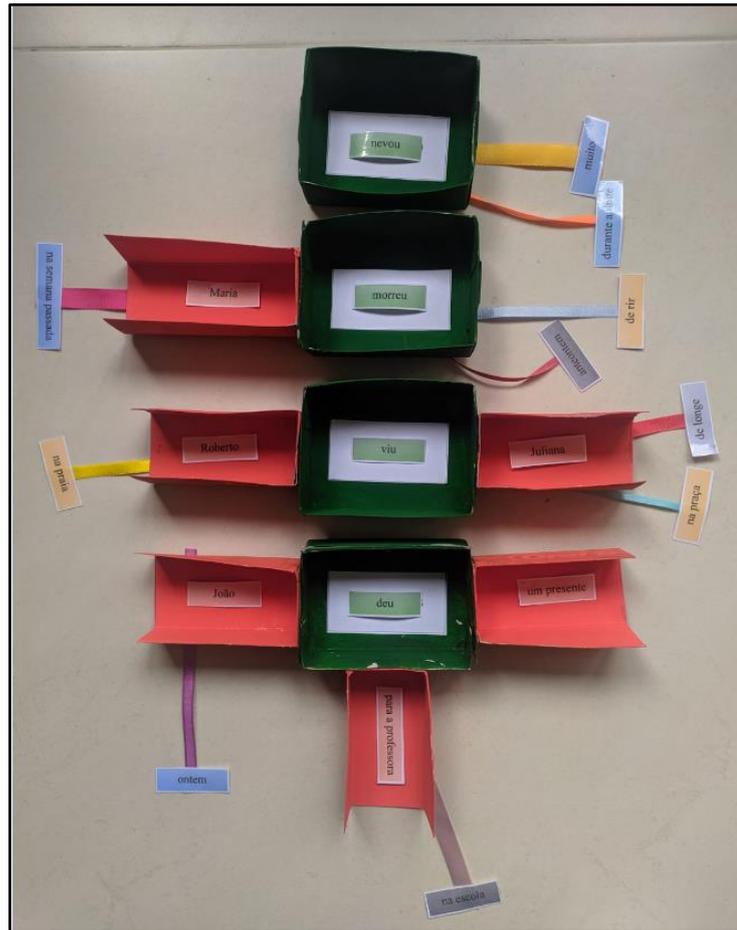
Fonte: a própria autora, 2020

### **OBSERVAÇÃO PARA O PROFESSOR**

Essa etapa da atividade, como explicado na apresentação, tem por objetivo estimular o conhecimento metassintático dos estudantes, a fim de que eles percebam quais itens são indispensáveis na formação dessas sentenças e quais são os que, se colocados, trazem mais informação para o leitor, mas não se configuram como essenciais. Essa noção é muito importante para que os estudantes avaliem a relação entre predador, argumento e circunstanciadores.

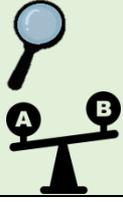
Segue abaixo a ilustração que representa uma possibilidade de organização.

Figura 12 – Possibilidade de organização



Fonte: a própria autora, 2020

Tabela desenhada na lousa (ou cartaz ou <i>power point</i> ) com as possibilidades de respostas				
FRASES	Caixa 1	Caixa 2	Caixa 3	Caixa 4
<b>Grupo 1</b>	Novou.	Maria morreu.	Roberto viu Juliana.	João deu um presente para a professora.
<b>Grupo 2</b>	Choveu.	João pulou.	Roberto abraçou Maria.	Juliana emprestou o livro para a professora.
<b>Grupo 3</b>	Ventou.	Juliana chegou.	João encontrou Maria.	Roberto levou um presente para a professora.
<b>Grupo 4</b>	Amanheceu.	Roberto caiu.	João beijou Maria.	Juliana ensinou a receita para a professora.
<b>Grupo 5</b>	Anoiteceu.	Juliana dormiu.	João cumprimentou Maria.	Roberto entregou o carro para o manobrista.



**Essa é uma atividade de identificação e comparação. Ela é importante porque...**

através dela, você potencializa a sua capacidade de observação sobre o item que organiza a cena na estrutura da frase. Esse conhecimento ajuda você na construção de frases completas. Além disso, permite também aumentar a sua percepção sobre quais itens são e quais não são indispensáveis na construção das frases.

### ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Questões sugeridas para orientar a discussão:

- 1) As cores auxiliaram vocês de alguma maneira na “montagem” das frases? Comentem.
- 2) Comparando a produção da engrenagem, o que podemos afirmar em relação ao tamanho das frases em cada caixa?
- 3) Na avaliação de vocês, a que se deve essa diferença de tamanho?
- 4) Analisando as colunas, dá para descobrir que palavra “comanda” as outras na organização das frases?
- 5) Quais palavras ou expressões poderiam ser dispensadas em cada coluna sem haver prejuízo para a compreensão da frase?

## IDENTIFICAÇÃO DE VOCÁBULOS DESCONHECIDOS EM ESTRUTURA SINTÁTICA ADEQUADA E COMPARAÇÃO ENTRE ITENS PERTINENTES E NÃO PERTINENTES.

### ATIVIDADE 3

Todo falante de uma língua natural consegue perceber, desde muito cedo, como os itens lexicais se estruturam na sentença. Ninguém precisa, por exemplo, saber nomear a classe gramatical de uma palavra para reconhecer que o item lexical “brincar”, por exemplo, é diferente de “bola”.

Isso ocorre, em grande medida, porque um dos processos de aquisição da língua materna é caracterizado pela capacidade que nós, humanos, temos para organizar mentalmente os itens lexicais de acordo com as propriedades que eles compartilham entre si. É assim que crianças

bem pequenas (especialmente quando entram em contato com os verbos irregulares), valendo-se dessas propriedades, produzem vocábulos como “fazi” (fiz), “gosti” (gostei), “fazerei” (farei). O conhecimento linguístico morfológico possibilita essas flexões.

No nível da sentença, isto é, da relação que as palavras estabelecem umas com as outras para formar enunciados, também podemos verificar que, desde muito cedo, as crianças se dão conta de que há uma estrutura relativamente fixa que assegura o sentido dos discursos que produzimos. Assim, se apresentarmos a uma criança um personagem que fale “esquisito” (CORREA, 2009), como por exemplo “de bolo o comi chocolate” é provável que, com facilidade, ela reconheça a agramaticalidade da frase.

Desse modo, podemos admitir que o funcionamento cognitivo da pessoa que aprende não separa morfologia de sintaxe, como geralmente fazem as gramáticas. Correa (2009) explica que

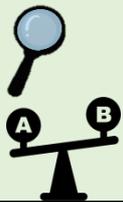
[...] poderíamos empregar o termo consciência morfossintática para designar nossa capacidade de reflexão e manipulação intencional dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua e de sua aplicação, dado que nos atos de linguagem, orais ou escritos, tais aspectos encontram-se relacionados (CORREA, 2009, p. 71).

Considerando essas questões, propomos a realização da atividade 3 cujo objetivo é justamente explorar a consciência morfossintática dos estudantes, entendendo que essa sensibilização pode ser útil para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse exercício em específico, nosso objetivo é oferecer ao estudante uma oportunidade para ele acionar os mecanismos cognitivos relacionados à consciência morfossintática, de modo que, mais adiante, ele possa se valer dessa capacidade para estruturar sentenças em textos, observando as características (morfológicas, sintáticas e semânticas) que os constituintes compartilham entre si.

A atividade consiste na leitura e na análise do poema Jaguadarte, já citado neste trabalho. O poema será lido primeiramente pela professora, enquanto os alunos apenas ouvem. Posteriormente, a turma será organizada em duplas, cada uma receberá uma folha contendo o poema e algumas perguntas sobre ele. Os alunos deverão ler o texto silenciosamente e discutir em dupla possibilidades de respostas para as questões propostas. As perguntas foram pensadas de modo a auxiliá-los na construção agentiva de um conhecimento que eles já possuem intuitivamente: os itens lexicais compartilham características morfológicas entre si e essas características influenciam o tipo de função que eles desempenham na estrutura da frase.

Preservadas essas características e a estrutura das frases, o texto pode ser compreendido, ainda que a maior parte das palavras que o compõe sejam inventadas.

Na sequência, é apresentada aos alunos uma atividade em que eles deverão observar como palavras inventadas aparecem em outros contextos. Para isso, são utilizados dois prints de jornais virtuais nos quais aparecem as palavras “dilmou” e “mutar”. A orientação é que os estudantes analisem o comportamento dessas palavras no contexto em que elas aparecem e, depois, busquem encontrar um padrão para segmentar as frases. A proposta da segmentação tem por objetivo verificar se, após terem passado pelas atividades 1 e 2, os estudantes conseguem reconhecer o verbo como predicador, os complementos como argumentos e “o que sobra” como circunstanciador. Vamos à atividade 3:



**Essa é uma atividade de identificação e comparação. Ela é importante porque...**

ajuda você a avaliar os critérios que utilizamos na seleção dos itens que vão compor as nossas frases escritas. Essa avaliação possibilita o reconhecimento sobre a forma, a função e o significado que os constituintes assumem na estrutura da frase.

Sugestão de comando para os alunos:

Nas atividades anteriores, vocês tiveram a oportunidade de observar o “comportamento” dos constituintes na estruturação das frases. Na atividade que proponho hoje, nós vamos ampliar nossos conhecimentos acerca da estruturação das frases, mas, dessa vez, vamos passar a observá-las nos textos.

Acompanhe a leitura do poema *Jaguardarte* que farei para vocês. Observem que, nele, o autor misturou palavras conhecidas com palavras inventadas. Será que você consegue entender a cena descrita? Ao final da leitura, vou propor a vocês que falem sobre o que entenderam.



**JAGUADARTE**  
**Augusto de Campos**

Era briluz. As lesmolisas touvas  
roldavam e relviam nos gramilvos.  
Estavam mimsicais as pintalouvas,  
E os momirratos davam grilvos.

“Foge do Jaguadarte, o que não morre!  
Garra que agarra, bocarra que urra!  
Foge da ave Fefel, meu filho, e corre  
Do frumioso Babassura!”

Ele arrancou sua espada vorpal  
e foi atrás do inimigo do Homundo.  
Na árvore Tamtam ele afinal  
Parou, um dia, sonilundo.

E enquanto estava em sussustada sesta,  
Chegou o Jaguadarte, olho de fogo,  
Sorrelfiflando através da floresta,  
E borbulia um riso louco!

Um dois! Um, dois! Sua espada mavorta  
Vai-vem, vem-vai, para trás, para diante!  
Cabeça fere, corta e, fera morta,  
Ei-lo que volta galunfante.

“Pois então tu mataste o Jaguadarte!  
Vem aos meus braços, homenino meu!  
Oh dia fremular! Bravooh! Bravarte!”  
Ele se ria jubileu.

Era briluz. As lesmolisas touvas  
Roldavam e relviam nos gramilvos.  
Estavam mimsicais as pintalouvas,  
E os momirratos davam grilvos.

Disponível em:

<https://www.pensador.com/frase/NjYyMzk2/>

Acesso em: 29 jan. 2020

Agora, vou entregar a vocês uma cópia do texto para que façam a leitura silenciosa.

Formem dupla com um colega e discutam sobre as possibilidades de respostas para as questões a seguir:

1. Há algum trecho, palavra ou construção que desperta estranhamento? Explique seu raciocínio.
2. A presença de termos incomuns impossibilitou o entendimento do texto?  
 SIM       NÃO
3. Explique como vocês conseguiram chegar à resposta da questão 2.
4. Na opinião de vocês, o que ajuda e o que atrapalha a compreensão do poema?
5. Agora, elaborem vocês as frases, empregando algumas palavras criadas pelo poeta:
 

roldavam:	sorreliflindo:
relviam:	borbulia:
6. Leiam a frase com atenção:

As premlundas falsiferravam os vilões nos falcos.

Assim como no poema, a frase é formada por palavras inventadas. Se pudéssemos segmentar (cortar) a frase em “pedaços”, qual das divisões listadas abaixo, na opinião de vocês, é a mais adequada?

- ( ) [as premlundas] [falsiferravam os vilões nos falcos]
- ( ) [as premlundas] [falsiferravam] [os vilões] [nos falcos]
- ( ) [as premlundas] [falsiferravam os vilões] [nos falcos]
- ( ) [as] [premlundas] [falsiferravam os vilões nos falcos]

➔ Expliquem a escolha:

7. Criem uma “tradução” possível para a frase: As preliumundas falsiferravam os vilões nos falcos.
8. Vocês seriam capazes de criar uma frase usando palavras inventadas por vocês? Que tal tentar?

### ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Quando todas as duplas terminarem a atividade, a turma poderá ser organizada em um grande círculo para que, lado a lado, os alunos tenham oportunidade de apresentar as suas respostas e compará-las com as dadas pelos demais. Nesse momento, o professor deve atuar como um mediador, problematizando as questões referentes à forma, à função e ao significado que as palavras assumem nesse texto. O principal objetivo é que os estudantes se deem conta de que o entendimento do poema Jaguadarte só se torna possível porque há uma estrutura morfossintática sustentando o significado das palavras inventadas. A proposta de criação e construção de frases com palavras inventadas pode ser útil para a compreensão dos conceitos de pertinência e não pertinência, o que será explorado na sequência.

Caro aluno,

Dando sequência ao nosso estudo, gostaria de provocá-los a pensar em uma resposta para a seguinte pergunta: vocês já pararam para pensar como acontece a invenção de palavras em outros contextos?

Para responder, observem com atenção as imagens que apresento logo abaixo:

Figura 13 – Print do Estadão

**Economia**

**Bolsonaro 'dilmou' na economia? Presidente repete Dilma com medidas contrárias à agenda de Guedes**

Troca de comando da Petrobrás e ameaça de demissão do presidente do Banco do Brasil deixaram sensação de volta ao passado de políticas econômicas

Fonte: Estadão (<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-dilmou-na-economia-presidente-repete-dilma-com-medidas-contrarias-a-agenda-de-guedes,70003633410>), 3 mar. 2021

Figura 14 – Print do Jota



Fonte: Jota (<https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-coletividade-como-meio-para-mutar-010220021>), 16 mar. 2021

Reparem que, nas duas imagens, as palavras “dilmou” e “mutar” aparecem em apóstrofo, sinalizando que há algo diferente com elas. É que são palavras inventadas a partir da associação do seu significado ao contexto com o qual se relacionam: no primeiro caso, “dilmou” se refere ao fato de o atual presidente ter tomado algumas medidas econômicas que se parecem com as medidas econômicas do governo no passado, quando Dilma era a presidente; no segundo caso, “mutar” diz respeito não à mutação, transformação — significado já conhecido — mas ao fato de silenciar, calar, sentido relativo à tecla “mute” de muitos aparelhos eletrônicos que, em inglês, significa tirar o som.

A partir dessas informações e do que vocês já sabem sobre o poema Jaguadarte, escrevam as frases abaixo na cartela, usando um critério que julguem coerente para segmentar as partes que compõem a estrutura das sentenças. Procurem se lembrar também do que aprenderam com as atividades 1 e 2.

Quando terminar, vocês deverão explicar para a turma qual foi o critério utilizado.

FRASES	Bolsonaro dilmou na economia.
	A coletividade mutou o preconceito.
	As lesmolisas roldavam nos gramilvos.
	Os momorratos davam grilvos.

Figura 15 – Cartela



Fonte: a própria autora, 2020

### Expectativa de resposta:

Bolsonaro	Dilmou		na economia.
A coletividade	Mutou	o preconceito.	
As lesmolisas	Roldavam		nos gramilvos.
Os momirratos	Davam	grilvos.	

## A ESTRUTURA ARGUMENTAL EM ARTIGOS DE OPINIÃO: PRESENÇA E PERTINÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM ARTIGOS DE OPINIÃO

### ATIVIDADE 4:

O objetivo dessa atividade é sensibilizar os estudantes para a percepção acerca da seleção semântica feita pelo predicador. O foco da nossa ação recai sobre a necessidade de ajudar os alunos a entenderem que a utilização de um termo cuja pertinência não atenda ao critério de seleção semântica articulado pelo predicador causa problemas estruturais que podem comprometer a construção da frase.

Desse modo, propomos a leitura de trechos de artigos de opinião redigidos por alunos do 9º ano, nos quais buscaremos identificar qual é o termo não pertinente presente na estrutura argumental. A turma será organizada em grupos, como nas atividades 1 e 2, a fim de que, juntos, os alunos possam discutir sobre as possibilidades de correção de trechos contendo exemplos de não pertinência de constituintes. As perguntas foram pensadas de modo a auxiliá-los na identificação do termo inusitado, isto é, a não pertinência. Feito isso, os alunos deverão comparar essa estrutura com outra em que a seleção semântica feita pelo predicador é satisfeita e corrigir o problema com auxílio de um banco de palavras. Vamos a elas:

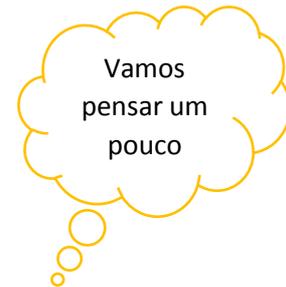
Queridos alunos,

Nas atividades anteriores, vocês puderam observar muitas regras importantes sobre a organização das frases na nossa língua. Normalmente, nós já acessamos essas regras quando utilizamos a língua para nos comunicarmos no dia a dia.

Porém, quando tomamos consciência sobre quais são essas regras e como elas funcionam, adquirimos maior confiança para utilizá-las em textos escritos, cuja exigência é maior por se tratar de uma modalidade na qual devemos usar a variedade linguística de prestígio.

**“João nadou uma doença.”**

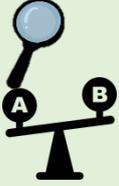
Essa frase estava em uma das caixinhas da atividade 1. Qual de vocês se lembra sobre o que há de “estranho” com ela?



Muito bem! Acertaram as pessoas que disseram que “nadar uma doença” soa “estranho”, já que doença não combina com nadar. O item “nadar” não seleciona o item “doença”.

Muitas vezes, quando redigimos nossos artigos de opinião, na tentativa de atender às exigências do código escrito que tem regras bastante diferentes das da fala, cometemos alguns deslizes e empregamos palavras que não são pertinentes àquele contexto, isto é, itens que não combinam com a seleção semântica feita pelo predicador.

Para analisar a presença de termos não pertinentes nas frases, eu gostaria que vocês se organizassem em grupos, como já fizemos em outras atividades. Cada grupo receberá uma folha com trechos de artigos de opinião redigidos por estudantes do 9º ano, assim como vocês. Esses trechos foram reescritos e o termo não pertinente foi substituído por outro. Na tabela, não há identificação das frases originais e das frases reescritas. Desse modo, o desafio proposto aos grupos é a comparação entre essas frases e a escolha daquela que, na avaliação de vocês, está mais bem escrita. Marque a coluna correspondente à escolha do grupo.



**Essa é uma atividade de identificação e comparação. Ela é importante porque...**

ajuda você a avaliar se os itens lexicais empregados na construção das frases atendem à seleção semântica feita pelo predicador, isto é, se as palavras combinam entre si. Essa avaliação favorece o acesso a estratégias que visam a melhorar a qualidade dos textos escritos.

ESCOLHA Marque X	FRASES		ESCOLHA Marque X
	O país vem sofrendo muita dificuldade para a população ser vacinada.	O país vem enfrentando muita dificuldade para a população ser vacinada.	
	A leitura deveria ser incentivada no local de trabalho.	A leitura deveria ser influenciada no local de trabalho.	
	Um conjunto de ações como essas será contribuinte com o desenvolvimento da nação, já que a população terá argumentos, irá questionar mais e também criar mais.	Um conjunto de ações como essas contribuirá com o desenvolvimento da nação, já que a população terá argumentos, irá questionar mais e também criar mais.	
	Mas a desigualdade torna a meritocracia inexistente, pois só é possível falar em meritocracia quando não há desigualdade.	Mas a desigualdade torna a meritocracia impraticável, pois só é possível falar em meritocracia quando não há desigualdade.	

## ATIVIDADE 5

Essa atividade tem por objetivo sensibilizar o aluno para uma observação mais apurada a respeito da contribuição dos parâmetros notacionais para estruturação de frases na construção dos sentidos dos artigos de opinião. Ao convidar o aluno a olhar para a estrutura argumental do período simples em artigos de opinião, escritos por estudantes do 9º ano, desejamos auxiliá-lo a compreender que nossa expressão escrita é viabilizada, em grande medida, por recursos gramaticais que jamais usaremos se não formos estimulados e se não houver trabalho voltado para isso.

Assim, propomos aos alunos situações de aprendizagem em que eles necessitem resolver problemas estruturais dos textos no que diz respeito à presença e à pertinência dos constituintes, acessando os conhecimentos construídos sobre esse tema nas atividades anteriores. Para isso, propomos a leitura de trechos de textos “reais”, isto é, textos escritos por pessoas comuns, alunos como eles, a fim de que os estudantes possam avaliar se essa escrita

está boa ou ruim, identificar o problema, corrigi-lo, tornando mais claras e objetivas as mensagens contidas nos enunciados.

Sugestão de comando para os alunos:

Querido aluno,

Os fragmentos abaixo foram retirados de artigos de opinião, escritos por alunos de 9º ano, como você. Esses trechos apresentam problemas que envolvem tanto a ausência de constituintes quanto a não pertinência entre eles. A sua tarefa será identificar essas ocorrências e propor a escrita melhorada do trecho, considerando o que você já aprendeu sobre os parâmetros para estruturação de frases. Abaixo de cada fragmento, há um banco de palavras que pode ser consultado, caso você encontre dificuldade para encontrar o termo capaz de corrigir o problema. Você não precisa usar todas as palavras do banco, mas pode “sacá-las” em caso de necessidade.



**Essa é uma atividade de correção e construção. Ela é importante porque...**

ajuda você a avaliar se as regras que aprendemos sobre a organização da estrutura das frases são úteis para a construção dos sentidos dos textos. Essa avaliação favorece o acesso às estratégias que visam melhorar a qualidade dos textos escritos.

“Isso pode ser explicado com o filme brasileiro “Modo Avião” que é a história de uma menina influenciadora digital que nunca viveu sem o meio de internet, mas sofre um acidente de carro, que dá a necessidade de deixa sua vida digital de lado para viver com seus avós e mostra o processo de autoconhecimento dela viver sem a tecnologia nos dias de hoje.”

**BANCO DE PALAVRAS**

recurso

provoca

causa

modificar

**REESCRITA**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

“Quando o jovem chega numa certa idade uma das maiores dúvidas é qual profissão ele irá cursar. A profissão é algo muito importante, pois irá mostrar quem você é pro resto da vida. Nos dias de hoje o jovem vem sendo muito pressionado para cursar algo que tenha um bom salário ou algo que seja o futuro para a sociedade e com isso carreiras que acham mais simples vem sendo descartadas por outras.”

**BANCO DE PALAVRAS**

seguir

escolher

trocadas

uma profissão

as pessoas

as famílias

**REESCRITA**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

“O SUS tem sido incapaz de atender uma grande parcela da população devido uma sequencias de corrupções e crises econômicas que o Brasil vem sofrendo ao longo do tempo. As consequências desses atos que vem acontecendo a muito tempo é os cortes de gastos que comprometem, comprometendo a distribuição de remédios para a população.”

**BANCO DE PALAVRAS**

enfrentando

o orçamento

impedindo

atrapalhando

**REESCRITA**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

“Se colocar no lugar do outro, está em falta nos dias de hoje. De fato vem tendo pouca empatia na sociedade e cada vez vem sendo mais difícil, porém tem alguns casos que ela aparece.”

**BANCO DE PALAVRAS**

as pessoas

praticam

modificar

esse hábito

**REESCRITA**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ATIVIDADE 6

O objetivo desta atividade é sensibilizar o estudante para uma observação mais atenta acerca de como se dá a construção da tese e dos argumentos em artigos de opinião. A sequência de atividades propostas na atividade 6 encaminha para o final a unidade didática e, desse modo, consideramos importante sumarizar os conhecimentos construídos ao longo do percurso.

Como já dissemos, para elaborar a unidade didática, partimos de atividades com unidades menores (as palavras), para atividades que se relacionam a unidades maiores (as frases e os parágrafos), para só então chegarmos ao texto. Assim, consideramos importante apresentar aos alunos um artigo de opinião completo, isto é, com princípio, meio e fim, por tudo o que foi descrito em 2.2, a seção em que defendemos o trabalho com esse gênero textual no 9º ano do Ensino Fundamental.

A tese, isto é, a opinião expressa nos artigos de opinião, além de constituir uma das principais características do gênero, é materializada linguisticamente, na modalidade escrita, por meio da organização da estrutura argumental dos períodos simples que, por sua vez, possibilitam a construção dos períodos compostos entre os quais se estabelecem relações lógico-semânticas presentes nos parágrafos que formam os textos. Dessa maneira, quando um artigo de opinião apresenta problemas estruturais em relação à construção das frases simples,

como é caso da presença e da pertinência dos constituintes, isso pode comprometer outros aspectos relevantes como a textualidade, por exemplo.

Não estamos dizendo com isso, no entanto, que os aspectos gramaticais devem ser observados apenas na escrita de artigos de opinião, mas que a presença e a pertinência dos constituintes são elementos fundantes para a construção da argumentação, já que, se não forem observados esses parâmetros na estruturação das frases em que a tese se materializa, toda a construção do sentido do texto fica comprometida também.

Admitimos que, das atividades iniciais que visam a potencializar o conhecimento metassintático dos estudantes no nível do período simples para a construção do artigo de opinião, há um salto considerável e, talvez, um tanto brusco. Diante disso, reconhecemos a necessidade de complementação dessa unidade didática com atividades que, além de trabalharem os aspectos estruturais no nível da construção dos parágrafos, também contemplem outros parâmetros estruturais para construção de frases, como é o caso da pesquisa apresentada por Santos (2020) a respeito do desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo. Segundo o autor:

[...] a argumentação está presente e é fundamental nas práticas de linguagem. Todo indivíduo é inserido em diferentes situações comunicativas em razão de diversos papéis assumidos, lançando mão de estratégias para argumentar e persuadir seu interlocutor (KOCH e ELIAS, 2018, p. 10). Nesse âmbito, estão inseridas as relações lógico-semânticas, que possibilitam o encaixe das “peças”, ou seja, das partes do texto. Quando as partes do texto estão bem concatenadas e as relações são estabelecidas, forma-se uma estrutura textual organizada, composta por um encadeamento de enunciados que favorece a orientação do leitor no sentido de determinadas conclusões. Por isso, consideramos que trabalhar metacognitivamente as relações lógico-semânticas tem impacto na leitura e na escrita, pois envolve entender um aspecto da argumentação do ponto de vista gramatical. (SANTOS, 2020, p. 16).

Nesse sentido, com as atividades propostas nessa unidade didática, não temos a pretensão de dar conta de todos os aspectos envolvidos na construção do artigo de opinião, mas desejamos contribuir para a prática pedagógica com algumas estratégias que podem auxiliar alunos e professores a observarem que muitos problemas enfrentados na escrita desse gênero podem ser resolvidos e superados quando observamos as relações que se estabelecem na estrutura argumental do período simples. Além disso, consideramos importante oferecer ao estudante algumas situações de aprendizagem para que ele tenha condições de fazer uso consciente dos mais variados recursos disponíveis na língua para aprimorar sua comunicação, tanto oral quanto escrita, podendo, inclusive, fazer as adaptações e escolhas coerentes com cada ato comunicativo. É como ensina Val:

Assim, há convenções que regem o funcionamento da linguagem na interação social e que determinam, especificamente, qual o tipo particular de discurso adequado a cada ato comunicativo. Essa questão é da maior importância para quem trabalha com o ensino de redação, pois vem daí o fato de que a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes. O que é qualidade num texto argumentativo formal poderá ser defeito num poema, ou numa estória de suspense, ou numa conversa de botequim por exemplo (VAL, 2006, p. 13).

Na sequência, apresentamos a atividade 6 com a sugestão de comando para o aluno.

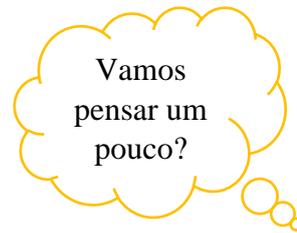
Querido aluno,

Estamos chegando ao final da nossa unidade didática e você deve ter observado que, durante a realização das nossas atividades, por diversas vezes, foi solicitado que você emitisse a sua opinião a respeito do que estava sendo feito: desafiamos você a pensar caminhos possíveis para resolver os problemas propostos pelos exercícios, perguntamos a sua opinião a respeito dos poemas estudados, perguntamos o que você faria se estivesse em uma determinada situação... Enfim, buscamos estimular o seu pensamento crítico, a sua capacidade para decidir, entendendo que essa é uma boa forma de agirmos sobre a realidade de modo a transformá-la.

Escrever artigos de opinião é uma ação que se insere nessa mesma esfera: a da criticidade, a da avaliação e a do julgamento. Nesse sentido, a principal característica desse gênero textual é o convencimento, a persuasão. Escrevemos nossa opinião sobre um determinado assunto, geralmente sobre um tema de relevância social, e através do uso de argumentos, buscamos convencer o leitor de que a nossa opinião tem valor.

Será que você consegue descobrir qual é a opinião da autora do artigo de opinião a seguir? Ela escreveu o que pensa sobre qual deve ser o lugar da mulher na sociedade moderna.

**Vamos ler juntos?**



### **Lugar de mulher é onde ela quiser**

*Simoni Réus de Sousa*

Resgatando as memórias na história, podemos reconhecer a mulher como um ser que gera a vida, protege, cuida e educa os filhos, ficando em casa com os trabalhos domésticos, enquanto o marido trabalha e leva sustento ao lar. Porém, no decorrer dos séculos as mulheres buscaram reconhecimento em não ser somente mãe e esposa, mas também profissional dedicada.

Muito já se conquistou: a aceitação da mulher na sociedade, liberdade amorosa, divórcio, mas no momento a luta ainda continua pela igualdade, melhores salários e cargos,

em que a diferença entre trabalho de homem e trabalho de mulher ainda estabelece um valor, sendo depreciado aquilo que é associado ao feminino. Assim, enquanto o homem é visto como poderoso, confiante e assertivo no ambiente do trabalho, essas mesmas características são vistas como autoritarismo, agressividade e frieza nas mulheres. Por consequência, entre tantas transformações da mulher 3 em 1 (mãe, esposa e profissional), surgiram também outros desafios, ou seja, a conciliação de múltiplas tarefas.

Certamente, dedicar-se profissionalmente, ter sucesso, ser reconhecida e não abrir mão da maternidade (casando ou não) tornou-se comum nos dias atuais. A dinâmica familiar passou por mudanças, as quais tiveram a participação mais ativa dos pais ou de terceiros na criação dos filhos, como também nas tarefas domésticas, para a mulher conseguir conciliar sua tripla jornada. Portanto, pode-se pensar que as mulheres não deixam de ter filhos em função da carreira profissional ou das oportunidades do mercado de trabalho, embora possam adiar a maternidade para um momento que lhes seja mais conveniente.

A mulher do século XXI conforme diz Tereza Ancona Lopez de Magalhães “Ora é ela dona de casa, esposa, mãe de família, ora enfrenta a chamada dupla jornada de trabalho, é a profissional, trabalhando no lar e fora dele, ora é a mulher que luta para ter uma participação efetiva na sociedade da qual é membro. Enfim, a mulher tem que desempenhar vários papéis e o importante é que ela não se veja, em todo esse cenário, somente como mulher, mas, antes de tudo, como ser humano e, dessa forma, procure fazer sempre alguma coisa que a complete, que a realize”

Acredita-se, portanto, que a mulher se sente muito mais completa e valorizada, sendo uma profissional na medida do possível, não deixando a maternidade de lado. Talvez, seja necessário decidir e priorizar as escolhas, nem que para isso seja necessário adiar alguns sonhos, o importante é dedicar-se e participar na educação dos filhos. Desse modo, envolva-se ativamente na vida deles, tendo equilíbrio entre ambos os sonhos.

Assim sendo, essas transformações na vida de nós mulheres foram escolhas próprias, essas e outras diversas tarefas a serem executadas podem, sim, serem feitas com muita qualidade. A mulher assumiu esse papel mostrando que é possível, ela pode ser o que ela quiser ora mãe, ora esposa, ora profissional, ou todos esses e outros 1001 papéis a ela determinados. Pois, o lugar da mulher é onde ela quiser.

Fonte: Adaptado de Unesc (<http://www.unesc.net/portal/blog/ver/53/38137>), 19 mar. 2021

1. E então... qual é a opinião da autora desse artigo sobre o lugar da mulher na sociedade atual?

Para responder, complete a frase iniciada:

A autora desse texto acha que .....

.....

2. Para defender seu ponto de vista sobre o lugar da mulher na sociedade atual, a autora argumentou fazendo algumas comparações. Retorne ao segundo parágrafo do texto e colete

as informações necessárias para completar a tabela abaixo e, assim, observar mais atentamente essas comparações:

Direitos da mulher ao longo do tempo		Características relacionadas à atuação profissional	
O que já foi conquistado	O que ainda precisa avançar	Atribuídas a homens	Atribuídas a mulheres

3. Na continuação da sua argumentação, a autora admite que muitas conquistas positivas realizadas pelas mulheres do século XXI trouxeram como consequência um novo desafio.

a) Na opinião da autora, qual é esse desafio? \_\_\_\_\_

b) Você concorda com ela? \_\_\_\_\_

4. Releia esse trecho:

“Enfim, a mulher tem que desempenhar vários papéis e o importante é que ela não se veja, em todo esse cenário, somente como mulher, mas, antes de tudo, como ser humano e, dessa forma, procure fazer sempre alguma coisa que a complete, que a realize”

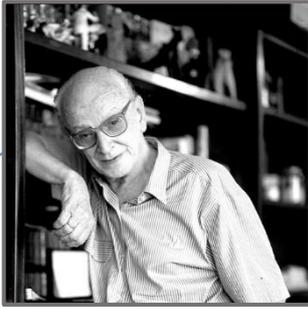
➔ Você concorda com essa visão? Explique sua resposta, utilizando, para isso, pelo menos 1 argumento.

.....

.....

Agora, você vai conhecer dois compositores separados por gerações bem diferentes, mas unidos pela letra de uma música. Trata-se do ator compositor e dramaturgo Mario Lago e da cantora e multi-instrumentalista Priscilla Novaes Leone, mais conhecida como Pitty.

Figura 16 – Mario Lago



Mario Lago nasceu no Rio de Janeiro em 1911 e morreu em 2002, também no Rio de Janeiro. Foi ator, poeta, radialista, ator, dramaturgo, com muitos artistas, músicos e intelectuais. Grande artista, sendo ainda muito reverenciado.

Fonte: Pensador. Disponível em: [https://www.pensador.com/autor/mario\\_lago](https://www.pensador.com/autor/mario_lago). Acesso em: 20 abr. 2021.

Figura 17 – Pitty



Pitty nasceu na cidade de Salvador, em 1997. É cantora, compositora, produtora, escritora, empresária, apresentadora e multi-instrumentista. Atualmente, ao lado de mais três nomes de mulheres peso, comanda o programa Saia Justa, no canal GNT.

Fonte: Marie Claire. Disponível em: <https://revista.marieclaire.globo.com/Cultura/noticia/2020/03/pitty-fala-sobre-criacao-da-filha-deixo-livre-para-escolher-sem-estereotipos-de-genero.html> Acesso em: 20 abr. 2021.

Compare as letras de música a seguir. A primeira foi composta por Mario Lago em 1942. A segunda é de autoria da roqueira Pitty e foi lançada em 2009. Será que os dois autores compartilham da mesma opinião sobre o lugar da mulher na sociedade?

Ai, que saudade da Amélia	Desconstruindo Amélia
<p>Nunca vi fazer tanta exigência Nem fazer o que você me faz Você não sabe o que é consciência Não vê que eu sou um pobre rapaz</p> <p>Você só pensa em luxo e riqueza Tudo o que você vê, você quer Ai, meu Deus, que saudade da Amélia</p>	<p>Já é tarde, tudo está certo Cada coisa posta em seu lugar Filho dorme, ela arruma o uniforme Tudo pronto pra quando despertar</p> <p>O ensejo a fez tão prendada Ela foi educada pra cuidar e servir De costume, esquecia-se dela</p>

<p style="text-align: center;">Aquilo sim é que era mulher</p> <p>Às vezes passava fome ao meu lado E achava bonito não ter o que comer Quando me via contrariado Dizia: Meu filho, o que se há de fazer! Amélia não tinha a menor vaidade Amélia é que era mulher de verdade</p> <p>Composição: Ataulfo Alves / Mario Lago. Disponível em: Letras (<a href="https://www.letras.mus.br/mario-lago/377002">https://www.letras.mus.br/mario-lago/377002</a>). Acesso: 19 mar. 2021</p>	<p style="text-align: center;">Sempre a última a sair</p> <p>Disfarça e segue em frente Todo dia até cansar (Uhu!) E eis que de repente ela resolve então mudar Vira a mesa, assume o jogo Faz questão de se cuidar (Uhu!) Nem serva, nem objeto Já não quer ser o outro Hoje ela é um também</p> <p>A despeito de tanto mestrado Ganha menos que o namorado E não entende porque Tem talento de equilibrista Ela é muita, se você quer saber</p> <p>Hoje aos 30 é melhor que aos 18 Nem Balzac poderia prever Depois do lar, do trabalho e dos filhos Ainda vai pra night ferver</p> <p>Composição: Pitty Disponível em: Letras (<a href="https://www.letras.mus.br/pitty/1524312">https://www.letras.mus.br/pitty/1524312</a>). Acesso em: 19 mar. 2021</p>
--	---

3. Qual é a opinião de Mário Lago sobre o lugar da mulher na sociedade?

.....

4. Qual é a opinião da Pitty sobre o lugar da mulher na sociedade?

.....

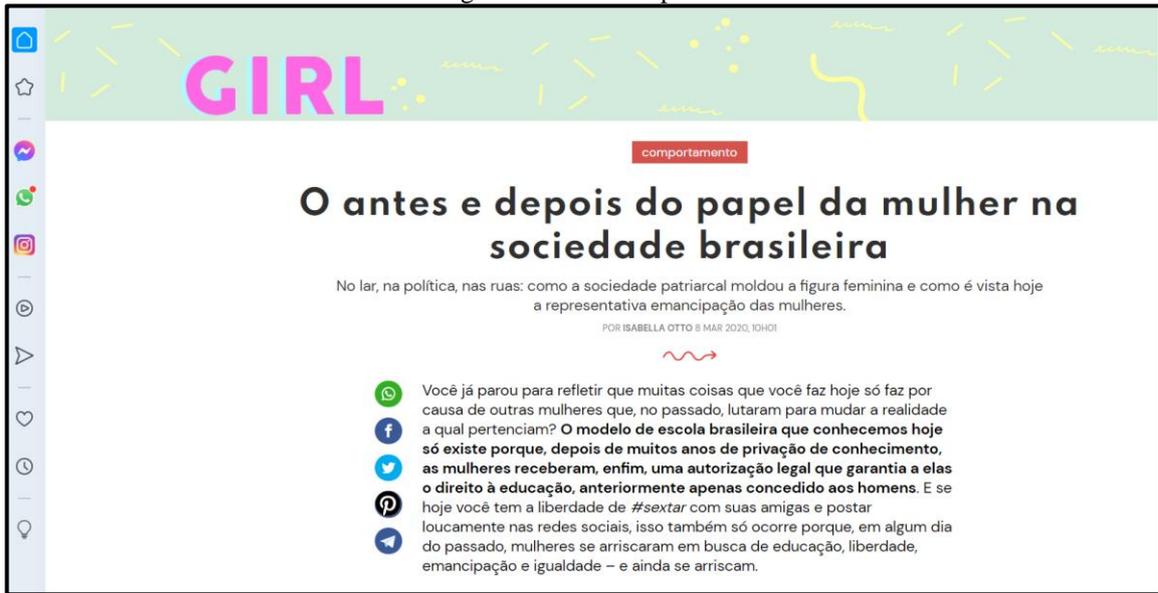
5. A opinião desses autores nas letras dessas músicas são:

( ) opostas      ( ) semelhantes      ( ) complementares

Veja a seguir como a revista *Capricho* levou aos leitores a opinião dos editores sobre o papel da mulher na sociedade brasileira:

➔ Dica: se você tiver dificuldade para reconhecer a opinião no trecho da reportagem, pesquise o significado de conceitos como *sociedade patriarcal*, *representatividade* e *emancipação*.

Figura 18 – *Print Capricho*



Fonte: Capricho. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/o-antes-e-depois-do-papel-da-mulher-na-sociedade-brasileira>. Acesso em: 19 mar. 2021

6. De acordo com o trecho extraído da reportagem, qual foi o principal acontecimento responsável pela emancipação feminina?

.....

.....

7. Com base no que você acabou de ler, a revista Capricho se posiciona contra ou a favor dessa emancipação? Em quais pistas do texto você encontrou a resposta?

.....

.....

8. Assista aos vídeos indicados a seguir e conheça a história de duas Mulheres Fantásticas que muito lutaram por seus lugares na sociedade:

Mulheres Fantásticas #1 | Malala Yousafzai.  
Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8).  
Acesso em: 19 mar. 2021.



Fonte: Canal da TV Globo no Youtube, 2019

Figura 20 – Carolina de Jesus

Mulheres Fantásticas #9 | Carolina de Jesus.  
Disponível em:



<https://www.youtube.com/watch?v=IufWv4430aA>.  
Acesso em: 19 mar. 2021.

Fonte: Canal da TV Globo no Youtube,  
2019

Qual é o lugar da mulher na sociedade atual? Um adolescente do 9º respondeu a essa pergunta no artigo de opinião a seguir. Vamos ler juntos?

“Ao analisar tal tema, o lugar da mulher na sociedade, vê-se que é uma das principais mudanças do século XX. Com tudo, a igualdade de gênero ainda vem sofrendo por muitas dificuldades. O equilíbrio entre o homem e a mulher provocou a emancipação feminina. Deixou de se aprisionar do poder do homem, porém, ainda existe características machistas na sociedade atual.

Segundo a série “quando chama coração”, mostra como a mulher era desvalorizada para trabalhos “pesados” e que dependia do “homem da casa” para sobreviver. Antigamente não havia a valorização do trabalho doméstico e cuidar dos filhos por não ser assalariado. A sociedade supõe que o trabalho “natural” seja esse, mas não reconhece o esforço por trás disto. Nos dias de hoje ainda podemos ver a desvalorização do trabalho feminino no salário que costuma ser significativamente menor do que do homem.

Atualmente, ainda existe uma ignorância sobre o feminismo. Assim, muitas pessoas não sabe que a questão de “ser feminista” é uma questão de política que prega a igualdade dos sexos. Assim sendo, os indivíduos não buscam conhecer e acabam dando voz a discursos de ódio, que desrespeita a história das mulheres, banalizando a violência.

Portanto, o governo poderia criar políticas públicas que deem o suporte com que as faça se sentirem seguras, devem também criar leis sobre o trabalho e salário igual. A família tem que apoiar-las, dando atenção e que eduquem seus filhos para que deem valor ao papel delas na sociedade. Dessa forma, irá dar voz a essas vítimas e que possam ter direitos iguais.”

*Texto de aluno do 9º ano do Ensino Fundamental.*

O texto defende a tese de que o papel ocupado pelas mulheres na sociedade é uma das principais mudanças do século XXI, reconhecendo, porém, que essa questão ainda precisa avançar mais para que todas as mulheres tenham e reconhecido o seu lugar na sociedade. Além

disso, para sustentar a tese, o estudante apresenta argumentos baseados em exemplos e comparações que buscam convencer o leitor acerca desse ponto de vista.

Como temos visto ao longo das atividades dessa unidade didática, tudo isso é muito positivo e importante para a construção dos sentidos pretendidos em artigos de opinião. Entretanto, ao analisar a organização das frases a partir do conhecimento que já construímos a respeito da presença e da pertinência dos constituintes na estrutura argumental, verificamos alguns problemas estruturais.

Sobre esse aspecto, selecionamos algumas frases do artigo de opinião que você acabou de ler para serem analisadas e melhoradas com a utilização dos parâmetros para a estruturação de frases que você já conhece.

Analise os trechos abaixo de acordo com a sequência de perguntas sobre eles. Se for necessário, volte ao texto para buscar apoio no contexto.

a) “...a igualdade de gênero ainda vem sofrendo por muitas dificuldades.”

**PREDICADOR:** vem sofrendo

- ➔ Os argumentos desse predicador estão presentes? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se sim, quais são eles? .....
- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes a ele? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes entre eles? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Como você reescreveria o trecho do aluno?  
.....  
.....

b) “O equilíbrio entre o homem e a mulher provocou a emancipação feminina. Deixou de se aprisionar do poder do homem.”

**PREDICADOR:** deixou de se aprisionar

- ➔ Os argumentos desse predicador estão presentes? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se sim, quais são eles? .....

- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes a ele? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes entre eles? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Como você reescreveria o trecho do aluno?  
.....  
.....

c) “Segundo a série “quando chama coração”, mostra como a mulher era desvalorizada para trabalhos ‘pesados’.”

**PREDICADOR:** mostra

- ➔ Os argumentos desse predicador estão presentes? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se sim, quais são eles? .....
- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes a ele? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes entre eles? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Como você reescreveria o trecho do aluno?  
.....  
.....

d) “os indivíduos não buscam conhecer e acabam dando voz a discursos de ódio.”

**PREDICADOR:** buscam conhecer

- ➔ Os argumentos desse predicador estão presentes? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se sim, quais são eles? .....
- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes a ele? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Os argumentos desse predicador são pertinentes entre eles? ( ) SIM ( ) NÃO
- ➔ Se não, por que não são? .....
- ➔ Como você reescreveria o trecho do aluno?  
.....  
.....



<b>FICHA DE AVALIAÇÃO</b>			
<b>CRITÉRIOS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>POSSO MELHORAR</b>
Construí uma tese?			
Insira aqui, em poucas palavras, a tese que você defendeu:			
Na frase apresentada acima, circule o predicador e sublinhe os argumentos por ele selecionados.			
Os argumentos do predicador que estão presentes na minha frase são semanticamente pertinentes a ele?			
Os argumentos do predicador que estão presentes na minha frase são semanticamente pertinentes entre si?			
Apresentei pelo menos um argumento coerente com a tese?			
Insira aqui, em poucas palavras, um argumento que sustente a tese que você defendeu:			
Na frase apresentada acima, circule o predicador e sublinhe os argumentos por ele selecionados.			
Os argumentos do predicador que estão presentes na minha frase são semanticamente pertinentes a ele?			
Os argumentos do predicador que estão presentes na minha frase são semanticamente pertinentes a ele?			
Meu artigo de opinião tem princípio, meio e fim, e tenta convencer o leitor?			

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro *Pinóquio às avessas*, o mestre Rubem Alves conclui: “A estória do Pinóquio, me parece, ensina que as crianças nascem de pau e só depois de passar pela escola, viram crianças de verdade. Se não passarem pela escola, correm o risco de se tornar jumentinhos, com rabo e orelhas de burro, além de zurrar.” (ALVES, 2005, p. 2). A partir dessa constatação, o escritor prossegue com a narrativa da história de Felipe, o principal personagem do livro. Felipe gostava de ouvir histórias, especialmente aquelas contadas por seu pai ao pé da cama, à noite, na hora de dormir.

Pois bem, foi em uma dessas situações que o protagonista conheceu a história do Pinóquio e adormeceu convencido de que, para se tornar gente de verdade, ele deveria ir à escola. A partir daí, o autor inicia uma série de provocações acerca das possíveis consequências que o ensino tradicional, conteudista, focado apenas no desenvolvimento de habilidades necessárias à formação para o mercado de trabalho, pode provocar nas crianças. Ao ingressar na escola, a curiosidade, que antes era natural em Felipe, vai se transformando aos poucos em respostas formatadas, repetições decoradas que satisfaziam o desejo dos adultos, afinal ele precisava memorizar muitos nomes, repeti-los nas provas, tirar boas notas para ser aprovado para o ano seguinte e, assim, se tornar um adulto de sucesso, o que é definido no livro por conquistar um emprego bem remunerado.

A ficção de Rubem Alves nos ajuda a entender que algo precisa ser mudado nas práticas pedagógicas se quisermos contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, se desejarmos estimular a curiosidade e colaborar para que eles assumam uma postura mais agentiva diante do conhecimento e da própria vida. Nesse sentido, a pesquisa que aqui apresentamos tem por objetivo potencializar nos estudantes um tipo de conhecimento que eles já trazem consigo quando chegam à escola: o conhecimento metalinguístico que, se for devidamente estimulado, pode ajudar os aprendizes a se reconhecerem como seres dotados de um tipo de linguagem sobre a qual é possível operar com o intuito de aprimorar a própria capacidade de exercer a linguagem.

Sob essa perspectiva, optamos por apresentar uma proposta de trabalho focada em atividades que investem no desenvolvimento metassintático para as aulas de língua portuguesa, como uma ferramenta importante para a construção de textos na modalidade escrita. Por todos os motivos já elencados ao longo deste texto, decidimos pelo artigo de opinião como gênero argumentativo bastante produtivo para o 9º ano de escolaridade. Apostamos, inclusive, que através do trabalho com artigos de opinião, é possível resgatar no aluno o gosto pelo debate, é

possível estimular a curiosidade quando se discute um tema polêmico, por exemplo, e ainda é possível, enfim, minimizar a transformação dos indivíduos em bonecos de pau.

Diferentemente dos materiais didáticos disponíveis para essa etapa escolar, a proposta de unidade didática descrita em seis atividades propõe aos alunos que manipulem materiais que lhes possibilitem experimentar, testar e reconhecer as estruturas organizadoras do sistema linguístico, sem haver, no entanto, a necessidade de memorização de conceitos. Focalizamos a estrutura argumental, trabalhando especificamente com a questão da ausência e da não pertinência de seus constituintes.

As atividades de identificação de problemas, comparação entre estruturas bem e mal formadas, correção e construção de textos oferecem aos estudantes a oportunidade de usar o conhecimento para agir sobre esses textos, com o objetivo de resolver problemas reais detectados nos escritos feitos por eles próprios ou por adolescentes da mesma idade. Na última atividade, há um exercício voltado especificamente para a produção textual de um artigo de opinião cujo objetivo é exercitar o aspecto trabalhado acerca da estrutura argumental dentro do gênero que é o nosso objetivo fim. Buscamos, dessa maneira, desenvolver o conhecimento metassintático dos alunos para que eles construam artigos de opinião de forma mais controlada e autônoma.

A esse respeito, são necessárias duas observações importantes: a primeira delas diz respeito ao contexto de pesquisa que, em virtude da pandemia de Covid-19, por todas as razões já citadas em capítulos anteriores, impossibilitou a aplicação da unidade didática, o que inviabilizou a coleta e a análise das produções escritas pelos alunos, significando, assim, a ausência de uma importante fonte de consulta da pesquisadora. A segunda consideração é que reconhecemos a transição muito brusca que há entre os exercícios de desenvolvimento metassintático no que diz respeito à estrutura argumental e a atividade proposta para a produção de um artigo de opinião.

Entendemos que o domínio metassintático da estrutura argumental é apenas um dos elementos que podem contribuir para uma produção textual mais proficiente, sendo necessário, para isso, o desenvolvimento de vários outros tipos de conhecimento.

Desse modo, essa estratégia é apenas uma dentre tantas outras, igualmente importantes e capazes de contribuir para que o estudante tenha mais sucesso em suas produções escritas. Reconhecemos que as atividades propostas na unidade didática não dão conta, por si só, de municiar os alunos com todos os recursos necessários para empreender a escrita proficiente de artigos de opinião. Além de haver necessidade de olhar mais atentamente para os critérios que balizam a construção dos parágrafos, torna-se muito importante também criar oportunidades de

contato dos estudantes com atividades que visem a desenvolver outros conhecimentos metalinguísticos, como, por exemplo, a noção acerca da utilização das estratégias de argumentação.

Assim, entre as atividades 5 e 6, convidamos o professor (e futuros pesquisadores) a planejar mais uma ou duas atividades que contemplem os demais parâmetros para estruturação de frases, bem como atividades em que as características do artigo de opinião estejam mais explícitas e contemplem a construção desse gênero textual, parágrafo por parágrafo.

Apesar dessas limitações, acreditamos que a unidade didática proposta nesta pesquisa é uma contribuição significativa para atender aos objetivos elencados inicialmente: contribuir para a superação das dificuldades que envolvem, na modalidade escrita, os parâmetros notacionais para estruturação de frases no que concerne à presença e à pertinência dos constituintes na estrutura argumental do período simples em artigos de opinião.

Ademais, como já pontuamos no capítulo em que dissertamos acerca da estrutura argumental, o trabalho com as frases simples pode ser produtivo para o amadurecimento do estudante em relação a estruturas sintáticas mais complexas, caso do estudo acerca dos períodos compostos. Dessa forma, ainda que não dê conta de todos os aspectos envolvidos na escrita proficiente de artigos de opinião, a presente pesquisa contempla uma parte muito significativa da micro estrutura textual e sua influência positiva certamente poderá incidir sobre questões igualmente relevantes para a construção da macro estrutura do texto.

Não temos a pretensão, portanto, de resolver todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito à produção escrita. Porém, é preciso começar... Reconhecemos que, diferentemente do que acontece nas histórias infantis, não existe uma “fada azul” nem tampouco podemos resolver os problemas da educação por meio de “mágicas”. Por isso, defendemos o papel essencial do professor como agente de mudanças baseadas na ciência, conforme mostram as contribuições das Ciências Cognitivas para o ensino do português. Acreditamos profundamente que esta pesquisa, ainda que seja uma pequena semente, pode gerar frutos, tal qual tem acontecido com as pesquisas realizadas por Gerhardt (2017a). Enfim, à guisa de conclusão, citamos a pesquisadora:

[...] esses exercícios, em conjunto, se prestam a motivar o professor a ensinar gramática ensinando o aluno a pensar sobre a linguagem e a pensar em si mesmo como alguém que produz linguagem. Mas, acima de tudo, eles têm a finalidade de incentivar o professor a estar em sala de aula com seus alunos, a falar com eles sobre os problemas e soluções da prática escrita com a linguagem, e assim consolidar um espaço de intersubjetividade tão essencial ao aprendizado e à vontade de as pessoas estarem juntas, falando de coisas que elas sabem que lhes trarão descobertas e conhecimento. (GERHARDT, 2017a, p. 11).

Assim, desejamos que o tempo de vida investido na escola seja um tempo em que se confirma o prazer da descoberta e o entusiasmo pelo conhecimento que é útil na busca de soluções para os problemas reais que enfrentamos com a linguagem. O menino Felipe, da narrativa de Rubem Alves, fazia muitas perguntas, como é próprio das crianças. Quando seus pais não sabiam de que maneira responder às perguntas de Felipe, diziam que na escola ele iria aprender (ALVES, 2005). A escola precisa ser esse espaço: para além das respostas, ela deve estimular as crianças a continuarem fazendo perguntas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Cybelle Borges de. **A incompletude gramatical**: articulação entre os ensinamentos de gramática e de escrita. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ElcOJkIzDxZ6uBOc29PX\\_80XEswschF-/view](https://drive.google.com/file/d/1ElcOJkIzDxZ6uBOc29PX_80XEswschF-/view). Acesso em: 19 mar. 2021.

ALVES, R. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, SP: Verus, 2005.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6986951](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6986951). Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Divulgados resultados amostrais do Saeb 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 ago. 2019.

CAMPS, Anna *et al.* **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPOS, Augusto de. Jaguadarte. **Pensador**, [s. l., 20--]. Disponível em: Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjYyMzk2>. Acesso em 29 jan. 2020.

CAMPOS, Lorraine Vilela. Mais de 143 mil participantes tiraram zero na redação do Enem 2019. **Brasil Escola**, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/mais-143-mil-participantes-tiraram-zero-na-redacao-enem-2019/347183.html#:~:text=Reda%C3%A7%C3%A3o%20em%20branco%20%3D%2056.945%20participantes,Outros%20motivos%20%3D%2022.902%20participantes>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CORREA, J. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. *In*: MOTA, Márcia da (org). **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 55-76.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues.; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed., 6 reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

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

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico**: teorias, reflexões e exercícios. Campinas, SP: Pontes, 2017a.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Letramento linguístico e o ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 48-75, jul./dez. 2017b. DOI <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a10121>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10121/15345>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

HORIZONTE sombrio para a educação. **Estadão**, São Paulo, 19 fev. 2021. Opinião. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,horizonte-sombrio-para-a-educacao,70003620423>. Acesso em: 19 fev. 2021.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, Vinícius de. **Novos poemas (II): (1949-1956)**. Rio de Janeiro: Livraria São José 1959. Disponível em: [https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/7028/1/45000008715\\_Output.o.pdf](https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/7028/1/45000008715_Output.o.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

NELSON, Thomas O.; NARENS, Louis. Why investigate metacognition? *In*: METCALFE Janet; SHIMAMURA Arthur P. (ed.). **Metacognition: knowing about knowing**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996. p. 1-27.

OLIVEIRA, Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1**, Rio de Janeiro, 9 jun. 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2021.

OPINIÃO. *In*: **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. 1 CD-ROM.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26874?fbclid=IwAR1rN9-nyswXIBaxFEGqdiv4kDKLhMrs1uQG8Gs8WkAflvEcp2Hm764NXrw>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

RAVID, Dorit; TOLCHINSKY, Liliana. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 29, p. 417-447, May 2002.

SANTOS, Priscila Dionisio dos. **Desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SCOTT, Cheryl M. A case for the sentence in reading comprehension. **Language, Speech, And Hearing Services in Schools**, USA, v. 40, n. 2, p. 184-191, Apr. 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 19 mar. 2021.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.