



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

ISMAEL NETO FERREIRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E
REDUZIDAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM OLHAR PARA AS
ATIVIDADES LINGUÍSTICAS, EPILOGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS**

**CAMPINA GRANDE
2023**

ISMAEL NETO FERREIRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E
REDUZIDAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM OLHAR PARA AS
ATIVIDADES LINGUÍSTICAS, EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Coordenação de Letras -
Português, da Universidade Estadual da
Paraíba como requisito parcial à obtenção
do título de graduado em Licenciatura em
Letras - Português.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Dalva Lobão Assis

**CAMPINA GRANDE
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586a Silva, Ismael Neto Ferreira da.

A abordagem das orações subordinadas substantivas e reduzidas em um livro didático de português [manuscrito] : um olhar para as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas / Ismael Neto Ferreira da Silva. - 2023.

45 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Dalva Lobão Assis, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC. "

1. Análise linguística. 2. Livro didático. 3. Orações subordinadas substantivas e reduzidas. I. Título

21. ed. CDD 410

ISMAEL NETO FERREIRA DA SILVA

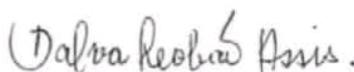
**A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E
REDUZIDAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM OLHAR PARA AS
ATIVIDADES LINGUÍSTICAS, EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Coordenação de Letras -
Português, da Universidade Estadual da
Paraíba como requisito parcial à obtenção
do título de graduado em Licenciatura em
Letras - Português.

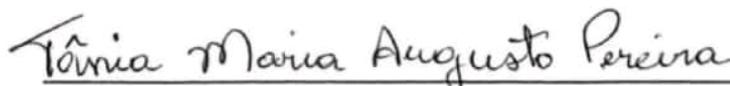
Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 28/06/2023.

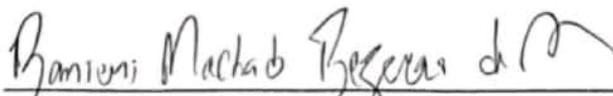
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Dalva Lobão Assis (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dra. Tânia Maria Augusto Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^o Esp. Ranieri Machado Bezerra de Mello
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, pois sem Ele nada seria possível; e aos meus pais, pelo apoio incondicional, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que tenho para com Deus, pois Ele foi essencial em todas as minhas conquistas e superações.

Aos meus pais, Antônia Maria e Reginaldo Ferreira, que apesar de todas as dificuldades me fortaleceram com muito amor, palavras e ações de incentivo.

Às minhas avós, Maria Alexandrina e Francisca Rosário (*in memoriam*), embora fisicamente ausentes, sempre estarão comigo em meu coração.

Aos meus irmãos, Izabele, Isaac e Renato, pois sempre estiveram ao meu lado demonstrando de diferentes maneiras o significado de amizade, carinho e companheirismo.

Ao meu querido Gabriel Souto, quero agradecer pelo apoio, força, amor e assistência inabalável.

Aos meus amigos de classe, em especial, Karla Santos, que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional através de tantas vivências compartilhadas.

À minha orientadora, Prof.^a Dalva Lobão, pelo suporte, tempo dedicado ao meu trabalho, pelas suas correções e incentivos.

Agradeço aos meus professores do Curso de Graduação da UEPB, em especial, Prof.^a Iara Cavalcanti, Prof.^a Amasile Sousa e Prof.^a Ana Lúcia, que me acompanharam ao longo dessa caminhada e que, com empenho, se dedicam à arte de ensinar.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando me foi necessário durante os anos de minha graduação.

À UEPB, pela oportunidade de fazer o curso de Letras-Português, o qual me fez ver a vida por meio do discurso, em verso e prosa, descobrindo a vida por meio das diferentes manifestações da linguagem.

A linguagem é um trabalho que organiza e dá forma às nossas experiências (CARLOS FRANCHI, 1987).

RESUMO

O termo Análise Linguística, com fins didático-pedagógicos, surgiu na produção acadêmica ainda na década de 1980, para nomear uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Com isso, propostas para o ensino de língua, advindas desde os PCN (BRASIL, 1998), e atualmente na BNCC (BRASIL, 2018), passaram a considerar as práticas de usos e reflexão, o que também se espera do livro didático, um dos principais materiais de apoio do professor em sala de aula. Ante o exposto, o presente estudo parte das reflexões teóricas sobre a historicidade da linguagem, o trabalho linguístico e o ensino de gramática, realizadas por Franchi (1987, 2011) e da perspectiva teórico-metodológica da Análise Linguística, a partir dos pressupostos de Geraldi (2017), Bezerra e Reinaldo (2020), dentre outros, com o objetivo de analisar a abordagem das orações subordinadas substantivas e reduzidas no livro didático *Se liga nas linguagens: português*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020). De forma mais específica, pretende-se, a partir de uma descrição da abordagem das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, no que diz respeito a essas orações, refletir sobre como as atividades epilinguísticas podem ser privilegiadas no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, o trabalho procedeu-se ao desenvolvimento de uma investigação qualitativo-interpretativista (OLIVEIRA, 2016). Assim, constatou-se que, apesar do livro em apreço considerar aspectos dos estudos linguísticos contemporâneos, ao se voltar às condições de produção do texto para um trabalho de interpretação e construção de sentidos, também apresenta em suas atividades o texto como pretexto para o estudo de identificação e classificação das orações subordinadas, privilegiando enunciados isolados do texto e perdendo de vista sua dimensão textual-discursiva.

Palavras-chave: Análise linguística; Livro didático; Orações subordinadas substantivas e reduzidas.

ABSTRACT

The term linguistic analysis, for didactic-pedagogical purposes, emerged in academic production in the 1980s, to name a new perspective for reflecting on the linguistic system and language use, with a view to the school treatment of grammatical, textual, and discursive phenomena. As a result, proposals for language teaching, originating from the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998) and currently the National Common Core Curriculum (BRAZIL, 2018), started considering the practices of language use and reflection, which is also expected from the textbook, one of the main teaching aids in the classroom. Given the above, this study is based on theoretical reflections on the historicity of language, linguistic work, and grammar teaching as discussed by Franchi (1987, 2011), as well as the theoretical-methodological perspective of linguistic analysis based on the assumptions of Geraldi (2017), Bezerra and Reinaldo (2020), among others, with the aim of analyzing the approach to noun clauses and reduced clauses in the textbook "Se liga nas linguagens: português" by Wilton Ormundo and Cristiane Siniscalchi (2020). More specifically, the intention is to reflect on how epilinguistic activities could be prioritized in the teaching of the Portuguese language, based on a description of the approach to linguistic, epilinguistic, and metalinguistic activities concerning these clauses. To this end, the study was conducted using a qualitative-interpretative investigation approach (OLIVEIRA, 2016). It was observed that, despite considering aspects of contemporary linguistic studies by focusing on the text's production conditions for interpretation and meaning construction, the analyzed textbook also presents activities that treat the text as a pretext for the identification and classification of subordinate clauses, privileging isolated statements from the text and losing sight of its textual-discursive dimension.

Keywords: Linguistic analysis; Textbook; Subordinate noun clauses and reduced clauses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Sequência para uma abordagem inovadora das atividades de AL ...	19
Figura 2 –	Uso x Reflexão sobre a língua e a linguagem	24
Figura 3 –	Capítulo 32 - Seção “Pra começar” - Atividade 1 - Oração subordinada substantiva	33
Figura 4 –	Capítulo 32 - Seção “Orações subordinadas substantivas e reduzidas NA PRÁTICA” - Classificações das orações substantivas e reduzidas	36
Figura 5 –	Capítulo 32 - Seção “Orações subordinadas substantivas e reduzidas NA PRÁTICA” - Atividade 2 - Classificação das orações substantivas e reduzidas	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A prática de AL articulada às habilidades relativas às práticas de uso	25
---	----

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFII	Ensino Fundamental II
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUPEDE	Núcleo de Pesquisas em Discurso e Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A PRÁTICA DA AL E SEUS TRÊS TIPOS DE ATIVIDADES	15
3	SOBRE A PERSPECTIVA DA AL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES?	22
4	A ABORDAGEM TRADICIONAL DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS E REDUZIDAS NO LIVRO DIDÁTICO	27
5	ANÁLISE DE DADOS	32
5.1	Descrição das atividades	32
5.2	Reflexões acerca das atividades da AL: por uma proposta de prática da epilinguagem	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Até a década de 1980, aproximadamente, o conceito de Análise Linguística (doravante AL) se restringia, sobretudo, às análises predominantemente descritivas dos fenômenos linguísticos realizadas na academia, e foi a partir do final dos anos 1990 que veio a se relacionar aos estudos descritivos da linguagem, com fins didático-pedagógicos, passando a ser um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio na escola.

Em Bezerra e Reinaldo (2020), vemos a origem do termo Análise Linguística associada ao próprio estabelecimento da Linguística como Ciência, cujas pesquisas objetivavam comprovar a constituição interna e o funcionamento das línguas. Esses estudos linguísticos remetiam ao trabalho de mostrar como se constituíam e como funcionavam as línguas, sem interesse em indicar como deveriam ser, ou seja, tratava-se apenas de uma *descrição linguística*. A partir dos anos 1970, essa expressão começa a ser identificada no meio acadêmico brasileiro, concomitante com a expressão Análise Linguística, a qual se sobrepõe àquela a partir da década de 1980, quando a Linguística, ainda no meio acadêmico brasileiro, começa a se preocupar com questões de ensino de língua materna. Entre as décadas de 1980 e 1990, a prática de AL se voltava para a observação e a reescrita de textos escolares, orientada pelo aparato terminológico da gramática tradicional, com o objetivo de desenvolver a competência de escrita padrão dos alunos (GERALDI, [1984] 1997).

Sendo assim, a investigação das unidades linguísticas se relaciona à AL, apontando para duas práticas de estudo, segundo as autoras supracitadas: a primeira se refere ao fazer próprio do estudo científico da língua, ocupação exclusiva de especialistas em descrever, explicar e/ou interpretar aspectos da língua, a respeito de suas diversas unidades, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso, e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais; e a segunda também se volta para essa mesma descrição, mas com fins didáticos.

Esta segunda prática de AL como eixo de ensino, que também se volta para a descrição, embora com caráter didático, foi introduzida na produção acadêmica na década de 1980 e tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre a historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico realizados por Carlos Franchi (1987, 2011) no tocante ao ensino de gramática. Comungando com as reflexões de Franchi (2011),

Geraldi (2017), no trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem, distingue três tipos de ações que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos: ações que os sujeitos fazem *com a linguagem*, ações que fazem *sobre a linguagem* e ações *da linguagem*, reveladas no agenciamento dos recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos. Vinculada à distinção das ações linguísticas, encontra-se também a distinção entre atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. Esses três tipos de atividades mostram que o estudo e reflexão sobre a linguagem não é ocupação exclusiva de especialistas, mas também de estudantes do ensino básico.

No entanto, ainda se percebe um distanciamento entre o que é produzido e proposto na academia acerca da prática da AL e a prática de sala de aula. Esse distanciamento pode ser visto, por exemplo, nas propostas de atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa, um dos principais materiais de apoio do professor, em que é possível perceber uma preponderância de um ensino da metalinguagem, em que o texto é tomado apenas como pretexto. Essa abordagem se torna mais evidente quando uma frase é deslocada do seu contexto apenas para a classificação das formas linguísticas, como é o caso das orações subordinadas, em que observamos essa prática típica do ensino tradicional de gramática. Como diz Antunes (2007), as famosas frases soltas e isoladas para um estudo da língua descontextualizado dos seus usos efetivos.

Cabe ressaltar, também, que as orações subordinadas como tópico gramatical é um dos mais extensos do ponto de vista da classificação; e isso nos levaria, desde já, ao seguinte questionamento: como privilegiar atividades epilinguísticas num conteúdo que é, por natureza, extenso em classificações e nomenclaturas? Diante disso, torna-se interessante a seleção das orações subordinadas substantivas, tendo em vista que expressam diferentes valores semânticos com relação ao conteúdo da oração subordinada, mas, por vezes, tem-se como única estratégia adotada a substituição por palavras substantivas na identificação das orações substantivas no período sintático. O mesmo ocorre com as orações reduzidas, comumente abordadas em paralelo com as orações substantivas nos livros didáticos, porém, com certa vagueza na forma de apresentar o tema entre orações desenvolvidas e reduzidas na associação entre elementos sintáticos e elementos de interpretação do texto.

Assim, com o intuito de responder a problemática apresentada, este estudo tem como principal objetivo refletir sobre como as atividades da AL são abordadas no livro

didático de Língua Portuguesa, no tratamento dado às *orações subordinadas substantivas e reduzidas*. De forma mais específica, pretendemos a partir de uma descrição da abordagem das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, no que diz respeito a essas orações, refletir sobre como as atividades epilinguísticas podem ser privilegiadas no ensino de Língua Portuguesa.

Por ser um estudo de natureza qualitativa-interpretativista¹, fizemos uma análise de duas atividades presentes no livro didático “Se liga nas linguagens: português”, referente ao triênio 2021-2022-2023, livro avaliado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), e direcionado ao contexto do Ensino Médio. Como embasamento teórico para auxiliar nas nossas discussões acerca da análise proposta, os seguintes autores foram contemplados: Antunes (2003, 2010, 2014), Bezerra e Reinaldo (2020), Franchi (1987, 2011), Geraldi (1997, 2017), Mendonça (2006), entre outros.

Para tanto, nossas discussões foram articuladas da seguinte forma: inicialmente, trazemos uma reflexão sobre a prática da AL e seus três tipos de atividades e sobre sua perspectiva nos documentos parametrizadores², mais especificamente no que diz respeito ao estudo reflexivo da língua e da linguagem. Logo depois, fazemos algumas considerações sobre a abordagem tradicional das orações subordinadas substantivas e reduzidas no livro didático para, em seguida, partirmos para a análise de dados.

O presente trabalho encontra-se estruturado a partir das seguintes seções: após a Introdução, temos a seção intitulada “A prática da AL e seus três tipos de atividades”; em seguida, a seção “Sobre a perspectiva da AL: o que dizem os documentos parametrizadores?”; na sequência, “A abordagem tradicional das orações subordinadas e reduzidas no livro didático”; e, então, a “Análise de dados”, que contempla a “Descrição das atividades” no livro didático de português, e “Reflexões acerca das atividades da AL: por uma proposta de prática da epilinguagem”.

¹ Oliveira (2016) conceitua a abordagem qualitativa-interpretativista como sendo um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

² São documentos de orientação pedagógica, elaborados pelo Ministério da Educação, que têm como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino. Configuram-se como ponto de partida para o trabalho docente nas mais variadas disciplinas escolares, funcionando como bússola para as atividades a serem realizadas em sala de aula.

2 A PRÁTICA DA AL E SEUS TRÊS TIPOS DE ATIVIDADES

O termo Análise Linguística, com vistas ao tratamento escolar, surgiu para nomear uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, considerando os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi Geraldi ([1984] 1997), na coletânea *O texto na sala de aula*, que apresentou o termo, ao se contrapor ao ensino da gramática tradicional, propondo, então, uma nova prática pedagógica para as atividades de leitura, escrita e reescrita do texto à luz da AL. Ainda assim, conforme Mendonça (2006), a AL não elimina a gramática das aulas de português, pois é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Como já nos lembra Antunes (2003), não há língua sem gramática. Nem tampouco o termo AL se apresenta como mero substitutivo ou sinônimo de ensino de gramática; até mesmo, segundo Geraldi (1997), como mero gosto por novas terminologias, uma vez que a AL inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, as quais podemos citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados, etc. A AL, portanto, “engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

Em participação no ciclo de palestras³ do Núcleo de Pesquisas em Discurso e Ensino (NUPEDE), a professora Mendonça ressalta que é possível falar em “ensino de gramática”, mas não em “ensino de AL”. Segunda ela, é mais adequada a noção de prática de AL, pois o real sentido da AL está em promover atividades e práticas de análises no que se refere ao ensino de língua. A AL, então, não é um conjunto de tópicos curriculares a serem ensinados, mas algo que se faz nas práticas escolares.

Mas, o que há de novo ou de diferente em fazer AL? Para se fazer AL, o que não é ensinar gramática tradicional, temos de considerar alguns pontos básicos: a concepção de língua como interação, pois assumir determinada concepção de língua implica repensar o que ensinar nas aulas de português e como ensinar; o estudo de dados linguísticos heterogêneos, uma vez que heterogênea é a língua; a indução como procedimento metodológico, através de atividades epilinguísticas e

³ ENSINO, Núcleo de Pesquisa em Discurso e. *Ciclo de Palestras do NUPEDE – Profª. Drª. Márcia Mendonça*. 2021, 1 hora e 54 minutos, son., color. Disponível em: <https://youtu.be/6nFlcnTDRVs>
Acesso em: 08/06/2023.

metalinguísticas (MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2020). Desse modo, numa perspectiva sociointeracionista de língua, a prática da AL orienta-se a partir de um conjunto sistemático de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o ensino de Língua Portuguesa.

As atividades linguísticas, segundo Geraldi (2017), são compreendidas como aquelas exercidas nos processos interacionais, referindo-se a assuntos em questão, em que partem de si mesmos e vão progredindo naturalmente. Já Franchi (1987) entende que a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Tal atividade se dá nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade dos sujeitos, e somente pode ser reproduzida na escola, “se esta se tornar um espaço de rica interação social, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação” (FRANCHI, 1987, p. 39).

Do mesmo modo, as atividades epilinguísticas também aparecem nos processos de interação, mas para além disso, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto (GERALDI, 2017). Ainda é pertinente ressaltar que esses tipos de atividades de reflexão são fruto do inconsciente dos sujeitos, nas palavras de Geraldi (2017), essas são descritas como:

[...] atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. (GERALDI, 2017, p. 24).

Para Franchi (1987), a atividade epilinguística se encarrega de levar os sujeitos a diversificar os recursos expressivos com que se fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem. Uma prática que compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção, brinca com a linguagem e investe as formas linguísticas de novas significações.

Diferentemente das atividades linguísticas e epilinguísticas, nas metalinguísticas não mais se compreende a reflexão como intrínseca ao processo de interação, mas sim, como uma construção consciente de uma metalinguagem sistemática em que se fala sobre a língua (GERALDI, 2017). Ou seja, a linguagem é aqui entendida, sobretudo, a partir da construção de conceitos e classificações, havendo um conhecimento sistematizado de gramática por parte do sujeito. Advindo dessa lógica, temos os parâmetros de certo e errado na fala ou escrita, por exemplo.

Contudo, Franchi (1987) afirma que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas somente acerca de fatos carregados de significação, para então se falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional teórico, usando-se a língua para falar dela mesma, nascendo, neste caso, a atividade metalinguística.

Além disso, essas três atividades estão intrinsecamente relacionadas às ações linguísticas para expressar e produzir discursos que apresentam intencionalidades, sendo elas: as ações que o sujeito faz com a linguagem, aquelas que faz sobre a linguagem e as ações da linguagem. Todas elas ocorrem em qualquer atividade da AL (linguística, epilinguística e metalinguística), porém em níveis distintos de reflexão.

As ações praticadas com a linguagem, segundo Geraldi (2017), são, a cada passo, “ditadas” pelos objetivos pretendidos que levam um locutor a representar suas falas e ações em função dos interlocutores. Ou seja, as ações com a linguagem incidem sempre sobre o outro, representando e apresentando nossos julgamentos, opiniões, preferências, através de atos de falas e construção das referências à realidade que nos cerca.

As ações com a linguagem visam a clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está realizando, isto porque diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre interlocutores: uma afirmação, que cria compromissos de verdade para o locutor, age sobre o outro no sentido de que pode alterar as representações que faz do mundo e, por isso, pode querer do locutor as provas de veracidade de sua afirmação. (GERALDI, 2017, p. 42).

As ações sobre a linguagem, por sua vez, tomam como seu objeto os próprios recursos da língua e também visam ao interlocutor e à produção de sentidos. Para Geraldi (2017), as ações sobre a linguagem são responsáveis por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo, por meio das metáforas, das analogias e das comparações. Trata-se da construção de sentidos mesmo para recursos gramaticalizados, mas fundamentais para as significações no discurso. Se em ambas as ações a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos, também estes se constituem pelo trabalho com a linguagem; e é neste constituir-se, que Geraldi (2017) afirma que há uma ação da própria linguagem. Essa ação da linguagem focaliza-se sob dois ângulos: um mais estritamente linguístico, que interfere na construção das formas linguísticas, outro aos

sistemas de referências historicamente construídos que torna as formas linguísticas significativas, num mundo de discursos preexistentes (GERALDI, 2017).

À vista deste último ângulo da ação própria da linguagem, é preciso considerar que os homens se comportam diante da linguagem como se ela fosse uma associação, e assim acabam por interferir na sua constituição. Ou seja, recusamos considerar a linguagem uma entidade teórica desnecessária e vazia de propósitos. Franchi (2011) aponta, assim, para um trabalho com a linguagem relacionado sobretudo à comunicação⁴, e evidencia que esta se situa em relação a seu uso social, aberta aos fatores que a condicionam e determinam na interação dos interlocutores, em suas relações com o mundo e a cultura.

Desse modo, compreende-se que não basta a explicação da significação a partir da estrutura das línguas, mas sim, a partir das necessidades de comunicação, função e condição, fatos esses vinculados à cultura e à evolução humana que determinam a estrutura da língua (FRANCHI, 2011). Portanto, os significados da linguagem só são possíveis a partir da análise do contexto da situação porque só a partir disso, uma palavra ou frase teria significação. Segundo Franchi:

Certamente a linguagem, por seu caráter histórico, estabelece alguns esquemas, por assim dizer, preferências, marcados, que fazem supor ao menos imaginoso que a realidade se dá por ela num 'reflexo' sempre retomado; perde-se, então, a compreensão de um aspecto seu riquíssimo: o de instaurar nessa perspectiva uma outra contraditória geometria. A linguagem não é somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo. (FRANCHI, 2011, p. 56).

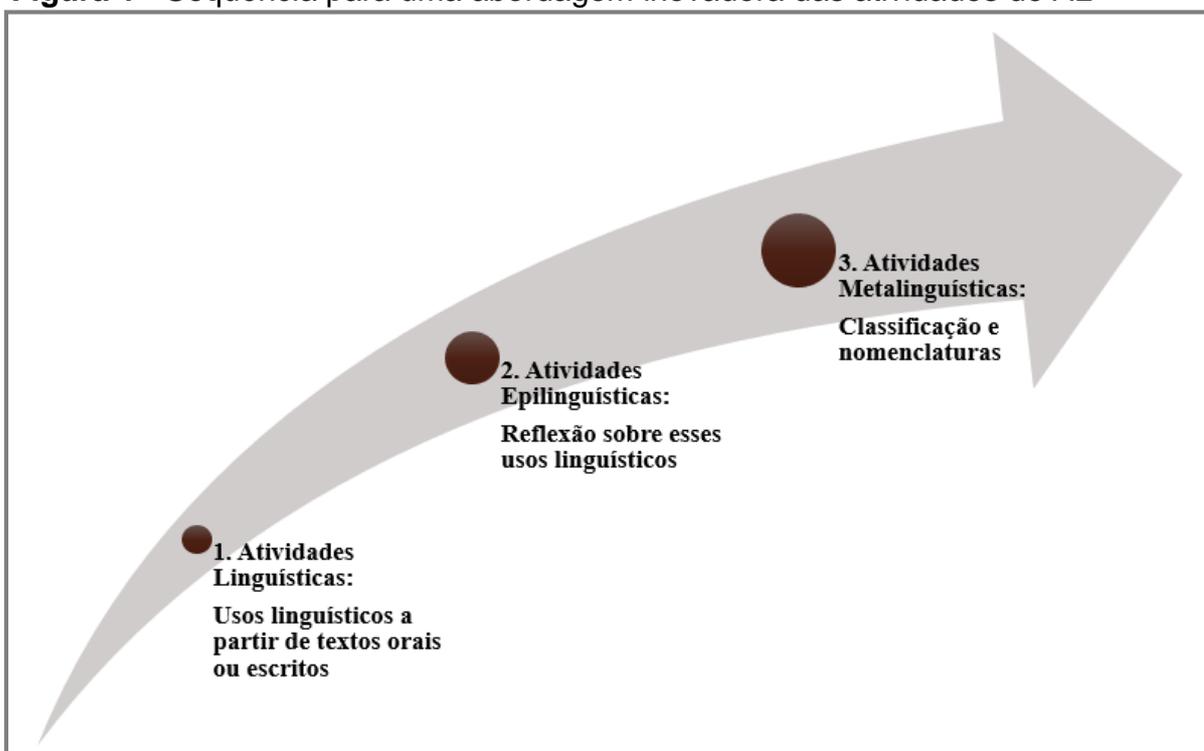
Assim, a linguagem deve ser analisada considerando a historicidade como sendo um elemento basilar, isto é, a constituição dela ocorre sobretudo em um processo persistente que não é estático, mas se renova. Em outras palavras, sofre mudanças ao longo do tempo.

É a partir dessas reflexões teóricas sobre a historicidade e sobre o trabalho linguístico realizadas por Franchi (2011) que as autoras Bezerra e Reinaldo (2020) apresentam as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o ensino

⁴ Não se trata de uma linguagem relacionada à comunicação no sentido de que se destina apenas à passagem linear de informações; mas, para Franchi (2011), se trata de uma linguagem como instrumento de comunicação no sentido de que por ela comunicamos aos outros, nossas experiências, estabelecemos por ela, aos outros, laços contratuais, porque interagimos e compreendemo-nos, influenciamos os outros com nossas opções relativas ao modo próprio de ver e sentir o mundo e atuar nele.

de língua, e estabelecem a sequência ideal para a abordagem dessas atividades numa prática atual de AL. Primeiramente, tem-se a atividade linguística como exercício pleno da própria linguagem por estar presente no cotidiano da comunidade, e a prática dessa atividade na escola, em interações diversificadas, “conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre a própria linguagem” (BEZERRA e REINALDO, 2020, p. 45). Associada à atividade linguística tem-se a atividade epilinguística, que opera sobre a linguagem comparando as expressões e refletindo sobre o texto lido/escrito a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Por fim, uma atividade em que os alunos tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão referente ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática de conceitos e classificações, entre outras operações pertinentes. Para uma melhor compreensão da sequência em que essas atividades devem ser trabalhadas, vejamos a Figura 1:

Figura 1 - Sequência para uma abordagem inovadora das atividades de AL



Fonte: Prof.^a Dalva Lobão (*Slides em aulas de AL – UEPB – Campus I, semestre letivo 2020.2*)

Mendonça (2006) também ratifica essa mesma ordem de abordagem das atividades e acrescenta que a AL é parte das práticas de letramento escolar, pois consiste numa reflexão explícita e sistemática, no lugar apenas da classificação de nomenclaturas:

Pode-se dizer que a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem [...], a partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção de textos) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam com o aluno com os fatos da língua, e este então pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se de nomenclaturas (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Além dessa ordenação das atividades para uma abordagem prática de AL, Bezerra e Reinaldo (2020) apresentam três tipos de ensino relacionados aos estudos das unidades da língua: a) *ensino conservador*, pautado pela gramática tradicional; b) *ensino conciliador*, que mescla a gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido; e c) *ensino inovador*, que recorre a conceitos da AL com o objetivo de contribuir para a formação da competência linguística do aluno.

O primeiro ensino, denominado como conservador, prioriza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e classificatórios dos termos das orações e das orações no período sintático, e também prescritivos (ortografia, acentuação gráfica, concordância, regência e etc.). É um ensino que, amiúde, toma o texto como pretexto para estudar o tópico gramatical previamente selecionado; ou seja, não se trata de estudar a construção ou os sentidos do texto, mas de reconhecer nele o elemento gramatical em foco para um estudo estritamente metalinguístico.

O segundo ensino, por sua vez, denominado de conciliador, apresenta contribuições para o estudo linguístico que refletem influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical. No trato dos pronomes, por exemplo, partir-se-ia da classe e de suas subclassificações e nomenclaturas específicas (pessoais, demonstrativos, possessivos etc.) – ensino de gramática numa abordagem metalinguística –, para então se fazer uma reflexão sobre a sua função textual como recurso coesivo de retomada de referente – AL numa abordagem epilinguística.

Por último temos o terceiro ensino, chamado por Bezerra e Reinaldo (2020) de inovador, o qual adota denominações para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da Linguística e se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas. Os temas para reflexão linguística são abordados em função das configurações dos textos selecionados, tendo a AL como principal ferramenta no tratamento dado a esses textos sob a perspectiva dos gêneros

discursivos, constituindo um exercício de reflexão sobre os *usos reais da língua*. Este trabalho se dá via recurso da epilinguagem, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora do aluno, uma vez que as atividades epilinguísticas permitem explorar a palavra e seu funcionamento textual-discursivo em textos de diversos gêneros. Para Bezerra e Reinaldo (2020), numa prática atual de AL, são às atividades epilinguísticas que se deve atribuir um tratamento especial no ensino de língua.

3 SOBRE A PERSPECTIVA DA AL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES?

Com o surgimento da crítica sobre o ensino da gramática tradicional (por volta da década de 1980) e a repercussão da proposta de prática de AL nas pesquisas acadêmicas, os documentos parametrizadores passaram a propor uma nova perspectiva para o ensino de língua: a Análise Linguística, esta entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem. Para que esse trabalho reflexivo ocorra, conforme Bezerra e Reinaldo (2020), é sugerido que o ensino se pautar nos eixos da *fala*, da *escuta*, da *leitura*, da *escrita* e da *análise linguística*, tais eixos sendo norteadores das atividades didáticas. A esse respeito preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

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

No ensino tradicional de gramática, por exemplo, analisam-se regras (os artigos acompanham os substantivos), ou nomenclaturas (são artigos definidos: o, a, os, as) de forma descontextualizada, ou seja, de forma não articulada com o real e efetivo uso da linguagem diária, como apontam os PCN:

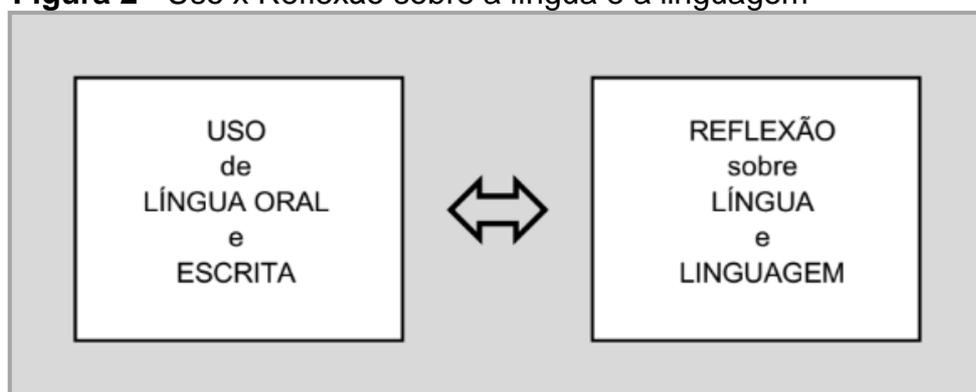
[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28).

A proposta dos PCN (BRASIL, 1998) para o eixo de *análise linguística* desloca o enfoque da palavra ou frase para a análise do texto, influenciada pelas teorias linguísticas textuais e enunciativas, resultando em novos objetos de estudo. É exatamente uma perspectiva oposta à tradição gramatical de isolar itens e tomá-los como coisas autônomas e independentes, como bem define Antunes (2014). Assim, numa prática de AL, o texto se configura como principal objeto de estudo:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos. (BRASIL, 1998, p. 78-79).

A partir do trabalho com textos diversos, os alunos passariam a ter conhecimento das características de cada gênero sabendo a linguagem adequada a ser utilizada em cada um (bem como os conteúdos gramaticais) e percebendo que nem todo tipo de linguagem/conteúdo se encaixa em determinados gêneros.

Ainda, segundo os PCN (BRASIL, 1998), uma prática de AL supõe um trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos produzidos pelos alunos como sobre os textos que escutam ou lêem de autores diversos, a partir dos quais poderão falar e discutir sobre a linguagem, bem como uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme esquema extraído do documento, apresentado na Figura 2:

Figura 2 - Uso x Reflexão sobre a língua e a linguagem

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p. 34)

Além disso, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), o escopo do ensino da língua se amplia, envolvendo as *múltiplas linguagens*, logo, outras semioses. Assim, o eixo de ensino *análise linguística* se alterou, passando a ser compartilhado com outros recursos semióticos, alteração vista desde o nome do eixo *análise linguística/semiótica*, portanto, pressupondo seus usos em situações comunicativas reais e, conseqüentemente, seu estudo. De acordo com a BNCC,

[os] conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2018, p. 137).

Temos, então, na BNCC (BRASIL, 2018) o eixo da *análise linguística* que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras modalidades de linguagem, tais como, a digital, a pictórica, a sonora, a teatral etc., que se desenvolve transversalmente aos eixos de leitura, escuta e produção de textos orais e escritos, e análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

Cabe também às habilidades de *análise linguística*, de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos – o estudo dos conhecimentos linguísticos que envolvem ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais de nível morfológico, sintático, semântico, entre outros, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - A prática de AL articulada às habilidades relativas às práticas de uso

Fono-ortografia	Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil, bem como as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita.
Morfossintaxe	Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
Sintaxe	Conhecer e analisar a organização sintática das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos por coordenação e subordinação, percebendo a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada.
Semântica	Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos, bem como discutir as variedades prestigiadas e/ou estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer).

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 80-81)

O Quadro 1 referente à BNCC (BRASIL, 2018) remete aos fundamentos teóricos diversos e à aceitação do novo nas práticas de ensino de língua, mesmo que ainda não tão bem compreendido, pois, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2020), embora instituída como eixo de ensino, a prática de AL não tem sido abordada com a mesma equivalência em que o são os eixos de leitura e escrita. Em outros termos, as autoras acrescentam que os estudos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, sendo perceptível uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura

e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural (perspectiva tradicional do ensino de gramática), sem estabelecer uma relação com o plano textual-discursivo.

Um fator significativo que se observa na abordagem da Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio refere-se à presença da AL não apenas como objeto que organiza as práticas de linguagens, mas que também as situam em campos de atuação social. O documento orienta uma abordagem integrada das práticas de linguagens em que os estudantes possam vivenciar tais práticas em diferentes mídias, em campos de atuação diversos, nas práticas cidadãs, no trabalho e na continuação dos estudos.

Deste modo, no domínio da BNCC (BRASIL, 2018), é importante que o estudante explore as possibilidades expressivas das linguagens (isto inclui as diferentes semioses), por meio da realização de reflexões que envolvam o exercício, logo, a prática, de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados, não só no contexto da escola, mas também em outras práticas sociais de linguagem.

4 A ABORDAGEM TRADICIONAL DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS E REDUZIDAS NO LIVRO DIDÁTICO

Com as mudanças no ensino de gramática, propostas desde os PCN (BRASIL, 1998) e atualmente pela BNCC (BRASIL, 2018), os livros didáticos de português, por conseguinte, precisaram sofrer alterações quanto ao ensino de língua, considerando para tal ensino as práticas de usos e reflexão. Entretanto, a tarefa ainda se mostra desafiadora, uma vez que os livros didáticos, como material de uso quase que “obrigatório”, por sua natureza tradicional, não permitem uma substituição satisfatória ou incisiva dos exercícios gramaticais de cunho classificatório por práticas mais reflexivas ou significativas, como a prática de AL.

Bezerra e Reinaldo (2020) afirmam que a proposta de AL não é algo muito presente nos livros didáticos, fato constatado a partir de uma pesquisa feita entre 2000 e 2019, prevalecendo ainda a forma tradicional de gramática com aspectos descritivos como sendo uma tendência bastante forte. Há ainda um outro fator, que seria a presença de denominações que incidem influências linguísticas, mas também de gramática tradicional, e uma terceira que, essa sim, visa o estudo da língua sob o prisma das contribuições linguísticas. Logo, para que se pudesse observar como os livros didáticos estavam tratando o ensino de língua, foi feita pelas autoras uma análise para se constatar a que tendência de ensino as atividades estavam relacionadas. Essas tendências se referem aos tipos de ensino relacionados aos estudos das unidades da língua, conforme já mencionados neste trabalho:

[...] **a primeira conserva a perspectiva da gramática tradicional**, tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema e na elaboração das atividades destinadas aos alunos; **a segunda adota denominações relacionadas à análise linguística** [...], mas ora aborda exclusivamente temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra e da frase), ora os explora acompanhados de tópicos da Linguística de Texto (critérios de textualidade) e/ou de estudos do sentido (envolvendo argumentação, interação, aspectos sócio-pragmáticos da língua, entre outros) e, conseqüentemente, elaboração de atividades correspondentes aos temas que foram abordados; e **a terceira tendência também adota denominações relacionadas à análise linguística, mas sem abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes**. (BEZERRA e REINALDO, 2020, p. 69, grifos nossos).

Assim, ao mesmo tempo que nos deparamos com livros didáticos que tratam (ou tentam tratar) do ensino reflexivo da língua, podemos, ainda, perceber o ensino de língua sob o prisma da normatividade e prescrição.

Quando se afunila a discussão para a realidade do Ensino Médio, se constata que o tradicionalismo gramatical ainda está presente nesse estágio escolar. Todavia, também se percebe uma mescla com a AL, conciliando, assim, novas e velhas práticas dentro de um mesmo ambiente, a sala de aula, por vezes, conflituosas (MENDONÇA, 2006). Nessa etapa de formação, estão inseridas algumas peculiaridades, como, por exemplo, a cobrança para que a seleção de conteúdos seja atrelada à preparação para o mercado de trabalho e/ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Mendonça (2006) afirma que:

Na seleção de objetos de ensino da área de língua materna, o EM tem privilegiado, em geral, uma revisão/repetição do que foi visto no EFII, o que se restringe, primordialmente, a uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente para as dissertações escolares, com a novidade de introdução do estudo da literatura. (MENDONÇA, 2006, p. 202-203).

Desse modo, tratando-se principalmente da preparação para o ENEM, os livros didáticos não se arriscam muito quando o assunto é adotar práticas mais reflexivas para um estudo da língua, a ponto de deixar de lado as atividades de revisão gramatical e de cunho metalinguístico, pois consideram que a prática de tais atividades é condição de sucesso nos exames de concursos e vestibulares. Franchi (1987) faz crítica a esse modo quase que único de conceber a gramática e de praticá-la com os alunos, pois, segundo o autor, não existe propriamente uma só concepção às noções, conceitos e critérios de abordagem nas análises e descrições da língua feitas na escola e nos livros didáticos.

Portanto, pode-se dizer que não há um modelo a ser seguido para a realização das atividades voltadas ao ensino de língua. Nem sempre numa determinada seção com denominação que se volta ao ensino reflexivo, há atividades predominantemente reflexivas; mesclam-se as atividades, sendo, por vezes, mais do âmbito tradicional, outras do âmbito reflexivo da AL.

Pensando nas orações subordinadas substantivas e reduzidas, foco de estudo do presente trabalho, vemos uma prática adotada para o ensino dessas orações que consiste, em geral, na apresentação de definições da gramática tradicional para as classificações no período sintático, já que se trata de um conteúdo exaustivamente

classificatório. Nos manuais escolares e livros didáticos, nota-se que antes de discorrer sobre a subordinação, os autores abordam a oração trazendo definições e considerações sobre sua estrutura. A partir daí, já abordam também o período e, após aplicar para os alunos diversos exercícios de identificar as orações é que se parte para a subordinação, analisada nos livros didáticos nas seções destinadas ao período composto. Ainda, Dal Rio (1987) chama a atenção para a dissonância existente entre a maneira como é feita a análise gramatical na gramática tradicional e as definições que predominam nos conceitos. A autora enfoca também a confusão existente entre os conceitos de oração, frase e período, o que faz com que o estudante sinta dificuldade em diferenciá-los.

De acordo com Antunes (2014), na visão de muita gente, para o êxito do trabalho pedagógico com a linguagem, basta ensinar gramática, não raro entendida como nomenclaturas, atividades de reconhecimento ou de classificação de um tópico gramatical previamente selecionado (pensemos aqui nas orações subordinadas e reduzidas). Fica, então, a impressão – nos professores, alunos e pais de alunos – de que se está cumprindo a função primordial de ensino da língua, que é, na concepção deles, o ensino de gramática que se esgota na mera classificação de suas unidades, e nem se percebe que isso é apenas uma parte mínima e externa do ensino de língua (ANTUNES, 2010). E quando se adota um encaminhamento metodológico inovador, como bem observam Bezerra e Reinaldo (2020), na exploração das unidades a partir de um texto, esse texto se apresenta como pretexto para o estudo gramatical em foco.

Diante dessa questão, Mendonça (2006, p. 217) afirma que “a nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, o que equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos [...]”; isto é, podemos dizer que é de suma importância esse conhecimento, mas que a sua valorização em detrimento de outros saberes, como muitas vezes observamos, não colabora para um ensino de língua significativo, o que nos leva a considerar, para tal ensino, a prática da AL, que busca privilegiar o uso e a reflexão da linguagem.

Adotar a prática da AL ao se pensar num ensino inovador das orações subordinadas nas aulas de português, implica também adotar denominações para um estudo da língua inspiradas nas contribuições da Linguística, visando uma abordagem de textos sob a perspectiva dos gêneros discursivos, para um exercício de reflexão sobre os usos reais. O que significa romper com um modelo de ensino que se preocupa apenas em mobilizar o aluno a dominar um conjunto de regras e normas

que as gramáticas escolares adotam para tentar enquadrar as realizações da língua portuguesa, visto que esse modelo de ensino evidencia que muitos estudantes concluem o Ensino Médio sem o domínio de questões básicas de usos da língua, como questões relativas à ortografia, pontuação, acentuação gráfica, concordância, regência, dentre outros aspectos (AGOSTINHO DE SÁ, 2021).

Se o texto era apenas pretexto para ser fragmentado e chegar aos segmentos menores para serem analisados sob velhas práticas classificatórias de antes e reconhecimento de regras, agora é preciso não perder de vista sua dimensão global, seu eixo temático, propósito comunicativo, especificidade de gênero, os interlocutores previstos etc. Para Antunes (2014), trata-se de assumir uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais tomando como referência seus valores, funções e efeitos de sentidos provocados nos diversos usos da fala e da escrita. Ou seja, o estudo desse tópico gramatical decorre do ponto de vista de como se justifica e se explica no texto, onde a ação de linguagem ocorre. A esse respeito, Bezerra e Reinaldo (2020) enfatizam que o tratamento dado à dimensão textual-discursiva dos textos se dá via recurso da epilinguagem e contribui para o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

Destarte, o isolamento de unidades mínimas é um procedimento de análise que só tem sentido se retornar ao nível macro do texto; “só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes” (MENDONÇA, 2006, p. 203). O que significa dizer que a análise pela análise não tem razão, conforme apontam os PCN:

Considera-se mais significativo que o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas [...] (BRASIL, 1998, p. 70-71).

Uma prática bastante comum, sobretudo relacionada ao tratamento da subordinação substantiva, é partir de um texto (também servindo de pretexto) para a identificação das estruturas sintáticas em estudo, para um exercício apenas de substituição como identificação das orações substantivas. Em outras palavras, seguem-se atividades de substituição de orações substantivas por substantivos, que, na maioria dos livros didáticos, estão restritos a orações objetivas diretas, como pontuam Bastos et al. (2014). Esses autores também observam que nem sempre é

possível substituir a oração subordinada substantiva por um substantivo (reforçam a vagueza desse ensino), e apontam para a importância de o aluno perceber que a oração subordinada, na verdade, completa o sentido da oração principal, exercendo uma “função” própria de substantivo.

Diante do exposto até aqui, podemos perceber que a AL se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática e como reflexão relacionada ao estudo do tópico gramatical em foco; o que não quer dizer uma ruptura do ensino de gramática, pois na prática de AL verificamos, de fato, que há um interesse em contemplar a reflexão ao estudo que tem como objetivo levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos da gramática tradicional.

5 ANÁLISE DE DADOS

Para fins de análise, selecionamos duas atividades sobre o estudo das orações subordinadas substantivas e reduzidas, que estão inseridas na unidade intitulada “ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA”, do livro didático “Se liga nas linguagens: português”, organizado por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020), editora Moderna. Os autores selecionam esses dois tipos de orações para serem estudados em um único capítulo, o 32, presente na referida unidade, e o nomeiam de “Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas”. Cabe salientar que o material é direcionado ao Ensino Médio, volume único, para ser utilizado no triênio 2021-2022-2023.

O critério utilizado na escolha da obra resulta da presença explícita da expressão Análise Linguística na descrição da unidade, além da utilização da mesma nomenclatura exposta na BNCC (BRASIL, 2018) ao nomear o eixo de ensino *análise linguística/semiótica*. O objetivo pretendido, ao escolher tais atividades, consiste em averiguar como as atividades da AL, linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, são abordadas no livro, e refletir como as atividades da epilinguagem podem ser privilegiadas nessa prática.

5.1 Descrição das atividades

Partindo de uma leitura do livro “Se liga nas linguagens: português”, de Ormundo e Siniscalchi (2020), nota-se que os autores intitulam a primeira seção do capítulo 32, que corresponde ao assunto das orações subordinadas substantivas e reduzidas, de “Pra começar”. É levado em conta, inicialmente, um conhecimento não sistematizado do tópico gramatical por parte do discente, levando-o a observar o sentido e função da partícula “que” de subordinação em um webquadrinho⁵, na primeira atividade proposta, como podemos observar na Figura 3:

⁵ Segundo o *site* Clube de Português, *webcomics*, quadrinhos on-line, ou ainda webquadrinhos, são histórias em quadrinhos cuja publicação é veiculada exclusivamente pela Internet, apesar de existirem muitos quadrinhos consagrados à moda tradicional que são disponibilizados de forma digital. Disponível em: <https://blogs.dickinson.edu/portugueseclub/2012/11/26/historias-em-quadrinhos/> Acesso em: 08/06/2023.

Figura 3 - Capítulo 32 - Seção “Pra começar” - Atividade 1 - Oração subordinada substantiva

Pra começar

Leia este webquadrinho da ilustradora gaúcha Majane Silveira. A quadrinista costuma abordar episódios do cotidiano, que chama de “conversas fiadas”.



Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BvmM12ZApXc/>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

1. Qual é o propósito comunicativo desse webquadrinho?
2. A personagem dialoga com o leitor. Como esse diálogo é construído pela linguagem verbal e pela não verbal?
3. Quanto ao sentido, qual é a função da oração introduzida pela palavra “que” na primeira fala de Zuzu? E na segunda fala?
4. O que explica a escolha de “xícaras de cerâmica e canudinhos de inox” como contraponto das “pessoas que desprezam você”?

Nesse webquadrinho, Majane estimula o leitor a assumir um determinado comportamento, acolhendo-o com um sorriso tranquilizador. O texto, no entanto, não deixa de ter um tom ferino, já que as “pessoas que desprezam” são chamadas de “descartáveis” em um contexto de comparação com o lixo.

A personagem Zuzu emprega a palavra “que” em duas de suas falas. No capítulo anterior, você viu que essa palavra desempenha funções bem diversas e estudou, com detalhamento, seu uso como **pronome relativo**. É esse emprego que ocorre na primeira fala:

Sabe aquelas pessoas **que** desprezam você?



O pronome retoma um antecedente e introduz uma oração que o especifica e é, por isso, classificada como oração subordinada adjetiva.

Observe agora o comportamento de “que” neste outro período:

Saiba **que** elas são descartáveis.



Agora, a oração introduzida por “que” não tem valor de adjetivo; “que elas são descartáveis” complementa o verbo *saber*, funcionando como objeto direto: saber o *que*? A palavra “que”, nesse caso, é uma **conjunção integrante**, aquela que tem uma função exclusivamente sintática, conectando orações sem estabelecer uma relação de sentido específica. A oração que ela introduz é chamada de **oração subordinada substantiva**.

A seção “Pra Começar” se inicia com a Atividade 1, a qual aborda a conjunção integrante. Vemos na questão 3, o estudo da partícula “que” de subordinação, feito com intuito de que o aluno observe e reflita que a personagem Zuzu emprega a palavra “que” em duas de suas falas, mas com sentido e função distintos. A fim de se alcançar a compreensão das funções desempenhadas pela palavra “que” nas duas falas, o livro se dirige ao aluno ressaltando que foi visto por ele, no capítulo anterior, que essa palavra desempenha funções bem diversas, e que estudou com detalhes seu uso como pronome relativo, emprego que ocorre na primeira fala da Zuzu: “Sabe aquelas pessoas **que** desprezam você?”. Segundo a explicação do livro, “que” é um pronome relativo, pois retoma um antecedente e introduz uma oração que o especifica e é, por isso, classificada como oração subordinada adjetiva. Definição também vista em Bechara (2009), que classifica o transpositor relativo na oração subordinada como aquele que reintroduz o antecedente a que se refere, e também acumula uma função de acordo com a estrutura sintática da oração transposta.

Em seguida, o aluno é levado a observar o comportamento de “que” no outro período: “Saiba **que** elas são descartáveis”. O livro elucida, então, que agora a oração introduzida pela palavra “que” não tem valor adjetivo, uma vez que complementa o verbo “saber”, funcionando como objeto direto. “Que”, nesse caso, é uma conjunção integrante, que tem uma função estritamente sintática, conectando orações sem estabelecer uma relação de sentido específica. Temos, portanto, a chamada oração subordinada substantiva. A definição para esse tipo de oração em Bechara (2009, p. 585) é a de que “o transpositor da oração substantiva junto à oração principal se diz conjunção integrante: que (nas declarações de certeza) e se (nas declarações de incerteza): ‘Sei **que** virá hoje’ / ‘Não sei **se** virá hoje’.” Em Azeredo (2014), chamam-se orações substantivas os sintagmas nominais resultantes de transposição de uma oração, isto é, uma oração subordinada que venha a assumir a função de um substantivo numa oração complexa. Tratando-se de suas características formais, podem vir anunciadas por um transpositor (que, se) e apresentar o verbo em forma finita (orações desenvolvidas), ou apresentar o verbo no infinitivo (orações reduzidas).

É possível perceber, ainda, que nessa primeira proposta de atividade o livro parte das condições de produção do texto, que materializa o gênero: “webquadrinho da ilustradora gaúcha Majane Silveira”, “série chamada [por ela] de *conversas fiadas*”, “[ela] costuma abordar episódios do cotidiano”, “o texto não deixa de ter um tom ferino, já que as pessoas que desprezam são chamadas de descartáveis em um contexto de

comparação com o lixo”; e paralelamente focaliza as funções das orações introduzidas pela palavra “que”, recorrendo à terminologia proposta pela gramática tradicional, mas não se restringe à mera apropriação ou reconhecimento da partícula de subordinação isolando-a da conjuntura do texto. Pressupõe-se que o aluno não tenha um conhecimento da conjunção integrante e deve ser levado a dominá-la, a partir da observação do fato linguístico, para descrevê-lo em quadro nocional, o que constitui, conforme Bezerra e Reinaldo (2020), partir de uma atividade epilinguística à uma metalinguística.

Algumas práticas de AL com fins didáticos utilizam a classificação de palavras, ou de orações da gramática tradicional e pressupõem que seus leitores não a conhecem, então sugerem um trabalho para a sistematização do conhecimento linguístico através da observação do fato da língua em ocorrência no texto. Outras práticas já pressupõem o conhecimento sistematizado do tópico gramatical selecionado, pois o ensino da classificação é efetuado num momento anterior à prática de observação do fato linguístico em atividades. Vemos esta última prática sendo adotada na Atividade 2, atividade contemplada para nossa análise e inserida na seção subsequente do livro didático em apreço, seção que recebe o nome de “Orações subordinadas substantivas e reduzidas NA PRÁTICA”, em que são dadas as características de cada tipo dessas orações para se chegar, então, à observação e classificação nas questões propostas:

Figura 4 - Capítulo 32 - Seção “Orações subordinadas substantivas e reduzidas NA PRÁTICA” - Classificações das orações substantivas e reduzidas

Oração subordinada substantiva subjetiva

Compare as estruturas dos períodos simples e composto a seguir.

É conveniente a compra antecipada do ingresso.

predicado sujeito

É conveniente **que** você compre o ingresso antecipadamente?

oração principal oração subordinada substantiva subjetiva

O predicado declara que algo é *conveniente*. Ocupando o lugar do **sujeito** da forma verbal “é”, no período composto, há uma oração. Trata-se de uma oração subordinada substantiva subjetiva.

As orações desse tipo costumam ter a seguinte estrutura:

- oração principal formada pelos verbos *convir, cumprir, importar, acontecer, ocorrer, suceder, constar, admirar, espantar e urgir* na terceira pessoa do singular:

*Convém **que** você chegue mais cedo amanhã.*

*Espanta **que** ele ainda não tenha chegado.*
- oração principal construída na voz passiva: *sabe-se, conta-se, diz-se, foi provado, será anunciado* etc.:

*Conta-se **que** meu avô era um homem muito respeitado no sertão.*

*Foi anunciado **que** o sorteio do prêmio acontecerá hoje.*
- oração principal constituída por verbo de ligação mais predicativo do sujeito, formando expressões como *é conveniente, é bom, parece certo, tornou-se evidente* etc.:

*É necessário **que** cada viajante traga sua própria roupa de cama.*

*Ficou claro **que** nenhuma criança quebrou o equipamento.*

Leia este período composto, veiculado em uma campanha contra a violência sofrida por farmacêuticos, profissionais de enfermagem e médicos durante o exercício de suas funções:

Quem cuida merece respeito.

Disponível em: <<https://respeitequemcuida.com.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

O período em destaque apresenta uma oração substantiva subjetiva. Embora não seja introduzida por uma conjunção integrante, como geralmente ocorre nessas orações, a oração destacada em vermelho indica a quem se refere o processo expresso na oração principal. Atua, portanto, como **sujeito**.

Oração subordinada substantiva objetiva direta

Leia este período composto:

Meu amigo não entende **que** me incomoda com esse tipo de brincadeira.

VTD

oração principal oração subordinada substantiva objetiva direta

A oração principal contém o verbo transitivo direto *entender*, que é completado pela oração subordinada com valor de **objeto direto**.

Essa mesma função pode ser desempenhada por uma oração introduzida:

- pela conjunção integrante *se*: *O pai perguntou **se** ele tinha feito a tarefa.*
- por pronomes ou advérbios interrogativos: *Perguntou **qual** era seu nome.*

Oração subordinada substantiva objetiva indireta

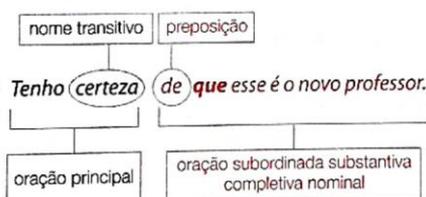
O verbo transitivo indireto prevê um complemento introduzido por preposição, o **objeto indireto**. Quando esse complemento é uma oração, recebe o nome de oração subordinada substantiva objetiva indireta. Veja:



"Insistir em que eu deponha" equivale a "Insistir em meu depoimento".

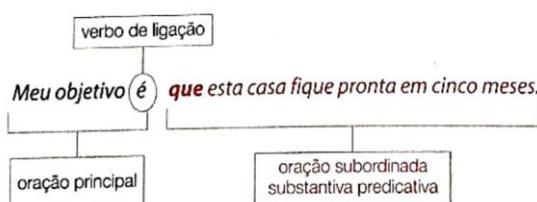
Oração subordinada substantiva completiva nominal

O **complemento nominal** integra o sentido de um nome transitivo e é sempre introduzido por preposição. O termo *certeza*, por exemplo, prevê um complemento: "*certeza de algo*". Essa função também pode ser desempenhada por uma oração. Observe:



Oração subordinada substantiva predicativa

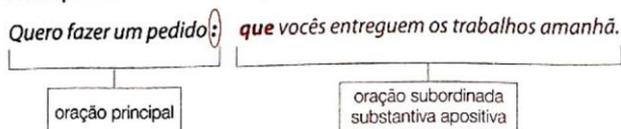
Você já foi apresentado a esse tipo de oração. Veja mais um exemplo:



Essa oração subordinada apresenta, por meio do verbo de ligação *ser*, um atributo, uma especificação do sujeito que está na oração principal. Tem, portanto, a função do **predicativo do sujeito**.

Oração subordinada substantiva apositiva

Acompanhe a análise deste período:



Essa oração subordinada funciona como **aposto** do substantivo “pedido”, especificando-o.

Oração subordinada reduzida

As orações subordinadas que você estudou até aqui são chamadas **desenvolvidas**, porque se relacionam com a oração principal por meio de uma conjunção ou de um pronome relativo e apresentam **verbos flexionados** em tempo e modo.

Com as mesmas funções, existem também as **orações subordinadas reduzidas**, que apresentam o verbo na **forma nominal**: infinitivo, gerúndio e particípio. Leia:

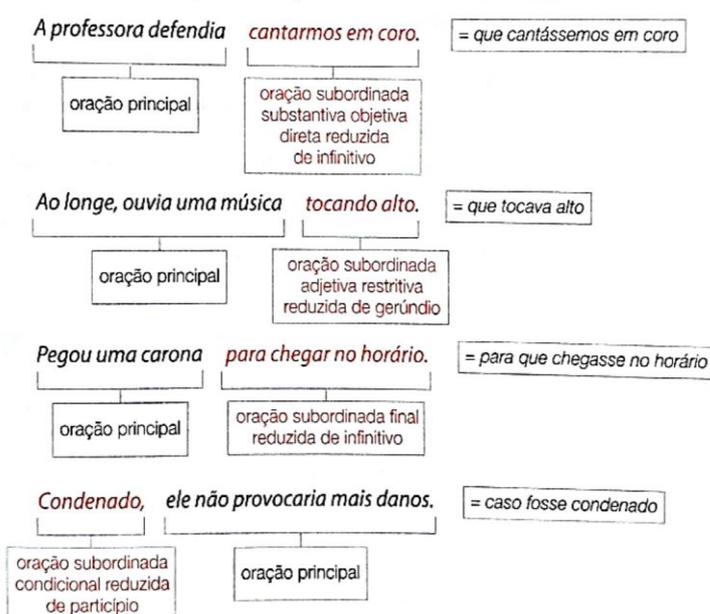
Antes de compartilhar uma notícia, confirme-a.

Antes do compartilhamento de uma notícia

Nesse período, a oração reduzida “antes de compartilhar uma notícia” tem a função de **adjunto adverbial**, como mostra a comparação feita no esquema. Trata-se, portanto, de uma **oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo**, porque o verbo se apresentou nessa forma nominal.

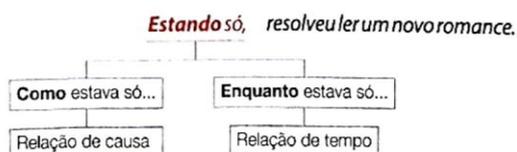
Todas as orações subordinadas podem aparecer em sua forma reduzida, que muitas vezes é escolhida por ser mais clara ou concisa.

Veja outros exemplos de orações subordinadas reduzidas.



Como você pôde observar, as orações reduzidas podem ou não ser introduzidas por conectores, como as preposições, por exemplo.

Quanto ao valor semântico das orações reduzidas, nem sempre é possível determiná-lo com absoluta precisão, sendo necessário recorrer ao contexto. Veja a análise do período a seguir, que apresenta uma **oração subordinada adverbial reduzida de gerúndio**.



O quadro nocional ilustrado na Figura 4, exposto pelo livro didático em análise, reproduz as características formais e funcionais das orações substantivas que podem ser vistas em gramáticas como, por exemplo, na de Houaiss. Nessa gramática, Azeredo (2014) apresenta as características formais das orações substantivas ao ressaltar que estas podem vir anunciadas por um transpositor, quando o verbo vem em sua forma finita numa dada oração, ou sem esse transpositor, quando o verbo se apresenta no infinitivo, as chamadas orações reduzidas. Ao se referir às características funcionais das orações substantivas, Azeredo (2014) elucida que estas exercem as mesmas funções que o sintagma nominal é capaz de exercer, a saber: *sujeito* (oração subjetiva), *objeto direto* (oração objetiva direta), *complemento relativo* (oração completiva relativa), *predicativo* (oração predicativa), *complemento nominal* (oração completiva nominal) e *aposto* (oração apositiva).

Podemos observar que esse quadro nocional das orações substantivas da Figura 4 segue a mesma estrutura vista em Azeredo (2014), em que cada tópico de classificação das orações substantivas se inicia com a respectiva nomenclatura, *oração subjetiva*, *oração objetiva direta*, *oração objetiva indireta*, *oração predicativa*, *oração completiva nominal*, *oração apositiva*; logo depois, a caracterização da subordinação que se justifica a partir da forma e função, como podemos ver o caso da oração predicativa, que apresenta, por meio do verbo de ligação *ser*, uma especificação do sujeito que está na oração principal, tendo, portanto, a função do *predicativo do sujeito*; e, por último, uma lista de exemplos de ocorrências de cada uma das orações no período composto, a fim de ilustrar e de alcançar uma melhor compreensão daquilo que se tenta explicar a respeito dessas orações subordinadas.

Ao tratar do caso das orações subordinadas reduzidas, o livro didático parece recorrer às características formais dessas orações vistas em Bechara (2009), o qual define a *oração reduzida* como aquela que apresenta o seu verbo (principal ou auxiliar, este último nas locuções verbais), respectivamente, no infinitivo, gerúndio e particípio. Além disso, conforme vemos em Azeredo (2014) e Bechara (2009), o livro em apreço estrutura o tópico das orações reduzidas a partir da caracterização da subordinação que se explica a partir da forma e função, para, em seguida, apresentar uma lista de exemplos de ocorrências das reduzidas no período composto. Dado esse momento de classificação e exemplificação das orações subordinadas substantivas e reduzidas, é que o livro introduz a Atividade 2, de acordo com a Figura 5:

Figura 5 - Capítulo 32 - Seção “Orações subordinadas substantivas e reduzidas NA PRÁTICA” - Atividade 2 - Classificação das orações subordinadas e reduzidas

2. Conheça um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um dos principais documentos que definem como deve ser a educação no Brasil.

Seção IV
Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

a) Como se classificam as três orações subordinadas que compõem o inciso II?

b) As orações subordinadas empregadas na redação dos incisos I, III e IV são reduzidas de qual forma nominal?

c) Qual valor semântico tem a oração reduzida incluída no inciso IV?

d) Considerando o valor semântico que as orações subordinadas acrescentam à parte inicial de cada inciso, qual é a preocupação dos responsáveis pelo documento?

e) Com base nesse texto, explique a função dos incisos em relação ao *caput*, que é a parte principal de um artigo.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 300-301)

Notamos que nessa segunda atividade há uma tentativa de inovação no encaminhamento metodológico para o estudo gramatical, expressa na sua exploração a partir de um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); entretanto, esse trecho se apresenta como pretexto para o estudo das orações subordinadas. São abundantes as perguntas que incidem sobre questões pontuais acerca da classificação das orações substantivas e reduzidas, que partem de enunciados “soltos”, e que isolados do resto do texto, perdem seu efeito em relação à sua dimensão global. Vemos que na questão **a)**, por exemplo, o interesse é unicamente o de reconhecer as partículas que classificam as três orações subordinadas que compõem o inciso II. Assim, espera-se do aluno a competência de reconhecimento e classificação das orações “*para continuar aprendendo*” e “*de modo*

a *ser capaz*” como sendo orações subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo, e “*de se adaptar [...] posteriores*”, uma oração subordinada substantiva reduzida de infinitivo, conforme tópico já estudado em páginas anteriores.

A mesma prática se repete nas questões **b)**, em que se espera do aluno o reconhecimento da forma nominal de gerúndio na redução das orações subordinadas empregadas nos incisos I, III e IV, e **c)**, em que o foco é a identificação do valor semântico (de modo) da oração reduzida incluída no inciso IV. Fica a impressão, aqui, de que o trecho da LDB selecionado para essa atividade apresenta-se apenas como campo de amostra da ocorrência de uma ou outra oração reduzida e/ou substantiva, como sendo essencial para a retirada de fragmentos, frases descontextualizadas, para um estudo mataliguístico das orações subordinadas privilegiado. Não se vê, portanto, interesse algum em apresentar o tema dessas orações na associação entre elementos de construção e de interpretação do texto.

Vale a pena trazer também o exemplo da questão **d)**, que parece tentar uma abordagem voltada à construção dos sentidos e das intenções expressos no texto, no entanto com certa vagueza. Interessa saber, considerando o valor semântico que as orações subordinadas acrescentam à parte inicial de cada inciso, qual a preocupação dos responsáveis pelo documento, que parece ser a de contextualizar cada finalidade do Ensino Médio que citam, marcando objetivos ou relações esperadas. Porém, a questão não desenvolve no aluno competências para uma compreensão interativa, isto é, para a participativa construção de sentidos no texto e contidos em seus contextos de uso, pois o que sabemos (apenas) a respeito do texto é que se trata de “um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um dos principais documentos que definem como deve ser a educação no Brasil” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p. 300), e que foi previamente selecionado para um estudo classificatório das orações substantivas e reduzidas. Não se sabe nada da discussão sobre a LDB, quando é por quem o texto foi promulgado, o que é deixar de fora elementos contextuais ao texto, e como afirma Antunes (2014), o contexto é parte do poder de significação da linguagem.

5.2 Reflexões acerca das atividades da AL: por uma proposta de prática da epilinguagem

Conforme exposto neste trabalho, Bezerra e Reinaldo (2020), ao apresentarem as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o ensino de língua,

estabelecem também a sequência ideal de abordagem numa prática atual de AL: em primeiro lugar, surgem as atividades linguísticas como exercício pleno da própria linguagem; em segundo, as atividades epilinguísticas, operando sobre a linguagem, comparando as expressões e refletindo sobre o texto lido/escrito a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades; por último, uma metalinguagem sistemática de conceitos e classificações. Dito isso, podemos observar que essa mesma sequência de abordagem das atividades da AL, proposta pelas autoras, é adotada para a Atividade 1, aqui analisada.

Tudo começa com a leitura de um webquadrinho, que leva em consideração quem é sua autora e o que costuma abordar nos episódios que publica – atividade linguística, o próprio ato de ler, num processo de interação. Em seguida, temos um estudo da língua(gem), que parte das condições de produção do texto, induzindo o aluno a buscar entender a finalidade da comunicação desse webquadrinho, isto é, que mensagem ele transmite ao leitor; de que maneira a personagem Zuzu dialoga com o leitor, e como esse diálogo é construído pela linguagem verbal e não verbal; e o que significa esse contraponto das “pessoas que desprezam você” com “xícaras de cerâmica e canudinhos de inox” no webquadrinho – atividade epilinguística, reflexão sobre o texto lido a fim de explorá-lo de diversas formas. Por fim, temos o tópico que explora a função da oração introduzida pela palavra “que” nas falas da personagem Zuzu, através da observação e descrição dessa partícula de subordinação em um quadro nocional, o que também constitui, a priori, uma atividade epilinguística para, a posteriori, se chegar a metalinguagem.

Além disso, verificamos que a proposta da Atividade 1 se enquadra no segundo ensino de AL, denominado por Bezerra e Reinaldo (2020) de conciliador, pois o formato de abordagem das questões evidencia a conciliação de aspectos dos estudos linguísticos contemporâneos com a descrição e definição da gramática tradicional. Ainda que as atividades epilinguísticas pareçam ser privilegiadas no ensino de língua na Atividade 1, pois há um exercício constante de reflexão sobre os usos da língua e da linguagem, essa atividade não se enquadra no terceiro ensino de AL, chamado por Bezerra e Reinaldo (2020) de inovador, uma vez que esse terceiro ensino se caracteriza pela não sistematização de temas relacionados à gramática tradicional, deixando a cargo do professor o estudo metalinguístico. Sendo assim, podemos dizer que Atividade 1 busca privilegiar atividades epilinguísticas numa prática de AL, mas

sem deixar de lado uma prática interessada na sistematização de um conhecimento metalinguístico das orações subordinadas substantivas por parte do aluno.

Para a Atividade 2, notamos que a mesma sequência de abordagem das atividades da AL, proposta por Bezerra e Reinaldo (2020), não é adotada. Parte-se da ideia de “conhecer” um trecho da LDB, para, em seguida, ser realizado um estudo metalinguístico do tópico gramatical previamente selecionado. Inicialmente, temos a leitura de um fragmento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considerando apenas que se trata de um documento importante que define como deve ser a educação no Brasil – atividade linguística, o próprio ato de ler, mas não num processo de interação. Logo depois, seguem as questões **a)**, **b)** e **c)** focalizando a identificação e classificação das orações subordinadas reduzidas substantivas e adverbiais – atividade metalinguística. Conforme já salientamos aqui, a questão **d)** tenta uma abordagem voltada à construção dos sentidos e das intenções expressos no texto, mas não constitui uma prática da epilinguagem, pois não propicia a comparação das expressões, a reflexão sobre o texto lido com o intuito de explorá-lo em diferentes perspectivas. Ainda, temos a questão **e)**, que solicita, com base no próprio trecho da LDB, que o aluno explique a função dos incisos em relação ao *caput*, que é parte principal de um artigo. Mas, será que o aluno sabe o que são incisos na lei? E *caput*? Termo que está em latim. Ou seja, o texto não dá base para essa explicação, nem tampouco o livro deixa como sugestão ao professor o estudo do assunto.

Em se tratando dos tipos de ensino relacionados aos estudos das unidades da língua, vistos em Bezerra e Reinaldo (2020), podemos dizer que a Atividade 2 se enquadra no ensino conservador, pois enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e classificatórios das orações no período sintático. A Atividade 2 conserva mais a perspectiva da gramática tradicional, tanto na denominação da própria seção, “Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas NA PRÁTICA”, quanto na abordagem do tema e na elaboração das questões destinadas ao aluno. Talvez pelo fato de ser apresentada após a classificação e exemplificação das orações subordinadas substantivas e reduzidas, conforme a Figura 4, a Atividade 2 tenha sido tendenciada a esse estudo mais conservador de gramática. À vista disso, notamos que não há temas selecionados para a reflexão linguística sendo abordados em função das configurações do texto designado como objeto de leitura, e, por conseguinte, conclui-se que essa atividade

não auxilia o aluno no desenvolvimento de competência leitora, prática cara nas abordagens da epilinguagem.

Dessa forma, cabe dizer que a concepção de AL como um conjunto de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas chega ao livro didático ancorado ora na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora no amálgama dessas duas orientações, conforme ressaltam Bezerra e Reinaldo (2020). Mesmo que a expressão Análise Linguística pareça se perder no capítulo destinado às orações subordinadas substantivas e reduzidas, pois só aparece no livro em muitas páginas atrás, quando o estudo acerca da “análise lingística e semiótica” é anunciado no início da unidade, a ideia de reflexão está presente na Atividade 1, com indício de influência dos estudos acadêmicos na elaboração do material didático; mas não na Atividade 2, ficando o professor incumbido, para o ensino de língua, de se trabalhar na perspectiva discursiva, como propõem os documentos parametrizadores, possibilitando práticas: a) de leitura e escrita assemelhadas à interlocução que ocorre em contextos extraescolares; b) abordagem sistemática da diversidade de gêneros; c) reflexões sobre os fenômenos linguísticos em função dos usos e da produção de sentidos, entre outros princípios norteadores, como sugere Mendonça (2006), e não limitar-se a um estudo gramatical que se esgota na mera classificação de suas unidades, como pontua Antunes (2010).

Por isso, pensamos numa reformulação da Atividade 2, em que o professor em exercício na sala de aula teria a chance de criar sua própria sequência de abordagem, alterando a ordem em que as questões são apresentadas no livro didático. O foco seria, conforme propõem Bezerra e Reinaldo (2020), contemplar as atividades epilinguísticas antes das metalinguísticas. Mas, não só isso. A atividade linguística, como primeira atividade em uma prática de AL, precisa remeter à uma interação com o texto por meio de uma leitura que considere o todo do texto, seu eixo temático, propósito(s) comunicativo(s), especificidades de gênero, autores e interlocutores previstos. No caso da LDB, indagações a respeito do que é essa lei e qual a sua função na educação, quando e por quem foi criada, pontos mais importantes, etc., serviriam de bússola para esse primeiro momento.

A questão **e)** viria a ser a **a)**, para um estudo das particularidades do texto; pois, não faz muito sentido, a todo momento solicitar ao aluno a identificação e classificação das orações subordinadas que compõem esse ou aquele inciso, sem antes levá-lo a observar a função dos incisos e *caput* em um artigo da lei. Na sequência, a questão

d) viria a ser a **b)**, para um estudo do valor semântico que as orações subordinadas acrescentam à parte inicial de cada inciso, considerando o fim comunicativo dos responsáveis pelo documento. Seria um trabalho de reflexão dos usos linguísticos, e ao mesmo tempo de sistematização do conhecimento gramatical no tocante às orações subordinadas. A questão **c)** continuaria a mesma, não limitando-se apenas ao valor semântico identificado, mas tendo em vista também a função introduzida no enunciado. Já as questões **a)** e **b)** precisam ser repensadas, pois estão unicamente voltadas a uma identificação e classificação das orações reduzidas, sem levar em conta os sentidos ou funções que desempenham no texto. Ou seja, a atividade metalinguística é a que predomina nessas duas questões, cabendo ao professor procurar atingir certo nível de equilíbrio com práticas de reflexão na realização dessas questões, mas sem descartar totalmente a metalinguagem, atividade da AL também importante e que pode contribuir com o domínio da língua. Depois disso, o professor decidiria uma ordem em que ambas as questões seriam estudadas.

Em suma, para um conteúdo que é extenso em classificações e nomenclaturas, como é o caso das orações subordinadas, é preciso reconfigurar esse modo de ensino de gramática que enfatiza os conteúdos gramaticais relativos à tradição gramatical de um conjunto de normas, regras e classificação, e ceder espaço à AL, através de suas atividades linguísticas, de interação; epilinguísticas, de reflexão; e metalinguísticas, no sentido de categorização e sistematização dos aspectos gramaticais que o aluno ainda não domina, o que significa contribuir para que esse aluno compreenda o funcionamento de sua língua materna. Assim, seria possível privilegiar uma epilinguagem, numa prática de AL, para um ensino satisfatório de Língua Portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da AL associada ao ensino de Língua Portuguesa, embora introduzida no âmbito da academia a partir dos estudos realizados por Franchi (1987, 2011), que evidencia a historicidade como constituinte da linguagem atrelada a interatividade, e sido incorporada como eixo de ensino nos documentos oficiais (BRASIL, 1998 e 2018), parece não ser recorrente em livros didáticos. Dito de outro modo, os estudos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no ensino de língua, notando-se uma ruptura nos materiais didáticos: pois, se de um lado há uma tentativa de inovação na maneira de se abordar as formas linguísticas, como, por exemplo, as orações subordinadas; de outro, é possível constatar um estudo do componente linguístico à luz da norma e da descrição estrutural.

Assim, partindo do objetivo deste trabalho, de descrever as atividades selecionadas no livro didático de português (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020) e refletir sobre como as atividades da AL são abordadas no tratamento dado às orações subordinadas substantivas e reduzidas, foi possível constatar um amálgama das orientações da gramática tradicional e das teorias linguísticas. O livro em análise considera aspectos dos estudos linguísticos contemporâneos, quando se volta às condições de produção do texto para um trabalho de interpretação e construção de sentidos (Atividade 1); entretanto, em outro momento, apresenta o texto como pretexto para o estudo de identificação e classificação das orações subordinadas, privilegiando enunciados isolados do texto, convertidos em frases descontextualizadas, e perdendo de vista sua dimensão global (Atividade 2). Desse modo, se ignora a produção dos sentidos que são gerados a partir da interação, e não de forma isolada, como também se anula o principal objetivo da escola, que seria o de formar “pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

É nesse contexto que a AL surge como uma alternativa para se fazer mudanças ao inserir na prática da sala de aula uma reflexão explícita e organizada da linguagem. A partir da AL torna-se iminente a abordagem das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, e em todas essas atividades a AL tende a funcionar como uma ferramenta para a leitura, escuta e a escrita, sendo esta primeira o ponto de partida para uma prática de AL. As autoras Bezerra e Reinaldo (2020, p.18)

ênfatizam que essa prática sistematizada de AL assume um *status* teórico-metodológico, “teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo de língua.”

Enfim, podemos dizer que a prática de AL se apresenta como complementação ao ensino de gramática e como reflexão relacionada a esse ensino. No entanto, ainda encontramos lacunas sobre essa prática nos livros e materiais didáticos. Portanto, fica evidente o papel colaborativo que deve ser realizado entre os professores e alunos na sala de aula, seja a partir da comparação entre os diferentes textos escritos em aula ou outros que costumam ler/ouvir. O papel docente seria o de mediar esse momento e orientar para serem feitos os reajustes necessários, criando assim as possibilidades para o conhecimento (FREIRE, 2003).

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO DE SÁ, Cícera Alves. Análise linguística: da Base Nacional Comum Curricular ao Programa Nacional do Livro Didático 2021. In: PINTON, F. M.; VOLK, R.; Schmitt, R. M. (orgs.). **Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas**. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Análise de textos**: fundamentos e prática. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BASTOS, S. D. G.; HATTNER, M. D.; GON, S. C. L. As orações subordinadas substantivas em função de sujeito: questões sobre o ensino. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25978>. Acesso em: 21 maio. 2023.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/PB: EDUFPG.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- DAL RIO. M.L.C. **A frase no texto**: uma abordagem alternativa da subordinação no estudo da gramática. 1987. 286 f. Dissertação. Mestrado apresentado ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. 1987.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.
- _____. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque**. Cadernos de Literatura e Ensaio, São Paulo, n. 5, p. 9-27, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela. (Orgs.).

Português no ensino médio e formação do professor. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORMUNDO, W.; SINISCAHCHI, S. **Se liga nas linguagens**: português. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.