



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ZILEYCE DAMASCENO PEREIRA**

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DE ORAÇÕES SUBORDINADAS  
SUBSTANTIVAS: UMA PROPOSTA DE DESCRIÇÃO E ENSINO PARA TURMAS  
DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTARÉM-PA  
2024**

**ZILEYCE DAMASCENO PEREIRA**

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DE ORAÇÕES SUBORDINADAS  
SUBSTANTIVAS: UMA PROPOSTA DE DESCRIÇÃO E ENSINO PARA TURMAS  
DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa.

**SANTARÉM-PA  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

---

P436a Pereira, Zileyce Damasceno

A análise linguística a partir de orações subordinadas substantivas: uma proposta de descrição e ensino para turmas de ensino fundamental./ Zileyce Damasceno Pereira. – Santarém, 2025.

129 p. : il.

Inclui bibliografias.

Dissertação defendida em 2024 e depositada em 2025.

Orientador: Raimundo Nonato Vieira Costa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Análise linguística. 2. Ensino. 3. Gramática. 4. Língua Portuguesa. 3. Orações subordinadas.  
I. Costa, Raimundo Nonato Vieira, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.92

---

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



*Universidade Federal do Oeste do Pará*  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**ATA Nº 63**

No primeiro dia do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, por meio de videoconferência via Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora, composta pelos professores Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa (orientador e presidente), Dra. Terezinha de Jesus Dias Pacheco (membro externo) e Dra. Celiane Sousa Costa (membro interno), para arguir a mestranda Zileyce Damasceno Pereira sobre a dissertação intitulada: A análise linguística a partir de orações subordinadas substantivas: uma proposta de descrição e ensino para turmas de ensino fundamental. Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação dentro do tempo regulamentar. Em seguida, a banca fez as arguições, a candidata respondeu, e, após as deliberações em sessão secreta, foi:

- ( ) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.
- ( ) Reprovada.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** TEREZINHA DE JESUS DIAS PACHECO  
Data: 07/11/2024 11:06:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. TEREZINHA DE JESUS DIAS PACHECO, UFOPA**

Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CELIANE SOUSA COSTA  
Data: 13/11/2024 20:07:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. CELIANE SOUSA COSTA, UFOPA**

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** RAIMUNDO NONATO VIEIRA COSTA  
Data: 01/11/2024 19:53:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. RAIMUNDO NONATO VIEIRA COSTA, UFOPA**

Presidente

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ZILEYCE DAMASCENO PEREIRA  
Data: 14/11/2024 21:18:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**ZILEYCE DAMASCENO PEREIRA**

Mestrando

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa, meu professor da graduação em Letras/UFPA, na Especialização/UFPA e no Mestrado – PROFLETRAS/UFOPA, agradeço o compromisso, a seriedade e o tempo disponibilizado para a orientação desta pesquisa. O senhor me apresentou uma temática cuja dimensão e importância eu desconhecia, mas que se revelou grandiosa para o meu aprendizado teórico e prático como profissional de Língua Portuguesa. Foi, de fato, um processo construído na confiança. O aprendizado que o senhor me possibilitou, que busquei e que continuarei buscando, se multiplicará em cada estudante com que eu tiver contato.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha de Jesus Dias Pacheco, minha professora da graduação em Letras – UFPA, da Especialização – UFPA, agradeço por ter colaborado com seus conhecimentos em minha Qualificação de Mestrado. Registro aqui minha imensa admiração por sua dedicação aos estudos literários e especialmente pela maneira como a senhora demonstra acreditar em seus alunos, é admirável. Para mim, isso fez toda a diferença.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celiane Sousa Costa, minha professora da disciplina de Pesquisa no PROFLETRAS/UFOPA, que nos orientou para sermos pesquisadores éticos, agradeço por ter contribuído com seus conhecimentos linguísticos em minha Qualificação para que eu realizasse os ajustes necessários nesta dissertação.

Na pessoa do Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura, poeta e pesquisador das Atividades Didáticas Integradas-ADIS, que foi meu professor no Ensino Médio na EEEMAAS, na graduação em Letras/UFPA, na Especialização/UFPA e no Mestrado PROFLETRAS/UFOPA, agradeço a todos os docentes do PROFLETRAS/UFOPA da turma de 2021 pelas aulas excelentes que nos proporcionaram, e que certamente contribuíram muito com minha formação docente

Na pessoa da Professora Jolciani Cristina de Sousa, registro minha admiração a todos os colegas da turma 2020/2021 do PROFLETRAS, agradecendo pelas adaptações que tivemos enquanto estudantes de mestrado. Embora não tenhamos nos conhecido pessoalmente, trocamos relatos de nossas experiências docentes nas aulas de Práticas de Leitura, ministradas pelo Prof. Dr. Zair Henrique Santos, o que nos proporcionou uma construção de uma admiração recíproca pela história profissional de cada um.

Aos estudantes que me possibilitam desenvolver a docência de Língua Portuguesa, agradeço os momentos de descobertas e reflexões vivenciadas, tanto acerca dos conhecimentos linguísticos quanto dos valores da vida.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros, agradeço o apoio para a realização desta pesquisa.

À Biblioteca Municipal Paulo Rodrigues dos Santos, agradeço o espaço propício à leitura e ao estudo.

E, aos meus apoiadores incondicionais.

*“O ensino deve inspirar os estudantes a descobrir por si mesmos, a questionar quando não concordarem, a procurar alternativas se acham que existem outras melhores, a revisar as grandes conquistas do passado e aprender porque algo lhes interessa”.*

*Noam Chomsky*

## RESUMO

O estudo intitulado *A Análise Linguística a partir de orações subordinadas substantivas: uma proposta de descrição e ensino para turmas de Ensino Fundamental* é uma pesquisa bibliográfica e participativa, de cunho qualitativo, em que foram analisados os dados obtidos por meio das produções dos participantes e de observações em sala de aula. O objeto de investigação é a oração subordinada substantiva objetiva direta, e o parâmetro para o ensino é a análise linguística, pois essa prática possibilita ao estudante exercitar a análise plena de conhecimentos linguísticos que envolvem os aspectos sintáticos, semânticos e textuais-discursivos; desenvolve-se, assim, a consciência desses aspectos e possibilita-se aos estudantes ampliarem suas habilidades de compreensão e interpretação de leitura, assim como de produção de texto. Para a efetivação das práticas de análise linguística, desenvolveu-se uma proposta interventiva em uma sequência de dez aulas, com a participação de 49 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual no município de Santarém-PA. As atividades desenvolvidas durante a realização do projeto de intervenção foram sugeridas pelo orientador da pesquisa, Prof. Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa – UFOPA, com algumas adequações, a partir de observações em sala de aula. Dessa forma, as atividades constituíram-se: de uma parte lúdica com a utilização de quebra-cabeça e jogos de orações; de produções textuais dos alunos pesquisados, contemplando os gêneros discursivos carta aberta, notícia e relato de experiência; de leitura de livro literário e de notícias, que culminou com a produção de uma coletânea das produções de carta aberta<sup>1</sup>, que foi entregue à biblioteca da escola em que se realizou a pesquisa, como forma de valorizar a produção textual dos discentes. Ademais, por meio dos gêneros discursivos estudados, desenvolveram-se aulas de práticas de análise linguística a partir das orações subordinadas substantivas objetivas diretas. A proposta interventiva dialoga com as problematizações abordadas em discussões e reflexões de teóricos como Geraldi (1984, 2004), Neves (1997, 2006, 2021), Antunes (2007, 2014) no que se refere ao papel do Professor de Língua Portuguesa, ou seja, o que ele deve ensinar a um discente que domina o idioma a ser ensinado. Espera-se, com este estudo, tendo

---

<sup>1</sup> Esta coletânea, bem como a de cartas de recomendação de leitura – que será discutida posteriormente na presente dissertação –, encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://drive.google.com/file/d/1ZmHxrZQsaouZTFvk-d-mILJsjd-oqU89/view>

como base a proposta interventiva, sugerir ao docente de Língua Portuguesa uma experiência de práticas do eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa do documento norteador vigente da educação básica no Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Além disso, espera-se proporcionar uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no que se refere à metodologia de ensino, para que, assim, a sala de aula torne-se um local de aprendizado significativo e, por conseguinte, contribua com a formação de sujeitos leitores e escritores.

**Palavras-chave:** Análise Linguística; Ensino; Gramática; Língua Portuguesa; Orações Subordinadas.

## ABSTRACT

The study entitled “Linguistic Analysis from Subordinate Noun Clauses: A Proposal for Description and Teaching for Elementary School Classes” is a bibliographical and participatory research, of a qualitative nature, in which the data obtained through the participants' productions and classroom observations were analyzed. The object of investigation is the direct objective subordinate noun clause, and the parameter for teaching is linguistic analysis, as this practice allows students to fully exercise the analysis of linguistic knowledge involving syntactic, semantic, and textual-discursive aspects; this process develops their awareness of these aspects and enables students to enhance their reading comprehension and interpretation skills, as well as their text production skills. To implement the linguistic analysis practices, an intervention proposal was developed in a sequence of ten lessons, with the participation of 49 ninth-grade students from a public school in the municipality of Santarém-PA. The activities carried out during the intervention project were suggested by the research supervisor, Prof. Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa – UFOPA, with some adjustments based on classroom observations. Thus, the activities consisted of a playful part with the use of puzzles and sentence games; student-written text productions covering the discursive genres of open letters, news articles, and experience reports; reading of literary books and news articles, culminating in the production of a collection of open letters, which was delivered to the school library where the research was conducted, as a way to value the students' written productions. Moreover, through the discursive genres studied, lessons in linguistic analysis practices were developed from direct objective subordinate noun clauses. The intervention proposal engages with the issues addressed in the discussions and reflections of theorists such as Geraldi (1984, 2004), Neves (1997, 2006, 2021), and Antunes (2007, 2014) regarding the role of the Portuguese Language Teacher, i.e., what they should teach a student who already masters the language to be taught. It is expected that this study, based on the intervention proposal, will suggest to Portuguese Language teachers an experience of practices from the linguistic analysis/semiotics axis, which is part of the current curriculum component of Portuguese Language in the guiding document of basic education in Brazil, the National Common Curricular Base – BNCC (2018). Furthermore, it is hoped to provide a reflection on the teaching of Portuguese Language regarding teaching methodology, so that the classroom becomes a place of

meaningful learning and, consequently, contributes to the formation of reading and writing subjects.

**Keywords:** Linguistic Analysis; Teaching; Grammar; Portuguese Language; Subordinate Clauses.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Termo Análise Linguística .....	32
<b>Figura 2</b> – Práticas de análise linguística .....	38
<b>Figura 3</b> – Texto na concepção interacional .....	42
<b>Figura 4</b> – Resultado da atividade do aluno A .....	51
<b>Figura 5</b> – Resultado da atividade do aluno B .....	52
<b>Figura 6</b> – Registro da atividade com o quebra-cabeça .....	55
<b>Figura 7</b> – Relato do grupo 1 .....	55
<b>Figura 8</b> – Relato do grupo 2 .....	56
<b>Figura 9</b> – Relato do grupo 3 .....	56
<b>Figura 10</b> – Primeiro registro da aula 3 .....	60
<b>Figura 11</b> – Segundo registro da aula 3 .....	61
<b>Figura 12</b> – Terceiro registro da aula 3 .....	61
<b>Figura 13</b> – Resultado da atividade da aula 4 (Aluno A) .....	66
<b>Figura 14</b> – Primeiro registro da atividade de análise de notícias "do dia" .....	71
<b>Figura 15</b> – Segundo registro da atividade de análise de notícias "do dia" .....	71
<b>Figura 16</b> – Primeiro registro da atividade da aula 7 .....	79
<b>Figura 17</b> – Segundo registro da atividade da aula 7 .....	80
<b>Figura 18</b> – Relato de experiência do aluno C .....	84
<b>Figura 19</b> – Respostas do aluno D às questões da atividade avaliativa (questões de 1 a 3) .....	89
<b>Figura 20</b> – Respostas do aluno D às questões da atividade avaliativa (questão 4) .....	90
<b>Figura 21</b> – Capa da coletânea de Carta aberta .....	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Plano de aula 1 .....	49
<b>Quadro 2</b> – Plano de aula 2.....	52
<b>Quadro 3</b> – Plano de aula 3.....	56
<b>Quadro 4</b> – As orações analisadas na turma F9T901 .....	58
<b>Quadro 5</b> – As orações analisadas na turma F9T902 .....	60
<b>Quadro 6</b> – Plano de aula 4.....	62
<b>Quadro 7</b> – Plano de aula 5.....	66
<b>Quadro 8</b> – Fragmentos desencadeadores .....	69
<b>Quadro 9</b> – Plano de aula 6.....	72
<b>Quadro 10</b> – Comandos estudados.....	74
<b>Quadro 11</b> – Plano de aula 7 .....	75
<b>Quadro 12</b> – Fragmentos do livro “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã .....	79
<b>Quadro 13</b> – Plano de aula 8.....	80
<b>Quadro 14</b> – Orações subordinadas substantivas objetivas diretas em carta de recomendação de leitura.....	81
<b>Quadro 15</b> – Plano de aula 9.....	82
<b>Quadro 16</b> – Emprego das orações subordinadas substantivas objetivas diretas nos relatos dos alunos .....	83
<b>Quadro 17</b> – Plano de aula 10.....	85
<b>Quadro 18</b> – Questão 1 da atividade avaliativa .....	86
<b>Quadro 19</b> – Questão 2 da atividade avaliativa .....	86
<b>Quadro 20</b> – Questão 3 da atividade avaliativa .....	86
<b>Quadro 21</b> – Questão 4 da atividade avaliativa .....	87
<b>Quadro 22</b> – Questão 4.1 da atividade avaliativa .....	87
<b>Quadro 23</b> – Questão 4.2 da atividade avaliativa .....	87
<b>Quadro 24</b> – Questão 4.3 da atividade avaliativa .....	87
<b>Quadro 25</b> – Questão 4.4 da atividade avaliativa .....	88
<b>Quadro 26</b> – Plano de aula 11.....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	<b>17</b>
1.1 O ensino de língua materna: desafio aos docentes.....	17
1.2 A noção de ensino para as diferentes Gramáticas e suas contribuições para a prática docente .....	21
1.3 O ensino tradicional de gramática e sua influência no ensino contemporâneo .....	24
<b>2 ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	<b>27</b>
2.1 O ensino de Gramática por meio da análise linguística .....	27
2.2 A análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular: um eixo para o desenvolvimento de prática de análise linguística em sala de aula.....	32
2.3 A abordagem da Gramática Funcionalista e a interrelação com a análise linguística .....	36
<b>3 AS ORAÇÕES SUBORDINADAS</b> .....	<b>39</b>
3.1 O texto para o ensino de língua.....	39
3.2 O ensino de Gramática por meio de nomenclaturas e as orações subordinadas substantivas objetivas diretas .....	43
<b>4 PROJETO DE INTERVENÇÃO: PRÁTICA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	<b>46</b>
4.1 Reflexão sobre proposta alternativa de ensino de língua.....	46
4.2 Relato de experiência com práticas de análise linguística tendo como objeto de ensino as orações subordinadas substantivas objetivas diretas em turmas de 9º ano .....	48
4.2.1 Aula 1 (07/11/2023 – 90 min): Construindo sentido (a partir de uma oração sugerida).....	50
4.2.2 Aula 2 (08/11/2023 – 90 min): Quebra-cabeça.....	53
4.2.3 Aula 3 (14/11/2023 – 45 min e 20/11/2023 – 90 min): Jogo das sentenças (encaixamento de orações) .....	57
4.2.4 Aula 4 (21/11/2023 – 90 min): Caça às orações (detecção de orações em texto de autoria do discente).....	63
4.2.5 Aula 5 (22/11/2023 – 90 min) – O sentido da parte para o todo (análise de notícias “do dia”) .....	67

4.2.6 Aula 6 (04/12/2023 – 90 min): Leitura de comandos de atividades em livros didáticos.....	72
4.2.7 Aula 7 (05/12/2023 – 90 min): A função desempenhada pelas orações subordinadas substantivas objetivas diretas para a compreensão e interpretação de história lida.....	76
4.2.8 Aula 8 (06/12/2023 – 90 min): Emprego das orações subordinadas substantivas objetivas diretas em cartas de recomendação de leitura .....	81
4.2.9 Aula 9 (11/12/2023 – 90 min): Escrita de Relato de experiência do ensino Fundamental e análise de orações subordinadas .....	82
4.2.10 Aula 10 (12/12/2023 – 90 min): Atividade escrita a partir de orações subordinadas substantivas objetivas diretas.....	85
4.2.11 Aula 11 (06/06/2024): Evento de entrega de coletânea e cartas abertas à Biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. <sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS – UFOPA que desenvolveu o tema “A análise linguística a partir de orações subordinadas substantivas: uma proposta de descrição e ensino para turmas de ensino fundamental” (pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFOPA – parecer nº 6.598.216).

Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa do Prof. Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa – UFOPA, intitulado “Aplicação da teoria dos protótipos ao ensino de morfossintaxe em turmas de nível básico”, que tem como finalidade a aplicação de uma proposta alternativa de ensino de morfossintaxe às turmas de Ensino Fundamental II. O projeto toma como base os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva de origem americana de Langacker (Geeraerts; Cuyckens, 2007), aliando-se a isso a intercessão da Teoria dos Protótipos (Taylor, 1995, 2008).

Para a efetivação da pesquisa, desenvolveu-se em uma escola da Rede Estadual de Ensino, no município de Santarém, em duas turmas de 9º ano, um projeto de intervenção em que foram realizadas aulas de práticas de análise linguística. O objeto de estudo foram as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, utilizadas para a reflexão sobre aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e textuais-discursivos, que, unida aos usos que o aluno já faz da língua, deve auxiliá-lo a avançar em seu nível de compreensão leitora e escritora.

O *corpus* da pesquisa é composto de um relato descritivo das atividades, com transcrições resultantes da interação entre docente e discentes durante as aulas por meio de dinâmicas em que foram utilizados jogos pedagógicos, leituras de diferentes gêneros discursivos, livro paradidático e práticas de produção de texto.

O primeiro capítulo abordará o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar, assim como os desafios vivenciados por um professor de língua ao ensiná-la para quem é falante nativo. A abordagem volta-se para os questionamentos: “o que ensinar e como ensinar mediante pesquisas e teorias formuladas?”; e “como o professor da educação básica lida com as teorias linguísticas e qual caminho seguir”? Sendo assim, como as teorias linguísticas são apresentadas ao professor de Educação Básica e como desenvolvê-las na prática são os questionamentos propostos neste diálogo.

O segundo capítulo discorrerá sobre o termo *análise linguística* para esta pesquisa, uma vez que o termo pode assumir várias acepções. Desse modo, será abordada a definição do termo apresentada inicialmente por Geraldi (1984) e também como a Base Nacional Comum Curricular trata o eixo norteador análise linguística/semiótica para o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Além disso, discutir-se-á o que é análise linguística para as práticas em sala de aula e qual é a sua contribuição para o ensino de gramática.

O terceiro capítulo apresentará uma abordagem sobre o que é texto, como os teóricos abordam as orações subordinadas na construção do texto, assim como se fará uma reflexão sobre o ensino de orações subordinadas na Educação Básica quando se tem como parâmetro para o ensino apenas o foco na estrutura sintática no sentido de exigir os conceitos estabelecidos para a análise sintática.

O quarto capítulo desenvolverá um relato descritivo das experiências com práticas de análise linguística em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. O objeto gramatical em estudo foram as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, com expansão para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual. A partir da análise linguística de sentenças, no texto, procurou-se proporcionar aos estudantes momentos de interação que os levaram a refletir sobre os constituintes da língua em seus aspectos morfológico, semântico, sintático e textual-discursivo.

No capítulo supracitado, apresentar-se-á, ainda, uma descrição do projeto de intervenção que se desenvolveu por meio de uma sequência de dez aulas, que se efetivaram: em uma parte lúdica com a utilização de quebra-cabeça e jogos de orações; nas produções textuais dos alunos com os gêneros discursivos carta aberta e relato; e, também, na leitura de livro paradidático e de notícias, que culminou na produção de uma coletânea de cartas abertas que foram entregues à biblioteca da escola em que se realizou a pesquisa, como forma de valorização da produção textual dos alunos que participaram da proposta interventiva.

Nas considerações finais, optou-se por relatar sucintamente a problematização que gerou a temática desta dissertação, que se origina no ensino de Gramática de Língua Portuguesa no contexto hodierno, sugerindo práticas de análise linguística por meio de um ensino alternativo. Também se apresentará o resultado do projeto de intervenção já mencionado.

## 1 – O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

No primeiro capítulo, abordar-se-á uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar, assim como os desafios de um professor de língua ao ensiná-la para quem é falante nativo. A abordagem se volta para os questionamentos: “o que ensinar e como ensinar mediante a pesquisas e teorias formuladas?”; e, ainda, “como o professor da Educação básica lida com as teorias linguísticas e qual caminho seguir?” Sendo assim, como essas pesquisas são apresentadas ao professor e como desenvolvê-las na prática são os questionamentos propostos neste diálogo.

### 1.1 O ensino de língua materna: desafio aos docentes

O vocábulo “*gramática*”, quando mencionado, é captado em primeira análise pela memória como um conjunto de regras que devem ser seguidas nos atos de fala e escrita. A essa ideia corriqueira estão associadas as regras que regem o nível formal da língua e, portanto, restringir-se-ia essencialmente a aplicar as concordâncias nominal e verbal, conjugação verbal, regência e outras. Entretanto, as concepções de gramática extrapolam a conceituação rasa de leigos e até mesmo de profissionais pouco familiarizados com uma concepção mais teórica e científica.

Dessa forma, compreender o ensino de língua materna<sup>2</sup> na escola é buscar responder questionamentos que impactam o ensino, como: “o que a escola pode oferecer em um componente curricular de língua vernácula?”. A reflexão para essa pergunta será dialogada, nesta dissertação, com linguistas e gramáticos, a partir de minha experiência como professora de língua portuguesa na Educação Básica, a fim de procurar esclarecer pontos que justifiquem o propósito para o ensino considerando a análise linguística. Assim sendo, como ponto de partida, devemos saber de onde partir e aonde se quer chegar, como afirma Travaglia:

Dentre os pontos e questões sobre o ensino de língua materna que precisam ser postos em foco, para ter a devida atenção dos professores ao desenvolver seu trabalho, é preciso estar atento, por exemplo, aos seguintes: a) o que se tem como meta e objetivos de ensino de língua materna e objetivos de ensino

---

<sup>2</sup> “[...] idioma em relação ao qual o falante que o declara sua língua materna manifesta um sentimento de ‘pertença’ mais marcado do que em relação a quaisquer outras línguas que ele conhecer” (Kochmann, 1982 *apud* Kleiman, 2012a, p. 25).

de língua materna; b) o que fazer em sala de aula face às variedades linguísticas; c) a questão do ensino de gramática ser feito sempre como algo desvinculado do ensino de vocabulário e de produção/ compreensão de textos; a própria concepção que se tem de linguagem, de gramática e de texto; e) a inter-relação entre estes elementos na constituição da ação de ensino/ aprendizagem em sala de aula (Travaglia, 2007, p. 43).

De início, vamos compreender uma dentre tantas declarações de Travaglia sobre o ensino de Gramática na escola, aquela em que afirma que é possível chegar ao sentido das coisas e então compreendê-las por meio de algo concreto que se encontra na cadeia de fala ou escrita e que, para existir sentido, é necessária uma sequência linguística. Essa organização só é possível por conta de uma gramática da língua que é responsável por sua organização. A partir dessa ideia é possível afirmar que gramática não é a combinação de regras que se aplicam à norma de nível padrão formal. Ela vai além da ideia inicial aqui exposta, como afirma Travaglia (2007, p. 45):

Sabe-se também que o sentido de uma sequência linguística faz (e que a transforma em texto) depende de uma sequência de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externo à língua. Todos estes elementos estão de alguma forma inscritos e regularizados na língua, constituindo a sua gramática. Por isto é que se pode afirmar que a **gramática** de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Portanto, o conjunto desses recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua.

Tomando como ponto de partida a definição acima de que a gramática de uma língua constitui algo primordial para a comunicação, que é a “constituição de significados”, e sendo a temática em discussão “o ensino de língua vernácula”, relata-se, então, para maior clareza do que se pretende refletir, um breve panorama da trajetória do discente no que se refere à Língua Portuguesa.

Ao iniciar sua experiência escolar, a criança em idade de pré-escola traz consigo o ato de fala, portanto, uma gramática da língua já em domínio. Dessa forma, o docente não ensina como a gramática é estruturada para que a criança a compreenda. Na verdade, nessa etapa escolar, a tarefa é o desenvolvimento de estratégias para que a criança se interesse pelo ato de leitura e adquira as habilidades que implicam no processo de leitura. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há a continuidade do trabalho com a literatura infantil, entretanto, a preocupação maior é fazer com que essa criança possa chegar à decodificação (leitura) e à codificação (escrita) da língua. Esse contato do aprendiz com a escola, na fase da infância, é muito importante, pois, ao oportunizar a interação em outro ambiente que não seja

apenas o familiar, a criança adquire uma ampliação vocabular, tem contato com expressões idiomáticas e com registros de modalidades mais ou menos formais do que aquele já conhecido por ela.

Prosseguindo a reflexão acerca da vida escolar do discente no que se refere às aulas de Língua Portuguesa, é inegável a existência de uma preocupação intensa por parte dos docentes quanto ao ensino metalinguístico<sup>3</sup>, ou seja, um ensino em que o professor prioriza os conceitos em detrimento dos usos da língua, pois, para muitos docentes, isso é ensinar Gramática. Essa é uma realidade que perdura por toda a educação básica. Vale ressaltar também que, aos professores do Ensino Fundamental I, não lhes é exigida a Licenciatura em Letras, e sim Pedagogia. Isso implica um olhar especial ao ensino de Gramática ou de língua nessa etapa de ensino, pois a formação técnica de um profissional reflete diretamente em sua prática de trabalho.

Ademais, continuando a trajetória do discente, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, as atividades de Gramática desenvolvidas, em sua maioria, são voltadas para a metalinguagem, em que a preocupação se volta para os conceitos dos planos que constituem a língua, e, ainda, para a aplicação de regras de nível formal. Quando se fala em metalinguagem como foco do ensino de Gramática, um problema pode ser gerado: o de tornar o ensino de língua materna complexo e de alguma forma entediante para o estudante, que é um falante que domina aquele idioma, pois quando se depara com a norma padrão, ele pode chegar à conclusão de que não sabe a sua própria língua. A pergunta para se chegar à luz dessa reflexão é: *“É o ensino de Gramática que é complexo e entediante ou é a maneira de ensinar que não está atendendo a necessidade do estudante contemporâneo?”*

Outro aspecto a ser considerado para essa discussão, também citando Travaglia, refere-se às concepções de outros estudiosos sobre o ensino de gramática nas escolas. O autor reforça que se faz necessário buscar as razões para a existência

---

<sup>3</sup> Para A. Culioli, atividades metalinguísticas não conscientes acompanham necessariamente toda atividade linguística e surgem, por conseguinte, ao mesmo tempo que a própria linguagem. Ele reserva para essas atividades inconscientes o termo "epilinguístico". Mais tarde, por volta dos 4 ou 5 anos, nota-se que as crianças fazem mais do que apenas perceber as relações que os signos da língua mantêm com as coisas; elas também se interessam pelo que ocorre no interior do sistema, manifestando comportamentos lúdicos quando estão sozinhas, brincando com sonoridades e fazendo diversas experimentações com as palavras. Além disso, começam a perceber os elementos presentes nas interações com os outros, desenvolvendo a capacidade de expressar a mesma ideia de formas diferentes, dependendo do interlocutor, das circunstâncias e do objetivo a ser alcançado. Por conseguinte, práticas verbais como a paráfrase e a metáfora tornam-se instrumentos indispensáveis para a apropriação do real (Legrand-Gelber, 1989, p. 19).

de um componente curricular escolar específico para o ensino de língua materna em que o foco ainda é um ensino de gramática voltado para a conceituação morfossintática. Sendo assim, um questionamento é levantado pelo autor quando afirma que, exceto o profissional de Língua Portuguesa, nenhum outro vai aplicar em sua atividade laboral os conceitos dos planos da língua:

Todos não de concordar que muito dificilmente os profissionais (...) e a grande maioria das pessoas em sua vida precisarão, por exemplo, identificar um objeto direto ou qualquer outro termo da oração, classificar orações, classificar algo como metáfora ou metonímia, identificar fonemas, estabelecer semantema de qualquer lexema, classificar palavras e assim por diante. Este é um forte argumento para não se trabalhar com teoria gramatical no Ensino Fundamental e Médio [...] Isso pode ser verdade, mas uma certa dose de conhecimento teórico-científico da língua pode ser necessário, se lembrarmos que nossa sociedade e cultura, hoje, valorizam a ciência e são muito voltadas para ela e que a sociedade exige de seus cidadãos conhecimentos que, embora aparentemente não tenham qualquer aplicação imediata à vida prática, são vistos como importantes para a formação do indivíduo, do cidadão. Este, sem tais informações, terá um conhecimento de mundo com lacunas que podem atrapalhar sua adequada compreensão dos discursos que circulam na sociedade e seu acesso a várias áreas da vida sócio cultural, vistas como fundamentais para adquirir consideração social e melhor qualidade de vida. Numa sociedade científica como a de hoje, conhecimentos básicos das diversas ciências são necessários para uma comunicação razoável em diversas situações quer como produtores, quer como recebedores de textos (Travaglia, 2007, p. 99).

Observa-se que, no ensino de língua vernácula, há grande influência da gramática tradicional e, de algum modo, isso leva o professor a uma certa comodidade, uma vez que esse ensino possui uma organização por meio das gramáticas prescritivas. Acrescento a essa declaração minha experiência com a utilização de livros didáticos e a observação de colegas docentes quanto ao uso desse material. Os autores de livros didáticos procuram trazer dinâmicas de ensino por meio de práticas sociais da escrita e da fala. Entretanto, como essas dinâmicas exigem planejamento para serem aplicadas em sala de aula, muitos profissionais deixam de desenvolvê-las, pois a disponibilidade de tempo para o planejamento ainda é um obstáculo na maioria das escolas públicas brasileiras. O que ocorre, portanto, é que a parte dinâmica da aula muitas vezes deixa de ser realizada, e o estudante se volta para um ensino metalinguístico, no qual são repassados conceitos e resolvidas atividades gramaticais voltadas para a identificação de estruturas, em certos casos, sem reflexão sobre o uso. Observa-se em Travaglia (2007, p. 45), porém, que

Todos os recursos da língua – em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis lexical, frasal, textual-discursivo) – em termos de unidades estruturas (sejam elas fonológicas, morfológicas, sintáticas, textuais) funcionam como pistas e instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos, fatores e princípios. Dessa ação conjunta surgem os efeitos de sentido possíveis para uma dada sequência linguística usada como texto numa dada situação de interação.

Devem ser considerados também, além dos pontos observados, os usos que o sujeito (no caso, o discente) faz da língua para entender os possíveis caminhos do ensino de gramática na escola. Esses usos podem ser analisados por meio da variação linguística e dos níveis de linguagem. Nesse sentido, o ensino de gramática se torna relevante, principalmente quando se compreende que os usos da língua dependem do contexto em que se manifestam. Além disso, entender a variação linguística e os níveis de linguagem como fenômenos naturais e sociais é fundamental para a formação do educando.

### **1.2A noção de ensino para as diferentes Gramáticas e suas contribuições para a prática docente**

Abordar ideias sobre o que é gramática envolve diversos questionamentos. Para maior clareza neste tópico, intitulado “A noção de ensino para as diferentes gramáticas e suas contribuições para o aprendizado”, procurarei comentá-lo a partir das seguintes indagações: (i) Para que serve a gramática? (ii) Quais as abordagens que se tem de Gramática? (iii) Quais os pilares que sustentam a Gramática? Dessa forma, refletiremos sobre como a ciência linguística contribui para o eixo Análise Linguística/Semiótica, presente na Base Nacional Comum Curricular, e, portanto, para o ensino de língua na Educação Básica, especificamente para o componente curricular Língua Portuguesa, com possibilidade de ampliação para outros componentes curriculares. Nesse sentido, veremos as abordagens de gramática conforme citadas por Castilho (2014, p. 42): “A língua é um conjunto de produtos” – e sua Gramática será descritiva. “A língua é um conjunto de processos mentais, estruturantes” – e sua Gramática será funcionalista-cognitivista. “A língua é um conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo” – e sua Gramática será histórica. “A língua é um conjunto de ‘usos bons’” – e sua Gramática

será prescritiva. Destarte, de acordo com a concepção de língua, há uma Gramática que a acompanha.

Iniciemos por uma ideia geral observada nos estudantes – e aqui faço essa declaração a partir de minha experiência: o emprego do termo *gramática* está frequentemente associado àquilo que eles compreendem que seja a forma “correta” de falar e escrever. Ou seja, o termo *gramática*, nesse sentido, refere-se à *gramática prescritiva*. Esse entendimento, quando ampliado para a noção de variação linguística, é visto somente como mais uma modalidade. Entretanto, para os alunos e leigos, isso seria aprender a Língua Portuguesa.

No contexto escolar, essa realidade torna-se delicada, pois a prioridade para o ensino, na maioria das vezes, recai sobre a gramática prescritiva. Por ser um debate de longos anos, pode-se dizer que já se tornou obsoleto quando a preocupação com o ensino de língua é apenas a memorização de normas, ou ainda quando se exige a memorização, pelo aprendiz, de conceitos preestabelecidos pelo professor. Essa é a problematização apontada por Castilho (2010, p. 90) na obra *A Nova Gramática do Português Brasileiro*:

A Gramática Prescritiva, também conhecida como Gramática Normativa, ou Gramática Escolar, preocupa-se com a variedade culta da língua, (...) Apenas o padrão culto é considerado nesse tipo de Gramática.

Isso se deve a que as sociedades humanas são restritivas a respeito da variação linguística, promovendo uma das variáveis, a culta, e discriminando a outra, a popular. O Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a esse fato, e por isso a escola – que é uma das representações do Estado – privilegia em suas práticas a chamada norma culta. Acredita-se que a promoção da cidadania assenta em seu domínio do padrão privilegiado socialmente.

Apesar das críticas, vale a pena refletir sobre quais as contribuições que a Gramática prescritiva assume na vida de um estudante? Considerando que existe uma norma de referência utilizada na ciência e que um cidadão que não conhecer a norma adotada pelo campo científico será excluído socialmente, vê-se, indubitavelmente, a necessidade de o estudante adquirir o conhecimento da norma vigente nesse contexto. Reitero essa declaração com base em experiência própria: o estudante que vê a normatização da Gramática prescritiva como extremamente complexa encontra dificuldade na leitura, chegando a conceituá-la como enfadonha. Assim, tem sua vida acadêmica comprometida, levando, conseqüentemente, a uma exclusão nesse sentido.

Inserindo outra abordagem para a discussão, a Gramática descritiva, faz-se relevante destacar que se trata de uma parte do ensino muito interessante e que pode despertar muitas curiosidades do aprendiz. Com destaque para os níveis compreendidos pela Gramática descritiva, tem-se o fonológico, o morfológico e o gramatical. Para melhor clareza acerca dessa Gramática, Castilho (2012, p. 44), afirma:

(...) A gramática da língua como um conjunto de enunciados é de natureza descritiva e compõe-se de regras explícitas que devem dar conta dos elementos que constituem os níveis hierárquicos mencionados. Ela vem sendo desenvolvida ao longo de uma tradição milenar, na qual podemos divisar dois grandes momentos, o da Gramática Tradicional e o da Gramática Estrutural. Para a descoberta das regularidades gramaticais, a Gramática Estrutural leva em conta um conjunto de princípios e uma metodologia que serão expostos mais adiante. Quanto às irregularidades, elas são inscritas no léxico\* da língua, entendido como o lugar das idiossincrasias, postulado como um componente das línguas naturais distinto da fonologia, da morfologia e da sintaxe. Formula-se, assim, uma distinção entre léxico e gramática.

No que se refere à Gramática Funcionalista, destacaremos primeiramente os estudos de Neves (2021), em que a autora define a Gramática como o aparato da língua, e que aquela (a Gramática) está sempre à disposição desta (a língua). A Gramática em que se aborda o funcionalismo, portanto, trata da análise da língua a partir de um contexto comunicativo para, então, analisar a intenção do locutor em determinada construção sintática e no emprego dos vocábulos para tal função. Para Neves (2021, p. 194):

Falar de ativação da Gramática em termos funcionais resulta em falar do dinamismo da Gramática, cuja explicitação já envolve um olhar para o processo de gramaticalização (...), processo que se beneficia de uma visão em pancronia” [...] A Gramática da língua será sempre o aparato disponível para as necessidades dos usuários em busca de atingir seus propósitos, ou seja, em busca de trilhar a linha da eficiência.

O termo *Gramaticalização*, utilizado pela Gramática Funcional, refere-se ao fato de que o sujeito de alguma forma cria a funcionalidade da língua, ou seja, um vocábulo está à disposição do falante, que o emprega em sua comunicação. Nesse sentido, no ensino tradicional, os vocábulos são classificados pela Gramática normativa como se estivessem em uma “caixa” de categorias, e o aluno, quando, em sua experiência, encontra ou emprega aquele vocábulo em uma categoria diferente, fica confuso, o que dá a impressão de que o falante nativo não compreende sua própria língua. A questão, no momento, porém, é: qual a contribuição que a Gramática Funcionalista traz para o

ensino de Gramática envolvendo a análise linguística? Para Cunha, Oliveira e Martelotta (2015, p. 21):

A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. Os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática são relacionados e interdependentes. Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso. Segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema. A necessidade de investigar a sintaxe em termos da semântica e da pragmática é comum a todas as abordagens funcionalistas atuais.

No contexto da sala de aula, percebe-se que a concepção de Gramática funcionalista se torna peça-chave para desmistificar a ideia do estudante de que ele “fala errado”, pois nas práticas de análise linguística o docente interage com o discente explorando a intenção do falante quanto ao uso de determinados termos e à própria organização da estrutura da sentença por ele elaborada. Em estudos mais recentes sobre Gramática Funcionalista, tem-se a Gramática Funcional Centrada no Uso, em que se adentra em algo mais cognitivo e psíquico. Sobre isso, Neves (2021, p. 129) afirma:

De presença bastante relevante no cenário dos estudos de Linguística ‘cognitivo funcional’ é a denominada Usage-based linguistics (Langacker, 1987; Tomasello, 1998, 2003b; Barlow, 2000; Barlow e Kemmer, 2000; Bybee, 2007, 2010), termo usualmente traduzido como Linguística centrada no uso”, dentro da qual ressalta uma ligação íntima entre a estrutura linguística e seu uso linguístico, entendendo-se que as estruturas linguísticas estão atreladas aos eventos de uso, tanto em termos de memória e de aprendizagem quanto em termos de processamento (a produção e a compreensão). A análise da estrutura linguística desenvolve-se, pois, a partir dos processos cognitivos, alguns diretamente ligados com o uso da língua (por exemplo, a categorização), outros aparentemente não tão ligados (por exemplo, a memória). Essa centração no uso significa entender-se que os padrões da língua são generalizações obtidas pela repetição dos usos em interações (produções e compreensões), formalizando-se redes similares compartilhadas que constroem o sistema linguístico dos falantes: repetidas no uso as estruturas linguísticas moldam representações cognitivas (rotinas cognitivas aprendidas que, por sua vez, resultam em padrões de uso). De tudo se conclui que a legítima fonte de dados de análise está em corpus.

### **1.3O ensino tradicional de gramática e sua influência no ensino contemporâneo**

Pensar na palavra *tradicional*, no contexto que se deseja abordar, é pensar em ensino pautado no registro formal da língua, em que o estudante que adquiria notas boas no componente curricular Língua Portuguesa era o aluno que memorizava tais regras a partir de conceitos pré-determinados, sem análise de acordo com o contexto empregado. A exemplo disso, pode-se citar uma situação em que um vocábulo como “verde” fosse classificado como adjetivo porque é uma cor que caracteriza um objeto. Todavia, esquece-se de analisar que em uma construção como “O verde da grama é bonito”, a classificação morfológica de “verde”, uma vez que está precedido de um artigo, é de substantivo.

Diante dessa reflexão, muito se faz pertinente, para o ensino da Língua Portuguesa, no que se refere ao ensino contemporâneo, compreender o que é a tradição gramatical. De acordo com Vieira (2018, p. 28):

As partes do discurso (classes de palavras na terminologia moderna: substantivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, e outras categorias) foram configuradas inicialmente, pelos filósofos clássicos e constituíram posteriormente, o arcabouço teórico e descritivo da doutrina gramatical greco-romana.

A intenção de destacar essa declaração do autor é para que se tenha clareza de que a herança gramatical perdura até os dias de hoje. Isso mostra, de certa forma, que existe uma base forte para essa persistência, caso contrário, já se haveria passado por mudanças no que se refere às categorias gramaticais. Há de se compreender, então, que de fato o tradicional faz-se presente no ensino contemporâneo pelo valor científico que assume.

Diante do exposto, ou seja, considerando a história da descrição da Gramática, em que o objetivo inicial de organizar o registro escrito da língua, que se deu com os gregos, era manter a arte literária, tendo como base os escritos literários de Homero, muitos questionamentos surgem. Prosseguindo a reflexão, portanto, vale ressaltar que a gramática que utilizamos hoje surgiu por meio da descrição de algo escrito enquanto arte, e não de usos reais da língua. Nesse mesmo viés, pode-se dizer que o ensino, hoje, não é diferente, pois os professores utilizam esse raciocínio com os alunos que já tomam ciência desse fato, ou seja, de que eles utilizam um registro da língua enquanto falantes, porém, de que a escrita, dependendo do gênero discursivo utilizado, exige o emprego de outro registro.

Portanto, é importante compreender esse aspecto porque ele pode fornecer as respostas a várias questões quanto ao ensino da Língua Portuguesa, como a desmotivação do estudante ao se deparar com uma Gramática que pode parecer complexa pela pouca familiaridade, ou seja, pelo distanciamento entre registro formal e informal. Isso lhes passa a sensação de que não entendem o que leem, e alguns chegam à desistência de aprender, buscando apenas a nota mínima para serem aprovados.

## 2 – ANÁLISE LINGUÍSTICA

A Base Nacional Comum Curricular apresenta como um dos eixos norteadores para o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa o eixo análise linguística/semiótica. Nesse sentido, discutir-se-á o que é análise linguística para as práticas em sala de aula e qual é a sua contribuição para o ensino de gramática.

### 2.1 O ensino de Gramática por meio da análise linguística

O termo “análise linguística” possui significados múltiplos que não se esgotam em algumas discussões. Para a compreensão do termo na discussão a que se propõe esta dissertação, associou-se o seu significado ao termo introduzido por João Wanderley Geraldi na obra *O texto na Sala de Aula*, de 1984, em que a inquietação do Linguista implica um questionamento que foi e ainda é um aliado indissociável da prática do professor de Língua Portuguesa: o que é ensinar Português na escola para um discente que já domina o idioma a ser ensinado? Geraldi (2003, p. 18), ao responder essa pergunta, afirma que:

Atentos para essas distinções, os linguistas se perguntam mesmo o que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que se utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos de linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar?

Para intervir nessa reflexão, Geraldi propõe, no livro mencionado, uma possibilidade de mudança nas práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, segundo a qual o foco seria: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Assim, as aulas seriam desenvolvidas nesses três eixos, que servem de base para o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Sendo assim, para um planejamento e aplicabilidade eficientes em sala de aula, é necessário que esses três eixos sejam claramente definidos, o que não é tarefa fácil, considerando a complexidade e abstração da própria língua. Geraldi (2003, p. 69), entretanto, afirma certos equívocos cometidos no ensino de língua:

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística. [...] As práticas de análise linguística compreendem a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e por prática de produção de textos o uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever.

Pode-se analisar a afirmação do autor por meio da seguinte reflexão resultante de minhas observações no que se refere à produção textual e à leitura: o vocábulo “redação”, usado para se referir à produção de texto, tornou-se pejorativo e desgastado por estar relacionado a trabalho escolar, uma vez que está associado à nota escolar. Quanto à leitura que se faz em sala de aula, esta serve para realizar as atividades de compreensão e interpretação textuais. Por fim, às questões gramaticais atribui-se o ensino memorizado de regras preestabelecidas pela Gramática formal.

É importante destacar que, para o docente sentir que está ensinando para quem não sabe a Língua Portuguesa, já que essa é uma de suas indagações, ele se vale da modalidade formal, pois assim tem a sensação de que está ensinando para quem não sabe a língua, quando na verdade trata-se apenas de um nível de linguagem que precisa ser dominado. Advém, dessa evidência, um grande equívoco que o professor de Língua Portuguesa, graduado em Letras, jamais deveria cometer, pois ele sabe que aquele estudante, embora não domine na totalidade o nível de língua formal, conhece outras variantes, considerando a que ele próprio utiliza para se comunicar. Não se quer dizer que a gramática padrão não deve ser ensinada, mas o questionamento é como ela pode ser ensinada. Nesse sentido, Perini (2002, p. 31) afirma:

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses, e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada.

Acerca da reflexão sobre o que é análise linguística para a prática em sala de aula, é importante destacar que ela ocorrerá se houver uma busca constante de interação entre docente e discente, para que juntos descubram e compreendam os aspectos gramaticais percebidos nas sentenças analisadas. Salienta-se, ainda, que,

para que essa prática se torne realidade em sala de aula, o docente precisa se apropriar de conhecimentos teóricos e metodológicos para alcançar um resultado eficaz, uma vez que atende a um alunado heterogêneo em diversos âmbitos.

As propostas de atividades voltadas ao desenvolvimento da análise linguística devem ser dinâmicas e desafiadoras, possibilitando ao discente a reflexão sobre o sistema linguístico. Ou seja, ele deve compreender as partes que constituem o enunciado em seus aspectos sintático, semântico, morfológico e textual-discursivo, descobrindo seus conceitos e sua intencionalidade, assim como suas variações linguísticas. Além disso, deve entender a língua como um fenômeno sociocultural e como reflexo de um espaço em constante mudança, principalmente a partir dos avanços tecnológicos e, conseqüentemente, das transformações sociais. Nessa perspectiva, Silva (2009, p. 48), em sua dissertação de mestrado, afirma:

A proposta de análise linguística que se mostra como uma resposta possível pelos avanços das ciências linguísticas e educativas no Brasil às mudanças das finalidades da escola brasileira, e à transformação do perfil social e cultural de seu alunado. Tal proposta pretende configurar-se como uma perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre o sistema linguístico contraposta ao ensino tradicional de gramática.

Destaca-se, portanto, a oposição entre um ensino estático e um ensino dinâmico de língua. Nesse sentido, nota-se, explicitamente, que a prática de análise linguística traz uma concepção oposta ao que se compreende como ensino tradicional de língua. Isso porque no ensino tradicional, nota-se a preponderância da Gramática prescritiva, na qual há uma noção rígida de certo e errado, limitando-se, assim, a um ensino voltado para a correção. Essa realidade justifica o porquê de os discentes, com raras exceções, afirmarem que não sabem a Língua Portuguesa. Digo isso com base em minha experiência em sala de aula, onde ouvi inúmeras vezes esse discurso de meus alunos. Por outro lado, a análise linguística, que se preocupa com os diversos registros da língua e tem essencialmente a Gramática descritivo-funcional<sup>4</sup> como base – em que o falante faz parte da interação comunicativa –, busca conduzir as atividades de forma a possibilitar ao aluno a resolução de situações desafiadoras de linguagem, permitindo-lhe compreender os usos da língua. Não se pretende, nesta discussão, estabelecer uma teoria ou prática como superior à outra; ao contrário, na verdade, o

---

<sup>4</sup> “Numa gramática funcional, diz Halliday (1985), uma língua é interpretada como um sistema semântico. A questão fundamental de que modo os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meios para um fim, e não como um fim em si mesmas” (Neves, 1994, p. 118).

que se propõe é uma complementação entre elas. Nesse sentido, Altman (2022, p. 189) afirma:

A transposição dessa reflexão para a nossa prática de análise e descrição linguística levanta um problema interessante para aqueles que se reconhecem, hoje, pertencentes a dois grupos profissionais distintos: linguistas e gramáticos. Aos linguistas se atribui a tarefa de descrever como o falante *diz* alguma coisa, ou seja, caberia a ele identificar as regras constitutivas de um sistema linguístico. Seus enunciados sobre a língua seriam contrativos, neutros. Ao gramático se reporta a tarefa de apontar como esse falante *deve dizer*, ou seja, caberia a ele explicitar as regras reguladoras (Searle 1984) do uso desse mesmo sistema. Seus enunciados sobre a língua teriam força de ordem. Com efeito, um dos divisores das águas em que têm navegado linguistas e gramáticos vem sendo a atitude dita prescritiva ante os fatos de língua, proclamada ausente, em princípio, nos primeiros, mas considerada inerente à prática dos segundos.

O termo “*análise linguística*” deve ser tomado pelo docente de Língua Portuguesa em seu sentido literal, conforme a origem de seus vocábulos: “análise” que deriva do grego *análysis*, *éos*, significando a ação de averiguar, estudar ou explorar minuciosamente alguma coisa; e “linguística”, termo que surgiu pela primeira vez na França (*linguistique*, em 1826) e no inglês (*linguistic*, em 1837), para designar a ciência da linguagem. Dessa forma, espera-se, nas aulas de análise linguística, que o aluno se sinta como um analista que irá resolver algo, no caso, questões de uso de língua materna.

Para que a análise linguística se efetive em sala de aula e atinja seu objetivo, é necessária, em grande parte, a interação<sup>5</sup> desenvolvida entre docentes e discentes. Essa interação será um reflexo do quão envolvente for o desenvolvimento das atividades escolares. Nesse sentido, acrescenta-se que a sala de aula é, de fato, um laboratório, com certas vantagens para o professor de língua, que tem acesso constante a diferentes manifestações da linguagem, tanto por meio de atos de fala quanto de escrita. Ainda em relação a isso, vale ressaltar a seguinte afirmação:

A psicologia sócio-histórica, que tem como base a teoria de Vygotsky, concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Nesse referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais. A sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber. Tendo como base tais pressupostos

---

<sup>5</sup> Interação sf. (inter+ação) 1. Ação recíproca de dois ou mais corpos uns nos outros. 2 Atualização da influência recíproca de organismos interrelacionados (Michaelis – Moderno dicionário da Língua Portuguesa. p. 1166).

teóricos, esse texto sistematiza alguns pontos da teoria com a possibilidade de trabalho do professor junto a seus alunos (Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997).

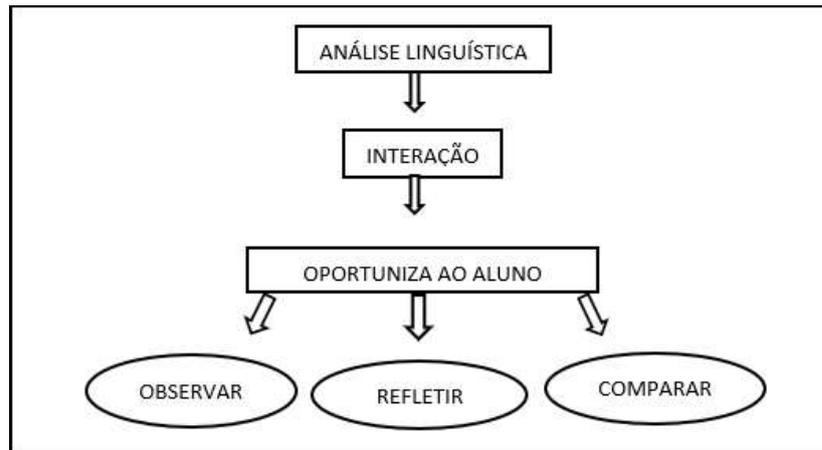
Nos documentos oficiais, a expressão *análise linguística* ganha maior peso quando a Base Nacional Comum Curricular a elege como um dos eixos de ensino do componente curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 2018, p. 72):

Na primeira versão, esse eixo foi apresentado como análise linguística na perspectiva de USO-REFLEXÃO-USO (Brasil, 2015, p. 36); na segunda versão o eixo foi denominado conhecimento sobre a língua e sobre a norma, propunha a aprendizagem dos conhecimentos gramaticais numa perspectiva funcional a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos (Brasil, 2016, p. 92); a terceira versão apresentava o eixo como conhecimentos linguísticos e gramaticais que, segundo o documento, se ampliava, ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita.

Para os fins da pesquisa descrita nesta dissertação, que trata de atividades de análise linguística tendo como objeto as orações subordinadas substantivas, com foco na intencionalidade do sujeito, destaca-se que outros estudos foram realizados, como na tese de doutorado de Sperança-Criscuolo (2011, p. 69), que afirma:

A intencionalidade: essa relação vital envolve esperanças, desejos, vontades, medos, crenças, memórias e outras atitudes mentais do falante que se refletem na maneira como ele age e interage com o mundo e especialmente, com o outro. Por mapear aspectos diretamente relacionados às intenções do Falante, essa intenção vital é fundamental na análise das orações subordinadas [...] uma vez que codificam a subjetividade do Falante.

Portanto, a partir das orações subordinadas substantivas, os alunos fazem uma reflexão crítica, exercitando a análise linguística plena, que envolve aspectos sintáticos, semânticos e textuais-discursivos. Nota-se, assim, que a Gramática Discursivo-Funcional e a Gramática Funcional Centrada no Uso assumem papéis importantes na descrição da análise linguística, pois essa descrição se constrói a partir da participação do discente nas atividades propostas em sala de aula, como se observa na figura 1.

**Figura 1 – Termo Análise Linguística**

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

## **2.2A análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular: um eixo para o desenvolvimento de prática de análise linguística em sala de aula**

Este diálogo iniciará com a perspectiva de abordar possíveis razões para a inclusão do eixo *análise linguística/semiótica* na Base Nacional Comum Curricular, documento oficial norteador do currículo da Educação Básica no Brasil. É de conhecimento comum que as mudanças ocorridas, tanto cientificamente quanto socialmente, decorrem de algo que está em desacordo com certos objetivos estabelecidos a serem alcançados, principalmente quando se trata de Educação, sendo necessária, portanto, uma revisão de certos parâmetros em detrimento de outros possíveis a serem seguidos. Nesse sentido, Castilho (2021), ao fazer uma analogia com a fábula *Os cegos e o elefante* para definir teoria, conclui que: “Estudiosos das línguas e dos fenômenos sociais são como os cegos da fábula. Estão sempre pesquisando, e sempre produzindo resultados incompletos”.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, pode-se questionar quais são as possíveis lacunas que precisam de um olhar visando mudanças e, por que não dizer, avanços, diante de tantas pesquisas já realizadas em sala de aula, como as de João Wanderlei Geraldi em *O texto na sala de aula* (2003), Ângela Kleiman no livro *Oficina de Gramática* (2012b), e Maria Helena de Moura Neves em *Gramática na Escola* (1990). A partir dessas pesquisas, pode-se declarar que os pesquisadores chegaram a certas congruências que, para ilustrá-las, recordamos as sete pragas do português citadas por Faraco e encontradas no livro *Portos de Passagem*, de Geraldi

(2003), que são: 1º Leitura não compreensiva, 2º Textos “chatos”, 3º Redação-tortura, 4º Gramática-confusão, 5º Conteúdos programáticos inúteis, 6º Estratégias inadequadas, 7º Literatura-biografia.

Mediante esses “malefícios” do ensino, consolidados pelo pesquisador de Gramática, ressalta-se que o ensino de Língua Portuguesa não deve, ou não deveria mais, considerando algumas realidade das práticas em sala de aula, seguir uma visão tradicional de ensino de língua, na qual a prioridade é a modalidade formal da língua centrada em regras da Gramática normativa. O ensino de língua, e aqui trago também minha experiência docente, passa por um processo de avanços: o ensino de língua materna, está, agora com mais ênfase, direcionado, a partir do Novo Ensino Médio e das contribuições da Base Nacional Comum Curricular, para o ensino de linguagem e não para o ensino de normas gramaticais de forma desconectada do uso social da escrita.

Não é difícil compreender esse raciocínio se compararmos as mudanças ocorridas da abordagem conteudista dos livros didáticos de Língua Portuguesa para as práticas de linguagem em que os livros estão focados hodiernamente. Também se acrescenta que tanto nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular quanto na constituição dos livros didáticos, a mudança é expressiva, pois esses materiais focam os gêneros discursivos com vistas às práticas sociais de escrita, atendendo assim às necessidades de um cidadão inserido em uma sociedade que tem nas práticas de escrita o letramento como base de interação social.

Outro ponto de suma relevância para os fins desta discussão diz respeito aos eixos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular, que são: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. A escolha desses eixos é justificada por constituírem a competência linguística humana. Nesta pesquisa, o eixo em destaque, encontrado na Base Nacional Comum Curricular é *análise linguística/semiótica*, que é acompanhado desta justificativa:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos

textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (Brasil, 2018, p. 80).

É importante destacar, nesta reflexão sobre a contribuição do eixo *análise linguística/semiótica* para o ensino de Língua Portuguesa, a contribuição de Santos (2021), que se encontra no livro *Práticas de Análise Linguística/semiótica*, ao se debruçar no aprofundamento dos estudos das habilidades do eixo em questão. A autora conclui que as oito habilidades por ela selecionadas dividem-se igualmente entre o que ela denominou de “o ensino da tradição” (habilidades EF06LP09, EF07LP04, EF09LP04 e EF07LP05) e o que ela chamou de “o ensino da mudança” (habilidades EF06LP05, EF06LP12, EF89LP23 e EF69LP18). O primeiro grupo está relacionado às atividades metalinguísticas, enquanto o segundo está relacionado às atividades epilinguísticas.

As habilidades do “ensino da tradição” estão relacionadas à classificação e identificação de normas, o que pode limitar o docente a desenvolver somente esse tipo de atividade, uma vez que é o que a habilidade exige. Nesse sentido, o docente deve extrapolar e ir além, realizando a prática de análise linguística para que o aluno reflita sobre o conteúdo, por vezes até concluindo sobre a banalização de alguma regra pré-estabelecida. Ou seja, é preciso transformar as atividades tradicionais em reflexão. Por outro lado, no “ensino da mudança”, percebido explicitamente em certas habilidades, como nas descritas acima, espera-se que o docente interaja com o discente de modo a relacionar as habilidades ao conhecimento linguístico de acordo com o gênero discursivo, considerando sua funcionalidade. Trata-se, aqui, de considerar a Gramática de Usos, como afirma Santos (2021, p. 267): “a proposta para o ensino da Língua Portuguesa pela Base Nacional Comum Curricular parece preconizar a reflexão da linguagem, por meio da linguagem, por meio da PAL/S<sup>6</sup>, a partir da forma de um gênero, que é justamente o meio pelo qual se dá a efetiva

---

<sup>6</sup> Na BNCC, o eixo da análise linguística/semiótica envolve “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 78), a análise das formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros e pela situação de produção, bem como os estilos adotados nos textos, responsáveis pela construção dos efeitos de sentidos pretendidos.

concretização da linguagem”. Ainda, a mesma autora, em *Práticas de Análise Linguística*, ao citar Angelo (2005), afirma:

Algumas críticas que caracterizam o ensino tradicional, em desarmonia com o discurso da mudança:

a) a crítica central e mais frequente se refere ao uso excessivo e inadequado da metalinguagem, baseada na gramática normativa (base contra a qual a Linguística se coloca), em detrimento de exercícios propriamente de língua (Rodrigues, 1975; Faraco, 1984; Geraldi, 1984); b) a adoção da variante escrita literária como modelo para a fala e a escrita; c) a presença de vários preconceitos linguísticos no processo escolar (Rodrigues, 1975); d) o ensino fortemente dirigido a preocupações normativas, analíticas e corretivas; e) a inoperância das várias práticas de ensino de língua (as “sete pragas” apresentadas por Faraco); f) a falta de fundamentos científicos no trato com as questões da linguagem e de seu ensino; g) o uso de modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade em que vive o aluno; h) o ensino da gramática como um fim; i) o predomínio de textos literários escritos; j) o predomínio da leitura e da escrita em detrimento da linguagem oral do aluno; k) os resultados negativos desse ensino, como a inibição, o sentimento de incompetência linguística do aluno, o baixo desempenho escrito padrão dos alunos (Rodrigues, 1975; Castilho, 1983); l) a concepção de linguagem em que se apoia o ensino (Geraldi, 1984); m) a visão de leitura como mera decodificação; n) a prática de leitura oral como avaliação da leitura, dentre outras (Angelo, 2005, p. 239 *apud* Santos, 2021, p. 255).

Em linhas gerais, o eixo *análise linguística/semiótica*, abordado na Base Nacional Comum Curricular, preconiza a concretização de um ensino de Gramática da Língua Portuguesa no qual o aprendiz possa desenvolver um olhar crítico quanto aos usos da língua materna. Porém, para que isso ocorra na prática, um ponto fundamental não pode ser negligenciado: a formação do docente.

Uma vez que o eixo da Base Nacional Comum Curricular exige determinadas competências e habilidades para o ensino, ao docente precisam ser ofertados mecanismos para o desenvolvimento dessas competências em sua prática pedagógica. Esclarecendo essa declaração ao licenciando em Letras, é fundamental que, na academia, sejam-lhe ensinadas investigações que possibilitem a criação de meios para a realização da prática de análise linguística em sala de aula.

É importante salientar que as práticas de análise linguística não são um privilégio apenas dos anos finais do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Faz-se relevante um olhar direcionado também para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais o docente é, geralmente, um licenciado em Pedagogia, que, por vezes, pode não ter desenvolvido, em sua formação, as habilidades linguísticas necessárias para essa fase do aprendizado.

O que se pretende sugerir, portanto, é a capacitação de professores para a reflexão sobre sua prática docente e a apropriação de conhecimentos linguísticos para o planejamento de suas aulas, pois sabe-se que, se o docente não possuir uma reflexão crítica acerca do ensino da Língua Portuguesa, ele se limitará ao ensino de regras da gramática normativa. Nesse sentido, em especial no que diz respeito ao ensino de práticas de análise linguística, Geraldi (2003, p. 186) afirma:

[m]uito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividade de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva).

### **2.3A abordagem da Gramática Funcionalista e a interrelação com a análise linguística**

Para a efetivação das práticas de análise linguística em sala de aula, torna-se extremamente relevante compreender as diferentes formas de analisar a Gramática. Uma vez que esta dissertação se propõe a descrever práticas de análise linguística em sala de aula para o desenvolvimento da competência textual do aluno em relação à Gramática da Língua Portuguesa, assim como, possivelmente, contribuir com a prática de profissionais de Língua Portuguesa, é importante refletir sobre os caminhos que se pretende seguir enquanto teoria linguística. Ressalta-se que isto não é uma receita, pois isso não existe quando se trata de ciências da linguagem, mas, que serve para se ter uma direção no trabalho docente.

Discorremos, portanto, sobre a abordagem da Gramática Funcionalista, que apresenta uma visão mais alinhada ao desenvolvimento das práticas de análise linguística e abarca o próprio eixo *análise linguística/semiótica* encontrado na Base Nacional Comum Curricular.

Todas as abordagens gramaticais contribuem significativamente para a reflexão da língua. No entanto, pode-se dizer que, se as práticas de análise linguística levam o sujeito a uma compreensão crítica dos usos da língua, elas se aproximam, destarte, de uma Gramática de visão Funcionalista, pois parametrizam o princípio da reflexão por meio da interação, levando o aluno a pensar sobre os constituintes da língua que utiliza. De acordo com a citação abaixo, percebe-se o que seria o ideal de

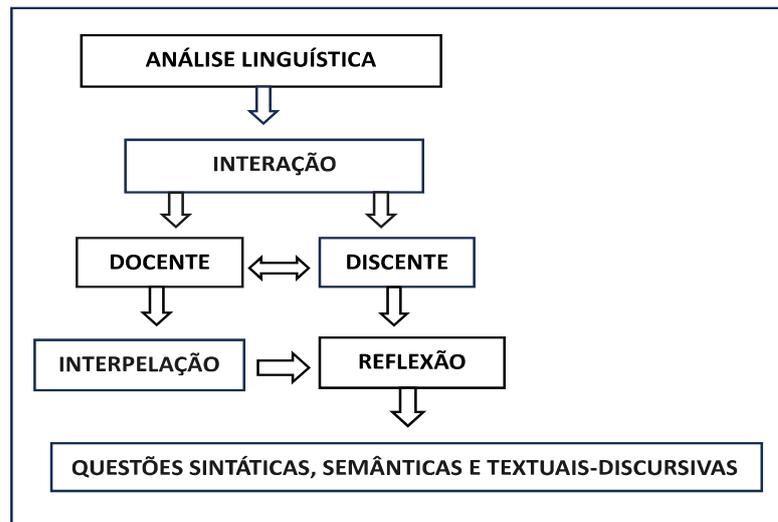
Gramática, uma vez que se reitera que todas as abordagens gramaticais têm relevância no ensino de língua.

Kay (2002: 1) define construção como uma associação convencional de todas e quaisquer espécies de informação gramatical: sintática, semântica, pragmática, lexical fonológica. Conforme a proposta inicial o modelo de gramática deveria dar conta de todos os fenômenos linguísticos verificáveis nas línguas naturais. Nessa medida, o modelo: a) deveria ser de uma gramática gerativa, portanto, formalizável; b) deveria integrar os diferentes componentes da gramática (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática); c) deveria ter um impacto universal, capaz de descrever todas as línguas naturais; d) deveria ser coerente com o que se conhece a respeito da cognição e da interação humana (Fillmore, 1988; Kay, 1995; Fried; Östman, 2004, *apud* Neves, 2021, p. 128).

Em relação ao intuito de relacionar as práticas de análise linguística à Gramática Funcional, essa ideia não surge por acaso, e sim de estudos de pesquisadores de orientação funcionalista, que têm como base o princípio de que a língua deve ser compreendida em sua função, e não somente em estruturas dos enunciados. Na Educação Básica, especialmente, insistir em um ensino tradicional por meio de conceitos partindo da análise estrutural é insistir em um ensino de memorização que não leva o estudante um aprendizado que busque desenvolver a reflexão linguística às práticas de letramento para a inserção do educando a uma sociedade letrada. Para Neves (2001, p. 82):

Uma análise de base funcionalista penetra a organização dos enunciados para avaliá-los não apenas sob diversos níveis (predicacional; proposicional; ilocucional), mas também sob os diversos ângulos que envolvem a atividade linguística (textual / informacional; interacional) e o faz sempre com incorporação dos diversos componentes (sintático; semântico; pragmático). Para o nível fundamental, corresponde ao antigo 1º grau, os PCN destacam a utilização competente do português não só como instrumental de acesso e apropriação de bens culturais e participação ativa no mundo letrado, como também, e de forma acentuada, sua utilização na resolução e superação de situações e problemas do cotidiano. Em outras palavras, trata-se de uma proposta de ensino numa vertente que podemos chamar de funcionalista, na qual o aluno trabalha as questões linguísticas para propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência, vinculados a seu ambiente histórico-social. Essa prática sintetiza-se na atividade de *Análise e reflexão sobre a língua*, através da qual se aprimora a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em contextos de comunicação oral e escrita.

**Figura 2 – Práticas de análise linguística**



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O que se observa na figura 2 é o que pode ser definido ao tratar das práticas de análise linguística no ensino em sala de aula. Para que essas práticas ocorram, faz-se necessário que haja interação entre docente e discente por meio de interpelações advindas do professor. Por isso, o planejamento prévio das aulas é importante, uma vez que o discente é questionado e levado a pensar sobre a língua, o que certamente despertará curiosidades; o professor, então, deve estar preparado para as possíveis respostas.

Entende-se que, a partir de um questionamento, outros vão surgido. Portanto, esses questionamentos podem envolver questões sintáticas, morfológicas, semânticas, textuais-discursivas e até mesmo fonológicas. Ou seja, o aluno é levado a um exercício de reflexão<sup>7</sup>, que, no caso específico deste estudo, ocorreu por meio das orações subordinadas substantivas objetivas diretas (acompanhar as aulas descritas no capítulo 4 deste estudo).

<sup>7</sup> Ação ou efeito de refletir, de se desviar da direção original. [Filosofia] Cuidado que se tem em relação ao próprio processo de entendimento; atenção aos eventos da consciência e ao plano das ideias. Análise sobre um determinado tema: reflexões sobre a vida no campo. Meditação, pensamento ou análise detalhada sobre um assunto, sobre si próprio, sobre algum problema ou sentimento: fiz uma profunda reflexão sobre questões complexas da vida. Atributo de quem se comporta com prudência: agia sempre com cuidado e reflexão. [Física] Alteração do caminho de um corpo quando, em determinada velocidade, há encontro desse corpo com outro mais resistente; ricochete. Etimologia (origem da palavra **reflexão**). A palavra reflexão tem sua origem no latim “reflexio, onis”, derivada do verbo “reflectere”, que significa “refletir”, de “flectere”, com sentido de dobrar-se, entortar, vergar. (<https://www.dicio.com.br/reflexao/>).

### 3 – AS ORAÇÕES SUBORDINADAS

Este capítulo propõe reflexões acerca do ensino das orações subordinadas no contexto escolar da Educação Básica. Para isso, será feita uma breve abordagem sobre o uso do texto no ensino de língua. Como complementação, serão apresentadas teorias a respeito do ensino de orações subordinadas substantivas objetivas diretas enquanto objeto gramatical para a análise linguística, relacionando-as às críticas atuais sobre o ensino dessas estruturas.

#### 3.1 O texto para o ensino de língua

O presente estudo, que se apropria de um objeto gramatical – especificamente as orações subordinadas substantivas objetivas diretas como objeto de ensino para a prática de análise linguística –, considera pertinente a reflexão sobre o conceito de texto, uma vez que as atividades práticas desenvolvidas com os participantes do projeto interventivo tiveram como elementos de análises textos, sendo alguns deles de autoria dos próprios estudantes.

Uma das concepções de texto adotadas nesta pesquisa é a definição proposta por Beaugrande (1997), que afirma que o texto é um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), uma interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas sempre em diálogo constante (Koch, 2015)

Nesse sentido, para ampliar a compreensão sobre o trabalho com textos em sala de aula, destaca-se o que Marcuschi (2008, p. 51) aponta sobre o que pode ser extraído de um texto nas aulas de língua. Como afirma o autor, estas são apenas algumas das possibilidades:

- a) as questões de desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;

- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

A partir das possibilidades elencadas por Marcuschi, detecta-se que, de fato, o texto é um instrumento que se constitui daquilo que o professor necessita para desenvolver suas práticas quanto a questões sintáticas, morfológicas, fonológicas, semânticas e estilísticas, tornando-se, assim, o recurso fundamental para o desenvolvimento das atividades escolares. Para a efetivação das aulas e a exploração dessas possibilidades, a análise linguística – que tem como uma das finalidades levar o aluno a refletir sobre os aspectos constituintes da língua – permite que tais aspectos sejam analisados a partir de seus usos no texto, seja ele oral ou escrito.

Quando se fala de texto, um aspecto imprescindível a ser considerado, e de que, nesse sentido, os docentes, principalmente das áreas de humanas e linguagens, devem ter clareza, é a necessidade de situar o contexto para que o sujeito compreenda a mensagem a ser transmitida. No que se refere ao contexto, Koch (2015) afirma que ele varia no tempo, de autor para autor, e ainda pode variar nas obras do mesmo autor, que pode utilizá-lo de maneira diferente, sem perceber. Essa afirmativa leva ao entendimento de como o trabalho com o texto pode apresentar complexidades.

Há vários tipos de contexto, porém, para as atividades interventivas desenvolvidas nesta pesquisa, considera-se o contexto focal, no qual Koch descreve a visão de Goodwin e Duranti (1992) sobre os fenômenos que a análise do contexto deve recobrir: 1. cenário; 2. entorno sociocultural; 3. a própria linguagem como contexto – o modo como a própria fala, simultaneamente, invoca o contexto e fornece contexto para outra fala; isto é, a própria fala constitui um recurso dos mais

importantes para a organização do contexto; 4. conhecimentos prévios; 5. o contexto analisado como um modo de práxis interativamente constituído: evento focal e contexto estão em uma relação de figura-fundo.

Além de elencar esses tópicos, Koch e Elias (2009, p. 81) afirmam:

O contexto abrange não só o contexto, como a situação de interação imediata (o entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Em uma visão funcionalista, focada em um processo de apreensão da informação, para Abreu, o entendimento de um texto depende de algumas etapas, por exemplo: construir o sentido depende de como a pessoa irá construí-lo, utilizando informações prévias que fazem parte de seu repertório ou conhecimento enciclopédico de mundo. Outro ponto importante citado pelo autor é a questão dos valores, que mudam socialmente. Assim, a título de exemplificação, não se deve ler um texto antigo e analisá-lo com os valores socioculturais contemporâneos, porque isso pode implicar possíveis equívocos.

Quando se desenvolvem práticas de análise linguística, o texto ganha relevância na concepção interacionista da língua, no sentido de que, nessa abordagem, os sujeitos envolvidos no ato comunicativo se apropriam do contexto sociocognitivo para interferir na mensagem do texto. Nessa lógica, os sujeitos são ativos, e o texto jamais é um produto acabado, pois ele é passível de interferências externas. Ou seja, o texto não se restringe à decodificação, mas é também uma interação entre o que os sujeitos inferem com base em suas experiências. Koch (2015, p. 18) faz a seguinte análise dessa concepção:

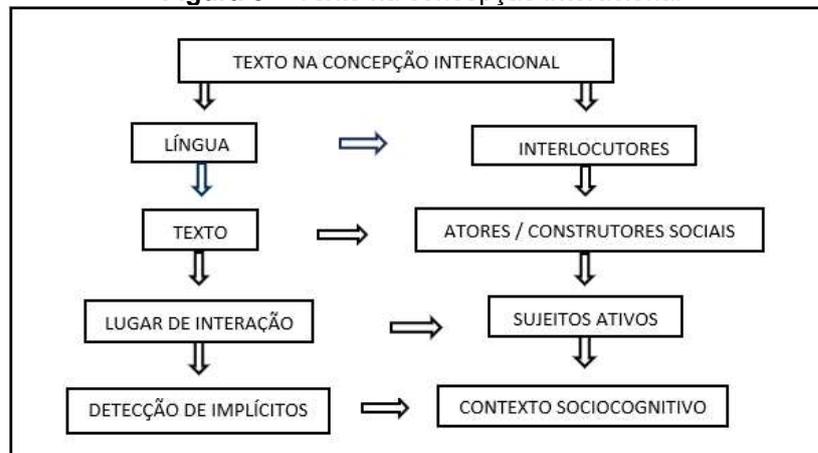
(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores / construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Koch (2015, p. 18)

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “*captação*” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto

de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução de interior do evento comunicativo.

O diagrama da figura 3 retrata a concepção de texto adotada para o desenvolvimento de práticas de análise linguística de orações subordinadas substantivas objetivas diretas, que utilizou, em parte, as produções escritas dos estudantes participantes desta pesquisa. O relato descritivo das atividades desenvolvidas será apresentado no Capítulo 4.

**Figura 3 – Texto na concepção interacional**



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quanto à concepção de texto apresentada no diagrama da figura 4, é possível inferir que o texto se materializa na interação dentro de uma determinada língua, em que os interlocutores são sujeitos participantes e, portanto, atores ou construtores sociais. Dessa forma, tornam-se sujeitos ativos que se expressam por meio de um contexto sociocognitivo. Logo, o texto é um espaço de interação entre os interlocutores, que realizam a detecção de explícitos e implícitos. Acrescenta-se a isso a concepção funcionalista e linguística de texto, tal como apresenta Neves (2020, p. 25):

Uma gramática funcional faz, acima de tudo, a interpretação dos textos, que são considerados as unidades de uso – portanto, discursivo-interativas –, embora, obviamente, se vá à interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista suas funções dentro de todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais). Como está em Neves (1997), em referência às propostas do funcionalista Givón (1984), o homem se expressa por discursos multiposicionados, e a gramática busca observar a concatenação das proposições, mas o que se põe sob observação é “não apenas o modo como se dá a concatenação das proposições, mas também as regras textuais a que

as proposições devem ser submetidas para que não haja quebra da estrutura temática e para que haja coesão e coerência na composição linguística.

Entendendo a língua como código, ou seja, como um mero instrumento de comunicação, o texto se caracterizaria pela simples decodificação desse código, em que a compreensão pelo interlocutor seria considerada passiva, pois ele não ultrapassaria aquilo que o locutor expressou. No entanto, essa concepção é mesmo possível? Usando de raciocínio lógico, pode-se dizer que isso é quase impossível, pois o locutor, ao ter contato com um texto, seja oral ou escrito, instantaneamente aciona gatilhos mentais, que permitem associações e inferências.

Portanto, abordar o ensino de Gramática a partir das produções textuais dos alunos torna-se algo primordial, sobre o que os profissionais de língua deveriam refletir em sua prática docente. Isso porque, de acordo com a concepção interacional de texto, espera-se que os estudantes, por meio da prática da produção textual, tornem-se mais conscientes e críticos quanto ao uso da língua.

### **3.2O ensino de Gramática por meio de nomenclaturas e as orações subordinadas substantivas objetivas diretas**

A reflexão sobre o ensino por meio de nomenclaturas, neste capítulo, dar-se-á porque, no desenvolvimento do projeto interventivo (capítulo 4), para as reflexões morfossintáticas desenvolvidas, não se privilegiou o ensino com foco em conceituações morfológicas ou sintáticas. Isso se justifica pelo fato de que a memorização de conceitos possivelmente seria efêmera para o estudante, que muitas vezes os memoriza apenas para a obtenção de uma nota bimestral.

As práticas de análise linguística desenvolvidas seguem a linha de pesquisa que defende que o ensino de gramática pode ser efetivado a partir do conhecimento que o estudante – enquanto falante nativo – já possui de forma internalizada. Esse conhecimento é adquirido quando o aluno aprende a falar e é o que podemos chamar de constructo mental, ou ainda, os protótipos da língua, como se observa na pesquisa de Costa (no prelo) ao afirmar que:

(...) o falante nativo, embora sem saber dominar ou classificar, está apto a detectar padrões de ocorrências de sua língua. Esses padrões nada mais seriam do que representações esquemáticas de núcleos de categorias, sejam elas sintáticas, morfológicas ou de outros níveis.

Observa-se, portanto, que, no ensino de língua, o sujeito falante nativo não necessita decorar conceitos para saber a língua, como alguns professores com uma visão mais conservadora ainda acreditam. O que o estudante-sujeito deve compreender é o funcionamento da língua, e isso ele adquire ao aprendê-la.

Nesse viés, para que o ensino de língua avance, é necessário promover discussões entre os docentes da Educação Básica, romper com a tradição de ensinar nomenclaturas em detrimento dos usos da língua não é um processo simples. Nesse sentido, Antunes (2007) discute essa temática, evidenciando que essa não é uma questão recente, mas que ainda reflete a realidade de muitos profissionais. Ou seja, os docentes de língua ainda adotam um ensino baseado em nomenclaturas, o que se agrava quando essa abordagem é exigida dos alunos em avaliações bimestrais.

Dentre os estudos mais recentes sobre o ensino das orações subordinadas na Educação Básica, destacam-se Vieira e Faraco (2021, p. 14-15), que dialogam sobre o que possivelmente ocorre em sala de aula no desenvolvimento das aulas sobre esse tema:

Os materiais didáticos e as aulas de língua portuguesa nas escolas brasileiras costumam ensinar “orações subordinadas” (quando se ensinam) enfatizando a memorização de uma terminologia extensa, confusa e desnecessária tanto à compreensão dos processos de subordinação em si quanto a sua utilidade nas práticas de produção escrita. O resultado disso costuma ser pedagogicamente improdutivo. Talvez você tenha testemunhado, ao longo de sua vida escolar, esse nosso ponto de vista.

Os autores supracitados, portanto, criticam o ensino baseado em nomenclaturas, que ainda é realidade em muitas salas de aula. Nesse sentido, uma pergunta inicial deve ser feita: *porque seria improdutivo um ensino baseado na memorização de conceitos e regras gramaticais padronizadas?* Para complementar essa reflexão, outra questão deve ser considerada: *qual é o objetivo de um ensino que exige um conhecimento totalmente teórico de estudantes que se encontram na Educação Básica?* Uma resposta a essas indagações está no fato de que teoria é fundamental para os profissionais de determinada área do conhecimento, mas não para um estudante da Educação Básica. Para ele, o que importa é saber usar a língua – algo que já faz naturalmente, por ser um falante nativo.

No que se refere ao valor (sentido) das orações subordinadas, que será amplamente explorado nesta pesquisa por meio das produções dos participantes e de outros suportes, procuraremos estabelecer uma relação com o que afirma Sperança-

Criscuolo (2011, p. 157) em sua tese de doutorado. A autora aborda o valor subjetivo das orações subordinadas ao serem utilizadas pelos sujeitos. Outro aspecto mencionado por ela diz respeito ao ensino e ao uso de conceitos nesse contexto.

Ao reconhecer-se a língua, primeiramente, como resultado de habilidades e processos cognitivos o professor pode conduzir o aluno a refletir, com base em seu conhecimento de mundo, sobre os espaços mentais que são ativados por itens e construções sintáticas; também, observando-se o domínio interdiscursivo em que ocorrem os itens em análise (como as OSS - *orações subordinadas substantivas*, por exemplo), pode-se levar o aluno a observar as integrações que ocorrem nos enunciados/textos, como é claramente explicitado pelo processo cognitivo de Integração Conceptual. Isso não significa, obviamente, que o professor deva ensinar esses conceitos teórico aos alunos.

Ao se apropriarem do valor subjetivo das orações subordinadas – neste estudo, as objetivas diretas –, espera-se que, por meio das atividades intensificadas de análise dessas orações, com foco na compreensão e interpretação de seu valor, os estudantes ampliem sua competência leitora e, por conseguinte, sua prática de produção textual.

## **4 – PROJETO DE INTERVENÇÃO: PRÁTICA DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Este capítulo apresenta em uma reflexão sobre o que constitui uma proposta alternativa de ensino de língua, objetivando levar o docente a repensar o seu fazer pedagógico. Para tanto, serão expostos os planos de aula, a descrição das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção e, ainda, os resultados obtidos, por meio de um relato descritivo das aulas.

### **4.1 Reflexão sobre proposta alternativa de ensino de língua**

O estudo morfossintático por meio da análise linguística proposto nesta dissertação realizou-se por meio do desenvolvimento de uma abordagem interventiva de atividades a partir de um objeto gramatical específico: a oração subordinada substantiva objetiva direta. A partir disso, foram sugeridas atividades alternativas que se aproximem de uma perspectiva real de uso pelo estudante.

É importante esclarecer que não se trata de criticar ou desvalorizar as atividades presentes nos livros didáticos, mas sim de um acréscimo aos manuais de estudo. Outro aspecto incutido nessa proposta é a oportunidade de o estudante analisar suas próprias produções, ou seja, levando-o a refletir sobre o uso das sentenças linguísticas que ele mesmo elabora – algo que não é propiciado pelos livros didáticos.

Dessa forma, três aspectos precípuos precisam ser considerados para a compreensão da análise aqui discutida: (i) o que caracteriza uma atividade alternativa para o ensino de língua; (ii) por que desenvolver atividades gramaticais a partir do uso real da língua pelo estudante; e (iii) quais são os princípios que orientam a elaboração dessas atividades pelo professor.

O primeiro aspecto diz respeito à natureza de uma proposta alternativa de trabalho – em qualquer componente curricular – que pode implicar tanto o acréscimo quanto, em alguns casos, a substituição das atividades estabelecidas pelos livros didáticos. Isso ocorre quando tais atividades não estão parciais ou plenamente compatíveis com a realidade do ensino atual ou de uma classe específica que apresente elevados graus de dificuldade em leitura e escrita e que necessite, portanto, de práticas que permitam um ensino mais significativo. No contexto específico do

ensino de língua, uma estratégia, a princípio, está voltada para os usos linguísticos reais do sujeito. Dessa forma, uma proposta alternativa de ensino deve partir da observação e análise do professor quanto ao perfil dos estudantes sob sua responsabilidade naquele período letivo, bem como dos recursos didáticos a serem utilizados, que devem estar alinhados aos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em que se encontram as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Assim, uma proposta alternativa de trabalho visa ao alcance de metas a partir de atividades que favoreçam a motivação e a aprendizagem significativa, partindo do próprio uso da língua pelo estudante. Ressalta-se, ainda, que essa abordagem não se trata de uma solução paliativa, mas sim de um processo cujos resultados se constroem gradativamente.

O segundo aspecto fundamental a ser considerado são os usos linguísticos que o estudante externaliza. Por que não levar o aluno a perceber como emprega a língua, uma vez que essa consciência pode fazê-lo sentir-se mais seguro em relação à gramática da Língua Portuguesa, em vez de focar exclusivamente em produções de terceiros? Com base nesse princípio, a proposta interventiva deste estudo utilizou as produções textuais dos próprios estudantes e a leitura de um paradidático escolhido por eles para a realização de atividades gramaticais e textuais-discursivas. Esse processo possibilita um ensino mais significativo, pois o aluno irá refletir e analisar as suas próprias práticas linguísticas, assumindo um papel central na aprendizagem e tornando-se protagonista no processo de construção do conhecimento.

Além disso, as atividades alternativas incluem momentos lúdicos, planejados em conformidade com os objetivos das aulas. Quanto à ludicidade, é comum a sua supressão a partir do Ensino Fundamental – Anos Finais, porém, para a atividade descrita nesta dissertação, é sugerido o resgate dessa prática, com o objetivo de envolver todos os alunos. Isso se deve ao fato de que a ludicidade tem a capacidade de despertar o interesse de todos, independentemente da faixa etária.

O terceiro aspecto a ser considerado diz respeito à elaboração da proposta alternativa de atividades a serem desenvolvidas. Qual deve ser o ponto de partida para a construção dessas atividades? Como resposta a essa pergunta, considera-se que toda intervenção deve ser fruto de observações a partir de problematizações, termo que deve ser entendido como algo que não está adequado ou que poderia ser acrescido à metodologia de ensino para um resultado mais sólido. Ou seja, a lógica para a elaboração de uma proposta interventiva é encontrar um problema por meio de

resultados obtidos a partir de observações, pensar nas suas causas, definir quais ações podem atuar sobre elas para que o problema seja solucionado e, por conseguinte, quais resultados devem ser alcançados com as ações elaboradas.

Portanto, para que o ensino de língua seja cada vez mais ativo e significativo, torna-se imprescindível que o professor de língua, a partir de um diagnóstico de sua turma, repense os objetivos de seu componente curricular e, sempre que houver necessidade, priorize as intervenções necessárias para atender à formação leitora e escritora do aluno. Entende-se que as atividades desenvolvidas durante a pesquisa visam à ampliação da capacidade discursiva do aluno, com reflexo em sua produção textual, pois essa era uma necessidade das turmas. Para isso, foi selecionado um objeto gramatical morfossintático: a oração subordinada substantiva objetiva direta, cuja escolha se justifica pelo fato de essa oração possibilitar ao estudante refletir sobre suas intenções.

#### **4.2 Relato de experiência com práticas de análise linguística tendo como objeto de ensino as orações subordinadas substantivas objetivas diretas em turmas de 9º ano**

Este capítulo trata da descrição do trabalho prático de intervenção realizado com 49 alunos, distribuídos em duas turmas de 9º ano do turno vespertino da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros (doravante EEEFM Onésima Pereira de Barros), em Santarém-PA. As atividades desenvolvidas com os estudantes fazem parte de uma proposta para o ensino de Gramática a partir da análise linguística, tendo como objeto as orações subordinadas substantivas, especificamente as objetivas diretas, com o objetivo de levar os alunos a pensarem criticamente sobre a Língua Portuguesa em seus aspectos morfológico, sintático, semântico e textual-discursivo.

Enquanto discente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e docente das duas turmas em que foi desenvolvido o projeto de intervenção, relatei as experiências vivenciadas e os resultados obtidos com as atividades, a fim de atingir um dos propósitos do PROFLETRAS, que é desenvolver práticas didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.

A proposta do projeto de intervenção foi elaborada a partir de reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, considerando a problematização surgida em discussões de teóricos como Geraldi (1984, 2004) como ponto inicial, assim como as pesquisas do orientador desta dissertação, Prof. Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa (UFOPA), além de observações originadas de minha experiência docente na Educação Básica, para responder a certas indagações. Apresento, portanto, uma proposta metodológica para o trabalho de docentes de Língua Portuguesa, como uma possibilidade de responder aos seguintes questionamentos:

- i. O que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, considerando que se está ensinando a língua para um sujeito que já domina o idioma?
- ii. Como o professor de Língua Portuguesa pode auxiliar o discente no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e escritora?

Far-se-á um relato descritivo das experiências com as já referidas práticas de análise linguística. O objeto gramatical em estudo foram as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, com expansão para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual. A partir da análise linguística de sentenças no texto, procurou-se proporcionar aos estudantes momentos de interação que os levassem a refletir sobre os constituintes da língua em seus aspectos morfológico, semântico, sintático e textual-discursivo. Segue o plano de aula e o desenvolvimento das aulas:

**Quadro 1 – Plano de aula 1**

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof. <sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros Componente curricular: Língua Portuguesa Professora: Zileyce Damasceno Pereira Ano/Turmas: 9º ano – F9T901 e F9T902 Carga horária: 45 minutos Data: 07/11/2023		
<b>Objeto de conhecimento:</b> Produção de sentenças. <b>Habilidades desenvolvidas – BNCC:</b> EF89LP2, EF69LP14.		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar a construção de orações subordinadas substantivas objetivas diretas;</li> <li>• Detectar a aspecto semântico atribuído à oração matriz.</li> </ul>		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Nesta etapa, o professor distribui aos alunos (em uma folha impressa) uma atividade em que	- Folha impressa da atividade; - Caderno do estudante para	A avaliação será feita por meio das respostas escritas dos estudantes quanto a atividade

<p>completarão a sentença dada, em uma sequência de oito orações matrizes previamente selecionadas pelo professor. A tarefa do estudante é dar continuidade à oração de modo que tenha sentido. Assim que concluírem, o professor recolhe o material para ser utilizado em aulas a <i>posteriori</i>.</p>	<p>registro de sua aprendizagem; - Caderno do professor para os registros do andamento das atividades.</p>	<p>proposta em que deverão complementar as orações principais por meio da subordinação.</p>
---	--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.1 Aula 1 (07/11/2023 – 90 min): Construindo sentido (a partir de uma oração sugerida)

Para iniciar as atividades do projeto interventivo, os alunos tinham a tarefa de complementar, em 20 min, o sentido da oração sugerida. Nesta atividade, que denominei *Construindo Sentido*, havia oito sentenças propostas. Esperava-se que, a uma oração dada, tradicionalmente chamada de oração principal, os discentes pudessem atribuir um complemento, ou seja, encaixar uma oração subordinada, criando sentidos.

Quando questionados sobre o que acharam da atividade, os alunos disseram tê-la considerado muito fácil, especialmente porque pedi que estabelecessem sentido a partir de algo de sua vivência, mas sem recorrer a frases de canções ou frases feitas<sup>8</sup>. Caso escrevessem frases já conhecidas, o objetivo da aula se perderia, pois a intenção era levar o aluno a estabelecer sentido com base em situações reais de uso, e não em algo memorizado ou pré-estabelecido.

É importante ressaltar que os termos técnicos não foram ditos aos alunos, muito menos que se tratava de orações subordinadas, pois o trabalho com a nomenclatura, ao menos em princípio, não faz parte das práticas de análise linguística.

De volta à observação dos alunos, alguns conseguiram concluir a atividade em 10 min, e outros, em 20 min, conforme sugerido. Recolhi todas as atividades ao

---

<sup>8</sup> As frases de canções e/ou frases feitas não devem ser aceitas nessa atividade uma vez que essas são construções cristalizadas no sentido e na forma devido ao uso constante e o que se espera, nessa atividade, é que o estudante possa construir as orações, porque o propósito é desenvolver outras atividades com produções do aluno.

mesmo tempo, pois esse procedimento evita conversas que certamente incomodariam os colegas que ainda estavam empenhados em sua produção. Todos os alunos devolveram as atividades, que seriam utilizadas em aulas posteriores.

Antecipo dizer que, nessa experiência, foi muito difícil conter-me e não usar as nomenclaturas, mas procurei não as utilizar, pois em outras experiências, pude constatar de que os termos técnicos, de fato, podem confundir a reflexão do estudante.

Abaixo, apresento o resultado das atividades de dois alunos:

**Figura 4 – Resultado da atividade do aluno A**

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio "Professora Onésima Pereira de Barros"

Diretora: Maria Hérica Cordeiro

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Professora: Zileyce Damasceno Pereira

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: 9<sup>o</sup> ano

Turma: 4<sup>o</sup> EPT901

Data: 07 / 11 / 2023

ATIVIDADE 1 - Língua Portuguesa

A) A partir do início de cada sentença abaixo, reescreva-as e dê continuidade de modo que tenha sentido.

1. Nós queremos

Nós queremos que esse ano tenha um bom natal.

2. Ela verificou

Ela verificou se nós fizemos as nossas tarefas.

3. Eles acharam

Eles acharam que eu não ganharia.

4. Eles decidiram

Eles decidiram me manter em casa pois estava doente.

5. Os alunos querem

Os alunos querem um prato de frango com arroz.

6. Meus pais esperam

Meus pais esperam que eu não represente de casa.

7. Eu desejo

Eu desejo morar em uma ilha vivendo apenas de peixe e coque.

8. A escola não permite

A escola não permite animais, animais do meu cachorro.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 5 – Resultado da atividade do aluno B

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio "Professora Onésima Pereira de Barros"  
 Diretora: Maria Hérica Cordeiro  
 Componente Curricular: Língua Portuguesa  
 Professora: Zileyce Damasceno Pereira  
 Aluno(a): \_\_\_\_\_  
 Ano: 9º ano Turma: F9T901 Data: 07/11/2023

#### ATIVIDADE 1 - Língua Portuguesa

A) A partir do início de cada sentença abaixo, reescreva-as e dê continuidade de modo que tenha sentido.

1. Nós queremos

Nós queremos que esse natal seja repleto de coisas boas e que minha família possa passar todos juntos.

2. Ela verificou

Ela verificou que o aluno Gustavo não estava fazendo a prova.

3. Eles acharam

Eles acharam que eu e o Gustavo não fomos de conto de jogos, no final surpreendemos.

4. Eles decidiram

Eles decidiram que não hávero jogos esse ano.

5. Os alunos querem

Os alunos querem uma merenda melhor.

6. Meus pais esperam

Meus pais esperam que eu ganhe várias medalhas esse ano.

7. Eu desejo

Eu desejo ganhar todas as medalhas esse ano.

8. A escola não permite

A escola não permite que os alunos venham a escola sem o fardo escolar.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

#### Quadro 2 – Plano de aula 2

<p>Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros          Componente curricular: Língua Portuguesa          Professora: Zileyce Damasceno Pereira          Ano/Turmas: 9º ano – F9T901 e F9T902          Carga horária: 90 minutos          Data: 08/11/2023</p>
--

<p><b>Objeto de conhecimento:</b> Montagem de quebra-cabeça</p>
---

<b>Habilidades desenvolvidas – BNCC: EF89LP22.</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o exercício de análise e desenvolvimento de estratégia para a montagem de quebra-cabeça;</li> <li>• Estimular a capacidade de concentração e foco;</li> <li>• Desenvolver e estimular o raciocínio lógico;</li> <li>• Fortalecer laços de cooperação mútua para tomar decisões.</li> </ul>		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Esta etapa é desenvolvida por meio de atividade lúdica utilizando-se de um quebra-cabeça. A montagem do quebra-cabeça é realizada em equipe, sendo composta de quatro integrantes. Após 15 min de montagem do quebra-cabeça, o professor dirige-se às equipes para coletar dos estudantes as estratégias de montagem, ouve e faz as anotações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seis jogos de quebra-cabeça;</li> <li>- Caderno do estudante para registro de sua aprendizagem;</li> <li>- Caderno do professor para os registros do andamento das atividades.</li> </ul>	A avaliação será feita por meio do interesse dos estudantes pelas atividades propostas e suas respostas quanto às arguições do professor.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.2 Aula 2 (08/11/2023 – 90 min): Quebra-cabeça

No desenvolvimento da Aula 2, foram formadas seis equipes, e cada uma recebeu um jogo de quebra-cabeça. Repassei a todos a orientação inicial: eles deveriam apenas realizar a montagem do quebra-cabeça. Observo que alguns procedimentos podem ser adotados para a realização dessa atividade: nas duas turmas em que trabalhei, isto não foi necessário, mas, dependendo do nível de motivação dos alunos para as atividades propostas, o professor pode transformar a atividade em uma competição e oferecer alguma recompensa. Com relação à pergunta de um aluno: “Vale ponto?”, minha resposta foi a mesma que adoto sempre que me fazem esse tipo de questionamento: “Todos vocês estão sendo observados e avaliados em todas as aulas”.

Como era de se esperar, os alunos se surpreenderam ao perceber que iriam brincar em uma aula de Língua Portuguesa, já que, realmente, não tenho, em minha rotina, o hábito de desenvolver atividades lúdicas.

Quinze minutos após o início da montagem, dirigi-me às equipes para perguntar quais estratégias haviam pensado e adotado para montar o quebra-cabeça. Fiz isso porque, nessa dinâmica, era fundamental compreender o raciocínio dos alunos. As respostas foram as seguintes:

- Equipe A: primeiro separou as peças por cores e, em seguida, iniciou a montagem pelas extremidades.
- Equipe B: primeiro separou as cores e depois montou as extremidades.
- Equipe C: começou a montagem pelo canto direito e posicionou as peças sobre a figura-modelo, porém percebeu que o tamanho do modelo não correspondia ao do quebra-cabeça.
- Equipe D: observou a imagem e procurou as peças.
- Equipe E: começou a montagem pelos cantos, separou as peças por cor e distribuiu parte delas entre os integrantes da equipe.
- Equipe F: separou as peças pelas cores para então iniciar a montagem.

No que se refere ao desenvolvimento da atividade na turma F9T901, duas equipes não conseguiram concluir a montagem. Eram equipes formadas por meninos que, segundo minhas observações – e também de outros professores, das quais tomei conhecimento no conselho de classe, ocasião em que conversamos sobre o desempenho dos alunos –, costumam ser os mais distraídos durante as aulas. Entretanto, um aluno dessa equipe, que não tem o melhor desempenho nas atividades escritas, demonstrou grande envolvimento e participação, destacando-se na tentativa de montar o quebra-cabeça, assim como no momento da oralidade.

Na turma F9T902, apenas uma equipe não concluiu a montagem. Segundo os integrantes da equipe, isso aconteceu porque tiveram dificuldade de manter a concentração.

O quebra-cabeça continha a imagem da obra *Jogos Infantis* (1560), do pintor renascentista Pieter Bruegel. A escolha se deu pelo tema, para que os estudantes pudessem fazer inferências sobre a imagem e expressa-se no momento da atividade oral. Eles ficaram à vontade para analisar a imagem, mas a dinâmica não fluiu como esperado. Por isso, foi necessário direcionar a atividade por meio dos seguintes questionamentos:

- Que título vocês dariam à imagem?
- O que perceberam quanto as imagens da obra?

- A que época a imagem remete?
- Sintam-se à vontade para fazer outros comentários.

Esse direcionamento foi essencial, pois, para que haja uma boa análise, seja do que for, o aluno precisa sentir-se confortável. Esse procedimento, certamente, amplia sua capacidade crítica por meio da formulação de hipóteses no ato de leitura. Assim, o momento da oralidade foi bastante participativo; houve, inclusive, uma equipe que lembrou da Idade Média, trazendo a interdisciplinaridade para a discussão.

Em relação ao encaixamento das peças, os alunos perceberam que peças de formato semelhante não se complementam, ou seja, existe uma combinação específica para que tudo se encaixe. Essa ideia será retomada em aulas posteriores para estimular reflexões sobre o que constitui um texto, a organização dos vocábulos e até mesmo o porquê de certas normas da gramática normativa e de questões relativas à variação linguística.

A seguir, apresento alguns registros da atividade com o quebra-cabeça:

**Figura 6** – Registro da atividade com o quebra-cabeça



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Abaixo, há também registros de relatos de estratégia dos grupos para a montagem de quebra-cabeça:

**Figura 7** – Relato do grupo 1

A gente ficou com raiva, estressado, tínhamos pouca paciência, ficamos bastante confusos com algumas peças. A estratégia que nós usamos foi olhar o papel com a pintura e procurar as peças e o que tinha ao redor dela, assim nós encaixamos as peças. Nós levamos um tempo de 1 hora para concluir o quebra-cabeça.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 8 – Relato do grupo 2**

A estratégia do grupo A So: cada participante começou pelos cantos, não conseguimos montar sem a imagem, então pegamos ela de referência. Depois de cada um montar seu canto, a gente juntou tudo e começamos a montar o meio e So: assim que concluímos.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 9 – Relato do grupo 3**

Para conseguimos montar o Quebra-cabeça usamos 3 estratégias que foram: 1ª verificamos os lugares principais; 2ª Olhamos as imagens e vimos se combinavam; 3ª ajudamos um ao outro (trabalho em equipe). É umas das principais qualidades pra alguém montar o quebra-cabeça e ter calma, paciência e pensar focando somente nas peças.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Quadro 3 – Plano de aula 3**

<p>Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros          Componente curricular: Língua Portuguesa          Professora: Zileyce Damasceno Pereira          Ano/Turmas: 9º ano – F9T901 e F9T902          Carga horária: 90 min          Data: 14/11/2023</p>		
<p><b>Objeto de conhecimento:</b> Orações subordinadas substantivas, coerência e coesão textual.</p>		
<p><b>Habilidades desenvolvidas – BNCC:</b> EF89LP29, EF09LP04, EF69LP14</p>		
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que as orações subordinadas substantivas objetivas diretas possuem uma estrutura formada por uma oração matriz e que ela necessita de complementos para constituir sentido.</li> <li>• Relacionar o fragmento de texto com um determinado contexto.</li> </ul>		
<p><b>Procedimentos metodológicos</b></p>	<p><b>Recursos</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p>
<p>A partir das sentenças elaboradas pelos estudantes em aulas anteriores, o professor criará peças para que os alunos encaixem a</p>	<p>- Material impresso;          - Jogos pedagógicos;          - Lousa;          - Pincéis coloridos;</p>	<p>A avaliação será feita por meio da interação e respostas dos estudantes quanto às atividades propostas.</p>

<p>oração matriz à oração subordinada. Após a montagem das peças, os estudantes escrevem as orações em seu caderno. Seguindo, o professor realiza a análise linguística por meio de questionamentos aos discentes, interpelando-os acerca de questões morfológicas, sintáticas, semânticas e textuais-discursivas das sentenças elaboradas por eles.</p>	<p>- Caderno do aluno para registro de sua aprendizagem; - Caderno do professor para os registros do andamento das atividades.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.3 Aula 3 (14/11/2023 – 45 min e 20/11/2023 – 90 min): Jogo das sentenças (encaixamento de orações)

Nesta aula, nas duas turmas de 9º ano, realizamos a dinâmica denominada *Jogo das sentenças*. Utilizamos as mesmas sentenças da atividade feita na aula 1, que consistia em criar uma oração subordinada para uma oração matriz. Para a aula 3, elas foram digitadas e recortadas, separando-se a oração principal da subordinada, constituindo, assim, um jogo de sentenças composto de oito orações principais e quinze orações subordinadas.

A atividade foi realizada em dupla na turma F9T901 e individualmente na turma F9T902. Durante a montagem, perguntei aos alunos se eles se lembravam dessas frases, ao que responderam que eram as que eles haviam elaborado em aulas anteriores. Ao observar as duplas, percebi que, quanto à montagem das sentenças, na turma F9T901, 94% haviam iniciado pela oração tradicionalmente considerada principal, enquanto 4% haviam começado pela oração subordinada; 2% não souberam o que fazer, possivelmente por não estarem atentos às orientações dadas coletivamente. Assim, repeti as orientações, e eles entenderam o que deveria ser feito.

Após 10 min dessa primeira montagem, pedi que transcrevessem as sentenças em seus cadernos. Em seguida, solicitei que olhassem a primeira parte e verificassem quais opções da segunda parte faziam sentido com ela, e assim procederam. Depois, pedi que fizessem o contrário: manter a segunda parte e fazer diferentes combinações

com a primeira. Após realizarem as possíveis combinações, desenvolvemos a análise linguística das sentenças por eles montadas.

Iniciei interrogando os alunos que começaram a sentença pelas partes iniciadas por *que*. Perguntei-lhes em que momentos costumamos iniciar frases com essa palavra. Eles não responderam, mas ficaram pensativos. Então, pedi que imaginassem o momento do pôr do sol e o que expressariam nesse instante. Uma aluna logo exclamou: “Que lindo!”. A partir desse exemplo, perguntei se essa expressão seria algo planejado para ser dito naquele momento ou se se assemelharia a expressões usadas em situações inesperadas, como certos incidentes. Os estudantes responderam que seria algo não planejado e espontâneo.

Após explorarmos o valor semântico da expressão *Que lindo!*, concluí perguntando se alguém lembrava a que grupo pertencia essa expressão. Nenhum aluno respondeu. Então, expliquei que manifestações espontâneas de sentimentos humanos são chamadas de *interjeições*, quando constituídas por um vocábulo, e *locuções interjetivas*, quando formadas por mais de um vocábulo.

Além disso, usei outra exemplificação, baseada em uma situação que já ocorrera comigo e que, possivelmente, já havia acontecido com eles também. Pedi soa alunos que imaginassem o seguinte cenário: uma pessoa mudou-se para outra cidade por motivos de trabalho e falou que estava gostando demais de suas primeiras semanas no novo local. O ouvinte, ao se despedir daquela pessoa, disse o seguinte: “Que a senhora possa realizar os seus sonhos nesta cidade”.

Perguntei se, antes daquilo que a pessoa oralizou, em seu pensamento não haveria algum vocábulo, ao que os alunos responderam que sim. Então, questioneei: “Quais seriam as possibilidades?”. As respostas foram: “Eu quero”, “Eu espero”, “Eu desejo”, “Eu torço”, e até uma expressão menos usual: “Eu profetizo”.

Após esse momento, realizamos a análise linguística das sentenças formadas pelos alunos. A seguir, apresento a descrição da análise:

**Quadro 4** – As orações analisadas na turma F9T901

1ª parte	2ª parte
Os alunos querem que	<i>a violência no Brasil acabe da melhor maneira possível.</i>
	<i>que tenha água na torneira do banheiro.</i>
	<i>que tenha comida boa na escola.</i>
	<i>que a escola forneça água gelada todos os dias.</i>

	<i>que o Governo tome providências.</i>
	<i>que a escola Onésima volte a aceitar alunos do 6º e 7º ano.</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Após escrever as orações, na lousa, relacionei-as com a **atividade 2**, questionando se, no momento da montagem das sentenças, haviam percebido alguma semelhança com a montagem do quebra-cabeça. Fui instigando os alunos, que concluíram que peças iguais não se encaixam, assim como ocorre com as orações: as que pertencem à 1ª parte não se juntam entre si, e o mesmo acontece com as que pertencem à 2ª parte. Só há sentido quando se juntam as orações da 1ª parte com as da 2ª parte.

Após, procuramos fazer inferências sobre o sentido daquelas orações, uma vez que elas podem ser consideradas fragmentos de um todo dentro de um contexto. Tomei como exemplo a oração *Os alunos querem que a violência no Brasil acabe da melhor maneira possível*, relacionada ao contexto de violência pela qual passa o Brasil. A partir disso, os alunos elencaram os tipos de violência que conhecem, o que permitiu ampliar o sentido do período em estudo. Concluímos, então, que os conflitos precisam ser resolvidos para evitar que a situação do Brasil culmine em uma guerra com o uso de bombas e armas, a exemplo da guerra em Israel.

Após essa contextualização, retomamos a 1ª oração para identificar a ação. Os alunos localizaram o verbo *querem*, e, a partir disso, discutimos sua forma no infinitivo e a flexão verbal, abordando, assim, a concordância verbal e situando os níveis de linguagem. Ao identificarem o verbo *querer*, relacionaram-no ao sujeito *os alunos*.

Já na 2ª parte da oração, verificamos que a ação está no vocábulo *acabe*, e os alunos listaram contextos em que usam esse verbo. Na sentença dada, perceberam que o sentido é de *terminar*.

No momento seguinte, perguntei, então, o que aquelas frases (quadro 4) revelam sobre a ação do sujeito. Um aluno respondeu que expressavam a vontade de que algo se realizasse. Em seguida, questionei o que havia de comum em todas as sentenças, e eles perceberam que era a presença do *que*, que iniciava a segunda parte; quanto ao seu significado nas orações, não foi possível defini-lo, a princípio. Posteriormente, porém, chegamos à conclusão de que ele serve para ligar uma parte à outra, momento em que aproveitei para lembrá-los brevemente sobre a coesão textual.

**Quadro 5 – As orações analisadas na turma F9T902**

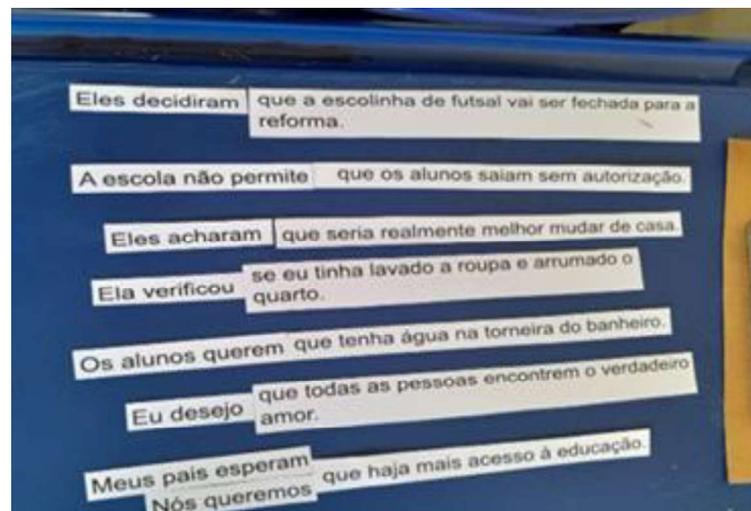
1ª parte	2ª parte
<i>Meus pais esperam</i>	<i>que eu seja aprovado em todas as matérias.</i>
	<i>que meu sonho se realize.</i>
	<i>que haja mais cesso à educação.</i>
	<i>que eu passe do 9º para o 1º ano do Ensino Médio.</i>
	<i>que eu seja feliz.</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A oração utilizada como exemplo para a análise linguística foi *Meus pais esperam que eu seja aprovado em todas as matérias*. Os discentes comentaram que os pais ficam felizes com o sucesso dos filhos. A partir disso, foi explorada a temática das relações familiares, focando no relacionamento entre pais e filhos.

Os demais procedimentos seguiram uma dinâmica semelhante à anterior. Considerei a análise bastante produtiva, uma vez que conseguimos exploramos tanto a compreensão quanto a interpretação e aspectos gramaticais<sup>9</sup> da escrita em Língua Portuguesa.

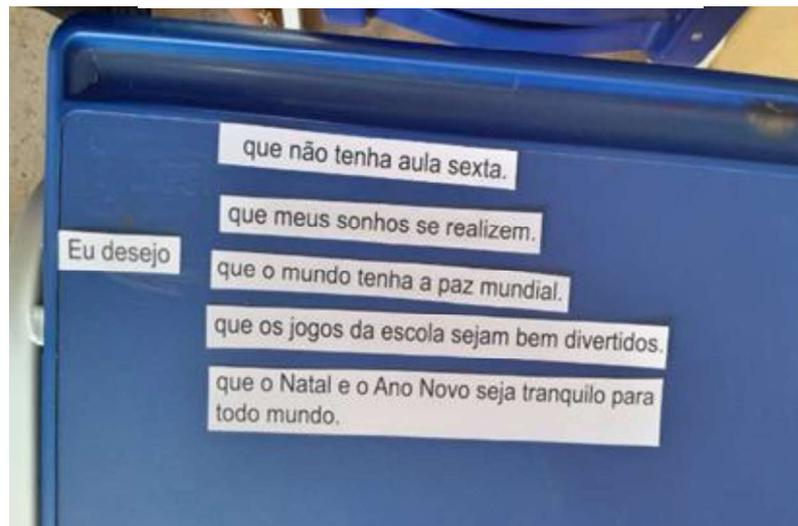
A seguir, apresenta-se alguns registros da aula 3:

**Figura 10 – Primeiro registro da aula 3**

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

<sup>9</sup> Relata-se a experiência da pesquisadora no sentido de que, quando o professor realiza um trabalho a partir do sentido das sentenças, no texto, em especial quando o próprio aluno produz, ele consegue perceber a função dos vocábulos utilizados, sendo o ponto de partida para a trabalho com os elementos gramaticais, e a partir desse ponto o professor desenvolve o trabalho com os aspectos morfosintáticos, conduzindo o aluno à reflexão sobre o funcionamento da Língua. No caso, específico desta pesquisa, a análise se desencadeou a partir das orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

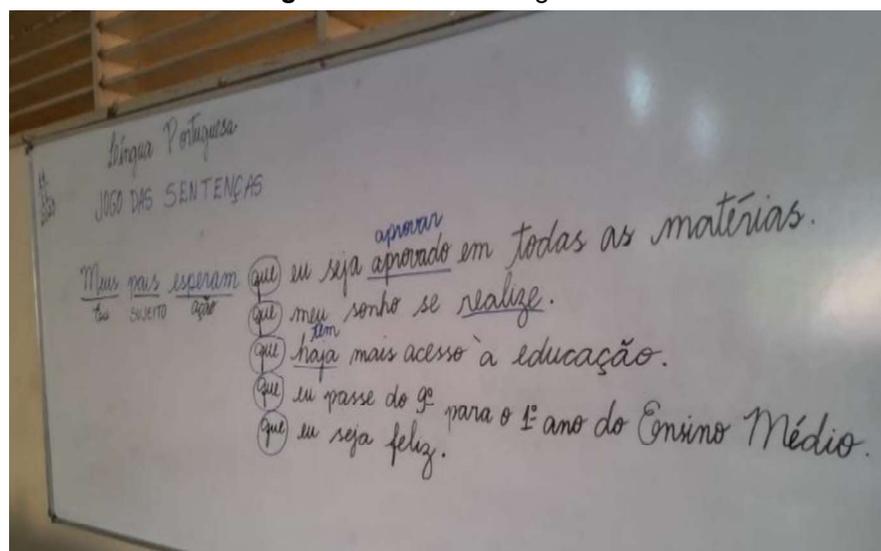
**Figura 10** – Segundo registro da aula 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Na (figura 11), que é o jogo da montagem de sentenças; os estudantes perceberam como as orações subordinadas dependem do modalizador que se encontra na oração principal. Ou seja, concluímos que as orações subordinadas substantivas objetivas diretas são comentários e detalhamentos que fazemos do verbo da oração principal, dependendo do tempo e modo verbal em que se encontra. Além da montagem das peças em equipes, sugere-se que o professor e estudantes interajam na análise das sentenças – utilizando a lousa (figura 12) para um ensino coletivo.

**Figura 11** – Terceiro registro da aula 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Quadro 6 – Plano de aula 4

<p>Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros          Componente curricular: Língua Portuguesa          Professora: Zileyce Damasceno Pereira          Ano/Turmas: 9º ano – F9T901 e F9T902          Carga horária: 90 minutos          Data: 21/12/2023</p>		
<p><b>Objeto de conhecimento:</b> Leitura, análise de textos, estrutura de orações.  <b>Habilidades desenvolvidas – BNCC:</b> EF69LP07, EF69LP08, EF69LP13, EF69LP21</p>		
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a percepção e encontrar em sua própria produção textual orações subordinadas substantivas.</li> <li>• Proporcionar ao discente a confiança, no sentido de que, enquanto estudante de Língua Portuguesa, ele tem domínio, embora inconsciente.</li> <li>• Perceber a intencionalidade das orações subordinadas no texto.</li> </ul>		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Nesta aula, os estudantes receberão os textos de sua autoria (no caso, trata-se do gênero discursivo carta aberta) em que serão solicitados a grifarem as partes de seu texto em que encontrarem construções semelhantes às das sentenças analisadas na aula 3. Com a participação oral dos estudantes, o professor coleta as orações encontradas pelos estudantes e realiza a análise linguística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material impresso;</li> <li>- Jogos pedagógicos;             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lousa;</li> <li>- Pincéis coloridos;</li> </ul> </li> <li>- Caderno do aluno para registro de sua aprendizagem;</li> <li>- Caderno do professor para os registros do andamento das atividades.</li> </ul>	<p>A avaliação será feita por meio das respostas dos estudantes quanto ao proposto que é grifar as orações solicitadas.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.4 Aula 4 (21/11/2023 – 90 min): Caça às orações (detecção de orações em texto de autoria do discente)

Nesta aula adotei a dinâmica denominada *Caça às orações*, cuja finalidade é aguçar a curiosidade, treinar a percepção e despertar a consciência do aluno para o fato de que, nos textos que escreveram em aulas anteriores, eles utilizaram a mesma estrutura das sentenças que produziram na atividade 1 (*Construindo sentido*) e que manusearam na atividade 3 (*Jogo das sentenças*) e que, constantemente, utilizam na oralidade.

Como primeiro procedimento, distribuí o *Jogo das sentenças* para os alunos faltosos na aula anterior, garantindo que pudessem montar as frases e, assim, estar inclusos em todas as atividades propostas. Em seguida, para todos os estudantes, entreguei seus próprios textos, que pertenciam ao gênero carta aberta, produzidos com base no seguinte comando: produzir uma carta aberta aos adolescentes do futuro com o tema *Como você espera que seja o mundo para os adolescentes do futuro?*.

A escolha desse gênero discursivo se deu pelo fato de já o havermos estudado no semestre anterior, de modo que os alunos já tinham familiaridade com sua finalidade e estrutura. Além disso, o gênero é propício para eles, que são adolescentes, pensarem sobre suas pretensões futuras e os próprios atos no presente.

Ao sugerir esse tema para a produção textual, iniciei um diálogo com os alunos a partir de dois questionamentos: “Como vocês percebem o modo de vida das pessoas hoje?” e “Há algo que incomoda vocês na sociedade em que vivemos?”. As respostas mais recorrentes foram: guerra, *bullying*, preconceito, traição, miséria, fome, desemprego. Isso demonstra que os adolescentes sabem da fragilidade do mundo e da perda de valores pela qual a sociedade passa.

Para concluir o diálogo, fiz outro questionamento: “Quando há algo que nos incomoda, significa que há algo errado, portanto, o que devemos fazer?”. Os alunos logo responderam: “Devemos encontrar alternativas para tentar solucionar os problemas”. Com isso, deixei-os livres para escreverem a carta.

O segundo procedimento deu-se após 10 minutos de aula: solicitei aos estudantes que estavam com o *Jogo das sentenças* que compartilhassem os exemplos que montaram. Dentre eles, destaquei:

- Frase 1: “Eu desejo que o Natal e o Ano Novo seja tranquilo”.

- Frase 2: “Nós desejamos que todas as pessoas encontrem o verdadeiro amor”.

Então, escrevi essas frases na lousa para desenvolvermos a análise linguística.

Primeiramente, perguntei quais eram as palavras que expressavam uma intenção, e um aluno respondeu: *desejo* e *desejamos*. Em seguida, questionei por que na frase 1 foi usado *desejo* e, na frase 2, *desejamos*. Outro estudante respondeu que, na frase 1, a forma *desejo* referia-se a *eu*, e, na frase 2, *desejamos* referia-se a *nós*.

Inquiri, então, qual a palavra que deu origem àquelas duas formas, ao que responderam: *desejar*. Aproveitei a ocasião para substituir o pronome pessoal da 1ª pessoa do discurso pelas demais pessoas para que os alunos refletissem sobre a flexão verbal no nível padrão-formal, uma vez que o uso na modalidade coloquial eles já conhecem muito bem. Em seguida, mencionei as variações linguísticas, assunto sobre o qual percebi que os alunos já têm certa clareza, o que contribui para desconstruir a ideia de “falar errado” – até porque esse tema já havia sido abordado em aulas anteriores.

Outro aspecto abordado foi quanto às frases que iniciamos por *que*. Chegamos à conclusão de que, nas falas não planejadas, advindas de algo inesperado, essas construções fazem sentido. Além disso, quando dizemos frases como “Que todas as pessoas encontrem o verdadeiro amor”, há implicitamente um vocábulo que expressa aquela intenção, que pode ser *desejar*, *querer*, *esperar* ou *pretender*, por exemplo.

Após esse momento de análise das sentenças, pedi aos estudantes que pegassem o texto que receberam e sublinhassem as partes que tivessem a mesma estrutura das sentenças analisadas. Em cerca de 10 min de “caça às sentenças”, pedi a um aluno que lesse seu texto. Após a leitura, solicitei que dissesse o fragmento sublinhado e que comentasse sobre sua importância para a intenção do autor da carta. Do mesmo modo procedi com outros estudantes. O ideal seria que todos se expressassem oralmente, entretanto, o tempo de aula foi insuficiente para isso. No entanto, recolhi os textos e detectei que todos os alunos conseguiram localizar corretamente as orações subordinadas em seus textos.

Cabe ressaltar que muitos alunos sentem certa timidez ao ler suas produções em voz alta, com algumas exceções. Compreendo que essa característica está relacionada à própria adolescência, que aumenta o receio de serem julgados. Por isso, procuro conversar sempre sobre a importância de nos expressarmos e do respeito às diferentes ideologias, para que assim se sintam mais à vontade para se expressarem em sala de aula.

Dessa forma, os estudantes desenvolveram a análise linguística por meio de orações subordinadas substantivas identificando a intencionalidade do uso dessas construções no texto e sua importância para o gênero carta aberta. Além disso, localizaram as ações verbais e seus respectivos sujeitos, desenvolvendo, assim, a consciência sintática<sup>10</sup>. Ressalto que não houve preocupação com a apresentação de conceitos pré-determinados de questões morfológicas e sintáticas; porém, como já estávamos na quarta aula desse ciclo, alguns termos foram mencionados pelos próprios alunos, mas somente após perceberem a importância da ideia veiculada por cada vocábulo para a construção de sentido do período e, conseqüentemente, para a ideia global do texto.

A experiência com a atividade desse dia permitiu-me perceber que, no campo semântico, os alunos não apresentaram dificuldades para compreender o sentido global da leitura, até porque os textos utilizados foram produzidos por eles mesmos. Notei também que o pensamento e a intencionalidade do sujeito nem sempre cabem integralmente em palavras escritas. Isso ficou evidente quando alunos que escreveram períodos pouco ampliados conseguiram, no momento da expressão oral, explicar de maneira satisfatória suas ideias, ratificando que, muitas vezes, a escrita não é suficiente para traduzir o pensamento do sujeito; e mais além. Essa experiência reafirma, portanto, a diferença entre escrita e oralidade.

A seguir, apresento uma produção de aluno, na qual estão marcadas as orações em estudo. O foco da detecção das orações subordinadas substantivas objetivas diretas pelo estudante é levá-lo a refletir sobre o ato de escrita, o nível utilizado por ele, se mais formal ou informal, e o sentido que essas orações assumem para o locutor.

---

<sup>10</sup> “A consciência sintática, em particular, consiste na capacidade de (i) identificar e manipular as unidades sintáticas (frases, sintagmas e palavras), bem como as relações que entre elas se estabelecem (como as relações de concordância e de dependência), e (ii) elaborar juízos sobre a gramaticalidade de uma frase e proceder à sua correção” (Sim-Sim 1998; Duarte 2008 *apud* Costa; Costa; Gonçalves, 2017).

Figura 12 – Resultado da atividade da aula 4 (Aluno A)

Santarem, 30 de outubro 2023 às 14:30.  
 Queridos adolescentes boa tarde  
 me chamo Anna Rafaela, estou no ano  
 de 2023, ai deve estar totalmente  
 diferente né, eu estou no 9º ano, quase  
 entrando no ensino médio, esse ano foi  
 um período de muitas guerras nos países,  
 estão acabando com os países, o hospital  
 municipal pegou fogo, e os médicos  
 tiveram que colocar os pacientes no  
 quimio e home de santarem, é muito  
 triste isso principalmente pra quem  
 vive doente precisando de tratamento  
 eu espero que ai no futuro tenha mudado  
 isso, e que Vocês adolescentes tenham  
 mais estruturas de estudos, é que  
 Vocês estudem bastante para ter um  
 futuro bom, parem de fazer coisas erradas,  
 é usar drogas também, e que  
 também parem de se perder pro crime,  
 infelizmente a nossa realidade aqui é  
 muito complicada, os pais não tá  
 dando mais atenção pros filhos, não  
 se preocupam em saber com ele está  
 na escola, ou se ele tá indo pro caminho  
 certo, tem várias meninas grávidas  
 com apenas 14 anos, tá acontecendo  
 vários estripes com as meninas menor  
 de idade e isso é a nossa realidade  
 eu espero que isso tenha mudado.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quadro 7 – Plano de aula 5

<p>Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros          Componente curricular: Língua Portuguesa          Professora: Zileyce Damasceno Pereira          Ano/Turmas: 9º ano – F9T901 e F9T902          Carga horária: 90 minutos          Data: 22/11/2023</p>		
<p><b>Objeto de conhecimento:</b> Localização de informações no gênero discursivo notícia e o uso das orações subordinadas substantivas objetivas diretas.</p> <p><b>Habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC:</b> EF69LP01, EF69LP03, EF69LP04, EF69LP08, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP19, EF69LP25, EF69LP28, EF69LP32, EF09LP01, EF89LP27</p>		
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de localização de informações a partir das orações que constituem o texto;</li> <li>• Compreender os constituintes de uma oração;</li> <li>• Perceber o emprego das orações subordinadas substantivas objetivas diretas nas notícias lidas;</li> <li>• Distinguir fato de opinião.</li> </ul>		
<p><b>Procedimentos metodológicos</b></p>	<p><b>Recursos</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p>

<p>A partir de notícias, previamente selecionadas pelo professor, os estudantes encontrarão no texto as orações que, por alguma razão despertou-lhes certo interesse. Seguindo, o professor interage com os estudantes para que eles digam o sentido daquela parte encontrada no texto, realizando, dessa forma a análise linguística com foco no valor do fragmento para a notícia lida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material impresso;</li> <li>- Jogos pedagógicos;</li> <li style="padding-left: 20px;">- Lousa;</li> <li>- Pincéis coloridos;</li> <li>- Caderno do aluno para registro de sua aprendizagem;</li> <li style="padding-left: 20px;">- Caderno do professor para os registros do andamento das atividades.</li> </ul>	<p>A avaliação será feita por meio da participação dos estudantes quanto ao relato das notícias em relação à análise da escrita da notícia no que se refere ao senso crítico em relação aos fatos ocorridos, assim como a análise das orações subordinadas objetivas diretas encontradas no texto.</p>
---	--	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.5 Aula 5 (22/11/2023 – 90 min) – O sentido da parte para o todo (análise de notícias “do dia”)

Nesta aula, realizamos uma atividade de compreensão, interpretação textual e análise linguística a partir do gênero discursivo notícia. Essa dinâmica foi denominada *O sentido da parte para o todo*. Esclareço que não se trata de compartimentalizar o sentido dos períodos do texto, mas de desenvolver estratégias de compreensão e interpretação textual, uma vez que o pouco contato com a leitura por alguns alunos, que ainda é uma realidade, exige que o professor busque alternativas dinâmicas para despertar neles o interesse pela leitura.

A escolha do gênero notícia deu-se por dois aspectos: primeiro, porque os alunos gostam de falar sobre acontecimentos atuais, o que é, inclusive, uma necessidade social; segundo, porque esse gênero desenvolve o senso crítico a partir de fatos ocorridos. Ademais, o trabalho foi desenvolvido em turmas de 9º ano, no quarto bimestre; brevemente, esses alunos avançarão para o Ensino Médio, etapa na qual se depararão com temáticas político-sociais. Por isso, é importante, nesse momento, o trabalho com o tipo textual dissertativo-argumentativo. Assim, pretende-se levar o aluno a perceber que toda notícia se baseia em um fato e que, a partir dele, outras ideias são desenvolvidas. Ressalto, ainda, que o gênero discursivo notícia foi amplamente utilizado em outros bimestres deste ano letivo, ou seja, trata-se de um gênero já familiar aos discentes dessas turmas.

A metodologia dessa atividade seguiu estes passos: (1) formação de equipes; (2) leitura da notícia em grupo, para que pudessem discutir os fatos; (3) destaque do fragmento ou período em que, na opinião da equipe, se localiza a informação principal; (4) identificação da ação associada diretamente ao fato; (5) identificação do sujeito envolvido no fato e do que se fala sobre ele.

Saliento que as notícias mundiais e nacionais do fim de semana que antecedeu a aula foram bastante impactantes, abordando temas como guerras, casos de violência relacionados a shows juvenis, entre outros – fatores que certamente despertariam o interesse dos alunos. Vale ressaltar que o gênero notícia já estava previsto no planejamento da aula; porém, coincidiu que as notícias desse período apresentavam um grau de relevância ainda maior.

Para a efetivação da atividade, foi adotada uma dinâmica de divisão de grupos denominada *As formas geométricas*, em que cada aluno pegava uma forma geométrica, que pode ser colocada em uma caixa, e os participantes que pegassem a mesma forma pertenciam à mesma equipe. É importante observar que os alunos, principalmente nessa fase da adolescência, não gostam que o professor direcione a formação de equipes, pois já possuem amizades definidas e querem escolher seus próprios pares. Todavia, a interação com os outros colegas é extremamente importante para o convívio social, e, por isso, o professor precisa intervir na formação dos grupos em algumas atividades, para que os alunos tenham a experiência de trabalhar com diferentes colegas.

Uma vez formadas as equipes, questionei os alunos sobre quais notícias eles haviam acompanhado no fim de semana. Dois dos fatos relatos coincidiram com as notícias selecionadas para a aula: o assassinato de um jovem no calçadão de Copacabana, no Rio de Janeiro, e a guerra entre Rússia e Israel. Após ouvir os alunos – sem muito detalhamento, uma vez que leriam a notícia e comentariam posteriormente –, entreguei-lhes as notícias impressas, com o seguinte direcionamento: ler a notícia e destacar o trecho que mais chamou atenção dos membros do grupo. Decorridos 20 min, solicitei que cada equipe lesse em voz alta a notícia que recebeu, e, depois, dissesse qual fragmento destacou e justificasse a escolha.

As notícias analisadas pelos alunos tinham as seguintes manchetes:

- 1ª notícia: “Líder do Hamas afirma estar ‘perto de chegar a um acordo de trégua’”;

- 2ª notícia: “Adolescente é apreendido com mais de 400 pinos de cocaína e maconha em Itapetininga”;
- 3ª notícia: “Correria, desespero, consolo: vídeo mostra a reação de amigos de fã de Taylor esfaqueado em Copacabana e suspeito preso no carro da PM”;
- 4ª notícia: “Calor de 44,8°C: Araçuaí (MG) tem o dia mais quente no histórico de medições do Brasil, diz Inmet”.

Destaco que houve duas equipes para cada manchete. Os fragmentos destacados no momento da exposição das equipes encontram-se no quadro 8, abaixo:

**Quadro 8 – Fragmentos desencadeadores**

<b>Notícias/manchetes</b>	<b>Equipes</b>	<b>Sentenças desencadeadoras</b>
1. “Líder do Hamas afirma estar ‘perto de chegar a um acordo de trégua’”	Losango 1	“O Hamas afirma está ‘perto de chegar a um acordo de trégua’ com Israel, disse o líder do grupo radical islâmico, Ismail Haniyeh, em um comunicado postado no Telegram”.
	Losango 2	“‘Sei que todos estão interessados nos números e em que serão. Estamos trabalhando nisso literalmente em tempo real com ambos os lados. Então acho que é melhor não especular sobre como será. Obviamente, estamos focados nos cidadãos americanos que sabemos que estão sido mantidos como reféns e queremos que eles saiam, todos eles, deveriam sair agora’, disse Kirby”.
2. “Adolescente é apreendido com mais de 400 pinos de cocaína e maconha em Itapetininga”,	Triângulo 1	“O rapaz foi contido pela equipe e confessou estar envolvido com o tráfico de drogas”.
	Triângulo 2	“Adolescente é apreendido com mais de 400 pinos de cocaína e maconha”.
3. “Correria, desespero, consolo: vídeo mostra a reação de amigos de fã de Taylor esfaqueado em Copacabana e	Quadrado 1	“Gabriel estava dormindo na areia momentos antes de ter sido esfaqueado e morto por assaltantes. Os criminosos levaram dois celulares e as chaves do carro usado pelo grupo”.
	Quadrado 2	“‘O Gabriel estava cochilando na hora e se levantou com a gritaria. Provavelmente, para o assaltante, ele

suspeito preso no carro da PM”		reagiu ao assalto, mas na verdade ele acordou assustado com a gritaria, com a movimentação. Aí ele foi ferido’, disse Juliana Milhomem, prima de Gabriel”.
4. “Calor de 44,8°C: Araçuaí (MG) tem o dia mais quente no histórico de medições do Brasil, diz Inmet”	Retângulo 1	“Um aquecimento pré-frontal intensificou o calor do Nordeste de Minas Gerais. o que favoreceu a elevação da marca que ocorreu no décimo dia de onda de calor [...]”.
	Retângulo 2	“Município com 34 mil habitantes, que fica no Vale do Jequitinhonha, registrou o dia mais quente em quase 18 anos”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Após as equipes realizarem suas análises e exporem seus pontos de vista quanto à temática e ao conteúdo das notícias, observou-se que os comentários estavam bastante amadurecidos, considerando que, apesar de não serem notícias locais, tratavam de temas de alcance mundial, como a guerra, além de questões relacionadas à violência manifestada em furtos e homicídios. Duas delas, ainda, abordavam temas bastante familiares aos alunos, permitindo-lhes fazer relações com a realidade local, como a venda de entorpecentes na cidade e as altas temperaturas.

Quanto aos aspectos linguísticos, foi realizada a análise sintática, morfológica e semântica das notícias. Acredito que o ponto forte desta aula foram as estratégias de leitura utilizadas, como localização de informações, associações, formulação de hipóteses e inferências.

Quanto à notícia mais empolgante para os alunos, foi, sem dúvida, a de número 3, pois a discussão se estendeu para o nível de criminalidade em que o país se encontra. Já a notícia sobre a guerra foi relacionada pelos alunos ao livro que estão lendo no quarto bimestre: *Eu sou Malala – a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*, que conta a história de Malala Yousafzai.

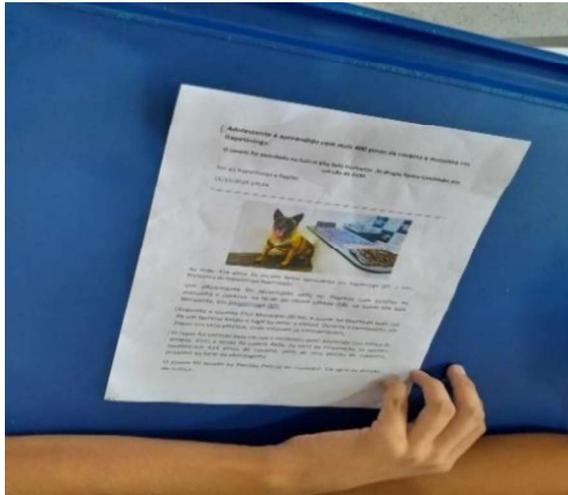
Para concluir a descrição desse momento, reafirmo que as reflexões dos alunos foram extremamente realistas diante do contexto social em que vivemos.

Já no estudo das orações subordinadas substantivas objetivas diretas, perguntei às equipes qual ou quais trechos expressavam uma opinião. Após alguns minutos de releitura, a equipe 1 apontou o seguinte período: “Então acho que é melhor não especular sobre como será”. Em seguida, pedi que lessem o último período do

fragmento da notícia 1 que se encontra no quadro 8 (equipe Losango 2) e dissessem o que se está declarando sobre os verbos *saber* e *querer*.

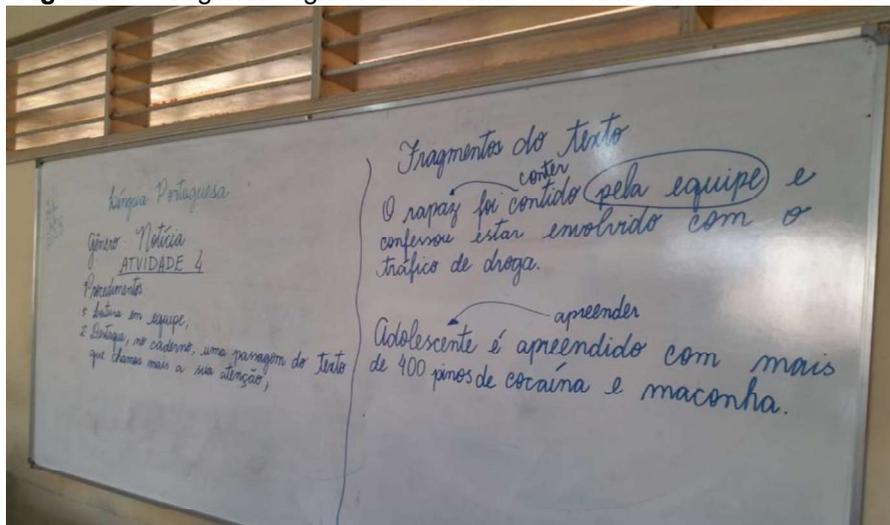
Dessa forma, concluímos que as orações subordinadas substantivas objetivas diretas aparecem quando se deseja expressar opinião (*acho*), quando se tem certeza de algo (*sabemos*) e, ainda, quando se expressa um desejo (*queremos*) de que algo aconteça.

**Figura 13** – Primeiro registro da atividade de análise de notícias "do dia"



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

**Figura 15** – Segundo registro da atividade de análise de notícias "do dia"



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

**Quadro 9 – Plano de aula 6**

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof. <sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros Componente curricular: Língua Portuguesa Professora: Zileyce Damasceno Pereira Ano/Turmas: 9º ano – F9T901 e F9T902 Carga horária: 90 minutos Data: 04/11/2023		
<b>Objeto de conhecimento:</b> Orações subordinadas nos livros didáticos de diversos componentes curriculares. <b>Habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC:</b> EF69LP29, EF69LP49		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a presença das orações subordinadas em comandos de atividades.</li> <li>• Interpretar comandos de atividades de componentes curriculares de Matemática, História, Geografia e Ciências.</li> <li>• Compreender a importância da leitura de comandos de atividades dos diversos componentes curriculares.</li> </ul>		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Utilizar comandos de atividades de diversos componentes curriculares para realizar a detecção das orações, realizando a sua compreensão e interpretação e posteriormente a análise linguística. Essa atividade será realizada em equipe.	- Livros didáticos de Matemática, História, Geografia e Ciências; - Lousa; - Pincéis coloridos; - Caderno do aluno para registro de sua aprendizagem; - Caderno do professor para os registros do andamento das atividades.	A avaliação será feita por meio da participação dos estudantes quanto à interpretação de comandos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.6 Aula 6 (04/12/2023 – 90 min): Leitura de comandos de atividades em livros didáticos

Nesta aula, os estudantes deveriam encontrar, em comandos de atividades de diversos componentes curriculares, as orações subordinadas substantivas objetivas diretas. Previamente, selecionei nos livros didáticos as páginas que os alunos analisariam, pois os comandos precisavam conter esse tipo de oração.

Primeiramente, formamos sete equipes de estudo – desta vez, essa formação ficou a critério dos alunos. Vale ressaltar que a surpresa deles foi imensa ao verem,

na aula de Língua Portuguesa, livros de outros componentes curriculares. Diante disso, perguntei em qual língua esses livros haviam sido escritos, e eles responderam: “Língua Portuguesa”. Então, concluí: “Dessa forma, vamos estudar a Língua Portuguesa em outros livros didáticos que não sejam, especificamente, os do componente curricular de Língua Portuguesa”. Complementei explicando que todos os conhecimentos linguísticos que possuímos se refletem nas diversas áreas do conhecimento, pois é por meio da língua escrita, utilizada nos livros dessas áreas, que adquirimos um aprendizado sólido. Os alunos demonstraram compreender e aceitaram o desafio da aula.

Esclareço que a opção pelo uso dos livros didáticos de diversos componentes curriculares não ocorreu aleatoriamente, apenas como um suporte para estudo. A decisão foi tomada considerando que, nos Conselhos de Classe escolares, em que os coordenadores pedagógicos e professores reúnem-se para tratar do desempenho escolar, é comum os docentes relatarem que muitos alunos – é claro que há exceções, evidentemente – não sabem interpretar os comandos das atividades e que, em alguns casos, sequer tentam decodificá-los e já perguntam diretamente ao professor o que devem fazer.

De certa forma, o professor de Língua Portuguesa, por ser o profissional da área de Letras, toma essa responsabilidade para si, especialmente porque esse componente curricular, junto com a Matemática, possui uma carga horária maior do que os demais. Portanto, trazer livros didáticos de outras componentes para o exercício de interpretação de comandos pelos alunos participantes da pesquisa mostrou-se pertinente. Para eles, foi uma novidade; para mim, uma nova experiência trabalhar um objeto gramatical utilizando livros didáticos que não fossem específicos da Língua Portuguesa.

O desafio desta aula foi o seguinte: cada equipe recebeu um livro didático e, na página selecionada, deveria localizar os verbos previamente apresentados a eles. Em seguida, analisariam a relação entre esses verbos para então compreenderem o comando das atividades. Após 20 min, cada equipe apresentaria seu comando e ficaria à vontade para comentar suas respostas.

Os verbos atribuídos às equipes para a localização nos comandos foram:

- Equipe A: *supor/descartar*;
- Equipe B: *sabemos/são*;
- Equipe C: *verificar/reconhecer*;

- Equipe D: *afirmar/esclarecer*;
- Equipe E: *sugerir/receber*;
- Equipe F: *achar/conseguir*;
- Equipe G: *afirmar/apresentar*.

No quadro abaixo, encontram-se os comandos estudados:

**Quadro 10 – Comandos estudados**

<b>Equipe</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Comando de atividade analisadas</b>
Equipe A	Matemática	Questão 10 – “[...] <u>Suponha</u> que todas as famílias de uma cidade <u>descartem</u> os óleos de frituras através dos encanamentos e consumam 1.000 litros de óleo em frituras por semana. Qual seria, em litros, a quantidade de água potável contaminada por semana nessa cidade?” (p. 27)
Equipe B	Matemática	Questão 6 – “[...] Não <u>sabemos</u> se elas <u>são</u> verdadeiras, porque foram escritas centenas de anos após sua morte”. (p. 167)
Equipe C	Geografia	“Faça uma pesquisa nas organizações internacionais citadas no texto e <u>verifique</u> se a Autoridade Nacional Palestina já foi <u>reconhecida</u> como membro de algumas delas, tal qual ocorreu na Unesco?” (p. 60)
Equipe D	Geografia	Questão 2 – “Cientistas <u>afirmam</u> que a ‘volta ao passado’ pode <u>esclarecer</u> algumas hipóteses no presente e ainda prever acontecimentos ‘futuros’. Com base no texto desse capítulo, monte um pequeno resumo explicando como os cientistas poderiam justificar a afirmação acima”. (p. 205)
Equipe E	História	Questão 3 – “Os dois documentos <u>sugerem</u> que cartazes e gibis de propaganda ideológica <u>receberam</u> atenção especial do governo e de setores sociais de superpotências. Em sua opinião, esses documentos constituem formas eficazes de propaganda e comunicação? Por quê?” (p. 147)
Equipe F	Ciências	Questão 1 – “HQ Fala de Calvin: Eu não <u>acho</u> que vou <u>conseguir</u> .” (p. 117)
Equipe G	Ciências	Questão 3 – “Para identificar três líquidos – de densidades 0,8, 1,0 e 1,2 – o analista dispõe de uma pequena bola de densidade. 1,0. Conforme as posições das bolas apresentadas no desenho a seguir, podemos <u>afirmar</u> que: a) Os líquidos contidos nas provetas 1, 2 e 3 <u>apresentam</u> densidades 0,8, 1,0 e 1,2.” (p. 120)

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Para a efetivação da análise linguística a partir de orações subordinadas substantivas objetivas diretas, após a explanação pelos alunos, realizei alguns questionamentos para todas as equipes, como forma de ratificação do entendimento do comando, conforme a seguinte estrutura: a partir do verbo da oração principal, perguntei aos alunos:

- (i) O quê?
- (ii) Qual é a problematização?
- (iii) Por que – qual é a causa do problema?
- (iv) Qual é a consequência do problema?
- (v) Quais as possíveis soluções para o problema em questão?

Destaco que foi necessário copiar as perguntas na lousa para que todos os alunos pudessem acompanhar as explicações. Pode-se também utilizar *datashow* ou imprimir as questões para os demais alunos, pois, para a equipe que está analisando a questão, ter o livro em mãos é fundamental.

A aula foi bastante participativa. Concluí-a levando os alunos a refletirem sobre a importância de ler os comandos das atividades e saber interpretá-los.

**Quadro 11 – Plano de aula 7**

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof. <sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros Componente curricular: Língua Portuguesa Professora: Zileyce Damasceno Pereira Ano/Turmas: 9º ano – F9T901 e F9T902 Carga horária: 90 minutos Data: 05/12/2023		
<b>Objeto de conhecimento:</b> A função desempenhada pelas orações subordinada substantivas objetivas diretas para a compreensão da história. <b>Habilidades desenvolvidas – BNCC:</b> EF69LP01, EF69LP06, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP19, EF69LP24, EF69LP34, EF69LP44, EF69LP46, EF69LP49, EF89LP04, EF89LP16, EF89LP17, EF89LP33		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as orações subordinadas substantivas objetivas diretas no livro “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”;</li> <li>• Perceber o sentido dessas sentenças na vida da protagonista da história.</li> </ul>		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Os estudantes terão o livro em mãos, uma vez que eles já realizaram a leitura durante o 4º bimestre. Assim,	- Livro “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação	A avaliação será feita por meio das respostas dos estudantes quanto à atividade proposta em

localizarão no livro o que for solicitado e escreverão em uma folha que será recolhida pelo professor.	e foi baleada pelo Talibã”; - Caderno do aluno para o registro da atividade solicitada; Caderno da professora para os registros do andamento das atividades.	relação à detecção de orações subordinadas substantivas objetivas diretas no livro paradidático.
--	--	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.7 Aula 7 (05/12/2023 – 90 min): A função desempenhada pelas orações subordinadas substantivas objetivas diretas para a compreensão e interpretação de história lida

Para esta aula, utilizei como objeto de análise o livro *Eu sou Malala – A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*<sup>11</sup>. Para contextualizar a utilização dessa literatura, farei um breve esclarecimento. A escola em que realizei a pesquisa sobre a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa possui uma biblioteca ativa, com um bom acervo literário em quantidade suficiente para os professores desenvolverem atividades com os alunos utilizando a mesma obra. Ademais, o plano de curso da escola prevê que os professores trabalhem, no mínimo, uma leitura por bimestre. Dessa forma, no quarto bimestre, o livro selecionado foi o da história de Malala.

Os alunos tiveram cinco semanas para realizar a leitura e, na data estabelecida, realizamos a atividade, que foi individual, uma vez que a leitura do livro também foi individual e que era o momento certo para avaliar individualmente o desenvolvimento de cada discente. Para a compreensão dessa atividade, descreverei, a seguir as orientações dadas:

- Orientação 1: Quando lemos um livro, é natural que um capítulo nos chame mais atenção. Essa preferência está relacionada à formação do indivíduo, aos seus interesses e propósitos. Dessa forma, agora que você já realizou a leitura

<sup>11</sup> Trata-se da “[...] autobiografia de Malala Yousafzai, escrita em parceria com a jornalista britânica Christina Lamb. A narrativa se caracteriza por mesclar as experiências pessoais de Malala e de sua família com acontecimentos históricos, desde a formação do povo patchun (etnia presente no Paquistão e no Afeganistão), passando pela independência da Índia (dos britânicos), pela divisão do território indiano em Índia e Paquistão em 1948 e chegando até a década de 2000 com a ascensão da presença Talibã no país” (Vaz, [entre 2013 e 2024]).

do livro que narra a história de Malala, certamente houve relatos que se destacaram mais para você. Portanto, para efetivarmos a tarefa de hoje, localize o capítulo que, por algum motivo, mais lhe impactou.

- Orientação 2: Escrevi alguns verbos na lousa – *verificar, querer, esperar, desejar, dizer, saber, comprovar* – e ampliei a lista, dizendo que poderiam localizar outros, mas o foco era que localizassem o verbo e a informação que completava seu sentido. Em seguida, pedi que os alunos buscassem esses verbos no capítulo escolhido por eles e os registrassem em uma folha.
- Orientação 3: Após 30 min, realizamos o trabalho com a oralidade.
- Orientação 4: Após a atividade de oralização, recolhi as atividades escritas dos alunos.

Agora, discorrerei sobre o foco dessa atividade e seus resultados. Como os estudantes procuraram os verbos sugeridos – e outros – e identificaram o que se dizia sobre eles, estavam, portanto, pensando sobre o sentido das orações subordinadas substantivas e aplicando as estratégias de leitura<sup>12</sup>, como formulação de hipóteses, associações e inferências, para a compreensão e interpretação da história de Malala. Antes de ouvir os alunos, considerei pertinente analisarmos linguisticamente o título do livro *Eu sou Malala – A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. Esse momento foi bastante participativo: os alunos realizaram a análise morfológica, sintática e semântica, trataram das vozes verbais e até mesmo da concordância nominal e verbal.

A partir da identificação dos vocábulos de ação, do sujeito, do que se fala sobre o sujeito, do pronome relativo, dentre outros, aspectos sobre os quais fiz perguntas, os alunos foram participando, inclusive com acréscimos, da atividade. Isso porque, a partir do momento em que o aluno reflete sobre a língua, e, nessa atividade, mais especificamente, sobre a escrita, ele desenvolve curiosidades gramaticais que, em muitos casos, surpreendem o próprio professor.

Durante esse diálogo, também lembrei aos alunos sobre o quebra-cabeça que utilizamos na aula 2 para falar sobre o encaixamento e a combinação das partes das orações. Em seguida, já no momento de escuta, solicitei que, primeiramente, lessem o período por eles encontrado e explicassem sua importância para as vivências e

---

<sup>12</sup> “[...] pode-se dizer que as estratégias de leitura traduzem bem a natureza cognitiva e mentalista do ato de ler, pois seu conceito relaciona-se, em princípio, às operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação, na busca da compreensão do texto” (Silveira, 2005, p. 63).

experiências da protagonista da história. Essa atividade foi bastante significativa, pois os alunos expressaram-se em relação às dificuldades enfrentadas por Malala, que representam a realidade das mulheres daquela região. Além disso, abordaram os desafios vividos pela família dela, mas, acima de tudo, o valor que seus familiares atribuíram à educação. Chegamos à conclusão da importância de não aceitarmos ser subjugados e falamos sobre o valor da vida. Ressalto que, em um diálogo como esse, é imprescindível a intervenção do professor, uma vez que se trata de uma turma de adolescentes.

Cabe destacar aqui que alguns alunos (quatro, no total) admitiram não ter conseguido ler o livro na íntegra. Particularmente, considero essa sinceridade positiva, pois incentivo os alunos a serem verdadeiros e a não enganarem a si mesmos apenas para que lhes seja atribuída uma nota. Um ponto negativo foi a insuficiência do tempo para ouvir todos os alunos da turma F9T901; por outro lado, na turma F9T902, isso foi possível, pois o número de alunos é menor.

Destaco, ainda, que o procedimento de localizar orações em um texto foi produtivo, pois ensinou aos estudantes que compreender e interpretar um texto não se limita à sua compreensão global, mas envolve também a análise de suas partes. O que percebo, no decorrer de minha experiência, com as atividades de interpretação textual, é que muitos alunos, sem paciência de reler um texto, tentam compreendê-lo de forma geral, o que o induz ao equívoco. Portanto, a prática de análise de orações, se o aluno for ensinado a realizá-la, certamente será utilizada em toda a sua vida. Consequentemente, pressupõe-se que esse aluno terá sucesso em sua vida acadêmica.

Acrescento a esse pensamento os resultados atuais de insucesso da educação no Brasil, evidenciados pelos índices de desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e em outras avaliações externas, como o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA.

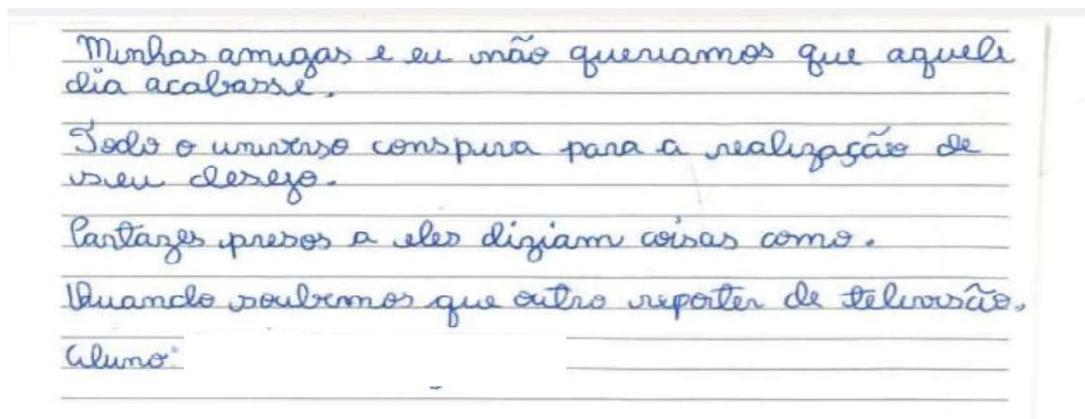
Os fragmentos selecionados pelos alunos, nos quais identificaram as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, encontram-se no quadro abaixo. Vale lembrar que esses foram os trechos relacionados por eles à história de vida de Malala durante a atividade de oralização.

**Quadro 12** – Fragmentos do livro “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã

<b>Verbos</b>	<b>Alguns fragmentos selecionados pelos alunos</b>
verificar	“Eu não estava assustado, mas passei a verificar se o portão de casa estava mesmo trancado.”
querer	“Minhas amigas e eu não queríamos que aquele dia acabasse.”
desejar	“Eu não parava de pensar – ou desejar – que algo mudaria e que as escolas permaneceriam abertas.” (p. 184)
dizer	“minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro.” (capítulo 1) “Dizem que parte das cinzas do senhor Buda permanecem na estufa principal.” “Meu pai costumava dizer que o povo do Swat e os professores haveriam de continuar a educar seus filhos.” “Sim, e acabei de dizer que existe medo em meu coração, respondi”. (p. 185)
saber	“Apesar de saber que sua família jamais concordaria...” “Mas sabíamos que o problema não havia terminado.” (p. 257)
comentar	“Comentavam que ele recebera ordens de fazer aquele discurso e fora advertido (...)” (p. 199)
pensar	“Pensei que meus pais talvez não soubessem meu paradeiro.”
sentir	“(...) sentia que tudo estava perdido”. (p. 187) “Senti que a partir de então tudo correria bem”. (p. 320)
perceber	“(...) percebi que podia tratá-los como bem entendesse que ninguém ralharia comigo”.
achar	“Eu achava que todo mundo andava armado.” (p. 329)

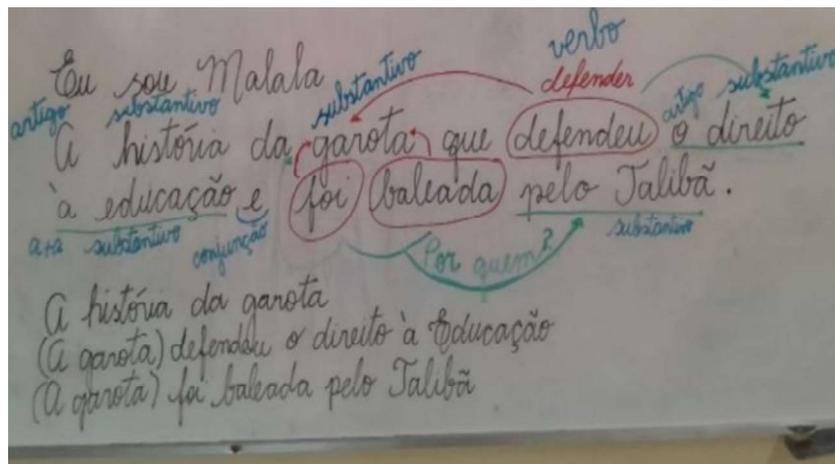
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

**Figura 16** – Primeiro registro da atividade da aula 7



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 17 – Segundo registro da atividade da aula 7



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Quadro 13 – Plano de aula 8

<p>Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros          Componente curricular: Língua Portuguesa          Professora: Zileyce Damasceno Pereira          Ano/Turma: 9º ano - F9T901 e F9T902          Carga horária: 90 minutos          Data: 07/12/2023</p>		
<p><b>Objeto de conhecimento:</b> Produção textual – gênero discursivo carta aberta;          Orações subordinadas substantivas.</p>		
<p><b>Habilidades desenvolvidas – BNCC:</b> EF69LP07</p>		
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever um texto de modo que apresente os elementos textuais: coerência, coesão, intencionalidade, situacionalidade, informatividade e aceitabilidade;</li> <li>• Identificar as orações subordinadas substantivas objetivas diretas em produção própria e pensar as relações semânticas por elas estabelecidas no texto.</li> </ul>		
<p><b>Procedimentos metodológicos</b></p>	<p><b>Recursos</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p>
<p>A partir da leitura do livro “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, os leitores escreverão uma carta de recomendação da leitura escrevendo uma síntese da história e argumentando o seu posicionamento sobre a recomendação da leitura.</p>	<p>- Caderno do aluno para registro;          - Folha para a produção textual.</p>	<p>A avaliação será feita por meio da elaboração da carta quanto ao conteúdo de acordo com as orientações dadas.</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.8 Aula 8 (06/12/2023 – 90 min): Emprego das orações subordinadas substantivas objetivas diretas em cartas de recomendação de leitura

Nesta aula, a tarefa dos estudantes foi escrever uma carta de recomendação de leitura do livro *Eu sou Malala – A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. Vale destacar que a recomendação ficou a critério do aluno, que poderia indicá-lo ou não para outras pessoas, desde que argumentasse sua escolha.

A escolha do gênero e da temática dessa produção deu-se pelo fato de que o livro já havia sido lido pelos estudantes no 4º bimestre e que, na aula anterior, eles comentaram e opinaram sobre o enredo da história. Dessa forma, os alunos tinham embasamento para atingir os objetivos propostos nesta produção textual.

As orações subordinadas substantivas objetivas diretas, nessa produção textual, foram detectadas, principalmente, no parágrafo conclusivo, em que os alunos recomendaram a leitura. Nessas construções, foram empregados verbos de atividade mental na oração principal. No quadro 6, é possível observar algumas sentenças destacadas pelos estudantes:

**Quadro 14 – Orações subordinadas substantivas em carta de recomendação de leitura**

<b>Orações subordinadas substantivas objetivas diretas em carta de recomendação</b>
<i>“<u>Espero</u> que ao ler “Eu sou Mala”, você também seja tocado pela história dessa jovem extraordinária e encontre inspiração para buscar mudanças positivas em seu próprio mundo.”</i>
<i>“A história de Malala nos <u>ensina</u> que não devemos nos calar diante das injustiças.”</i>
<i>“Eu <u>diria</u> que esse livro não é apenas um livro, e sim uma história de uma mulher que lutou pelo direito à educação.”</i>
<i>“Todos <u>diziam</u> que ela não iria sobreviver àquilo pois, ela já estava em coma induzido e seus sinais vitais se deterioravam a cada dia.”</i>
<i>“[...] poucos <u>acreditaram</u> que ela sobreviveria.”</i>
<i>“Eu, particularmente, recomendaria esse livro “Eu sou Malala” para vocês porque eu <u>achei</u> que ele é muito interessante e conta como foi a vida dessa menina antes e depois da tentativa de assassinato pelo talibã.”</i>
<i>“O livro tem uma grande importância de <u>mostrar</u> que todas as pessoas tem o direito de estudar.”</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quadro 15 – Plano de aula 9

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof. <sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros Componente curricular: Língua Portuguesa Professora: Zileyce Damasceno Pereira Ano/Turmas: 9º ano - F9T901 e F9T902 Carga horária: 90 minutos Data: 11/12/2023		
<b>Objeto de conhecimento:</b> Produção textual – gênero discursivo: Relato de experiência no Ensino Fundamental e análise linguística de sentenças. <b>Habilidades desenvolvidas – BNCC:</b> EF69LP07		
<b>Objetivos:</b> • Desenvolver o domínio das habilidades de escrita na produção de texto.		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Será realizada uma produção de texto do gênero discursivo relato de experiência.	Folha para a produção de texto.	A avaliação será feita considerando as características do gênero discursivo relato de experiência.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.9 Aula 9 (11/12/2023 – 90 min): Escrita de Relato de experiência do ensino Fundamental

Nesta aula, realizamos duas atividades. Primeiramente, fizemos uma análise linguística a partir de uma sentença, proposta por mim, que serviu como motivação para a segunda atividade. Aqui, vale destacar que estávamos na antepenúltima semana de aula e que já incorporei em minha prática docente, ao final do ano letivo, pedir aos alunos que façam uma espécie de autoavaliação, sem que percebam que estão realizando-a. Com essa finalidade, pedi que escrevessem um relato de experiências vivenciadas no Ensino Fundamental e suas perspectivas para o Ensino Médio.

Na primeira atividade, pensamos em algumas frases motivadoras. Na turma F9T901, utilizei: *A professora constatou que os alunos da turma F9T901 são dedicados em seus estudos.* Já na turma F9T902, a frase foi: *A professora verificou que os alunos da turma F9T902 são participativos nas aulas de Língua Portuguesa.*

Em ambas as turmas, realizamos, em uma média de 15 minutos, as análises semântica, morfológica e sintática. Os alunos participaram respondendo às minhas perguntas e também questionando.

Ressalta-se que, a partir da frase motivadora, fui questionando os alunos sobre o que teria levado a professora àquela conclusão, evitando que a análise se restringisse a uma frase isolada, mas sim contextualizada. A participação deles foi ótima. Observo que, excetuando ironias que podem aparecer em certos momentos, procuro interpretar o raciocínio por trás de cada resposta ou pergunta. Assim, em vez de afirmar que um aluno está errado, o professor pode dizer: “Nesse ponto de vista, é isso; naquele outro, é aquilo”.

Após a análise das sentenças, a tarefa foi produzir o relato escrito das experiências no Ensino Fundamental. Para auxiliá-los nessa produção, sugeri alguns direcionamentos, como: escolas em que estudou, disciplina de que mais gosta ou de que menos gosta, momento(s) inesquecível(is), leitura de que mais gosta, outros aspectos que quisessem abordar e, para concluir, perspectivas para o Ensino Médio. Ao final da aula, recolhi as produções, que seriam lidas na próxima aula e serviriam para análise quanto ao emprego das orações subordinadas substantivas objetivas diretas (ver quadro 16).

**Quadro 16** – Emprego das orações subordinadas substantivas objetivas diretas nos relatos dos alunos

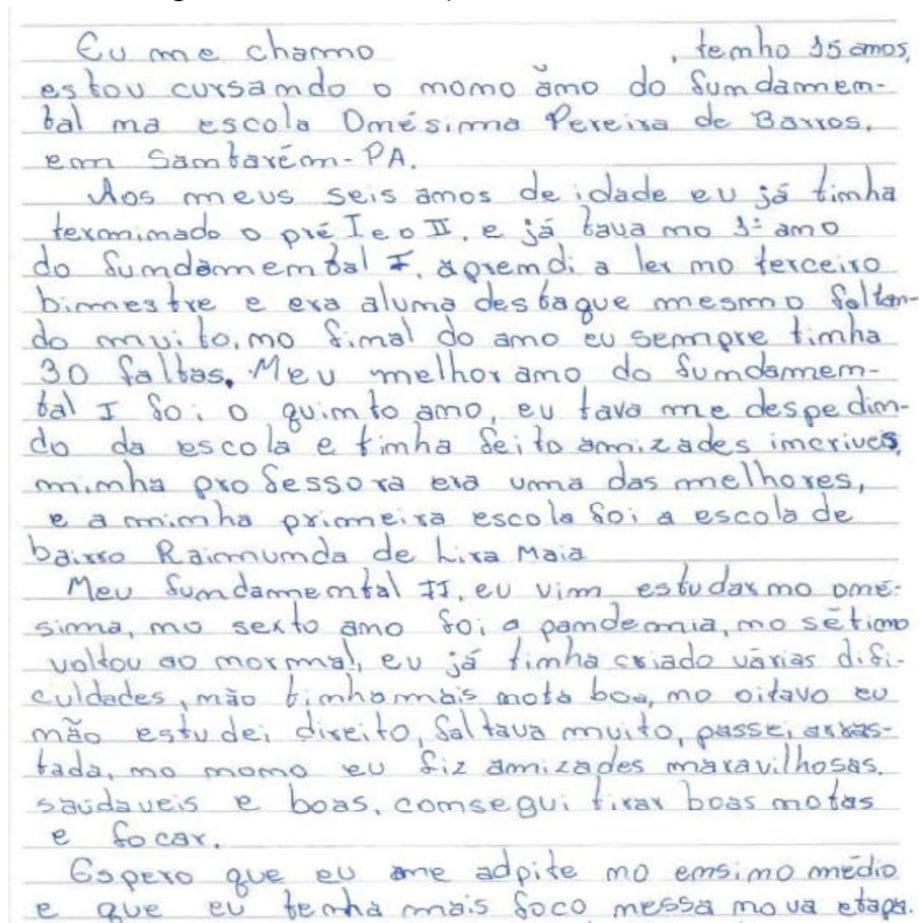
<b>Aluno</b>	<b>Ocorrências de orações subordinadas substantivas objetivas diretas no gênero relato</b>	<b>Valor semântico das orações subordinadas</b>
Aluno A	“[...] <i>Espero que me adapte no Ensino médio (...)</i> ”	De que algo possa acontecer.
Aluno B	“[...] <i>Eu espero que no Ensino Médio não seja tão complicado como todo mundo diz ser.</i> ”	De que algo possa acontecer em oposição ao que dizem.
Aluno C	“[...] <i>Agora que eu vou pro ensino médio eu espero que eu me dedique, que eu seja uma ótima aluna, não a melhor de todas, mas uma aluna esforçada.</i> ”	De que algo possa acontecer.
Aluno D	“[...] <i>Eu espero que no ensino médio eu faça novas amizades e que eu consiga entender Matemática.</i> ”	De algo possa acontecer.
Aluno E	“[...] <i>Os livros que eu gosto são os que têm tirinha e historinha; enfim, espero que assim seja, também, no Ensino Médio.</i> ”	De que algo possa acontecer em comparação a outros fatos ocorridos.

Aluno F	“[...] tive vários momentos inesquecíveis que chega a ser muito difícil escolher um entre tantos momentos. Mas se eu tivesse que dizer quais de todos esses anos do fundamental, eu diria que foi 2023 no 9º ano foi um dos melhores anos da minha vida”.	Declaração de um sentimento experienciado.
---------	---	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No texto de gênero discursivo relato de experiência, no parágrafo de conclusão, a maioria dos estudantes que empregou as orações subordinadas substantivas objetivas diretas utilizaram na oração principal o verbo *esperar* para expressarem as suas expectativas para o ensino médio. Percebi o quanto essa produção foi importante no sentido de levar o aluno a pensar em suas atitudes enquanto estudante, pois muitos não têm oportunidade de dialogar sobre isso em família. A figura 18<sup>13</sup>, abaixo, mostra um desses relatos de experiência.

**Figura 18** – Relato de experiência do aluno C



Eu me chamo \_\_\_\_\_, tenho 15 anos, estou cursando o nono ano do fundamental na escola Omécima Pereira de Barros, em Sambaém-PA.

Dos meus seis anos de idade eu já tinha terminado o pré I e o II, e já tava no 3º ano do fundamental I, aprendi a ler no terceiro bimestre e era aluna destaque mesmo saltando muito, no final do ano eu sempre tinha 30 faltas. Meu melhor ano do fundamental I foi o quinto ano, eu tava me despedindo da escola e tinha feito amizades imeritas, minha professora era uma das melhores, e a minha primeira escola foi a escola de bairro Raimunda de Lira Maia.

Meu fundamental II, eu vim estudar no Omécima, no sexto ano foi a pandemia, no sétimo voltou ao normal, eu já tinha criado várias dificuldades, não tinha mais nota boa, no oitavo eu não estudei direito, saltava muito, passei assustada, no nono eu fiz amizades maravilhosas, saudáveis e boas, comseguí fixar boas notas e focar.

Espero que eu ame adpíte no ensino médio e que eu tenha mais foco nessa nova etapa.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

<sup>13</sup> Esse texto foi a primeira versão escrita pelo estudante, logo, não foi feita a revisão gramatical.

Quadro 17 – Plano de aula 10

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof. <sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros Componente curricular: Língua Portuguesa Professora: Zileyce Damasceno Pereira Ano/Turmas: 9º ano - F9T901 e F9T902 Carga horária: 90 minutos Data: 12/12/2023		
<b>Objeto de conhecimento:</b> Atividade escrita a partir do uso das orações subordinadas substantivas objetivas diretas. <b>Habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC:</b> EF89LP05, EF89LP06, EF09LP05		
<b>Objetivos:</b> • Desenvolver as atividades de acordo com as habilidades solicitadas.		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Será realizada uma avaliação escrita e individualmente para verificação da aprendizagem do estudante.	- Folha impressa contendo o exercício avaliativo.	A avaliação será feita por meio das respostas dos estudantes quanto à atividade proposta.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.10 Aula 10 (12/12/2023 – 90 min): Atividade escrita a partir de orações subordinadas substantivas objetivas diretas

Na aula 10, foi realizada uma atividade avaliativa escrita. Essa foi a penúltima aula do projeto de intervenção e também do 4º bimestre, ou seja, estávamos finalizando o ano letivo. Surge, então, um questionamento: como elaborar uma avaliação do objeto gramatical em estudo, isto é, das orações subordinadas substantivas objetivas diretas? Essa avaliação, porém, não era imprescindível para atribuir a média do 4º bimestre aos alunos, afinal, foram feitas observações individuais dos alunos ao longo do desenvolvimento das atividades, incluindo as produções de textos, que, para mim, foram satisfatórias para a atribuição dessas notas.

Irei relatar minha experiência ao elaborar as questões da avaliação, pois, diante das inúmeras atribuições que o professor tem em sua rotina escolar, torna-se mais viável pesquisar questões de avaliações prontas. Faço essa observação por conhecer a rotina dos professores.

No processo de elaboração de avaliações, a primeira ideia que se tem geralmente está relacionada à metalinguagem, isto é, à conceituação; entretanto, nesta avaliação, não caberia esse tipo de questão. Dessa forma, o foco da atividade

avaliativa foi desenvolver os aspectos semânticos das orações subordinadas substantivas objetivas diretas. Além disso, estabeleci que as questões precisavam estar relacionadas e concatenadas entre si. Tendo isso em vista, farei, a seguir, uma análise das dez questões que constituíram essa atividade de verificação de habilidades de leitura (compreensão e interpretação).

**Quadro 18** – Questão 1 da atividade avaliativa

<p>1. <i>Circule as palavras que expressam a vontade de fazer algo:</i> cantar – querer – estudar – desejar – correr – pretender – verificar – dizer – andar – esperar – comer – saber – precisar – decidir</p>
---

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na questão 1, esperava-se que os alunos fizessem a distinção entre verbos que expressam uma intenção de outros que denotam a execução de algo. Como resultado, os alunos conseguiram perceber a diferença.

**Quadro 19** – Questão 2 da atividade avaliativa

<p>2. <i>Levante hipótese: quem pode praticar o que você circulou na questão 1? Escreva as possibilidades.</i></p>
--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na questão 2, o que se desejava era que os alunos pensassem nos sujeitos das orações. O resultado esperado foi alcançado, pois todos os alunos conseguiram desenvolver essa pergunta.

**Quadro 20** – Questão 3 da atividade avaliativa

<p>3. <i>Agora, crie sentenças para cada uma das ações (encontradas na questão 1) e inclua quem as praticou (questão 2), assim como os complementos das ações.</i></p>
--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na questão 3, pretendia-se que os alunos exercitassem a estruturação sintática de orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

**Quadro 21** – Questão 4 da atividade avaliativa

4. Leia este trecho da canção “N”, de Nando Reis.
- Espero que o tempo passe*  
*Espero que a semana acabe*  
*Para que eu possa te ver de novo*  
*Espero que o tempo voe*  
 [...]

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A questão 4 tem um texto desencadeador para as questões que vão de 4.1 a 4.4, que é a letra de uma canção.

**Quadro 22** – Questão 4.1 da atividade avaliativa

- 4.1 O que o eu-lírico (aquele que expressa o sentimento no poema) espera; de acordo com a canção?

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A questão 4.1 tem como objeto a compreensão textual, ou seja, a percepção das informações explícitas no texto. Concluiu-se que, por ser uma turma de 9º ano e em final de ano letivo, os alunos não apresentaram nenhum grau de dificuldade nessa questão.

**Quadro 23** – Questão 4.2 da atividade avaliativa

- 4.2 Faça inferências (deduções lógicas a partir de pistas), do porquê o eu-lírico expressa esses sentimentos?

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na questão 4.2, explorou-se o sentido das orações subordinadas substantivas objetivas diretas. Nela, os alunos iriam, a partir da oração principal, acionar estratégias de leitura para o entendimento da letra da canção – neste caso, especificamente, o que se diz da oração principal.

**Quadro 24** – Questão 4.3 da atividade avaliativa

- 4.3 Reescreva o fragmento da canção “N” e substitua o vocábulo “espero” por outro, desde que mantenha o mesmo sentido.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na questão 4.3, a finalidade era que os estudantes pudessem pensar no sentido da oração principal e sugerissem outras possibilidades de complemento da oração principal.

**Quadro 25 – Questão 4.4 da atividade avaliativa**

4.4	Agora, reescreva o fragmento da canção que você criou, porém, substituindo o complemento, ou seja, aquilo que se espera.
-----	--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na questão 4.4, os alunos iriam pensar na oração subordinada, ou seja, no que se diz do verbo da oração principal, tornando o sentido completo.

Pode-se afirmar que essa atividade foi bastante produtiva, pois os estudantes conseguiram desenvolvê-la sem obstáculos e oposições ao que lhes fora proposto.

Figura 19 – Respostas do aluno D às questões da atividade avaliativa (questões de 1 a 3)

Escola Estadual de Ens. Fund. e Médio "Profª Onésima Pereira de Barros"

Diretora: Maria Hérica Cordeiro

Professora: Zilevce Damasceno Pereira

Aluno(a)

Turma: 302

Data: 12 / 12 / 2023

Refleta sobre a Língua Portuguesa e desenvolva as questões:

1 - Circule as palavras que indicam intenções, ou seja, aquelas que não exigem algo que se tenha que executar:

cantar - querer - estudar - desejar - correr - pretender - verificar - dizer - andar -  
esperar - comer - saber - precisar - decidir

2 - Levante hipóteses de quem pode praticar as ações que você circulou na questão 1:

Os alunos decidiram que hoje não vai ter aula.  
Eles querem passar o natal em muito clima.  
ela verificou se algum aluno faltou na re-  
cuperação no 1º bimestre.

3 - Agora, imagine uma situação para cada ação encontrada incluindo quem as praticou, assim como os complementos da ação.

Eu desejo que 2024 seja melhor pra todos o mun-  
do.  
A diretora pretende punir os alunos que  
richaram o muro da escola.  
nos esperamos que todos os alunos passem  
de ano direito.  
Ela verificaram que os meninos são mu-  
to bagunceiros na sala de aula.  
ele sabe quem faltou e coloca dele  
eles deram que os trabalhos são exper-  
listas em outras aulas.  
Eu preciso decidir quem vai para a re-  
cuperação do 1º bimestre.

**Figura 20** – Respostas do aluno D às questões da atividade avaliativa (questão 4)

4 - Leia este trecho da canção "N", de Nando Reis.

Espero que o tempo passe

Espero que a semana acabe

Pra que eu possa te ver de novo

Espero que o tempo voe.

4.1 - O que o eu lírico espera, de acordo com a canção?

Ele espera que o tempo acabe logo

4.2 - Faça inferências, porque o eu lírico expressa esse sentimento?

Porque ele está sentindo saudade de alguém.

4.3 - Reescreva este fragmento da canção e substitua o vocábulo **ESPERO** por outro, desde que mantenha o sentido.

Desejo que o tempo passe,  
 desejo que a semana acabe  
 Pra que eu possa te ver de novo  
 Desejo que o tempo voe.

4.4 - Reescreva novamente este fragmento da canção e substitua o complemento por outros.

Desejo que as pessoas sejam melhores  
 Desejo que o mundo tenha respeito  
 Pra que eu possa te ver de novo  
 Desejo que 2024 seja melhor pra todo mundo

Obrigada pelas nossas aulas!

"Felicidade e Sucesso no Ensino Médio e em toda a sua vida".

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Quadro 26 – Plano de aula 11**

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof. <sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros Componente curricular: Língua Portuguesa Professora: Zileyce Damasceno Pereira Ano/Turmas: 9º ano - F9T901 e F9T902 Carga horária: 90 minutos Data: 06/06/2024		
<b>Objeto de conhecimento:</b> Apreciação de produções textuais do gênero discursivo carta aberta. <b>Habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC:</b> EF89LP05, EF89LP06, EF09LP05.		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar as produções de carta aberta produzidas pelos alunos durante o desenvolvimento das atividades de análise linguística com as orações subordinadas substantivas objetivas diretas.</li> </ul>		
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Será entregue à Escola uma coletânea dos textos produzidos pelos alunos. Além da coletânea, por se tratar de uma carta aberta, essas serão depositadas em envelopes e entregue à biblioteca da escola.	- Coletânea de textos; - Cartas produzidas pelos alunos.	A avaliação será feita por meio da participação dos alunos quanto à leitura de suas cartas.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### 4.2.11 Aula 11 (06/06/2024): Evento de entrega de coletânea e cartas abertas à Biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros

Para a conclusão do projeto interventivo, realizou-se um evento para a devolutiva das produções textuais que os alunos produziram e que constituíram parte do material utilizado como fonte para a análise linguística do objeto em estudo, que são as orações subordinadas substantivas objetivas diretas. Nessas produções, do gênero carta aberta, os estudantes escreveram sobre os seguintes temas: (i) “*O que você deseja para os adolescentes do futuro?*” e (ii) “*Carta de recomendação do livro Eu sou Malala – a história da garota que lutou pelo direito à educação e foi baleada pelo Talibã.*” As cartas foram organizadas em uma coletânea e também depositadas em envelopes individuais, identificados com as iniciais dos escritores. A coletânea e

as cartas, em seus respectivos envelopes, foram entregues à biblioteca da EEEFM Onésima Pereira de Barros.

O evento, ocorrido em 6 de junho de 2024, no espaço da biblioteca da escola em que se desenvolveu a pesquisa, contou com a presença dos produtores das cartas, que eram alunos do 1º ano do Ensino Médio e que permanecem estudando na escola, além de alguns educadores. Pode-se questionar o intervalo de tempo entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e a devolutiva das cartas, o que se justifica pelo fato de que as produções dos alunos passaram por um processo de revisão gramatical e de digitação realizado por mim para a organização da coletânea, além da necessidade de aguardar a reserva da biblioteca da escola.

A professora mediadora da biblioteca fez a abertura do evento, proferindo palavras de agradecimento pela escolha do espaço e ressaltando a importância do trabalho que os professores desenvolvem com a leitura e a escrita. Vale destacar, mais uma vez, que o livro *Eu sou Malala – a história da garota que defendeu a Educação e foi baleada pelo Talibã*, do qual a leitura fez parte das atividades do projeto, integra o acervo da biblioteca da EEEFM Onésima Pereira de Barros.

Na sequência, a coordenadora pedagógica da escola parabenizou os alunos pelas produções e a mim, enquanto organizadora da coletânea, pelo retorno do trabalho de produção textual dos alunos realizado em meu projeto de intervenção, ressaltando o quão gratificante é receber a devolutiva do resultado de um projeto desenvolvido para a comunidade escolar. Em seguida, agradei aos alunos por suas produções, que transmitem mensagem realistas e positivas sobre a vida.

Após isso, os alunos apresentaram a coletânea, lendo a apresentação, os agradecimentos e explicando como a coletânea foi organizada. Para concluir, houve um momento de perguntas sobre as temáticas abordadas nas cartas, com brindes para os participantes, e, por fim, o momento mais emocionante: a leitura das cartas pelos próprios alunos.

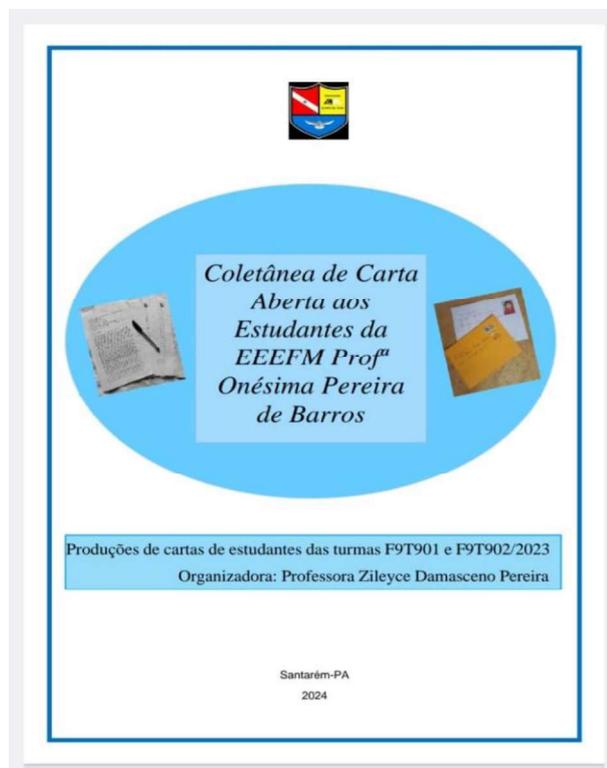
Diante do exposto, pode-se afirmar que a experiência de coletar as cartas dos alunos, tanto aquelas com a temática *O que você deseja aos adolescentes do futuro?* Quanto aquelas com o tema *A recomendação de leitura do livro: Eu sou Malala – a história da garota que lutou pelo direito à educação e foi baleada pelo Talibã*, desperta o questionamento precípua do objetivo do trabalho de produção textual em sala de aula. Esclarece-se que, para os fins deste estudo, pretendia-se que, a partir das produções das cartas, os alunos identificassem aspectos gramaticais relativos às

orações subordinadas substantivas objetivas diretas, a fim de favorecer a compreensão discursiva, o que foi efetivamente alcançado. Entretanto, o conteúdo das cartas revelou uma consciência e uma sensibilização dos adolescentes voltadas para a formação de valores éticos e reflexões sobre atitudes na vida. Assim, como pesquisadora, percebi que essas produções deveriam ser valorizadas e receber a devida notoriedade.

Considerei que, ao escreverem as cartas, os alunos tinham, de fato, um destinatário, então era justo que a entrega desse material se tornasse real. Essa, é, portanto, a justificativa para a construção da coletânea de cartas, agora exposta na biblioteca da EEEFM Onésima Pereira de Barros. Acrescento que foi gratificante acompanhar os estudantes sentindo-se escritores de uma coletânea e percebendo o quanto suas produções foram valorizadas. Certamente, recordarão afetuosamente essa ação, o que deverá motivá-los a se empenharem cada vez mais em suas atividades de produção textual.

Abaixo, apresento alguns registros do evento de entrega da coletânea de cartas:

**Figura 21** – Capa da coletânea de Carta aberta



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo descrito nesta dissertação, intitulado *A análise linguística a partir de orações subordinadas substantivas: uma proposta de descrição e ensino para turmas de Ensino Fundamental*, propôs-se a desenvolver uma pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof<sup>a</sup> Onésima Pereira de Barros, por meio de uma abordagem metodológica voltada ao ensino de orações subordinadas substantivas objetivas diretas para 49 alunos de duas turmas de 9º ano do turno vespertino.

Para a efetivação da pesquisa, foi planejada uma intervenção didática ao longo de dez aulas, ocorridas nos meses de novembro e dezembro de 2023. O desenvolvimento do projeto seguiu um planejamento prévio; entretanto, em alguns momentos, ajustes foram necessários devido a dois fatores principais: primeiro, por algumas mudanças na rotina escolar; segundo, pelas reações e respostas dos alunos durante as atividades. Tais adaptações foram naturais e compreensíveis, considerando a heterogeneidade das turmas em relação ao nível de leitura e interesse pelos estudos, e não comprometeram a realização das atividades nem interferiram no alcance dos objetivos propostos.

É importante ressaltar que a frequência dos alunos nas aulas foi satisfatória, com registros mínimos de ausência em algumas aulas. Observou-se, ainda, que a participação e o envolvimento foram positivos, uma vez que todos os alunos dialogaram e desenvolveram as atividades conforme a proposta e solicitação da professora. Quanto à proposta de intervenção, cujo objeto de ensino foram as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, seu objetivo foi estimular a compreensão e interpretação textual, refletindo na produção de texto. A seguir, apresento um breve relato do seu desenvolvimento.

Na aula 1, os alunos procederam às complementações das orações principais, atingindo o objetivo da aula. Essas sentenças transformaram-se em um jogo para a aula 3, em que os estudantes perceberam que um verbo pode ter vários complementos e que um complemento pode estar ligado a várias orações principais. Assim, identificaram que há uma oração principal constituída por verbo e outra oração que se subordina a ela, ou seja, a oração subordinada substantiva objetiva direta.

Na aula 2, tiveram uma experiência atípica no componente curricular Língua Portuguesa, pois a aula ocorreu por meio da montagem de um quebra-cabeça de 96 peças, com a imagem da obra *Jogos infantis* (1560), de Pieter Bruegel. Divididos em

seis equipes, os alunos desenvolverem habilidades de trabalho em grupo e, também, exercitaram o raciocínio lógico para encontrar as peças corretas. A finalidade dessa atividade, que foi alcançada, era relacionar, nas aulas posteriores, o encaixamento das orações.

A aula 4, cujo objetivo foi detectar as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma atividade gramatical utilizando como um texto de produção própria, do gênero discursivo carta aberta, a partir do tema *O que você deseja aos adolescentes do futuro?*. Eles deveriam localizar em seus textos os fragmentos que apresentavam estrutura semelhante às sentenças estudadas na aula 3. Após essa identificação, os discentes verbalizaram os trechos encontrados, e analisei algumas dessas orações em conjunto com a turma, estimulando, assim, a compreensão e interpretação do texto. Concluiu-se que as orações destacadas demonstravam a intenção do sujeito ao utilizá-las na elaboração do texto.

Na aula 5, o gênero discursivo *notícia* foi utilizado para que os estudantes identificassem passagens que, para eles, seriam desencadeadoras da notícia e, em seguida, verificassem em que situações as orações subordinadas substantivas objetivas diretas apareciam nesses textos. Nesta aula, os estudantes tiveram uma participação bastante ativa, argumentando seus pontos de vista quanto ao fato relatado e compreendendo a função semântica das orações em estudo.

Na aula 6, foi desenvolvido um estudo de comandos de atividade encontrados em livros didáticos de diversos componentes curriculares. Para os alunos, tratou-se de uma experiência diferenciada por terem utilizado livros didáticos de outras áreas na aula de Língua Portuguesa. O objetivo era fazê-los perceber que o conhecimento da língua é fundamental para a compreensão de diferentes componentes curriculares.

Na aula 7, utilizou-se o livro paradidático *Eu sou Malala – A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã* para a realização de atividades de análise linguística com foco nas orações subordinadas substantivas objetivas diretas – que deveriam ser relacionadas à história da protagonista. É importante destacar que esse livro faz parte do acervo da biblioteca da escola, portanto, todos os alunos tiveram acesso a ele para realizarem a leitura. A atividade teve um resultado bastante positivo, pois os alunos souberam estabelecer a relação proposta de forma coerente.

Na aula 8, os estudantes produziram uma carta aberta de recomendação de leitura do livro trabalhado na aula anterior. Uma vez que, na aula 7, os alunos expuseram o seu entendimento sobre a leitura, isso facilitou a escrita do texto. Mesmo os alunos que apresentavam um desenvolvimento mediano na produção textual conseguiram escrever suas cartas.

Na aula 9, foi realizada outra produção textual, desta vez do gênero discursivo relato, sobre as vivências dos alunos no Ensino Fundamental. O objetivo, entre outros, era perceber como as orações subordinadas apareceriam nessa escrita. Detectou-se que elas foram empregadas especialmente quando os alunos expressavam seus desejos para o futuro.

Na aula 10, foi realizada uma atividade avaliativa escrita. Tratava-se de uma avaliação diferente do modelo tradicional, uma vez que não foram exigidas dos alunos as conceituações, mas sim o valor semântico das orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

Na aula 11, realizou-se um evento na biblioteca da escola para a entrega da coletânea de textos do gênero textual carta aberta produzidos pelos alunos durante o projeto de intervenção. O evento contou com a participação dos alunos autores das cartas e de educadores da escola. Foi um momento significativo, no qual os alunos se sentiram valorizados – era perceptível a sua alegria – ao verem suas cartas prontas para serem lidas por seus destinatários, os estudantes da Escola Prof.<sup>a</sup> Onésima.

Considera-se, portanto, que a experiência de desenvolver atividades para os discentes de 9º ano do Ensino Fundamental de forma sistematizada e dinâmica – por meio de jogos, oralidade, leitura e produção textual – com foco em um objeto gramatical, que foi a oração subordinada substantiva objetiva direta, com expansão para a análise discursiva, de aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos, possibilitou aos estudantes uma reflexão sobre os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa.

Nas atividades do projeto de intervenção, procurou-se evitar o ensino baseado na memorização de conceitos, mostrando aos alunos que, como falantes nativos, eles já detêm o domínio da língua. Dessa forma, a falta de uma definição conceitual não impede que realizem uma produção textual, por exemplo. O foco, portanto, deve recair sobre a funcionalidade da língua, pois é por meio do uso que o estudante demonstra seu aprendizado, isto é, ele constrói estruturas e emprega os constituintes de maneira correta, ainda que não saiba conceituá-los. Por fim, a proposta interventiva

desenvolvida nas turmas de 9º ano encontra-se descrita nesta dissertação, que, espero, irá contribuir para um ensino mais reflexivo de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **Texto e Gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.
- ALTMAN, Cristina. **A guerra fria estruturalista: estudos em historiografia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **História do português brasileiro: (vol. 6) mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista**. Coordenadoras: Maria A. Torres Morais e Sonia Cyrino. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSTA, Ana Luísa; COSTA, Armanda; GONÇALVES, Anabela. Consciência linguística: aspetos sintáticos. *In*: FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia (eds.). **Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português**. 2017. p. 409-438.
- COSTA, Raimundo N. V. **Ensino de língua portuguesa, teorias linguísticas e prática de ensino: um caminho possível**. Mimeo: Santarém-PA, 2015. Oficina ministrada a professores da rede municipal de ensino. Santarém-PA, SEMED, oficinas de formação de professores, 11.05.2015.
- \_\_\_\_\_. **Pressupostos de uma metodologia de protótipos para o ensino de língua**. Mimeo: Santarém-PA, 2017.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto: **A conquista da Matemática**: 9º ano: Ensino Fundamental; Anos finais. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018.

KLEIMAN, Ângela. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 23-23, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas-SP: Editora Pontes, 2012b.

LANGACKER, R. Cognitive Grammar. *In*: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LANGACKER, R. **Cognitive Grammar**: A Basic Introduction. New York: Oxford University Press, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-22.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 5ª reimpressão. São Paulo: JNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramática Funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2021.

\_\_\_\_\_. **Gramática na escola?** *Coleção Repensando a Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 38, 1994.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. 529 p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar Gramática na escola**. São Paulo: ABL/Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da Geografia**. 9º ano: Ensino Fundamental: anos finais. 4ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

SANTOS, Gabriela Debas dos. **A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista**: uma proposta de descrição e ensino. 2011. 141 f. Dissertação (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERICACOPI, Reinaldo. **Inspire História**: 9º ano: Ensino Fundamental: anos finais. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2018.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

TAYLOR, John R. **Linguistic categorization**: prototypes in linguistic theory. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TAYLOR, John R. Prototypes in Cognitive Linguistics. *In*: ROBINSON, P.; ELLIS, N. C. **Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

USBERCO; MANOEL, José; SCHECHTMANN, Eduardo; FERRER, Luiz; VELLOSO, Herick Martin; SALVADOR. **Companhia das ciências 9**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. (Coleção Companhia das Ciências).

VAZ, Letícia de Lucena. Resenha do livro “Eu sou Malala”. **Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Universidade Federal de Goiás**. [entre 2013 e 2024].

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A Gramática Tradicional**: história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na Universidade**: Gramática da subordinação. São Paulo: Parábola, 2021.

\_\_\_\_\_. **Escrever na Universidade**: Gramática da norma de referência. São Paulo: Parábola, 2022.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – ATIVIDADE DA AULA 1**

Escola: \_\_\_\_\_

Diretora: \_\_\_\_\_

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Professora: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ATIVIDADE 1 – Língua Portuguesa**

A) A partir do início de cada sentença abaixo, reescreva-as e dê continuidade de modo que tenha sentido.

1. Nós queremos

\_\_\_\_\_

2. Ela verificou

\_\_\_\_\_

3. Eles acharam

\_\_\_\_\_

4. Eles decidiram

\_\_\_\_\_

5. Os alunos querem

\_\_\_\_\_

6. Meus pais esperam

\_\_\_\_\_

7. Eu desejo

\_\_\_\_\_

8. A escola não permite

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – ATIVIDADE DA AULA 2: QUEBRA-CABEÇA (SUGERE-SE TAMANHO A3)**



**APÊNDICE C – ATIVIDADE DA AULA 3: JOGO DE MONTAGEM DAS ORAÇÕES**  
(SUGERE-SE TAMANHO AMPLIADO PARA O JOGO)

Orações sugeridas pelo professor

Nós queremos

Ela verificou

Eles acharam

Eles decidiram

Os alunos querem

Meus pais esperam

Eu desejo

A escola não permite

Orações produzidas pelos estudantes

que eu não reprove de ano

que as férias cheguem

que eu tire boas notas

que 2024 seja um ano incrível

que teria vôlei, hoje

que eu tire boas notas na escola

que as notas dele ainda não estão no sistema

que era melhor você não jogar no próximo jogo

que eu passe na faculdade de Arquitetura

que ele volte para mim

## APÊNDICE D – PRODUÇÃO DE TEXTO DA AULA 4: CARTA ABERTA AOS ADOLESCENTES DO FUTURO<sup>14</sup>

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Profª Onésima Pereira de Barros"

Diretora: Maria Hérica Cordeiro

Professora: Zileyce Damasceno Pereira

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano/série: 9º

Turma: F9T901

Data: 30 / 10 / 2023

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Santarém, 30 de outubro de 2023.

Queridos adolescentes, boa tarde. No futuro, desejo que vocês adolescentes tenham um mundo livre de bullying e cyberbullying. Que sejam ensinados desde cedo sobre empatia, respeito e compaixão, para que possam construir relacionamentos saudáveis e tratar os outros com dignidade.

Que tenham relacionamentos positivos com seus pais e familiares baseado em amor e comunicação aberta. Desejo que eles se sintam seguros para expressar suas emoções e buscar apoio quando necessário.

Desejo que tenham acesso a oportunidades de emprego significativas e gratificantes. Que se esforcem bastante nas aulas, porque esses esforços valerão a pena. Que não tenham medo de tentar coisas novas que se arrisquem para correr atrás de seus sonhos.

Desejo que sejam confiantes, que confie sempre em si mesmo, que erre mas que também aprenda com seus erros.

<sup>14</sup> Produção textual do gênero discursivo carta aberta com o tema: O que você deseja aos adolescentes do futuro. Esta produção é a versão original produzida pelo estudante e encontra-se na coletânea de cartas.

## APÊNDICE E – NOTÍCIA 1 (ATIVIDADE DA AULA 5)

### Líder do Hamas afirma estar “perto de chegar a um acordo de trégua”

O Hamas está “perto de chegar a um acordo de trégua” com Israel, disse o líder do grupo radical islâmico, [Ismail Haniyeh](#), em um comunicado postado no Telegram.

A declaração de Haniyeh vem depois de o [Hamas](#) dar uma resposta aos mediadores no Catar.

“O movimento entregou sua resposta aos irmãos no Catar e aos mediadores, e estamos perto de chegar a um acordo de trégua”, disse Haniyeh.

Haniyeh não deu mais detalhes sobre o acordo.

Na segunda-feira (20), o [porta-voz do Conselho de Segurança Nacional dos EUA, John Kirby](#), também disse que as negociações estão “chegando perto do fim” para a libertação de reféns mantidos pelo Hamas, mas ele se recusou a dar detalhes de um possível acordo.

“Sei que todos estão interessados nos números e em quem serão. Estamos trabalhando nisso literalmente em tempo real com ambos os lados. Então, acho que é melhor não especular sobre como será. Obviamente, estamos focados nos cidadãos americanos que sabemos que estão sendo mantidos como reféns e queremos que eles saiam, todos eles, todos deveriam sair agora”, disse Kirby.

Nos últimos dias, fontes disseram à [CNN](#) que um possível acordo para garantir a libertação de alguns reféns e uma pausa temporária nos combates podem estar perto, após semanas de negociações entre os Estados Unidos, Israel e Hamas, mediadas pelo Catar.



## APÊNDICE F – NOTÍCIA 2 (ATIVIDADE DA AULA 5)

### Adolescente é apreendido com mais 400 pinos de cocaína e maconha em Itapetininga

O jovem foi abordado no bairro Vila Belo Horizonte. As drogas foram localizadas por um cão da GCM.

Por g1 Itapetininga e Região

21/11/2023 13h24



Ao todo, 414 pinos de cocaína foram apreendidos em Itapetininga (SP) — Foto: Prefeitura de Itapetininga/Reprodução

Um adolescente foi apreendido após ser flagrado com porções de maconha e cocaína, na tarde do último sábado (18), no bairro Vila Belo Horizonte, em [Itapetininga \(SP\)](#).

Segundo a Guarda Civil Municipal (GCM), o jovem foi abordado após sair de um terreno baldio e fugir ao notar a viatura. Durante a perseguição, ele jogou um saco plástico, onde estavam os entorpecentes,

O rapaz foi contido pela equipe e confessou estar envolvido com tráfico de drogas. Com a ajuda da cadela Ákila, do canil da corporação, os agentes localizaram 414 pinos de cocaína, além de uma porção de maconha, próximo ao local da abordagem.

O jovem foi levado ao Plantão Policial do município. Ele aguarda decisão da Justiça.

APÊNDICE G – NOTÍCIA 3 (ATIVIDADE DA AULA 5)

## Correria, desespero, consolo: vídeo mostra a reação de amigos de fã de Taylor esfaqueado em Copacabana e suspeito preso no carro da PM

**Gabriel Mongenot foi vítima de latrocínio na madrugada de domingo. RJ2 teve acesso a imagens de câmeras de segurança da orla de Copacabana.**

Por Bette Lucchese, Leslie Leitão, RJ2

21/11/2023 03h00 Atualizado há uma hora

*11h30 desta terça-feira (21).]*

Era madrugada de domingo (19) e um grupo de fãs de Taylor Swift que passeava pelo Rio foi para a areia antes de voltar para casa após um dia de passeio. Enquanto relaxavam na praia, foram abordados por ladrões, que acabaram por esfaquear Gabriel.

**Veja abaixo a cronologia do pós-crime:**

- Um dos amigos de Gabriel vai correndo pedir ajuda num quiosque do calçadão da praia; ele levanta as mãos várias vezes e parece estar gritando.
- Amigos voltam correndo em direção ao mar – onde Gabriel estava
- Outros dois amigos se aproximam de um homem sentado num banco. Eles conversam e o homem se levanta. Parece falar ao telefone.
- Momentos depois, todos acenam para alguém na outra pista da Avenida Atlântica

Amigos da Gabriel correm na areia e levantam os braços, como se pedindo ajuda — Foto: Reprodução/TV Globo

- Em outra imagem, dá para ver policiais em um quadriculo da Polícia Militar. As vítimas indicam para a polícia a direção que os bandidos fugiram.
- Em seguida, aparece um carro da Guarda Municipal, e os amigos vão falar com os agentes.
- Uma viatura da PM surge e chega outra. Os policiais abrem o porta-malas de um dos carros e mostram aos amigos da vítima dois homens detidos (*abaixo*).



PMs abrem porta-malas e mostram homem preso na viatura — Foto: Reprodução/TV Globo



No meio-fio da ciclovia do calçadão de Copacabana, Amigos de Gabriel se consolam após o crime — Foto: Reprodução/TV Globo

- A câmera da Prefeitura do Rio aproxima e é possível ver os amigos se consolando sentados no meio-fio da ciclovia no calçadão de Copacabana (*acima*).
- As imagens também mostram que o quadriciclo da PM retorna. Uma mulher conversa com os policiais e com os dois detidos.
- Minutos depois, chega uma ambulância. Os bombeiros descem e vão conversar com os policiais. Eles apenas atestaram a morte de Gabriel.

#### 'Acordou assustado', conta prima

(Gabriel estava dormindo na areia momentos antes de ter sido esfaqueado e morto por assaltantes. Os criminosos levaram dois celulares e as chaves do carro usado pelo grupo.)

(“O Gabriel estava cochilando na hora e se levantou com a gritaria. Provavelmente, para o assaltante, ele reagiu ao assalto, mas na verdade ele acordou assustado com a gritaria, com a movimentação. Ai, ele foi ferido”) disse Juliana Milhomem, prima de Gabriel.

Dos dois detidos na madrugada, apenas um ficou preso: **Anderson Henriques Brandão** foi reconhecido por testemunhas. Ele já havia sido **abordado 56 vezes** por agentes do programa Segurança Presente de Copacabana.

Jonathan Batista Barbosa foi encontrado pela Polícia Civil, no domingo à tarde, na Praia de Botafogo. Jonathan chegou a ser **abordado, anteriormente, 10 vezes** por agentes.



Jonathan (à esquerda) e Anderson: presos pela morte de Gabriel — Foto: Reprodução

Um dia antes de atacar Gabriel, Jonathan tinha sido preso por furtar 80 barras de chocolates de uma loja de departamentos. Ele passou por uma audiência de custódia no sábado à tarde e foi solto.

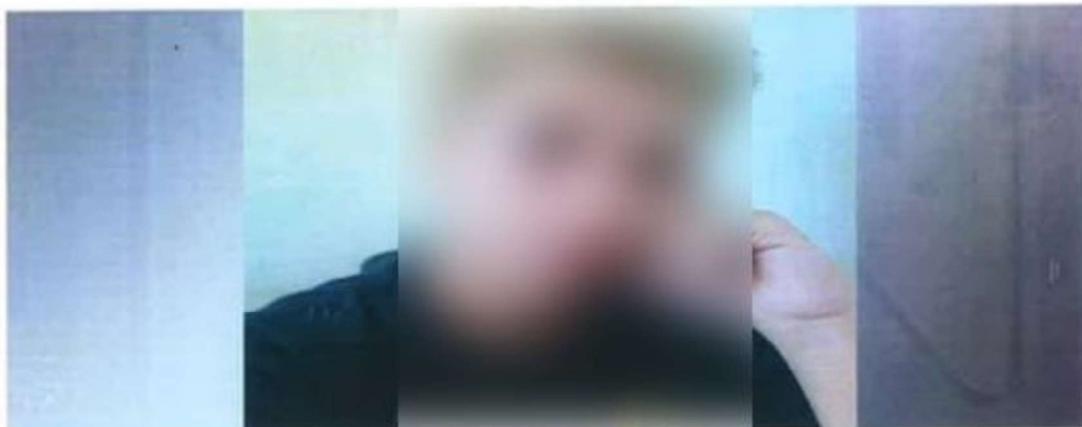
A juíza Priscila Macuco Ferreira determinou a liberdade provisória e a imposição de medidas cautelares, como a necessidade de comparecimento mensal em juízo e a proibição de frequentar a loja furtada.

O Tribunal de Justiça declarou que os delitos foram cometidos sem o emprego de violência ou grave ameaça e que se tratava de furto de alimentos, que foram recuperados e devolvidos à loja.

A audiência de custódia sobre a morte de Gabriel foi marcada para terça-feira (21).

(“Além da tristeza, a gente sente uma revolta, sabe? Porque era uma pessoa que estava presa e foi solta solta, e em menos de 12 horas e matou uma pessoa. É uma sensação de injustiça. De que a gente não está seguro [chora]. Eu vim para passear, me divertir e eu estou voltando pra casa levando meu primo morto”, disse Juliana.)

Gabriel estudava Engenharia Aeroespacial em Minas Gerais e estava no Rio para assistir ao show de Taylor Swift. O corpo dele será enterrado nesta terça, em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.



## APÊNDICE H – NOTÍCIA 4 (ATIVIDADE DA AULA 5)

# Calor de 44,8°C: Araçuaí (MG) tem o dia mais quente no histórico de medições do Brasil, diz Inmet

Município com 34 mil habitantes, que fica no Vale do Jequitinhonha, registrou o dia mais quente em quase 18 anos. Em 2023, foram 8 ondas de calor registradas no país.

Por **Anáisa Catucci**, g1

20/11/2023 14h28 Atualizado há 17 horas

O município de **Araçuaí (MG)**, distante 678 km de **Belo Horizonte**, no Vale do Jequitinhonha, foi considerado o mais quente no histórico de medições do país, de acordo com o Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet). A cidade com 34.297 habitantes alcançou, no domingo (19), **a temperatura de 44,8°C**.

☀️ O **recorde anterior** tinha sido registrado no dia 21 de novembro de 2005, em **Bom Jesus (PI)**, distante 632 km ao Sul de Teresina, quando a máxima foi de 44,7°C.

Um aquecimento pré-frontal intensificou o calor no Nordeste de Minas Gerais, o que favoreceu a elevação da marca que ocorreu no décimo dia da onda de calor (**entenda abaixo quais foram os fatores que causaram o novo recorde**).

□ Essa foi a oitava onda de calor registrada no Brasil neste ano. O fenômeno estava em atuação desde o dia 8 de novembro e acabou no fim de semana.

As maiores temperaturas registradas pelo instituto nesta última onda de calor foram:

- Araçuaí (MG) - 44,8°C em 19 de novembro
- **São Romão (MG)** - 43,4°C em 15 de novembro
- **Porto Murtinho (MS)** - 43,4°C em 16 de novembro
- **Corumbá (MS)** - 43,4°C em 14 de novembro

**Brasil teve oito ondas de calor em 2023\***  
\*até 20/11

MÊS	PERÍODO	MÁXIMA NO PERÍODO	LOCAL	DIA
JAN	23 a 28	<b>40,7°C</b>	Uruguaiana (RS)	24/01
FEV	06 a 13	<b>40,7°C</b>	Quaraí (RS)	08/02
MAR	09 a 13	<b>39,5°C</b>	Quaraí (RS)	09/03
AGO	22 a 28	<b>41,8°C</b>	Cuiabá (MT)	23/08
SET	18 a 29	<b>43,5°C</b>	São Romão (MG)	26/09
OUT	03 a 06	<b>42,0°C</b>	Oeiras (PI)	03/10
	17 a 23	<b>44,3°C</b>	Aragarças (GO)	19/10
NOV	08 a 19	<b>44,8°C</b>	Araçuaí (MG)	19/11

INMET

Um levantamento anterior do Inmet, porém, indicou que a marca de 44,8°C já havia sido registrada nos dias 4 e 5 de novembro de 2020, em Nova Maringá (MT). O g1 entrou em contato com o órgão para verificar se a informação de 2020 tem validade, mas até a última publicação não obteve resposta.

### Entenda os fatores que causaram a alta temperatura

Ao longo dos últimos dias, a presença de uma grande massa de ar seco e pouca condição para chuva provocaram altas temperaturas nas áreas centrais do Brasil, que não estavam recebendo tanta umidade, segundo Cesar Soares, meteorologista da Climatempo.

"A influência do fenômeno climático El Niño faz com que tenha presença do calor mais persistente, sem tanta troca de calor do Sul do país em direção à região central. Por isso, as condições estavam favorecendo as temperaturas mais altas", explica.

Além disso, a frente fria entre São Paulo e Rio de Janeiro colaborou com o aquecimento pré-frontal, que intensificou o calor.

"Os ventos mudaram de direção e transportam mais ar quente das áreas centrais do Brasil em direção ao Litoral. E nesse processo, esses ventos mais quentes, esse ar mais quente, passou por essa região de Araçuaí favorecendo as temperaturas extremamente elevadas", completa.

### Araçuaí tem o dia mais quente da história do Brasil

Termômetros registraram 44,8°C na cidade do Vale do Jequitinhonha



**g1** Fonte: Inmet  
Infográfico elaborado em: 20/11/2023

— Foto: Juan Silva/ g1

**APÊNDICE I – ATIVIDADE DA AULA 6 (LEITURA DE COMANDOS DE EXERCÍCIOS – COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA, LIVRO 1)**

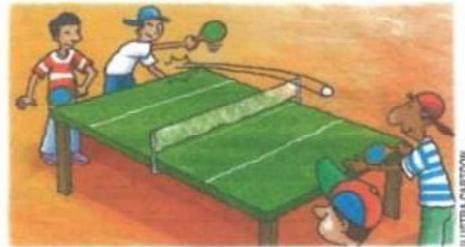
**ATIVIDADES**

Responda às questões no caderno.

- Aplicando a definição de potência, calcule o valor de:
 

a) $8^2$	f) $(-3,2)^2$
b) $(-13)^2$	g) $-15^2$
c) $(-7)^3$	h) $\left(-\frac{2}{3}\right)^5$
d) $(-0,9)^4$	i) $(-3)^4$
e) $5^3$	
- Considere o número  $N = (6^5 + 1)$  e responda às questões:
  - Qual é o valor de  $N$ ?
  - Quantos algarismos formam o número  $N$ ?
  - Qual é a soma dos valores absolutos dos algarismos que formam o número  $N$ ?
- Dada a expressão:  
 $(-2)^3 + (-3)^2 - (-1)^2 - (-2)^5$   
 Calcule o valor numérico dessa expressão.
- Determine o número real que representa o valor da seguinte expressão:  
 $(-2)^4 - (0,5)^2 + (+0,1)^3 - (-5)^3$
- Sabendo que  $x = (-2)^4 : 4^2 - 4^2 : (-2)^3$  e  $y = [(-1)^3 - (-1)^5 \cdot (-1)^4] + (-1)^7$ , qual é o valor da expressão  $x \cdot y$ ?
- Verifique se o número real  $(-1,5)$  é raiz da equação  $2x^2 - 5,5x + 3 = 0$ .
- Usando o sinal  $=$  ou  $\neq$ , você deve comparar as potências:
  - $(-10)^2$  e  $-10^2$
  - $(-3)^3$  e  $-3^3$
  - $(-2)^6$  e  $- (+2)^6$
  - $-(-7)^3$  e  $7^3$
- Um campeonato de tênis de mesa é disputado por 20 duplas, que jogam entre si em turno (jogo de ida) e retorno (jogo de volta). O número total de jogos nesse tipo de campeonato é dado pela

expressão algébrica  $x^2 - x$ , em que  $x$  representa o número de duplas. Quantos jogos tem esse campeonato?



- Sabendo que  $x = (5^2)^3 \cdot (5^3 : 5^2)^4$  e  $y = (5^9)^2 : (5^4 \cdot 5^2)^2$ , qual é a potência de 5 que representa o valor de  $x : y$ ?
- (Enem/MEC) Um dos grandes problemas da poluição dos mananciais (rios, córregos e outros) ocorre pelo hábito de jogar óleo utilizado em frituras nos encanamentos que estão interligados com o sistema de esgoto. Se isso ocorrer, cada 10 litros de óleo poderão contaminar 10 milhões ( $10^7$ ) de litros de água potável.
 

Manual de etiqueta. Parte integrante das revistas *Veja* (ed. 2055), *Cláudia* (ed. 555), *National Geographic* (ed. 93) e *Nova Escola* (ed. 208) (adaptado).

Suponha que todas as famílias de uma cidade descartem os óleos de frituras através dos encanamentos e consumam 1000 litros de óleo em frituras por semana.

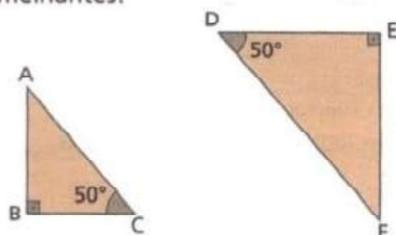
Qual seria, em litros, a quantidade de água potável contaminada por semana nessa cidade?

a) $10^{-2}$	d) $10^6$
b) $10^3$	e) $10^9$
c) $10^4$	
- Calcule o valor de:
 

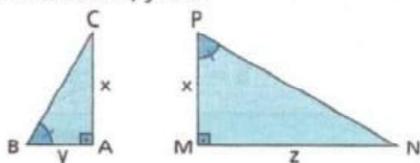
a) $10^0$	c) $(-10)^0$
b) $-10^0$	d) $-(-10)^0$

## APÊNDICE J – ATIVIDADE DA AULA 6 (LEITURA DE COMANDOS DE EXERCÍCIOS – COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA, LIVRO 2)

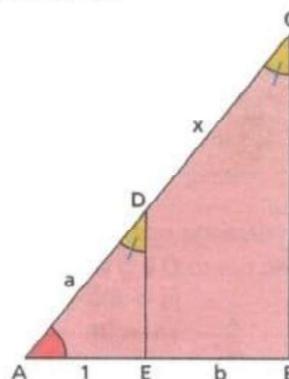
2. Quais as condições que lhe permitem afirmar que os triângulos abaixo são semelhantes?



3. As indicações feitas nos triângulos abaixo nos permitem afirmar que  $\triangle ABC$  é semelhante ao  $\triangle MNP$ . Qual é a relação de igualdade que podemos escrever entre as medidas  $x$ ,  $y$  e  $z$ ?



4. Observando a figura, notamos que  $\triangle ABC$  é semelhante a  $\triangle AED$  ( $\hat{A}$  é comum e  $\hat{C} \cong \hat{D}$ ). Qual é o valor de  $x$  em função de  $a$  e  $b$ ?

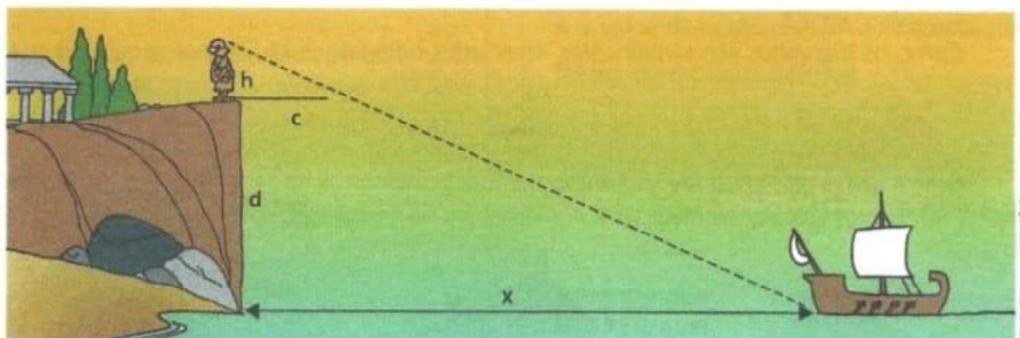


5. Calcule a altura  $h$  de um prédio que lança uma sombra de 19,2 m no mesmo instante em que uma árvore de 8,4 m lança uma sombra de 5,6 m.

### DESAFIO

6. (FGV) Há muitas histórias escritas sobre o mais antigo matemático grego que conhecemos, Tales de Mileto. Não sabemos se elas são verdadeiras, porque foram escritas centenas de anos após sua morte. Uma delas fala do método usado por ele para medir a distância de um navio no mar em relação a um ponto na praia. Uma das versões diz que Tales colocou uma vara na posição horizontal sobre a ponta de um pequeno penhasco, de forma que sua extremidade coincidisse com a imagem do barco.

Conhecendo sua altura ( $h$ ), o comprimento da vara ( $c$ ) e a altura do penhasco ( $d$ ), ele calculou a distância  $x$  em relação ao barco.



Descreva com suas palavras um método para calcular a distância  $x$ . Em seguida, determine a distância do navio à praia com estes dados:  $h = 1,80$  m;  $c = 0,75$  m;  $d = 298,20$  m.

## APÊNDICE K – ATIVIDADE DA AULA 6 (LEITURA DE COMANDOS DE EXERCÍCIOS – COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA)



### Fique por dentro

#### Unesco reconhece Estado palestino como membro pleno

A Conferência Geral da Unesco aprovou nesta segunda-feira, 31 [de outubro de 2011], a admissão da Autoridade Palestina (AP) como membro de pleno direito do órgão. A votação, realizada em Paris, contou 107 votos a favor, 14 contra e 49 abstenções, tendo como resultado a adesão do Estado palestino à entidade ligada à Organização das Nações Unidas (ONU).

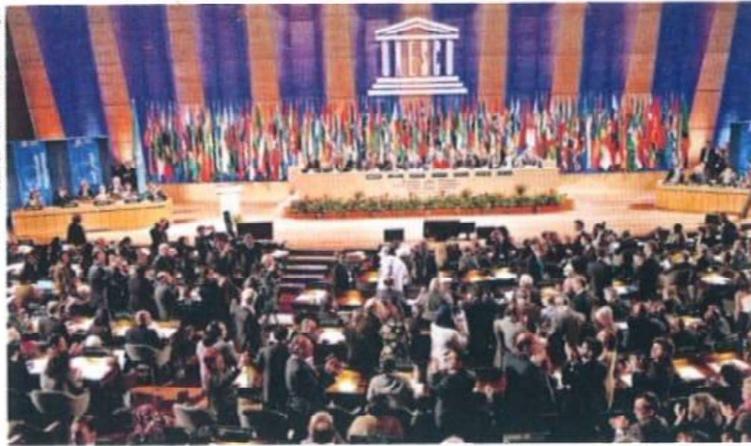
Vários países latino-americanos, entre eles o Brasil, e potências emergentes, como China e Índia, se posicionaram de forma favorável ao ingresso do Estado palestino à Unesco – braço da ONU voltado para a Educação, Ciência e Cultura. Contrárias ao ingresso estão nações como Estados Unidos, Alemanha e Canadá.

A Unesco é a primeira agência da ONU a reconhecer o Estado palestino. [...] O ingresso é uma vitória dos palestinos e pode pressionar os membros do Conselho de Segurança na decisão sobre o reconhecimento do Estado palestino, o objetivo maior da empreitada da AP nas Nações Unidas.

Diplomatas palestinos garantem que não deverão limitar à Unesco sua ofensiva diplomática. Nas próximas semanas, eles prometem solicitar a adesão palestina a entidades como a Organização Mundial de Propriedade Intelectual, a Unctad, a Organização da ONU para o Desenvolvimento Industrial, a Organização Mundial da Saúde e a União Internacional de Telecomunicações, todas em Genebra, além do Tribunal Penal Internacional.

Os Estados Unidos, que se opõem abertamente à empreitada, ameaçaram cortar as doações à Unesco caso o Estado palestino fosse reconhecido. Washington, membro permanente e com poder de veto no Conselho de Segurança, promete barrar a adesão.

UNESCO reconhece Estado palestino como membro pleno. O Estado de S. Paulo, 31 out. 2011. Disponível em: <<https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral/unesco-reconhece-estado-palestino-como-membro-pleno,792835>>. Acesso em: out. 2018.



Votação da Unesco que reconheceu a Palestina como membro de pleno direito em Paris, França, em outubro de 2011.

#### Atividades

1. Por que o ingresso da Palestina na Unesco é importante?
2. Busque na internet quais foram as decisões tomadas por Israel e Estados Unidos na Unesco após o reconhecimento da Palestina por essa agência da ONU.
3. Faça uma pesquisa nas organizações internacionais citadas no texto e verifique se a Autoridade Nacional Palestina já foi reconhecida como membro de alguma delas, tal qual ocorreu na Unesco.

## APÊNDICE L – ATIVIDADE DA AULA 6 (LEITURA DE COMANDOS DE EXERCÍCIOS – COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA)

### INTERPRETANDO DOCUMENTOS

#### Propaganda na Guerra Fria

A produção de peças de propaganda, cartazes, cartilhas e filmes foi um recurso muito utilizado tanto pelos Estados Unidos como pela União Soviética durante a Guerra Fria. Ao mesmo tempo que atacava o país adversário, esse material de **propaganda ideológica** servia também para enaltecer o próprio país. Por meio dela, eles buscavam explicitar as vantagens de suas sociedades e incutiam nas pessoas um sentimento de terror diante da possibilidade de vitória do inimigo.

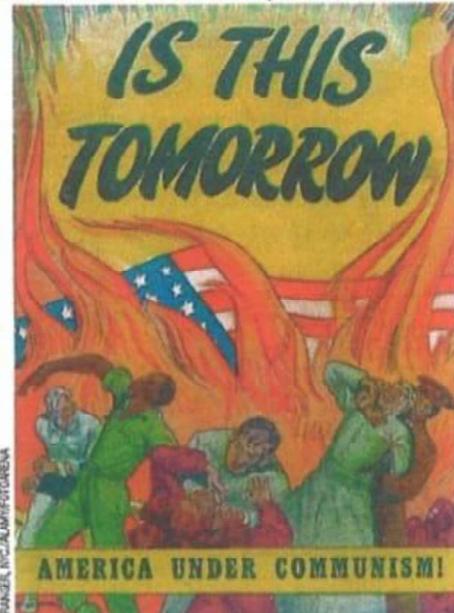
Programas de rádio, filmes e pôsteres espalhados por todo o país serviam como armas de propaganda nesse combate ideológico. Os documentos históricos reproduzidos aqui são exemplo disso. O primeiro, feito em 1949 na União Soviética, alerta para os crimes que, segundo os soviéticos, faziam parte do estilo de vida estadunidense e eram frequentes nos Estados Unidos. O segundo, feito em 1947 nos Estados Unidos, representa a visão estadunidense do que poderia acontecer com o país sob o domínio do comunismo.

Observe-os, depois responda às questões.

#### АМЕРИКАНСКИЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ



- Cartaz soviético de 1949 com propaganda contra os Estados Unidos – “Estilo de vida norte-americano. A cada 21 segundos uma série de crimes é cometida nos Estados Unidos”.



- Assim será o amanhã. A América sob o comunismo! – capa de revista em quadrinhos dos anos 1950 com propaganda contra o comunismo.

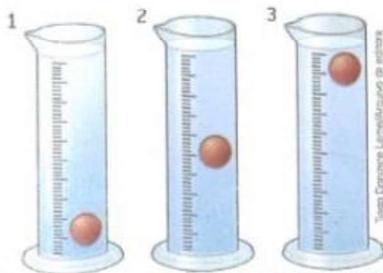
1. No primeiro documento, os soviéticos se referem a alguns dos problemas que, segundo eles, afetavam a sociedade capitalista norte-americana. Que problemas eram esses?
2. No segundo documento, que recursos gráficos foram empregados para alertar contra o sistema soviético? Em sua opinião, que sentimentos o governo estadunidense buscava provocar nas pessoas?
3. Os dois documentos sugerem que cartazes e gibis de propaganda ideológica receberam atenção especial do governo e de setores sociais das superpotências. Em sua opinião, esses documentos constituem formas eficazes de propaganda e comunicação? Por quê?



**APÊNDICE N – ATIVIDADE DA AULA 6 (LEITURA DE COMANDOS DE EXERCÍCIOS – COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS)**

Faça no caderno.

3 Para identificar três líquidos – de densidades 0,8, 1,0 e 1,2 – o analista dispõe de uma pequena bola de densidade 1,0. Conforme as posições das bolas apresentadas no desenho a seguir, podemos afirmar que:



[Elementos representados em tamanhos não proporcionais entre si. Cores fantasia.]

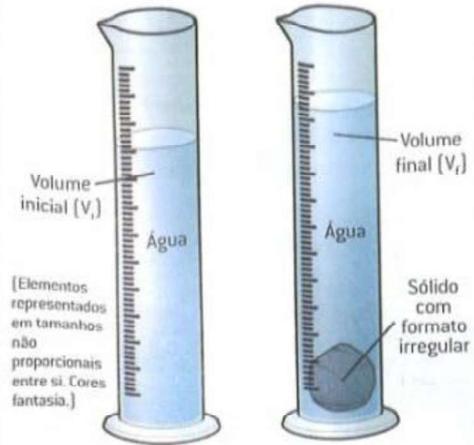
- a) os líquidos contidos nas provetas 1, 2 e 3 apresentam densidades 0,8, 1,0 e 1,2.
- b) os líquidos contidos nas provetas 1, 2 e 3 apresentam densidades 1,2, 0,8 e 1,0.
- c) os líquidos contidos nas provetas 1, 2 e 3 apresentam densidades 1,0, 0,8 e 1,2.
- d) os líquidos contidos nas provetas 1, 2 e 3 apresentam densidades 1,2, 1,0 e 0,8.
- e) os líquidos contidos nas provetas 1, 2 e 3 apresentam densidades 1,0, 1,2 e 0,8.

**DESAFIOS**

1 Se um sólido apresentar forma geométrica bem definida, pode-se determinar seu volume medindo e multiplicando suas dimensões. Porém, para determinar o volume de um sólido com formato irregular, conhecendo somente a sua massa, sem conhecer a sua densidade, pode-se proceder da seguinte forma:

- I. Coloque água em um recipiente graduado, como uma proveta, até um volume determinado.
- II. Mergulhe o sólido de formato irregular no recipiente que contém água e verifique o novo volume.
- III. A diferença entre o volume final e o volume inicial é o volume desse sólido. Com esse procedimento, podemos determi-

nar a densidade do sólido utilizando a expressão  $d = m/v$ .



Observe que esse procedimento é apropriado para sólidos mais densos do que o líquido.

Com base nessas informações, resolva a seguinte questão:

Um garimpeiro encontrou uma pepita de formato irregular de um material que parecia ouro. Para verificar se era ouro mesmo, executou os seguintes procedimentos:

- I. determinou a massa da pepita, que era de 28,5 gramas;
- II. colocou-a em um cilindro graduado contendo inicialmente 100 mL de água ( $V_i$ ) e verificou que o volume final ( $V_f$ ) era de 103 mL;
- III. consultou uma tabela e verificou que a densidade do ouro é  $19 \text{ g/cm}^3$ .

Qual foi a conclusão do garimpeiro? Justifique.

2 Observe o esquema.



Associe os copos A e B com o álcool e a água. Justifique sua resposta.

APÊNDICE O – PRODUÇÃO DE TEXTO DA AULA 8: CARTA DE RECOMENDAÇÃO DE LEITURA (ALUNO “A”)<sup>15</sup>



Tema: Carta de Leitura

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: F9T901

Santarém, Pará, 16 de dezembro 2023

Prezada leitor estou escrevendo uma carta sobre a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo talibã. Malala Yousafzai recusou-se a permanecer em silêncio e lutou por seu direito à educação. Mas em 9 de outubro de 2012 ela quase pagou por isso com a vida, Malala foi atingida no cabeça por um tiro à queima-roupa dentro da família enquanto saltava da escola.

A vida de Malala é inspiração pura, mas minha opinião a parte mais importante e significativa da vida dela foi quando ela acordou da coma depois de uma semana de atentado, em 16 de outubro.

O livro "Eu sou Malala" conta a história dessa garota corajosa e determinada, essa leitura é importante porque nos ensina que a educação é o caminho para superar a vida, construir a paz e fortalecer os jovens afinal essa é a lição que Malala e outras milhões como ela estão tentando ensinar ao mundo.

Eu recomendo a leitura do livro "Eu sou Malala" porque Malala é uma sobrevivente, que por muitas anos não parou de ajudar o mundo a deixar de lutar pelos direitos humanos em qualquer lugar do planeta.

<sup>15</sup> Produção textual do gênero discursivo carta de recomendação de leitura. Esta produção é a primeira versão escrita pelo estudante, e encontra-se na coletânea de cartas.

**APÊNDICE P – PRODUÇÃO DE TEXTO DA AULA 8: CARTA DE  
RECOMENDAÇÃO DE LEITURA (ALUNO “B”)<sup>16</sup>**



Tema: Carta ao leitor

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: F9T901

fantosim, 06 de dezembro de 2023.

Caro leitor,

Gostaria de compartilhar com você a inspiradora história de "Eu sou Malala". Este livro conta a trajetória de Malala Yousafzai, uma jovem paquistanesa corajosa que lutou pelo direito das mulheres à educação.

Malala enfrentou grandes desafios em sua vida, desde a opressão do Talibã em sua região até um atentado brutal que quase lhe custou a vida. No entanto, sua determinação e força de vontade nunca vacilaram. Ela se tornou um símbolo global de resistência em empoderamento feminino.

Ao ler "Eu sou Malala", somos levados a refletir sobre a importância da educação e dos direitos humanos. A história de Malala nos ensina que não devemos nos calar diante das injustiças e que cada um de nós tem o poder de fazer a diferença.

Além disso, o livro nos mostra a importância da perseverança, do amor pelo aprendizado e da coragem para desafiar as normas sociais. Malala nos inspira a lutar por aquilo em que acreditamos, mesmo quando as circunstâncias parecem impossíveis.

Espero que ao ler "Eu sou Malala", você também seja tocado pela história dessa jovem extraordinária e encontre inspiração para buscar mudanças positivas em seu próprio mundo.

<sup>16</sup> Produção textual do gênero discursivo carta de recomendação de leitura. Esta produção é a primeira versão produzida pelo estudante e encontra-se na coletânea de cartas.

APÊNDICE Q – PRODUÇÃO DE TEXTO DA AULA 9: GÊNERO DISCURSIVO  
RELATO (ALUNO "A")<sup>17</sup>

Bom, eu fui falar sobre minha experiência no Ensino Fundamental. As escolas que eu estudei são, Magalhães Barata e Princesa Pereira de Barros, todas essas escolas são ótima tive um ótimo desempenho, em todas elas.

Tive muitos momentos inesquecíveis com amigos e Professores, tenho muito a agradecer a cada um dos meus professores que me ajudaram por esse longo tempo de ensino.

Por esse longo tempo eu estudei muitas disciplinas, mas a que eu mais gosto de estudar é língua portuguesa, pois há muitas coisas em uma só disciplina, isso torna ela muito interessante. A disciplina que eu não gosto é matemática, pois tem muitos problemas e muito complicada, eu não consigo resolver rápido e isso acaba me prejudicando.

Agora que vou pro ensino médio eu espero que eu me dedique, que eu seja uma ótima aluna, não a melhor de todas, mas uma aluna esforçada.

901

<sup>17</sup> Produção textual de gênero discursivo relato de experiência no Ensino Fundamental.

## APÊNDICE R – ATIVIDADE DA AULA 10

Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio “Profª Onésima Pereira de Barros”

Diretora: Maria Hérica Cordeiro

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Professora: Zileyce Damasceno Pereira

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023

### ATIVIDADE 10- Língua Portuguesa

Refleta sobre a Língua Portuguesa e desenvolva as questões.

1. Circule as palavras que expressam a vontade de fazer algo:

cantar – querer – estudar – desejar – correr – pretender – verificar – dizer –  
andar – esperar – comer – saber – precisar – decidir

2. Levante hipótese: quem pode praticar as ações que você circulou na questão 1? Escreva as possíveis possibilidades.

---



---



---



---



---

3. Agora, crie sentenças para cada uma das ações (encontradas na questão 1) e inclua quem as praticou (questão 2), assim como os complementos das ações.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_

4. Leia este trecho da canção “N”, de Nando Reis.

*Espero que o tempo passe*

*Espero que a semana acabe*

*Para que eu possa te ver de novo*

*Espero que o tempo voe*

[...]

4.1. O que o eu-lírico (aquele que expressa o sentimento no poema) espera, de acordo com a canção?

---

---

---

---

4.2. Faça inferências (deduções lógicas a partir de pistas), do porquê o eu-lírico expressa esses sentimentos?

---

---

---

---

4.3. Reescreva o fragmento da canção “N” e substitua o vocábulo “espero” por outro, desde que mantenha o mesmo sentido.

---

---

---

---

---

4.4. Agora, reescreva o fragmento da canção que você criou, porém, substituindo o complemento, ou seja, aquilo que se espera.

---

---

---

---

---

*Leia, reflita e responda!*

**APÊNDICE S – HABILIDADES DA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (9º ANO) DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>18</sup>**

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

<sup>18</sup> Estas habilidades encontram-se na Base Nacional Curricular – BNCC, no Componente Curricular de Língua Portuguesa e que foram utilizadas nas aulas desenvolvidas no projeto interventivo. Observa-se que as habilidades contemplam os eixos de oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica ao qual se propôs a pesquisa a partir do objeto de ensino orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Discussão oral	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações.
Marcas linguísticas Intertextualidade	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/a menos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica</p>	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p>
<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica</p>	<p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.</p>
<p>Adesão às práticas de leitura</p>	<p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>
<p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica</p>	<p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p>
<p>Estilo</p>	<p>(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</p>
<p>Modalização</p>	<p>(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica</p>

	sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.
Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção / Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
Conversação espontânea	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Textualização Progressão temática	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de

	ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Fono-ortografia	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
Morfossintaxe	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
Morfossintaxe	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
Morfossintaxe	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
Coesão	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
Coesão	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

## APÊNDICE T – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)<sup>19</sup>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFOPA

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, responsável legal pelo (a) \_\_\_\_\_ autorizo sua participação no estudo intitulado “**A Análise Linguística a partir de orações subordinadas substantivas: Uma proposta de descrição e ensino para turmas de Ensino Fundamental**”, desde que o (a) mesmo (a) aceite de forma livre e espontânea, e que possa se retirar a qualquer momento.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar desta pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante (quando possível)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

*Zilayne Damasceno Pereira*  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

<sup>19</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Parecer: 6.598.216. Esse documento foi assinado pelos participantes e responsáveis e encontra-se no arquivo da pesquisadora.

**APÊNDICE U – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)<sup>20</sup>****UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Eu, Zileyce Damasceno Pereira, convido você a participar do estudo “A ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DE ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS: UMA PROPOSTA DE DESCRIÇÃO E ENSINO PARA TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL”.

Informamos que seus pais ou responsáveis por você, permitiu a sua participação. Para você ficar ciente, pretendo, nesse estudo, desenvolver em nossas aulas de Língua Portuguesa dinâmicas que nos farão refletir sobre a maneira como falamos e escrevemos a Língua Portuguesa, assim estaremos desenvolvendo habilidades para lermos e escrevermos com mais eficiência visando o sucesso em nossos estudos. Também poderemos contribuir com outros professores e realizarem a mesma metodologia em suas turmas.

Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Onésima Pereira de Barros, com as duas turmas de nono ano do turno vespertino, no horário das aulas de Língua Portuguesa onde os participantes adolescentes irão se envolver em dinâmicas por meio da oralidade, leitura e produção de textos. Para isso, serão usados, primeiramente, um questionário para você se expressar quanto aos seus gostos relacionados à Língua Portuguesa, seguindo com as atividades envolvendo jogos de quebra-cabeça, textos impressos, livro didático e paradidático para a realização de diálogo a fim de que possamos refletir sobre os usos da Língua Portuguesa por meio da análise linguística. Alguns registros fotográficos serão feitos com foco nas atividades, sendo a sua imagem, preservada.

A pesquisa é considerada segura, mas, é possível ocorrer momentos em que você, estudante não interaja por achar que não está contribuindo com a resposta correta, entretanto, afirmo que nessas atividades desenvolvidas nesse estudo não há certo nem errado, há sim, respostas de possibilidades. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão me procurar pelo contato (93) 99128-4661 ou ainda pelo e-mail [zileyce@gmail.com](mailto:zileyce@gmail.com). Pode entrar em contato, também, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará, no endereço Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará. O telefone deles é (93) 2101-4926 e o e-mail é [cep@ufopa.edu.br](mailto:cep@ufopa.edu.br).

A sua participação é importante para o seu bom desempenho em leitura e escrita, e assim, ter sucesso em seus estudos. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados na minha dissertação, trata-se de um trabalho científico para a

---

<sup>20</sup> Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Parecer: 6.598.216. Esse documento foi assinado pelos participantes e encontra-se no arquivo da pesquisadora.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA**

coisas ruins e as coisas boas que podem ocorrer durante a pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva ou chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Zilcyce Damasceno Pereira

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante