

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Eduarda Souza Alonso

PADRÕES SENTENCIAIS NO PB: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO
COM O PERÍODO SIMPLES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO DE JANEIRO
2023

Eduarda Souza Alonso

PADRÕES SENTENCIAIS NO PB: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO
COM O PERÍODO SIMPLES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito para obtenção do título de Licenciada
em Letras na habilitação Português/ Literaturas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Tavares Orsini

RIO DE JANEIRO,
2023

CIP - Catalogação na Publicação

A454p Alonso, Eduarda Souza
 Padrões sentenciais no PB: uma proposta didática
 para o trabalho com o período simples nos anos
 finais do ensino fundamental / Eduarda Souza
 Alonso. -- Rio de Janeiro, 2024.
 83 f.

 Orientadora: Mônica Tavares Orsini .
 Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
 de Letras, Licenciado em Letras: Português -
 Literaturas, 2024.

 1. Padrões sentenciais no PB. 2. Aprendizagem
 Linguística Ativa . 3. Pesquisa-ação. 4. Material
 didático. I. Orsini , Mônica Tavares, orient. II.
 Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conduzir e me fortalecer durante a minha jornada acadêmica. Busco ser uma boa educadora, pois tenho como inspiração um bom mestre.

Agradeço ao meu marido, Rafael, o primeiro a ver em mim uma professora de Língua Portuguesa e a incentivar a escolha por cursar Letras: Português – Literaturas na UFRJ. Sem o seu incentivo e apoio, eu poderia ter trilhado outro caminho que não me faria tão feliz.

Agradeço à minha mãe, Heloisa, por todo o trabalho árduo para garantir que eu tivesse acesso a uma boa educação e por todo incentivo e acolhida durante a minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu pai, Cláudio, por todas as “dicas” e por todo incentivo, guardarei as suas palavras para sempre.

Agradeço ao meu irmão, Henrique, por todas as vezes que esteve ao meu lado durante a minha trajetória acadêmica, me ajudando a descansar e a sorrir em meio aos percalços.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Mônica Orsini, não só por todo suporte durante o período de escrita da minha monografia, mas por ter me apresentado a frase de Irandé Antunes no primeiro dia de aula da disciplina *Ensino de Português como Língua Materna*: “Não é possível pensar a educação sem um pouco de utopia”. As suas aulas me inspiraram a acreditar novamente, em meio às minhas primeiras decepções com o sistema de ensino, em uma educação transformadora.

Agradeço à Prof^a Dr^a Margareth Morais por me conduzir a reflexões sobre a educação e o texto no PIBID – Produção Textual durante 18 meses e, posteriormente, por me aceitar como estagiária no IFRJ – Campus Maracanã. Foi em uma de suas aulas que tive a oportunidade de aplicar pela primeira vez o quebra-cabeça linguístico, que se tornou o pilar da minha monografia.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Exercício de manipulação linguística em uma sentença.	30
Figura 2 – Exercício de manipulação linguística em um período.	30
Figura 3 – Quadro de correspondência entre os dados e algumas regras de colocação pronominal, segundo Lima (2001)	40
Figura 4 – Quadro de pronomes pessoais utilizado no livro do 6º ano, da coleção Teláris.....	42
Figura 5- Carta experimental utilizada no “Jogo da Memória Pronominal”	
Figura 6 – Diferenças entre as línguas humanas e a língua extraterrestre no filme <i>A chegada</i> (2016)	43
Figura 7 - Conclusões iniciais sobre os termos essenciais da oração.....	46
Figura 8 - Quebra-cabeça linguístico.....	48
Figura 9 - Material concreto para combinações linguísticas	49
Figura 10 - Design resumido do Perfil Verbal	51
Figura 11 - Design resumido do Uno Verbal	52
Figura 12 - Design resumido do Imagem e Ação Verbal.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela para o preenchimento pelos estudantes em parceria com a professora.	42
Tabela 2 – Organização dos termos da oração conforme a ordem canônica da língua portuguesa.....	46
Tabela 3 – Organização dos termos da oração para a identificação da seleção argumental do verbo.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 OS PADRÕES SENTENCIAIS NO PORTUGUÊS	9
1.1 O verbo: descrição semântica, morfológica e sintática	9
1.2 Padrões sentenciais no PB	16
1.2.1 Predicador verbal.....	16
1.2.2 Predicador nominal.....	18
2 O ENSINO DE GRAMÁTICA SEGUNDO A BNCC	20
2.1 O que diz a BNCC?	20
2.1.1 Estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular	20
2.1.2 A área de Linguagens no Ensino Fundamental - Anos Finais	21
2.1.3 Eixo da análise linguística/semiótica.....	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
3.1 Metodologia de pesquisa	25
3.2 Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa	28
4 ENSINO DE GRAMÁTICA E METODOLOGIA ATIVA: REVISANDO OUTRAS PROPOSTAS	38
5 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DOS PADRÕES SENTENCIAIS NO PB	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, na educação básica, tem como principal objetivo o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade, a fim de capacitar o estudante para agir de maneira crítica e autônoma nas mais diversas práticas sociais. Tal objetivo promove maior destaque ao trabalho com o texto em diferentes gêneros e semioses, ao mesmo tempo em que não exclui a importância da análise linguística/semiótica para o aperfeiçoamento das capacidades linguísticas do estudante. Infelizmente, quando se trata do ensino de gramática, os professores, ainda hoje, expõem a língua como um conjunto de regras a serem decoradas e reproduzem atividades puramente classificatórias. Essa prática não propicia a reflexão linguística e, por consequência, não auxilia no desenvolvimento dessas habilidades essenciais para a prática cidadã. É, nesse contexto, que essa monografia procura indicar um caminho para um ensino de gramática mais efetivo e reflexivo.

Como corretora de redações há mais de três anos, ora do 3º ano do ensino médio, ora de cursos para vestibular, foi possível perceber um problema, no âmbito de construção da sentença, capaz de afetar também a semântica do texto. Tal problema é causado por uma dificuldade de compreensão do aluno acerca da estrutura da sentença e de seu predicador, o verbo ou o nome, a depender do predicado. Em muitos textos, observamos o fenômeno do truncamento, isto é, a separação indevida, por ponto final, da oração principal e sua subordinada; vemos também a separação, por vírgula, do verbo e de seu sujeito ou do verbo e de seu complemento. Ambos os fenômenos apontam para a falta de consciência e de compreensão do produtor do texto sobre a estrutura sentencial do português.

Essa falta de consciência pode estar relacionada a um ensino metalinguístico, isto é, aquele preocupado apenas com os exercícios de classificação. De fato, essa é uma das principais queixas apresentadas pelos estudantes ao tentarem explicar a sua recusa a este conteúdo; muitos deles também argumentam que esse conhecimento não auxiliaria em nenhuma habilidade prática, como a leitura e a escrita.

A partir disso, percebi a necessidade de uma reformulação do ensino das funções sintáticas. Foi, então, que, no meu estágio obrigatório em 2022, realizado em uma turma de 3º período do técnico em alimentação, correspondente ao 2º ano do ensino médio, no IFRJ – Campus Maracanã, eu tive a oportunidade de repensar e planejar a abordagem desse conteúdo, levando em consideração a realidade dos alunos que haviam acabado de voltar do ensino remoto em decorrência da pandemia do COVID-19. Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos acerca do conteúdo gramatical, pude aplicar um jogo para a

introdução ao ensino dos padrões sentenciais em português, e, conseqüentemente, as funções sintáticas dos termos que compõem o período simples.

Com base nessa experiência, constatei o benefício da utilização de materiais lúdicos para o ensino e aprendizagem e a importância do ensino dos padrões sentenciais no PB, objeto de investigação dessa monografia. De fato, a escolha pelo tópico sintático, a formação da sentença, é fruto do entendimento de que “Sem um conhecimento básico da organização da sentença e sem a consciência das propriedades sintáticas da língua portuguesa, é muito mais difícil fazer análises no campo textual e discursivo.” (PILATI, 2017, p. 19). Por isso, é apresentada, nessa monografia, uma proposta didática para o ensino dos padrões sentenciais no PB, por meio de um jogo, inspirado na minha experiência, durante o estágio obrigatório.

Quanto à metodologia, o trabalho se configura em uma pesquisa-ação, nos termos de Thiollent (2005), tendo em vista o seu objetivo de construir uma solução para o problema de um grupo. O plano de ação para, ao menos, minimizar a problemática é o material didático desenvolvido que está fundamentado nos conhecimentos linguísticos descritos por Mateus *et al.* (2003) e na metodologia de aprendizagem linguística ativa, desenvolvida por Pilati (2017) e apoiada na reflexão sobre exercícios epilinguísticos de Franchi (1987). O principal objetivo é sugerir um caminho para o ensino (ou a revisão) da sintaxe do período simples, proporcionando maior consciência linguística e, com isso, maior segurança para desenvolver as habilidades de comunicação, essenciais para o exercício da cidadania.

Esse trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, discutimos o conceito de verbo, predador responsável pela maioria dos padrões sentenciais, segundo a gramática tradicional (CUNHA; CINTRA, 1985), bem como a gramática de base formalista (MATEUS *et al.*, 2003); no capítulo 2, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular, documento orientador dos conteúdos a serem trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase no eixo de análise linguística/semiótica, já que nosso foco é o trabalho com padrões sentenciais; no capítulo 3, reunimos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, a metodologia da pesquisa-ação de acordo com Thiollent (2005), e aqueles aplicados à elaboração do jogo e dos exercícios presentes no material didático, fundamentados na metodologia de aprendizagem linguística ativa desenvolvida por Pilati (2017), que tem sua semente no trabalho seminal de Franchi (1987); no capítulo 4, são descritos três trabalhos que utilizam a metodologia de aprendizagem linguística ativa e, por isso, foram inspiração para a produção do material didático inédito, que é o coração dessa monografia; e, por fim, no capítulo 5, a proposta pedagógica desenvolvida, acompanhada dos seus objetivos, construídos a partir das habilidades presentes na BNCC, do gabarito e das orientações ao professor.

1 OS PADRÕES SENTENCIAIS NO PORTUGUÊS

Neste capítulo, abordaremos os padrões sentenciais do período simples no Português Brasileiro (PB). Em um primeiro momento, a descrição do verbo com base nos critérios semântico, morfológico, com base em Cunha e Cintra (1985) e Mateus *et al.* (2003). Na sequência, fazemos o mesmo com o nome para dar conta dos padrões que têm esta categoria como predicador. Por fim, fundamentados em Mateus *et al.* (2003), apresentaremos uma sistematização dos padrões sentenciais.

1.1 O verbo: descrição semântica, morfológica e sintática.

A compreensão do verbo é essencial para executar um ensino adequado da construção sentencial no PB, no âmbito do período simples, visto que, do conjunto de padrões sentenciais do Português, apenas um é construído em torno do predicador nominal (S V_{cop}. PS), conforme veremos na seção 1.3.2. Entretanto, os livros didáticos tendem a explorar essa categoria sem contemplar, conjuntamente, os aspectos semântico, morfológico e sintático (CEREJA; MAGALHÃES, 2015. COSTA; MARCHETTI, 2019.).

A definição desses materiais se ampara, majoritariamente, na Gramática de Cunha e Cintra (1985), a qual define o verbo como “palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 393). Tal conceito privilegia os aspectos morfológicos e semânticos. Ainda em relação à morfologia, a gramática explicita as variações do verbo, indicando que “O verbo apresenta as variações de número, de pessoa, de modo, de tempo, de aspecto e de voz” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 394). A respeito da questão sintática, todavia, limita-se a dizer que o verbo ocupa obrigatoriamente a função de predicado em uma sentença.

Ao tratar dos termos da oração, as classificações acerca do verbo são curtas e pouco explicativas. O verbo é considerado de ação quando “exprime uma ação” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 146); é de estado quando “evoca um estado” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 146). Para além dessa explicação, os autores restringem-se à apresentação de classificações acerca da transitividade verbal, acompanhada de exemplos. Ao expor informações sobre o sujeito - assim como o predicado, termo essencial da oração -, indica que a atitude - agente, experienciador, beneficiário, paciente, tema ou instrumento - do sujeito pode ser diferente a depender do verbo. Apesar deste apontamento demonstrar algum reconhecimento da relação de dependência entre sujeito e verbo, ainda não trata o sujeito como constituinte selecionado pelo verbo.

Tendo em vista o objetivo do trabalho, faremos uma descrição mais detalhada das classificações relativas à transitividade verbal. Cunha e Cintra (1985) definem as seguintes categorias: verbo de ligação, verbo intransitivo, verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto e verbo transitivo direto-indireto.

No tópico de predicado nominal, explicam que os verbos de ligação têm a função de

“(...) estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal. Não trazem propriamente ideia nova ao sujeito; funcionam apenas como elo entre este e o seu predicativo.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 147)

Os verbos, no tópico do predicado verbal, são apresentados como significativos - aqueles que trazem uma ideia nova ao sujeito - e, por isso, são o núcleo do predicado. Eles podem ser transitivos ou intransitivos. Sobre isso, os autores definem os intransitivos como aqueles em que a ação não vai além do verbo (CUNHA; CINTRA, 1985) (exemplo 1). Os verbos transitivos são definidos por seu processo verbal não estar integralmente contido neles e, por isso, se transmitir a outros elementos (CUNHA; CINTRA, 1985) (exemplo 2).

- (1) “**Sobe** a névoa... A sombra **desce**... (PC, 281.)” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 149)
- (2) “Ela não **me agradece** / nem eu **lhe dou tempo**. (X, 41.)” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 150)

Os verbos transitivos possuem subclassificações que dependerão do tipo de complemento verbal: no transitivo direto (exemplo 3), “a ação expressa (...) transmite-se a outros elementos (...) diretamente, ou seja, sem o auxílio de preposição.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 150); no transitivo indireto (exemplo 4), a ação expressa por um verbo transita para outros elementos da oração por meio de preposição (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 150). Há, também, os verbos que exigem dois complementos, um direto e o outro indireto, sendo chamados de verbos transitivos direto-indireto (exemplo 5).

- (3) “Vou **ver o doente**. (OM,206)” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 150)
- (4) “**Perdoem ao pobre tolo** (C. dos Anjos, DR, 235.)” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 150)
- (5) “O sucesso do seu gesto não **deu paz ao Lomba** (M. Torga, NCM, 51)” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 151)

Essa descrição, contudo, apresenta problemas já observados por autores como Duarte (2007). O primeiro deles é a ausência de explicação da relação entre verbo e sujeito, sendo este também determinado pelo verbo, ocupando a posição de argumento externo, em uma perspectiva formalista. Tal lacuna dificulta a compreensão do aluno, visto que, por não se amparar no verbo, acaba confundindo o sujeito com outras estruturas, como no caso do tópico, exemplificado em (6), ou adjunto adverbial deslocado para o início da oração, como apresentado em (7).

(6) **A feijoada**, ela estava muito gostosa.

(7) **No livro “Becos da Memória”**, descreve-se um processo de desfavelização.¹

Outra questão levantada por Duarte (2007) diz respeito à definição de objeto indireto. Segundo a autora, esta é imprecisa por restringir-se à noção de complemento com preposição, desconsiderando os diferentes papéis semânticos que distinguem os complementos.

Mateus *et al.* (2003), em sua gramática descritiva de base formalista, obtêm maior êxito na explicação da propriedade de seleção categorial e semântica do verbo, o que deveria ser mais aproveitado pela escola.

As autoras dividem os verbos em estativos e não estativos. Os verbos estativos expressam “situações não dinâmicas, em que nenhuma das entidades envolvidas sofre qualquer alteração ou transição durante o intervalo de tempo em que tais situações têm lugar.” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 191). Os verbos não estativos, por sua vez, “exprimem situações dinâmicas, em que pelo menos uma das entidades realiza ou sofre um dado “fazer” (de natureza física, fisiológica ou psíquica) ou muda eventualmente de lugar.” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 191).

Segundo Mateus *et al.* (2003), os verbos, além de selecionar a quantidade de argumentos, selecionam o seu papel temático. Assim, os verbos estativos são subdivididos em existenciais, locativos, epistêmicos, psicológicos, perceptivos e copulativos. Os existenciais são predicados unários, que selecionam um argumento Tema (exemplo 8), os locativos são de dois lugares - um argumento Tema e o outro Locativo (exemplo 9). Os epistêmicos (exemplo 10), psicológicos (exemplo 11) e perceptivos (exemplo 12) são binários e selecionam um Experienciador e um Tema. Os copulativos (exemplo 13) são verbos que

¹ Os exemplos 6 e 7 foram criados pela autora.

“têm sido considerados ora predicados unários, que selecionam como argumento um domínio de predicação a que atribuem o papel de Tema, ora como verbos desprovidos de estrutura argumental, que constituem a mera lexicalização de valores têmporo-aspectuais. Qualquer uma destas concepções partilha a assunção de que o sujeito de uma frase copulativa não é argumento do verbo copulativo.” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 194.)

Na gramática de Mateus *et al.* (2003), assume-se a primeira perspectiva, isto é, de que o verbo copulativo é um predicado unário que seleciona como argumento um domínio de predicação a que se atribui o papel de Tema.

- (8) [Os fantasmas] TEMA não existem. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 194)
- (9) [O João] TEMA mora [em Lisboa] LOCATIVO. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 194)
- (10) [O João] EXPERIENCIADOR sabe [mandarim] TEMA. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 194)
- (11) [Ela] EXPERIENCIADOR não viu [o carro] TEMA. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 194)
- (12) [O João] EXPERIENCIADOR gosta de [gelado de framboesa] TEMA. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 194)
- (13) [O Pedro] é dono de uma coudelaria de cavalos Lusitanos. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 195)

Os verbos não estativos correspondem aos verbos meteorológicos, aos verbos inergativos de atividade física, aos verbos de movimento e aos verbos transitivos. Eles exprimem processos e, a depender da duração do processo, por exemplo, são classificados de forma diferente - verbos de ponto, verbos de processo culminado e verbos de processo - e escolhem argumentos com papéis temáticos específicos.

Além disso, os verbos são divididos em três principais classes: verbos principais ou verbos plenos, verbos copulativos e verbos auxiliares. Para realizar essa classificação, as autoras levam em consideração a seleção semântica (número de argumentos e respectivo papel temático) e sintática (categoria de cada argumento e relação gramatical que assume na oração).

Os verbos principais – que, na gramática tradicional, corresponderiam aos verbos transitivos e intransitivos - são núcleos lexicais plenos e possuem as seguintes subclassificações: ditransitivos (exemplo 14), transitivos de três lugares (exemplos 15 e 16), verbos de dois lugares com objeto indireto (exemplo 17), verbos de dois lugares com objeto oblíquo (exemplos 18 e 19), transitivos (exemplo 20), transitivos-predicativos (exemplo 21), inacusativos (exemplo 22), inergativos (exemplo 23) e verbos de zero lugares (exemplo 24).

- (14) O João deu um livro ao Pedro. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 296)
- (15) Ele partilhou o almoço com o amigo. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 297)
- (16) O helicóptero transportou os feridos para o hospital. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 297)
- (17) A exposição agradou aos críticos. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 299)
- (18) O Pedro discorda sistematicamente da Maria. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 299)
- (19) Os meus amigos mexicanos residem em Évora. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 299)
- (20) O Pedro adorou o teu presente. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 298)
- (21) O Pedro achou esse livro desinteressante. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 297)
- (22) O chefe do local morreu. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 300)
- (23) O bebê espirrou. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 300)
- (24) Neva há uma semana. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 302)

Como exemplificado em (14), os verbos ditransitivos são verbos de três lugares que selecionam um argumento externo – *João* –, um argumento interno com relação gramatical de objeto direto – *um livro* – e um argumento interno preposicionado com relação gramatical de objeto indireto – *ao Pedro*.

As sentenças (15) e (16) exemplificam os verbos transitivos de três lugares, que selecionam um argumento externo – *ele e helicóptero* –, um argumento interno com relação gramatical de objeto direto – *o almoço e os feridos* – e um argumento interno preposicional ou adverbial com uma relação gramatical oblíqua – *com o amigo e para o hospital*. Notamos, a partir dessa descrição, uma importante questão. Em uma sentença como *O helicóptero transportou os feridos para o hospital*, o sintagma preposicional “para o hospital”, que seria considerado um adjunto adverbial pelas gramáticas tradicionais, é classificado como argumento interno com relação oblíqua.

O exemplo (17) é representante dos verbos de dois lugares com objeto indireto, que selecionam um argumento externo – *a exposição* – e um argumento interno com relação gramatical de objeto indireto – *aos críticos*. Os exemplos (18) e (19) também representam um verbo de dois lugares, mas diferente de (17), com objeto oblíquo, nesse caso *da Maria* e *em Évora*. É necessário destacar o exemplo (19), visto que, de acordo com Cunha e Cintra (1985), referência para a NGB e, conseqüentemente, para os autores de livro didático, esse verbo seria considerado intransitivo e o seu complemento *em Évora*, adjunto adverbial de lugar.

A oração (20) é o exemplo, apresentado na gramática, para os verbos transitivos, estes caracterizados pela seleção de um argumento externo – *o Pedro* – e um argumento interno com relação gramatical de objeto direto – *o teu presente*.

Já em (21), temos um caso de verbo transitivo-predicativo, *achou*, em que há a seleção de um argumento externo – *o Pedro* - e de um argumento interno que é categorialmente uma oração pequena, *esse livro desinteressante*. Neste caso, o sujeito dessa oração pequena estabelece, com o verbo *achou*, a relação gramatical de objeto direto – *esse livro* –, e o núcleo da oração pequena, *desinteressante*, a relação gramatical de predicativo do objeto direto.

Os exemplos (22) e (23) representam, respectivamente, os verbos inergativos e inacusativos, ambos verbos de um lugar, porém aquele seleciona um argumento externo com relação gramatical de sujeito, enquanto este, um argumento interno com relação gramatical de sujeito. Por fim, a sentença (24) exemplifica os verbos de zero lugares, considerados impessoais, isto é, que não selecionam argumentos.

Nesse ponto, é necessário explicar que, nessa gramática, o objeto indireto refere-se ao sintagma que estabelece com o predicador relação dativa, podendo ser pronominalizado por meio do clítico *lhe/lhes*. Quando realizado por um SP, é introduzido pelas preposições *a* ou *para* e possui papel semântico de meta/alvo ou fonte/origem e refere-se, majoritariamente, a um referente com traço [+animado].

São classificados como complemento oblíquo o argumento preposicionado introduzido por diversas preposições - *com*, *de* e *em* -, não podendo ser pronominalizado por *lhe/lhes*. Diferentemente do objeto indireto, expressa relações semânticas de instrumento, beneficiário, locativo, causa e finalidade, por exemplo, e refere-se, usualmente, a um referente com traço [-animado].

Os oblíquos podem ser tanto argumentos quanto adjuntos. Há um teste para distingui-los, que consiste em transformar a frase afirmativa em uma interrogativa, segundo o esquema “O que é que SU fez OBL?”. Apenas os constituintes que são adjuntos podem ocorrer em uma interrogativa sem resposta redundante, enquanto os constituintes obrigatórios apresentarão respostas redundantes.

É possível utilizar esse teste para descobrir o padrão do verbo *residir* (exemplo 25), visto que seu complemento é considerado um complemento oblíquo por Mateus *et al.* (2003), mas, para Cunha e Cintra (1985), é considerado um adjunto adverbial.

(25) P: O que é que os meus amigos fazem em Évora? R: Eles residem em Évora.

- (26) P: O que é que os meus amigos fizeram em Salvador? R: Eles comeram moqueca.²

De acordo com os exemplos, é possível perceber, ao compararmos os verbos *residir* e *comer* que, no caso do verbo *residir*, em *Évora* é, de fato, um oblíquo complemento, e não um oblíquo adjunto, enquanto, no caso do verbo *comer*, em *Salvador* é um oblíquo adjunto.

Os intransitivos de Cunha e Cintra (1985) são igualmente divididos em dois grupos por Mateus *et al.* (2003): inacusativos e inergativos. A oposição entre eles se dá pelo fato de o argumento de um verbo inergativo ter propriedades apenas de sujeito, enquanto o argumento do verbo inacusativo assume propriedades de sujeito e de objeto direto, fato comprovado por meio da realização de alguns testes: (i) construção de particípio absoluto (exemplo 27 e 28), (ii) posição predicativa e atributiva (exemplo 29 e 30) e (iii) nominalização em -or (exemplo 31 e 32).

- (27) (a) *Trabalhado [o João] vs. [O João]_{SU} trabalha.
 (b) *Revisto [o João] vs. [O João]_{SU} reviu [as provas] OD. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301)
- (28) (a) Chegado [o João] vs. [O João]_{SU} chegou.
 (b) Revistas [as provas] vs. [O João]_{SU} reviu [as provas] OD. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301)

É possível perceber, a partir dos exemplos, que

“enquanto o sujeito dos verbos inergativos, à semelhança do argumento externo dos verbos transitivos, não admite esta construção, o sujeito final dos verbos inacusativos, tal como o argumento interno directo dos verbos transitivos, admite-a” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301).

- (29) (a) O rapaz está [rido] PRED.
 (b) [O rapaz rido] é nosso amigo. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301)
- (30) (a) O rapaz está [desmaiado] PRED
 (b) [O rapaz desmaiado] é nosso amigo. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301)

De acordo com o teste de posição predicativa e atributiva, é notável que

“enquanto as formas participiais dos verbos inergativos não podem ocorrer nem em posição predicativa nem em posição atributiva, as formas participiais de verbos

² Exemplos 25 e 26 criados pela autora.

inacusativos, à semelhança das formas participiais dos verbos transitivos, podem-no.” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301).

- (31) correr >>> corredor (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301)
 (32) cair >>> *caidor (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301)

A partir de (31) e (32), percebemos que “enquanto os verbos inergativos, à semelhança dos verbos transitivos, podem ser a entrada de nominalizações em -or, os verbos inacusativos não podem ser.” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 301).

Em resumo, Duarte (2007), fundamentada em Mateus *et al.* (2003), afirma que os predicadores verbais podem projetar estruturas com 3 argumentos, 2 argumentos, 1 argumento ou zero argumentos. Com isso, o grupo dos verbos com 3 argumentos contém: os verbos ditransitivos, os verbos transitivos com 3 lugares e os verbos transitivos-predicativos; o grupo com 2 argumentos é constituído pelos: verbos com 2 lugares com complemento oblíquo, verbos com 2 lugares com complemento objeto indireto e os verbos transitivos; enquanto os com 1 argumento englobam: os verbos inacusativos e inergativos; o conjunto dos verbos com zero argumentos envolve apenas os verbos considerados impessoais

Percebemos, assim, a importância do papel selecionador do verbo, que abrange tanto a quantidade de argumentos quanto o seu valor semântico, para a composição de sentenças e a constituição de seus padrões.

1.2 Padrões sentenciais

Nesta parte do capítulo, apresentaremos os padrões sentenciais cujo predicador é um verbo e, na seção seguinte, aquele que tem como predicador um nome.

1.2.1 Predicador verbal

Segundo Mateus *et al.* (2003), os padrões sentencias da língua portuguesa formados a partir do predicador verbal, são os seguintes:

- (i) S V OD OI

Este é o padrão dos verbos ditransitivos. Em (33) apresentamos um exemplo.

- (33) O João deu um livro ao Pedro. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 296)

- (ii) S V OD OBL

Este é o padrão dos verbos transitivos de três lugares. Em (34) apresentamos um exemplo.

(34) O helicóptero transportou os feridos para o hospital. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 297)

(iii) S V OD PO

Este é o padrão dos verbos transitivos – predicativos. Em (35) apresentamos um exemplo.

(35) O Pedro achou esse livro desinteressante. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 298)

(iv) S V OD

Este é padrão dos verbos transitivos. Em (36) apresentamos um exemplo.

(36) O Pedro adorou o teu presente. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 298)

(v) S V OI

Este é o padrão dos verbos de dois lugares com objeto indireto. Em (37) apresentamos um exemplo.

(37) A exposição agradou aos críticos. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 299)

(vi) S V OBL

Este é o padrão dos verbos de dois lugares com argumento oblíquo. Em (38) e (39) apresentamos exemplos.

(38) O Pedro discorda sistematicamente da Maria. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 299)

(39) Os meus amigos mexicanos residem em Évora. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 299)

(vii) S V

Este é o padrão dos verbos inacusativos. Em (40) apresentamos um exemplo.

(40) A vítima do acidente desmaiou. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 300)

(viii) S V

Este é o padrão dos verbos inergativos. Em (41) apresentamos um exemplo.

(41) O bebê espirrou. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 300)

(ix) V

Este é o padrão dos verbos de zero lugares. Em (42) apresentamos um exemplo.

(42) Neva há uma semana. (MATEUS *et al.*, 2003, p. 302)

Apesar de parecer que são muitos padrões, torna-se mais fácil perceber como eles são formados e como identificá-los ao notar a centralidade do verbo em todas as orações. Assim, conclui-se que predicadores verbais podem projetar as seguintes estruturas: estrutura com 3 argumentos, estrutura com 2 argumentos, estrutura com 1 argumento e estrutura sem argumento.

1.2.2 Predicador Nominal

Antes de apresentar o predicador nominal, presente no padrão dos verbos copulativos, segundo Mateus et al, é preciso explicar o que se entende por *nome* a partir de Câmara Jr (1970).

De acordo com Câmara Jr (1970), os vocábulos formais são divididos em três classes: nomes, pronomes e verbos. Os nomes, a partir de uma perspectiva semântica, representam coisas ou seres, isto é, no nome

“a realidade em si (...) pode ser ou não constituída por um objeto físico: será objeto físico quando o significante for, por exemplo, a palavra cadeira, ou flor ou homem; mas já assim não sucede quando ele é, suponhamos, humanidade ou beleza” (CARVALHO, 1967, p. 162, apud CAMARA JR, 1970, p. 78).

Do ponto de vista morfológico, o nome é aquele que se “pode objetivar por meio da partícula, ou forma dependente, que é o << artigo >>, e é passível de um plural em /S/ (além da distinção em gênero.” (CAMARA JR, 1970, p. 78).

A classificação funcional subdivide, por sua função na comunicação, os nomes nas seguintes funções: substantivo, adjetivo e advérbio. O nome substantivo é o termo determinado, ou seja, o centro de uma expressão; o nome adjetivo e o nome advérbio são os termos determinantes – modificadores do determinado -, sendo este determinante de um verbo e aquele determinante um outro nome. Nesse contexto, substantivos, adjetivos e advérbios estão inseridos na categoria nominal.

O nome é o predicador do padrão dos verbos copulativos: (x) S V_{cop}. PS. Essa construção é descrita por Cunha e Cintra (1985) na seção do predicado nominal, mas não há explicação sobre a capacidade de seleção de argumentos do predicativo do sujeito. Os autores apenas indicam que o predicativo do sujeito pode ser representado pelas seguintes classes de palavras: substantivo, adjetivo, pronome e numeral. Ao mesmo tempo, o verbo copulativo não é colocado como predicador, visto que, segundo os autores, o verbo copulativo serve apenas

para estabelecer a ligação entre duas expressões de carácter nominal, sem adição de uma ideia nova ao sujeito.

Mateus *et al* (2003), ao tratar das frases copulativas, aborda essa questão. A autora explica que o verbo copulativo “não impõe quaisquer restrições de seleção à expressão com relação gramatical de sujeito” (MATEUS *et al*, 2003, p. 539) (exemplo 43, 44, 45 e 46), e que, na verdade, quem restringe o SN com relação gramatical de sujeito é o predicativo do sujeito (exemplo 47 e 48).

- (43) A situação está complicada. (MATEUS *et al*, 2003, p. 539)
- (44) Esse livro está na estante. (MATEUS *et al*, 2003, p. 539)
- (45) O João está doente. (MATEUS *et al*, 2003, p. 539)
- (46) O gato está em cima do telhado. (MATEUS *et al*, 2003, p. 539)
- (47) A Joana é ruiva. (MATEUS *et al*, 2003, p. 539)
- (48) *A casa é ruiva. (MATEUS *et al*, 2003, p. 539)

O predicativo do sujeito *ruiva* (exemplo 48) restringe o SN com relação gramatical de sujeito, visto que exige um sujeito com a característica [+hum], por exemplo. Quando o sujeito não atende a essa restrição, a frase torna-se agramatical (exemplo 48). O verbo, por outro lado, pode ocorrer com sujeitos [+abst] (43), [-hum] (44), [+hum] (45) ou [+anim] (46), sem impor restrições. Assim, é possível perceber que há uma relação direta de predicação entre o predicativo do sujeito e o sujeito.

Por fim, é preciso ressaltar que cada um desses esquemas relacionais será abordado e investigado pelo jogo que será proposto, a partir da construção das orações com o olhar guiado pelo verbo, na grande maioria dos padrões, ou pelo nome, no padrão (x) S V_{cop}. PS.

2 O ENSINO DE GRAMÁTICA SEGUNDO A BNCC

Este capítulo discute (i) o que deve ser ensinado nas aulas de gramática, (ii) como a análise linguística deve ser realizada e (iii) qual é o seu objetivo no Ensino Fundamental – Anos Finais. Para isso, descreveremos os parâmetros e objetivos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa, com ênfase no eixo de análise linguística/ semiótica.

2.1 O que diz a BNCC?

2.1.1 Estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) define-se por ser um documento normativo que pretende, por meio da descrição de competências e habilidades necessárias durante cada etapa do processo escolar, nivelar a formação de diretrizes curriculares em escolas, de rede privada e pública - estaduais, municipais e federais -, ao longo de todo o território nacional para, com isso, garantir um patamar comum de qualidade.

A BNCC estabelece 10 competências gerais que devem orientar cada etapa da escolaridade – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – a fim de garantir os direitos de aprendizagem. Esta é definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Todos os estudantes devem desenvolver as seguintes competências: valorizar manifestações artísticas e culturais, conhecimentos históricos e a diversidade de saberes; exercitar a curiosidade intelectual; utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, digital e sonora; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação; argumentar com base em fatos e dados; conhecer e cuidar da saúde física e emocional; exercitar empatia; agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade (BRASIL, 2018). A expressão dessas orientações ocorrerá de forma diferente a depender da área de conhecimento.

O Ensino Fundamental é subdividido em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de conhecimento de

Linguagens é, por sua vez, dividida em 4 componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Cada componente curricular possui competências específicas desenvolvidas por meio de um conjunto de habilidades relacionado a diferentes objetos do conhecimento com divisão por séries.

Além disso, o documento propõe dois fundamentos pedagógicos: o foco no desenvolvimento das competências, isto é, decisões pedagógicas embasadas nas competências previamente estabelecidas, e o compromisso com a educação integral, compreendida como a construção de aprendizagens conectadas às necessidades dos alunos. Logo, apesar da existência de parâmetros, há espaço para a construção de múltiplos currículos com a finalidade de promover diálogo com características regionais e culturais do corpo docente.

2.1.2 A área de Linguagens no Ensino Fundamental - Anos Finais

As competências específicas para a área de Linguagens no Ensino Fundamental são descritas em seis tópicos:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

A primeira competência revela o ponto de vista adotado pela BNCC acerca do conceito de linguagem. O documento assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, em que a linguagem é definida por ser

“uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20)

Essa perspectiva, já assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), é responsável por estabelecer a centralidade do texto como unidade de trabalho para o desenvolvimento de múltiplas habilidades em atividades de leitura, escuta e produção de texto.

“Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.” (BRASIL, 2018, p. 67)

O componente curricular Língua Portuguesa indica eixos de integração para as habilidades definidas. Tais eixos relacionam-se às seguintes práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Este último não deve ser tomado como um fim em si mesmo, antes deverá ser trabalhado transversalmente aos outros eixos.

Tendo em vista a necessidade do diálogo com a realidade do estudante, outra categoria organizadora é constituída, os campos de atuação. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, eles são divididos em: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação da vida pública. Para cada campo de atuação, são estabelecidas habilidades específicas vinculadas aos eixos de integração.

Antes dessas habilidades serem descritas, as competências específicas para o componente curricular Língua Portuguesa são listadas.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de

- construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87)

A perspectiva de língua como fenômeno cultural, histórico e social é reafirmada mais uma vez, tal como a centralidade do texto - entendido como evento sociocomunicativo com objetivos traçados por seus interlocutores que estão situados em um lugar e tempo específicos e reconhecido como espaço de negociação de sentidos e ideologias - no desenvolvimento de habilidades para a participação do estudante em práticas discursivas.

O objetivo do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais é, então, desenvolver nos estudantes as competências necessárias para a compreensão, apropriação e utilização da língua de maneira crítica, autônoma e respeitosa. Com esta finalidade, a apresentação de diferentes gêneros pertencentes a práticas da vida do estudante terá centralidade para que, então, o contato com as linguagens (sonora, visual, verbal e corporal) seja possibilitado a partir do texto.

2.1.3 Eixo da análise linguística/semiótica

Ao ensino de gramática é reservado o eixo de análise linguística/semiótica, que transpassará todas as práticas linguísticas apresentadas e estará presente nos demais eixos:

leitura, oralidade e produção textual. A reflexão sobre a língua ocorrerá por intermédio do contato com o texto, em um contexto de produção ou de leitura, a serviço da ampliação da capacidade de uso da língua/linguagem.

O eixo da análise linguística/semiótica envolve

“os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido.” (BRASIL, 2018, p. 80)

Nesse eixo, os conhecimentos referentes à fono-ortografia, à sintaxe, à semântica, à variação linguística e aos elementos notacionais da escrita devem ser desenvolvidos.

A BNCC, porém, ressalta a importância de não abordar a língua por uma perspectiva meramente metalinguística, dissociada das práticas de linguagem, a partir de listas de exercícios para a identificação de estruturas linguísticas sem a atribuição de um sentido para situações de uso ou de análise de uso, por exemplo. É preciso, então, demonstrar que as escolhas linguísticas produzem efeitos de sentido relevantes para o desenvolvimento comunicativo do estudante. No caso do estudo da variação linguística, o valor social atribuído a determinadas variedades e sua relação com o preconceito precisam ser tematizados.

Isso pode ocorrer, segundo o documento, por meio da “comparação de diferentes formas de dizer ‘a mesma coisa’ e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar” (BRASIL, 2018, p. 81), contribuindo para a percepção de que as escolhas linguísticas estão vinculadas ao objetivo de determinado gênero textual. Há, também, a indicação para a utilização de uma perspectiva progressiva de conhecimentos, com a priorização da apresentação das regularidades da língua para, posteriormente, apontar as irregularidades e as estruturas mais complexas. Ao adotar essa perspectiva, contribuimos para a compreensão da língua como sistema, evitando a suposição de que ela é apenas um conjunto de regras aleatórias.

O objetivo é, portanto, propiciar reflexões sobre o funcionamento da língua a fim de que o estudante consiga “apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.” (BNCC, 2018, p. 139). Apenas desse modo, ele poderá utilizar autônoma, crítica e conscientemente os recursos linguísticos e, conseqüentemente, alcançar um nível mais profundo de interpretação e produção de diferentes gêneros, partilhando informações e experiências, constituindo-se como protagonista da construção do seu conhecimento sobre si e sobre o mundo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo discutido nos capítulos anteriores as bases teóricas que sustentam essa pesquisa, passamos a apresentar as leituras que nortearam a metodologia adotada tanto para o desenvolvimento dessa monografia, quanto a que foi escolhida para a elaboração da proposta de *oficina*.

No âmbito da pesquisa, entendemos que este trabalho é uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, nos termos de Thiollent (2005). Este tipo de pesquisa será descrito na seção 3.1 deste capítulo. No âmbito da metodologia para a elaboração das atividades da oficina, fundamentamo-nos no modelo da aprendizagem linguística ativa desenvolvida por Pilati (2017), mas que tem sua semente no trabalho seminal de Franchi (1987). Esta discussão será apresentada na seção 3.2 deste capítulo.

3.1 Metodologia de pesquisa

A pesquisa-ação pode ser definida como uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2005, p. 13). Essa linha - aplicada em diversos campos de atuação, como a educação - se diferencia das ditas convencionais por buscar a interação entre pesquisadores e membros da situação investigada, valorizando tanto a participação dos diversos agentes envolvidos como o planejamento de uma ação. Logo, há uma tentativa de solucionar um problema de ordem prática a partir do diálogo entre o pesquisador - representante da teoria - e o grupo envolvido no desafio – representante da prática.

No contexto educacional, a partir da orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores podem produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo no nível pedagógico a fim de contribuir para “o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.” (THIOLLENT, 2005, p. 85).

Thiollent (2005) indica uma espécie de roteiro, dividido em 12 etapas, que será apresentado nesta seção, porém ressalta que o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível. Por isso, não deve haver uma preocupação em seguir uma série de fases rígidas e ordenadas de uma determinada forma. O pesquisador possui, em diálogo com os outros participantes, autonomia para determinar os passos da pesquisa. Geralmente, no entanto, ao pensar em uma

ordem sequencial no tempo, há um ponto de partida - fase exploratória - e um ponto de chegada - divulgação de resultados.

A fase exploratória consiste “em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2005, p. 56). A participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas é favorecida pela pesquisa-ação.

A segunda e a terceira etapas, respectivamente a definição de um tema de pesquisa e a colocação dos problemas, relacionam-se ao resultado alcançado anteriormente. Para definir um tema, é preciso levar em consideração que ele é “a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados” (THIOLLENT, 2005, p. 59) e que é crucial a existência de um interesse popular. A colocação de problemas, por sua vez, é compreendida como a definição de “uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido.” (THIOLLENT, 2005, p. 61), já o da problemática é considerada como “o modo de colocação do problema de acordo com o marco teórico-conceitual adotado” (THIOLLENT, 2005, p. 62). A importância teórica também é evidenciada, constituindo a quarta etapa, visto que é por meio da teoria que uma informação circunstanciada será interpretada.

A fim de solucionar a problemática, o pesquisador é levado à construção de hipóteses, que apenas poderão ser testadas na prática. A hipótese, quinta etapa, é aquela que

“desempenha um papel importante na organização da pesquisa: a partir da sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados etc.” (THIOLLENT, 2005, p. 65).

O autor também aponta a constituição de grupos de investigação, após a definição dos objetivos dos pesquisadores e dos interessados na pesquisa, como etapa necessária para a pesquisa-ação; esta etapa recebe o nome de seminário.

Além disso, a questão do campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa é levantada na etapa sete. Isso porque, a depender do campo delimitado, diferentes abordagens, explicadas por Thiollent (2005), podem ser seguidas: pesquisa por amostra – que procura garantir a aleatoriedade na escolha dos participantes para atender ao princípio de objetividade - ou por representatividade - que procura escolher pessoas em função de sua representatividade social dentro do contexto considerado. Há, ainda, a questão da coleta de dados abordada na etapa oito. Nessa etapa, são descritas as principais técnicas utilizadas, como a entrevista coletiva e a individual, escolhidas de acordo com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa-ação tem uma capacidade de aprendizagem atrelada ao processo de investigação, que ganha maior ênfase em pesquisas educacionais, como a conduzida nesta monografia. Tal capacidade é abordada na etapa nove. Nesse caso, ao pensar na reconstrução de um sistema de ensino, a descrição não basta. É fundamental a produção de ideias que antecipam o real e que esboçam um ideal.

Como essa linha de pesquisa pressupõe um diálogo entre todos os participantes, há uma relação que merece atenção: saber formal e saber informal, tópico abordado na décima etapa. O saber formal é, em linhas gerais, entendido como o conhecimento teórico trazido à discussão da problemática pelo pesquisador ou especialista, enquanto o saber informal é aquele pertencente aos envolvidos diretamente impactados pela problemática, que possuem o saber ligado à prática.

Por fim, as últimas etapas merecem destaque: o plano de ação e a divulgação dos resultados. O plano de ação é uma exigência fundamental da pesquisa-ação, uma vez que a pesquisa deve ser concretizada por meio de uma ação - *o que* precisa ser feito para solucionar um problema - planejada, que será objeto de análise, deliberação e avaliação. O autor apresenta algumas perguntas que podem auxiliar na elaboração do plano de ação.

- “a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergências, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação?
- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades.
- f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados?” (THIOLLENT, 2005, p. 79-80)

Em relação à divulgação externa, o retorno da informação aos grupos implicados é tão desejável quanto a publicação do material produzido nos espaços de divulgação acadêmica, pois tal conduta promove uma visão de conjunto para aqueles que tiveram acesso a apenas algumas das etapas e incentiva a promoção de novas pesquisas na área. No caso educacional, “paralelamente à pesquisa haveria também produção de material didático, gerada pelos participantes e para ser distribuído em escala maior.” (THIOLLENTE, 2005, p. 87).

O material didático que será apresentado nesta monografia, de fato, procura resolver um problema relacionado ao ensino de gramática na escola brasileira que afeta tanto os estudantes quanto os professores, estes muitas vezes desorientados em seu fazer docente. A percepção desta problemática baseia-se, além da minha experiência de estágio no IFRJ e de um período corrigindo redações e atendendo alunos de uma escola particular no Rio de

Janeiro como monitora de Língua Portuguesa, em constatações realizadas por outros pesquisadores, como Pilati (2017) e Franchi (1987).

De acordo com Pilati (2017), o ensino de gramática “não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística” (PILATI, 2017, p. 15). A justificativa dessa falta de contribuição ampara-se na manutenção de certas crenças do senso comum, como a afirmação “Eu não sei português” e a concepção de gramática como “conjunto de regras”, o que promove um ensino pautado na memorização de regras e a realização de atividades repetitivas, sem reflexão. Franchi (1987) também possui críticas relativas ao ensino gramatical, como a prevalência do viés normativo que não considera a diversidade linguística, reduzindo o ensino aos exercícios classificatórios e às definições presentes na gramática escolar, responsáveis por inviabilizar o desenvolvimento de uma consciência linguística, como discutiremos na seção a seguir.

Propomos, portanto, um material didático como meio para promover a melhoria do ensino da estrutura sentencial do PB, partindo da hipótese de que a promoção de atividades epilinguísticas, que buscam trazer à consciência os conhecimentos linguísticos dos alunos, em conjunto com a utilização de materiais concretos e lúdicos pode promover maior participação do estudante e, conseqüentemente, maior reflexão linguística.

Por fim, destacamos que as etapas da pesquisa-ação não são, nesta monografia, integralmente desenvolvidas, uma vez que, para isso, seria necessário a aplicação da *oficina* em turmas, o que ainda não é possível como graduanda. Esperamos, então, produzir um plano de ação possível para a solução, ainda que parcial, dessa problemática, com a esperança de continuar a pesquisa no mestrado.

3.2 Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa

Esta seção, dividida em duas partes, tem como objetivo discutir as metodologias para o ensino de gramática, que constituem a base para a produção do material didático a ser apresentado no capítulo cinco dessa monografia.

A semente da proposta de Pilati (2017) para o ensino de gramática reside no texto seminal de Franchi (1987). Segundo este autor, os problemas do ensino gramatical podem ser resumidos em quatro pontos:

“- Apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguísticas;

- Enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;
- Enquanto a prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- Em nenhum dos casos, se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam.” (FRANCHI, 1987, pp. 28-29)

A criatividade da linguagem é um tema abordado pelo linguista e que se conecta a cada uma das críticas explicitadas. Ele explica que a criatividade não pode ser resumida ao uso de figuras de linguagem ou limitada à produção textual, sendo necessário renovar esse conceito e desfazer sua oposição à gramática. Isso porque a criatividade na linguagem é “a própria experiência pessoal da realidade que o falante in-forma num desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia, as máscaras com que a deseja revestir” (FRANCHI, 1987, p. 13). Nesse sentido, não são apenas alguns aspectos da linguagem que podem ser considerados criativos, a criatividade está presente em todas as escolhas realizadas pelo falante desde a maneira que ele organiza o seu discurso até como manipula o material linguístico para produção de novos significados.

Por isso, assumir um viés puramente normativo afasta o estudante da autonomia em relação à sua própria língua, já que o induz a pensar que só há uma maneira de utilizá-la, impedindo-o de testar as possibilidades e desenvolver a capacidade de se adequar aos múltiplos contextos sociais em que está inserido. Igualmente prejudicial é a redução da língua promovida pela gramática escolar e reafirmada pelos exercícios classificatórios, situados em sua maioria no nível metalinguístico. Para o autor, então, a fim de que o estudante se aproprie do sistema linguístico, é importante que a teoria gramatical se atente a essa característica aparentemente contraditória da linguagem, que é ao mesmo tempo criativa – singular e única em cada ato de fala - e submissa a regras gramaticais.

Diante de tais problemáticas, Franchi (1987) aponta um caminho: propõe o desenvolvimento de exercícios pelo docente que levem o aluno a manipular o material linguístico a fim de promover maior segurança e, conseqüentemente, estimular a autonomia em relação à língua. Um exemplo dessa prática é apresentado a seguir.

Figura 1 – Exercício de manipulação linguística em uma sentença.

(15)

{ Era gostoso Que gostoso Que gostosura Gostoso Uma gostosura }	{ estar ali andar por ali passear por ali. }
---	--

Fonte: (FRANCHI, 1987, p. 31)

Figura 2 – Exercício de manipulação linguística em um período.

(18)

O jardim	{ estava florido floria florescia }	o ano inteiro, porque (os habi-
tantes)	{ tinham cuidado cuidaram se cuidara }	de plantá-lo com espécies varia-
das, comuns nas	{ pequenas praças pracinhas }	das cidades brasileiras.

Fonte: (FRANCHI, 1987, p. 31)

Nessa atividade, reproduzida por Franchi (1987) com base nos exercícios que seu antigo professor – Padre José de Matos - utilizava, apresenta-se um pequeno texto descritivo com termos em negrito, e a tarefa do aluno é pensar em variadas possibilidades para substituí-los. O objetivo é desenvolver, a partir da promoção da percepção das múltiplas possibilidades de recursos sintáticos disponíveis, a capacidade do estudante de compartilhar a mesma informação sob diferentes pontos de vistas, ressaltando como a mudança na forma das sentenças pode alterar o seu foco e seu sentido.

“Ao operar concretamente sobre essas orações, selecionando diferentes pontos de partida para a construção e tomando como argumentos diferentes expressões, o aluno vai familiarizando-se com o valor categorial sintático das chamadas partes do discurso. (...) Ele pode comparar substantivos, adjetivos, advérbios (“rapidez”, “rápido”, “rapidamente”), não porque se lhe dão critérios de descoberta ou definições, mas porque opera efetivamente com eles na construção e transformação das orações. (...) É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que

se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham dessa estrutura. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. (...) Nesse nível de trabalho, não se está ainda necessitando de uma gramática enquanto sistema de noções, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo o falante da sintaxe de sua língua, das regras pelas quais constrói e transforma as expressões em operações conscientes. Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica” (FRANCHI, 1987, p. 39.)

Franchi (1987), por fim, indica três tipos de atividades que devem ser desenvolvidas pelo professor em sala de aula: linguística, epilinguística e metalinguística.

A atividade linguística é “nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem.” (FRANCHI, 1987, p. 39). Ao desenvolver esse tipo de exercício, cabe ao professor proporcionar mais do que um ambiente de diálogo, mas situações reais e específicas de linguagem para o desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade em diferentes gêneros.

A atividade epilinguística pode ser compreendida como “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1987, p. 41). A atividade reproduzida pelo autor e exemplificada nessa seção é um bom exemplo de atividade epilinguística.

Por último, a atividade metalinguística diz respeito à sistematização das construções linguísticas e à descrição em um quadro nocional. Esta não deve ser o centro das aulas de gramática, como já afirmado anteriormente, mas, após a realização das atividades anteriores, é um recurso interessante para reunir as compreensões do aluno sobre o tópico estudado.

Para desenvolver a abordagem do Aprendizado Linguístico Ativo, Pilati (2017), primeiro, responde às três perguntas que estão na base da abordagem, depois expõe os princípios da aprendizagem, segundo Bransford *et al.* (2007, *apud* PILATI, 2017, p. 101), que guiam a sua metodologia e, por fim, desenvolve um roteiro que auxilia no processo de planejamento da sequência de atividades a ser realizada pelo professor.

A abordagem do Aprendizado Linguístico Ativo procura responder, a partir das contribuições dos pressupostos da Teoria Gerativa, a três perguntas:

1. O que é língua?
2. Quais as propriedades básicas das línguas humanas?
3. Quais os objetivos do ensino de língua portuguesa na educação básica?

A autora defende a importância dos conhecimentos científicos para direcionar a prática docente, isso porque, sem a fundamentação necessária, a escolha dos critérios que guiam a tomada de decisões pedagógicas torna-se turva. Além disso, ao tomar tais conhecimentos como norteadores do processo de ensino-aprendizagem, afirmações comuns e falaciosas, como “Eu não sei português” e “Gramática é um conjunto de regras”, podem ser esclarecidas. Sem dúvidas, a desconstrução desses mitos é essencial para que o estudante desenvolva maior autonomia e protagonismo em relação ao funcionamento de sua própria língua.

Para os gerativistas, as línguas constituem uma dotação genética. Isso significa que todas as pessoas são dotadas de uma Gramática Universal – elementos compartilhados por todas as línguas e inatos - e que, por meio do estímulo externo – contato com os dados provenientes da língua da sua comunidade -, as gramáticas particulares ou línguas internas são formadas.

“entre os componentes da mente humana, há um “órgão” ou um “módulo” específico para a linguagem: a Faculdade da Linguagem. Os mecanismos que compõem a Faculdade da Linguagem são geneticamente determinados e fazem parte, portanto, da dotação biológica dos seres humanos. Por possuírem essa Faculdade da Linguagem, os seres humanos são dotados de uma Gramática Universal, que é o estado inicial de sua língua. Esse estado inicial irá se modificar, devido ao efeito deflagrador e modelador da experiência, bem como devido aos processos de amadurecimento internamente determinados, e irá se estabilizar num determinado momento.” (PILATI, 2017, p. 51)

Essa percepção sobre a língua auxilia na desmistificação da frase “Eu não sei português”, visto que propõe que o conhecimento linguístico é inerente a todo indivíduo, logo nenhum estudante ingressa no ensino básico sem “saber” a sua língua materna. Na verdade, ainda crianças, os seres humanos já dominam estruturas linguísticas complexas como a utilização dos conceitos de temporalidade e negação, por exemplo.

“As generalizações, no caso da aquisição das formas flexionadas, revelam como a mente das crianças seleciona muito bem que tipo de informações devem ser usadas. Ao colocar a flexão no verbo fazer, formando fazi, a criança usa com perfeição os conhecimentos que possui sobre os morfemas do verbo fazer, sobre o local e a função das desinências modo-temporais e número-pessoais do português, além de utilizar com perfeição os conceitos de temporalidade na língua.” (PILATI, 2017, p. 57)

Outro conhecimento inato diz respeito ao verbo e as seleções realizadas por ele no nível semântico e categorial. Nesse caso, quando utilizamos nossa língua, sabemos quantos argumentos serão selecionados pelo verbo, a forma – se sintagmas nominais ou preposicionados – e o tipo semântico deles – animados, inanimados, humanos, não humanos. Assim, ao pensar nos verbos *chegar*, *amar* e *gostar*, por exemplo, os falantes de língua materna, mesmo os que estão no processo de aquisição, não produziram sentenças como:

- (i) *Eu cheguei a maçã. (PILATI, 2017, p. 63)
- (ii) *As cartas amam chocolate. (PILATI, 2017, p. 63)
- (iii) *Eu gosto minha família. (PILATI, 2017, p. 64)

A oração (i) é agramatical, visto que o verbo *chegar* exige um complemento oblíquo que possua o papel temático de locativo. Já na oração (ii), o número de argumentos exigido é obedecido, contudo o verbo *amar* seleciona elementos animados para o argumento externo, pois faz referência a uma experiência psicológica, e *cartas* é um substantivo inanimado. Na oração (iii), a natureza semântica e o número de argumentos exigido são cumpridos, mas o verbo *gostar* seleciona um argumento interno introduzido pela preposição *de*, o que não ocorreu no exemplo.

Por isso, as aulas de gramática devem ter como alvo “trazer à tona e sistematizar tais conhecimentos” (PILATI, 2017, p. 65), visto que os alunos sabem formar orações e utilizar as desinências da língua portuguesa, só não possuem plena consciência dos mecanismos que utilizam para tal fim. Para que isso aconteça, porém, o professor deve reconhecer quais são as propriedades compartilhadas pelas línguas humanas, pois

“(…) é a partir do entendimento do conceito de gramática como sistema regido por princípios específicos que podem ser preparadas aulas que possibilitem ao aluno compreender o que é o sistema linguístico gerativo.” (PILATI, 2017, p. 59).

A autora lista quatro propriedades fundamentais das línguas:

- 1) Conhecimentos inatos para a formação de oração.
- 2) Língua como estrutura organizada em constituintes ordenados hierarquicamente.
- 3) A criatividade da língua.
- 4) Variação linguística.

A oração, estrutura primária do texto, não é apenas um conjunto de palavras ordenadas aleatoriamente, há uma arquitetura que a organiza a partir da hierarquia entre os constituintes. Um constituinte é compreendido como uma palavra ou um grupo de palavras colocadas em uma dada ordem. Com o fito de evidenciar as estruturas de constituintes das línguas, podemos utilizar os seguintes testes.

- (i) Pronominalização:

Noam Chomsky fundou os estudos gerativistas.

Ele fundou-os. (variedade padrão do Português Europeu)

Ele os fundou. (variedade padrão do Português Brasileiro)

Ele fundou eles. (variedade coloquial do Português Brasileiro) (Pilati, 2017, p. 67)

(ii) Perguntas QU- :

(a) O que Noam Chomsky fundou?

(b) Os estudos gerativistas.

(a) Quem fundou os estudos gerativistas?

(b) Noam Chomsky. (PILATI, 2017, p. 67)

(iii) Orações clivadas:

(a) Foi Noam Chomsky que fundou os estudos gerativistas. (PILATI, 2017, p. 68)

(iv) Topicalização:

(a) Os estudos gerativistas, Noam Chomsky fundou. (PILATI, 2017, p. 68)

Para evidenciar a hierarquia entre os constituintes, a autora analisou casos de ambiguidade, devido às diferentes possibilidades de ligação. A partir da sentença *João viu a menina com o binóculo*, percebemos que a ambiguidade ocorre, pois o último constituinte [com o binóculo] pode modificar tanto [a menina] quanto [João]. No primeiro caso, o sentido da oração seria *João viu a menina que segurava o binóculo*, enquanto, no segundo, teríamos o seguinte sentido: *Foi com o binóculo que João viu a menina*. As possibilidades de interpretação evidenciam a existência de uma arquitetura, ordenada pela hierarquia estabelecida entre os constituintes, por trás da organização das orações.

Outra propriedade da língua é a criatividade, já apontada por Franchi (1987). Segundo a Teoria Gerativa, criatividade significa a capacidade de utilizar elementos finitos para a produção de sentenças novas infinitas, independente de estímulo prévio. Isso significa que um falante pode produzir sentenças que nunca ouviu antes a partir de combinações ilimitadas em extensão, devido à propriedade de recursividade. Tal compreensão sobre a língua também ampara o fazer pedagógico, uma vez que evita a crença de que línguas humanas são aprendidas por meio da repetição.

A última propriedade é a variação. Sendo assim, é preciso entender que a variação é algo inerente ao processo de aquisição.

“Se cada ser humano tem experiências individuais durante a aquisição de línguas, os dados a que as crianças são expostas jamais serão exatamente iguais. A Faculdade da Linguagem é a mesma para todos os seres humanos, mas a experiência é individual.” (PILATI, 2017, p. 73)

Com esse entendimento, outro alvo das aulas de língua portuguesa deve ser mitigar o preconceito linguístico, demonstrando que cada língua interna é um sistema regido por princípios, e, assim, como sistema, não deve ser julgado como mais ou menos evoluído ou elegante. Tal objetivo está presente na BNCC. Ele configura uma das competências específicas do componente curricular língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: “3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.” (BRASIL, 2017, p. 64).

Por fim, a autora responde à última pergunta acerca dos objetivos do ensino de língua portuguesa na educação básica, apresentando objetivos presentes tanto nos PCNs quanto na BNCC. Assume, também, que, ainda que a prática pedagógica esteja voltada – segundo os documentos oficiais – para a produção e interpretação de textos, os conhecimentos linguísticos são a ferramenta crucial para garantir que tais metas sejam atingidas. Para defender tal ideia, Pilati apresenta dois motivos:

“No texto, são usados princípios que extrapolam o limite da sentença, mas, certamente, não são de natureza diferente dos princípios do limite da sentença. A diferença, a meu ver, está nas unidades com que a gramática opera num e noutro domínio, e não na natureza dos princípios. (...) Em segundo lugar, considero que não se deve abandonar totalmente o material gramatical porque a explicitação dos mecanismos de que as línguas fazem uso e de seu efeito semântico ajuda o aluno a ganhar tempo no seu processo de domínio das técnicas do texto e das atividades discursivas em geral.” (PILATI, 2017, pp. 78-79)

Além de responder as três perguntas que são a base da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, a autora apresenta os três princípios, segundo Bransford *et al.* (2007, *apud* PILATI, 2017, p. 101) que guiarão a sua metodologia:

I. Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno.
 II. Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados.
 III. Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.” (PILATI, 2017, p. 101)

Em relação ao conhecimento linguístico, o primeiro princípio pode ser interpretado de duas maneiras: (i) considerar o conhecimento linguístico inato que, apesar de vasto, é inconsciente e (ii) considerar o conhecimento linguístico pedagógico prévio, ou seja, os temas gramaticais que o aluno já aprendeu em outras séries. Ao considerar tais conhecimentos, espera-se, por intermédio de diferentes atividades, despertar a consciência linguística, promovendo maior compreensão acerca do objeto de estudo – a língua – e os objetivos das aulas de língua portuguesa.

Para desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados, “os estudantes precisam ter oportunidade de aprender e compreender. A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável” (BRANSFORD *et al.*, 2007, *apud* PILATI, 2017, p. 104). Isso só será concretizado quando os alunos aprenderem a pensar sobre o assunto tal como os especialistas fazem. No caso da gramática, “os especialistas que estudam línguas sempre tentam identificar os seus padrões, identificar a arquitetura invisível por trás do seu sistema” (PILATI, 2017, p. 105). Para desenvolver a competência investigativa, os alunos devem:

- “a) Possuir uma base sólida do conhecimento factual;
- b) Entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;
- c) Usar a metacognição, ou seja, os estudantes devem ser orientados para ter o controle de sua própria aprendizagem por meio da definição de objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los.” (PILATI, 2017, p. 105)

Inegavelmente, cabe ao professor propiciar os contextos de aprendizagem que apoiem o estudante na organização dos conhecimentos linguísticos, por meio de atividades que levem o aluno a aprender a (i) identificar padrões, (ii) desenvolver uma compreensão profunda e (iii) quando, onde e por que usar tal conhecimento levando em conta o contexto.

De acordo com o terceiro princípio, a compreensão eficaz de determinado tópico requer que o aluno aprenda a identificar quando aprendeu ou não algum conteúdo.

“Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem.” (PILATI, 2017, p. 108)

A autora sugere alguns recursos para a promoção da consciência linguística acerca dos conceitos básicos da organização gramatical, como o uso de materiais recicláveis para construção de materiais concretos que auxiliem na representação das estruturas sintagmáticas; das tabelas sintáticas; e de práticas de produção, análise e revisão textual. Ao alcançar maior consciência linguística, a percepção do aprendizado do conteúdo gramatical será facilitada.

Nos anos finais do ensino fundamental, conceber a gramática como um sistema pode ser muito abstrato para os estudantes. É nesse sentido que Pilati (2017) indica uma solução para tornar o sistema mais concreto e contemplar os princípios de aprendizagem: a utilização de jogos pedagógicos.

Finalmente, Pilati (2017) apresenta uma espécie de roteiro, dividido em 6 passos, para a elaboração de uma sequência didática da aprendizagem linguística ativa, ressaltando que o uso da metacognição deve ser incentivado em todos os momentos:

1. Avaliação do conhecimento prévio do aluno.

2. Experiência linguística.
3. Reflexões linguísticas.
4. Organização das ideias.
5. Apresentação das ideias.
6. Aplicação dos conhecimentos em textos. (PILATI, 2017, pp. 118-119)

No material didático proposto nessa monografia, a solução, indicada por Pilati (2017), de utilizar jogos pedagógicos para tornar o sistema linguístico mais concreto receberá destaque, visto que um quebra-cabeça linguístico foi desenvolvido para tal material. As etapas do material foram inspiradas no roteiro apresentado por Pilati (2017) e nos objetivos de aprendizado para os anos finais do ensino fundamental presentes na BNCC (2017). Os exercícios epilinguísticos – propostos por Franchi (1987) – não só estão presentes em cada etapa, como são a base do quebra-cabeça linguístico, já que, para formar sentenças no jogo, os estudantes precisarão manipular a língua, a partir da experimentação de formas de construção e da comparação das estruturas formadas.

4 ENSINO DE GRAMÁTICA E METODOLOGIA ATIVA: REVISANDO OUTRAS PROPOSTAS.

Neste capítulo, serão apresentados quatro trabalhos que dialogam, em maior ou menor grau, com a metodologia de aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017) para o ensino de tópicos gramaticais do PB, a fim de evidenciar que é produtiva essa prática pedagógica.

Orsini e Souza (2023) desenvolvem um conjunto de atividades para abordar as regras de colocação pronominal vigentes na escrita de letrados brasileiros. A intenção da proposta é construir com os estudantes um pequeno *corpus* – representativo da norma culta brasileira – para que eles, como cientistas da linguagem, possam analisar e descrever os padrões de uso. Nesse caso, as atividades epilinguísticas estão em destaque, visto que o aluno está na posição de protagonista e é esse tipo de atividade que o leva a “operar sobre a própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (FRANCHI, 2006, p. 97).

O trabalho foi dividido em três etapas: reconhecimento da norma do aluno e de seus colegas; análise e levantamento das ocorrências do fenômeno presente nos textos escolhidos e a comparação entre os usos da escrita culta brasileira e as regras descritas pela gramática tradicional, com base em Lima (1957[2001]). A escolha dos textos para as duas primeiras atividades é justificada por alguns critérios:

“um texto escrito [+ monitorado], de circulação pública, produzido por um falante com nível superior completo, o que a torna um enunciado representativo da escrita culta brasileira; (ii) possuir como temática a pandemia do coronavírus no Brasil, com foco no papel da tecnologia neste contexto e (iii) constituir um dado de próclise, em contexto sintático não previsto pela norma padrão.” (ORSINI; SOUZA, 2023, p. 173)

Na atividade 1, a seguinte manchete foi escolhida: “Idosos se reinventam e tecnologia vira nova parceira”. A partir dela, quatro exercícios foram desenvolvidos, sendo que o primeiro trata do tema da tecnologia. Transcrevemos os três seguintes:

“b) A manchete possui uma forma verbal simples acompanhada de pronome oblíquo - se reinventam. Você identifica algum desvio gramatical no que se refere à posição do pronome se em relação ao verbo?

c) Pense agora na construção reinventam-se. Qual das construções soa mais natural para você: a que está na manchete – se reinventam – ou a forma reinventam-se? Compare sua resposta com a de seus colegas.

d) Leia a seguir o primeiro parágrafo da notícia cuja manchete acabamos de ver. Sublinhe todas as formas verbais acompanhadas de pronomes oblíquos, analisando se eles estão enclíticos ou proclíticos ao verbo.

“Os idosos estão cada vez mais se rendendo às tecnologias. O acesso às redes sociais e outras ferramentas de comunicação se intensificou devido à pandemia da Covid-19, já que foi preciso manter o distanciamento social. Para os mais velhos, o celular se tornou indispensável seja para o trabalho em casa ou para matar a saudade dos filhos e netos distantes.” (ORSINI; SOUZA, 2023, p. 174)

As questões (b) e (c) procuram, a partir do conhecimento prévio do aluno, constatar a preferência dele e de seus colegas pela próclise, independente do contexto morfológico, com exceção do início absoluto de frase, isto é, quando o verbo inicia o período (cf. VIERA, 2002, *apud* ORSINI; SOUZA, 2023). Já a questão (c) pretende levar o aluno a construir um pequeno corpus.

Na atividade 2, foi escolhido um artigo de opinião que dialoga com o tema da questão (a) da primeira atividade. Após a leitura do texto, os alunos devem, na primeira questão, identificar a tese e os argumentos que o autor utilizou para sustentar seu ponto de vista. A segunda questão visa à análise da posição do pronome oblíquo em relação ao verbo segundo os dados retirados do artigo. Para isso, o aluno precisaria, primeiro, retirar do texto os dados com verbos acompanhados por esses pronomes para, depois, realizar a análise.

Por fim, na última atividade, constituída de quatro exercícios, é proposta uma comparação entre a norma culta e a norma padrão por intermédio da exposição de algumas das regras, presentes em Lima (1957[2001]), acerca desse fenômeno linguístico. Na primeira questão da atividade, após a leitura das regras, os alunos deveriam compará-las aos dados de uso de brasileiros letrados coletados nas atividades 1 e 2. A segunda questão solicitava o preenchimento de um quadro de acordo com o que foi analisado anteriormente.

Figura 3 – Quadro de correspondência entre os dados e algumas regras de colocação pronominal, segundo Lima (2001)

Em consonância com Rocha Lima (2001)	Em dissonância com Rocha Lima (2001)
1. “Não somente as soluções que experimentamos até hoje se demonstraram ineficientes” (Atividade 2)	1. “Sob a condição de se ter acesso à Internet (...)” (Atividade 2)
2. “Na conjuntura atual elas têm o potencial de se tornarem perigosas (...)” (Atividade 2)	2. “Os idosos estão cada vez mais se rendendo (...)” (Atividade 1)
	3. “Idosos se reinventam (...)” (Atividade 1)
	4. “O acesso às redes sociais e outras ferramentas de comunicação se intensificou (...)” (Atividade 1)
	5. “o celular se tornou” (Atividade 1)
	6. “Por causa da pandemia de Covid-19, essa se tornou nossa nova rotina (...)” (Atividade 2)
	7. “Aquela parte da população que fica conectada somente a redes sociais se encontra (...)” (Atividade 2)

Fonte: (ORSINI; SOUZA, 2023, p. 179)

As duas últimas questões pretendiam direcionar o aluno à conclusão de que a próclise é a posição mais frequente para o brasileiro culto e de que, portanto, a norma culta não reproduz completamente a norma padrão.

“c) Tanto a notícia como o artigo de opinião foram escritos por brasileiros escolarizados. Assim, ao confrontar as regras da gramática tradicional e os efetivos usos linguísticos, qual é a posição do pronome oblíquo mais natural (isto é, frequente) para o brasileiro culto?”

d) Considerando o grau de escolarização dos escritores, os gêneros textuais escolhidos e seus veículos de circulação, discuta com seu professor e com seus colegas de classe: não correlação com as normas da gramática tradicional deve ser considerada um erro na escrita dos brasileiros cultos?” (ORSINI; SOUZA, 2023, p. 180)

Lima (2017) tem como objetivo construir, com estudantes de turmas do 6º e 7º anos, em uma escola da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro, o quadro pronominal do português brasileiro, levando em consideração os usos reais da língua para, então, demonstrar a variação existente e o distanciamento do quadro pronominal apresentado no livro didático usado pelas turmas (Projeto Teláris – Língua Portuguesa, 2012). Para isso, três

atividades lúdicas foram aplicadas a partir do modelo de ensino de gramática em três eixos³, proposto por Vieira (2014, 2017 *apud* LIMA, 2017, p. 108) e dos três tipos de atividades – linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – propostas por Franchi (1987).

Na atividade 1, buscava-se desenvolver o conteúdo da variação linguística. Os conceitos gerais de norma, modalidade e registro foram trabalhados ao longo de algumas aulas, a partir de exemplos retirados de textos e músicas. Após esse momento mais expositivo, a turma foi convidada a participar de um jogo de tabuleiro, “em que cada jogador avançaria ao jogar os dados e acertar as questões das cartas. Eram descrições de situações reais de uso, para que os alunos pudessem refletir e aplicar os conceitos estudados.” (LIMA, 2017, p. 132).

Na atividade 2, os contínuos de variação linguística, propostos por Bortoni-Ricardo (2005, *apud* LIMA, 2017, pp. 124-125), foram apresentados aos alunos por meio de um quadro em EVA, criado pela professora: rural/ urbano; fala/ escrita; formal/ informal). Os alunos deveriam alocar uma ocorrência linguística produzida em uma situação real de uso nos diferentes pontos de cada contínuo.

Por fim, na atividade 3 – a mais detalhada pela professora -, os pronomes pessoais foram trabalhados como conteúdo gramatical. O primeiro passo foi a realização do teste diagnóstico, constituído por 10 questões em que o aluno deveria escolher a melhor opção de uso com base nos conteúdos de variação linguística abordados nas aulas anteriores, a fim de investigar o seu conhecimento prévio e o internalizado pelo estudante.

Depois dessa etapa, deu-se início à construção conjunta de um quadro pronominal a partir da leitura de 5 textos de gêneros diferentes: HQ, fábula, diário e oração bíblica. Os textos apresentavam pronomes “sujeitos” e “complementos”⁴, além de alguns possessivos. Os estudantes foram divididos em grupos, momento em que tiveram acesso aos textos com os pronomes já sublinhados. Cada grupo fez a leitura de um dos textos em voz alta para o restante da turma para que a turma pudesse conversar sobre eles e esclarecer dúvidas relacionadas ao sentido de alguns pronomes prototípicos de uma escrita culta/ formal. A professora e os alunos preencheram simultaneamente o quadro, reproduzido a seguir:

³ Segundo Vieira (2014, 2017), o trabalho com a gramática deve ser promovido por meio de três eixos, sendo o primeiro transversal aos outros dois: abordagem reflexiva da gramática; gramática e produção de sentidos e manifestação de normas/variedades.

⁴ Categoria gramatical concebida atualmente por Duarte (2013), que difere da divisão tradicional entre retos e oblíquos dos pronomes pessoais.

Tabela 1 – Tabela para o preenchimento pelos estudantes em parceria com a professora.

Pronomes Pessoais		
Número	Pessoa	Pronomes Pessoais
Singular	1 ^a	
	2 ^a	
	3 ^a	
Plural	1 ^a	
	2 ^a	
	3 ^a	

Fonte: (LIMA, 2017, p. 138)

“Nem todos os pronomes que fazem parte do quadro atual poderiam ser encontrados nesses textos; portanto, a professora disponibilizou uma lista com todos os pronomes retirados de Duarte (2013b): eu, tu, você, ele, ela, nós, a gente, vocês, eles, elas, me, te, se, nos, lhe, lhes o, a, os, as, mim, comigo, contigo, si, consigo, (com) você, (com) ele, (com) ela, conosco, (com) nós, (com) a gente, (com) vocês, (com) eles, (com) elas.” (LIMA, 2017, p. 138).”

Após esse momento, a tabela do livro didático foi apresentada para que uma comparação fosse realizada. Os estudantes foram questionados acerca das formas presentes no livro didático, sendo levados a observar a incompletude do quadro apresentado.

Figura 4 – Quadro de pronomes pessoais utilizado no livro do 6º ano, da coleção Teláris

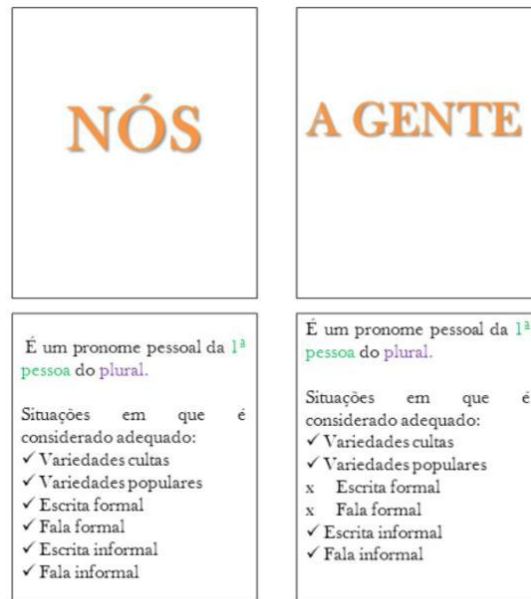
Pronomes pessoais		
	Retos	Obliquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele, ela	se, si, consigo, lhe, o, a
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles, elas	se, si, consigo, lhes, os, as

Não se esqueça de que há regiões no Brasil onde o *você* e o *vocês* substituem o *tu* e o *vós*.

Fonte: (LIMA, 2017, p. 139)

Para finalizar a atividade 3, um jogo, elaborado pela professora, foi proposto: Jogo da Memória Pronominal. O jogador deveria encontrar os pares que combinavam: em uma carta estaria o pronome e na outra a sua descrição e uso, isto é, em que contextos pode ser empregado em decorrência de fatores relativos à variação linguística. O vencedor seria aquele que conseguisse mais pares corretos.

Figura 5- Carta experimental utilizada no “Jogo da Memória Pronominal”.



Fonte: (LIMA, 2017, p. 141)

Vale destacar que Lima (2017) pontua, em seu artigo, que houve dificuldades para elaborar as cartas do jogo da memória, “visto que as variantes linguísticas não se distribuem de forma binária” (LIMA, 2017, p. 142) e que, em relação aos usos de *nós* e *a gente*, os conceitos de fala informal e formal não foram eficientes, tendo em vista que “o conceito de adequação e inadequação carecem de maior objetividade e interpretação; como bem mostram Duarte; Serra (2015)” (LIMA, 2017, p. 142) e que “a depender do gênero textual e dos diversos graus de formalidade em questão, a forma *a gente* pode ser produtiva na escrita.” (LIMA, 2017, p. 142).

Apesar das dificuldades encontradas Lima (2017) traz uma tentativa produtiva de abordar os pronomes pessoais utilizados realmente no Português Brasileiro, por meio do desenvolvimento do senso crítico do estudante que, a partir do aprendizado acerca dos contínuos de variação, da análise de textos e da comparação com o quadro pronominal presente em seu livro didático, construiu um quadro pronominal condizente com a realidade linguística no Brasil.

A proposta de Ferreira; Junior e Pilati (2023) consiste em um projeto, constituído por sete sequências didáticas, aplicado em turmas de 3º ano do ensino médio em uma escola pública do Distrito Federal, Centro Educacional 104 do Recanto das Emas. As sequências didáticas foram elaboradas a partir de três aspectos importantes: “acesso ao conhecimento prévio do aluno; desenvolvimento dos conhecimentos profundos dos fenômenos estudados e realização de atividades que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades

metacognitivas.” (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 145). Esse ciclo de aprendizagem, dividido em três etapas, deveria ser realizado em cada uma das sequências didáticas. Além disso, em cada aula, os alunos deveriam criar um glossário com os termos aprendidos.

Neste capítulo, serão descritos apenas as duas primeiras sequências didáticas, uma vez que as outras não foram apresentadas pelos autores. Porém, eles indicam a ordem em que as sequências didáticas foram aplicadas:

As sequências didáticas foram realizadas na seguinte ordem: Despertando a consciência linguística, Conhecimentos linguísticos e observação da estrutura da oração, Sujeito e Predicado, Reflexões sobre as relações entre tipos de sujeito e verbos, Usos da vírgula, Concordância verbal e Variação linguística. (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 145)

A primeira sequência didática, intitulada “Despertando a consciência linguística”, inicia-se com a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos a partir das seguintes perguntas:

“O que é língua? Como uma língua é aprendida? O que é gramática? Você concorda com a afirmação de que a língua portuguesa é uma das línguas mais difíceis do mundo? Você diria que domina bem a língua portuguesa? Você tem dificuldades no aprendizado de gramática? Quais são as suas maiores dificuldades? Como você avalia sua trajetória de aprendizagem em língua portuguesa desde que iniciou seus estudos?” (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 147)

A segunda etapa, momento de desenvolvimento de conhecimentos profundos, tem como objetivo levar o estudante a compreender o inatismo linguístico a fim de continuar a discussão iniciada com as perguntas da primeira etapa. Para introduzir o tema, um trecho do filme *A chegada* (2016) foi utilizado e duas perguntas foram feitas: O que são as línguas humanas? Quais são as características das línguas humanas comparadas a dos extraterrestres no filme?

O seguinte quadro foi construído como produto da discussão.

Figura 6 – Diferenças entre as línguas humanas e a língua extraterrestre no filme *A chegada* (2016)

Línguas humanas	Língua extraterrestre
Linear	Circular
Bidimensional	Tridimensional
Segmentada em unidades	Contínua
Limitação material	Sem limitação material
Oral e escrita	Escrita tridimensional

Fonte: (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 148)

Foi explicado aos alunos, também, que as diferenças linguísticas entre a língua humana e a língua extraterrestre no filme relacionavam-se ao próprio tipo de existência biológica, isto é, na modalidade oral, para que ocorra comunicação, o sistema articulatório humano é utilizado, o que explica a linearidade da língua humana, diferente da língua extraterrestre que, por possuir outros recursos, é circular. Assim, foram citados “princípios gerais comuns às línguas humanas (linearidade, presença de vogais, sistema combinatório discreto – divisão em unidades menores – estrutura).” (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 148).

A partir dessa reflexão, outra pergunta foi feita: as línguas, cujas informações são produzidas no cérebro, são de fato um aparato biológico, orgânico? Para direcionar tal debate, imagens sobre a área de Broca e de Wernick foram apresentadas, o conceito de afasia foi explicado, e uma cena de *Grey’s Anatomy* – série estadunidense popular entre os adolescentes e jovens – foi transmitida. Nessa cena, o neurocirurgião, durante um procedimento cirúrgico em que seu paciente deveria permanecer acordado, atinge acidentalmente uma das áreas do cérebro responsáveis pela linguagem, e o paciente perde temporariamente a capacidade de fala.

O objetivo de toda essa reflexão é demonstrar aos alunos que as aulas de gramática não devem ser restritas à memorização, antes “o ensino de gramática consiste em desenvolver a compreensão sobre a repetição dos padrões estruturais da língua que ele já conhece e já utiliza com grande habilidade diariamente.” (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 149).

Na terceira etapa da aula, com o fito de promover a metacognição, os estudantes, com a ajuda do glossário, produziram um pequeno texto, sintetizando os conhecimentos aprendidos.

A segunda sequência didática, “Conhecimentos linguísticos e observação da estrutura da oração”, teve como principal alvo levar o estudante a realizar juízos sobre a gramaticalidade e agramaticalidade das sentenças apresentadas no início da aula e a formular critérios que embasassem suas análises e sintetizassem o comportamento exibido nas situações linguísticas.

A aula foi iniciada com as seguintes sentenças.

- (1) a. Na laranjas João infância de gostava.
- b. Castelo os deixei nos meninos.
- c. Caixas colocou ele na mesa. (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 151)

Para conduzir a observação dos estudantes, uma sequência oral de perguntas foi elaborada.

- Você compreende o sentido das palavras das orações acima isoladamente?
- Se é possível compreender o sentido das palavras, também é possível compreender o sentido das orações?
- Quais problemas você consegue apontar na construção dessas orações? (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 152)

Depois, os estudantes foram direcionados a tentar reescrever as orações na sequência que achavam correta. Os autores sugerem o uso de material concreto para auxiliar nesta etapa. Em seguida, a organização dos termos em uma tabela foi proposta com a finalidade de demonstrar a existência de um critério de ordem estrutural na formação de orações.

Tabela 2 – Organização dos termos da oração conforme a ordem canônica da língua portuguesa.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
João	gostava	de laranjas	na infância
(eu)	Deixei	os meninos	no castelo
Ele	colocou	as caixas	na mesa

Fonte: (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 152)

Novamente, mais perguntas para direcionar o andamento da aula foram realizadas:

- O que os termos da coluna 2 têm em comum?
- Na Coluna 1 nem todos os espaços foram preenchidos. Isso traz algum problema para a oração? Como é possível compreender a oração sem esse espaço preenchido?
- Como os termos da coluna 3 se relacionam com os termos da coluna 2?
- O que os termos da coluna 4 indicam na oração? Esses termos são fixos ou podem mudar de lugar?
- Com base nas informações apresentadas na tabela, qual é a ordem canônica dos termos na língua portuguesa? (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 153)

Em um segundo momento, outro conjunto de dados foi disponibilizado, desta vez com o intuito de evidenciar o papel do verbo como elemento que gera a oração, selecionando argumentos.

(2) a. O menino comprou a bola.

b. A bola furou.

c. Choveu nessa madrugada.

d. Houve um tumulto na saída da festa. (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p.

153)

Uma nova tabela foi construída:

Tabela 3 – Organização dos temas da oração para a identificação da seleção argumental do verbo.

Sujeito	Verbo	Complemento	Adjunto
O menino	comprou	a bola	
A bola	furou		
	Choveu		nessa madrugada
	Houve	um tumulto	na saída da festa

Fonte: (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 152)

O estudante deveria perceber, por meio da análise da tabela, que o único termo presente em todas as orações é o verbo, o que revela que os outros termos podem ser selecionados ou não a depender do verbo.

Para sintetizar os conhecimentos da segunda etapa da sequência didática, um resumo foi apresentado:

Figura 7 - Conclusões iniciais sobre os termos essenciais da oração.

A ordem canônica da língua portuguesa é Sujeito – Verbo – Complemento – Adjunto
É possível ocorrer oração sem sujeitos e adjuntos, mas o verbo é essencial para a existência da oração.
O verbo é a palavra que seleciona o sujeito e o complemento, conforme sua necessidade de seleção de argumentos.
Os adjuntos são termos acessórios e têm possibilidade de ocorrer em posições diversas na oração, desde que não interrompam a sequência dos termos essenciais. Caso isso aconteça, deverá ser marcada a quebra da ordem com a vírgula.

Fonte: (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 154)

Finalmente, na terceira etapa, um novo conjunto de frases foi apresentado para preparar os alunos para sua tarefa de produção textual.

- (3) a. O linguista Noam Chomsky formulou a hipótese da faculdade de linguagem.
- b. Os seres humanos apresentam uma dotação biológica para a aquisição das línguas.
- c. Essa predisposição biológica permite que crianças adquiram a língua naturalmente. (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 155)

Nesta etapa, cartões coloridos foram distribuídos para auxiliar na organização dos termos das sentenças. Os estudantes poderiam escrever cada termo em um cartão para auxiliar na visualização e na movimentação. No momento seguinte, foi solicitado que os alunos percebessem que o conjunto das orações poderia formar um período, representado abaixo.

“Na década de 50, o linguista Noam Chomsky formulou a hipótese da faculdade de linguagem. **De acordo com o pesquisador**, os seres humanos apresentam uma dotação biológica para a aquisição das línguas. Essa predisposição biológica permite que crianças adquiram a língua **naturalmente**.” (FERREIRA; JUNIOR; PILATI, 2023, p. 155)

Em um momento final, os estudantes deveriam realizar testes de localização do adjunto adverbial com o auxílio dos papéis coloridos – material concreto – para que novas posições fossem descobertas. Também foi pedido que os alunos reescrevessem o parágrafo no caderno com as novas possibilidades de posição dos adjuntos adverbiais.

A partir das duas sequências didáticas, tentou-se desmistificar falsos conceitos relacionados ao que é língua e ao que é gramática, assim como a dificuldade da língua portuguesa e seu aprendizado. Isso ocorreu por meio do resgate dos conhecimentos internalizados dos estudantes e do desenvolvimento de uma consciência acerca da ordem canônica dos constituintes da oração e do verbo como predicador.

A proposta de Chalfun (2021) tem como principal objetivo trabalhar o conteúdo de concordância verbal a partir da posição do sujeito. O projeto foi aplicado em turmas de 1º e 2º ano do ensino médio no Rio de Janeiro ao longo de 3 aulas com duração de 100 minutos cada. Devido ao contexto de pandemia do Covid – 19, o número de estudantes que compareceram às três aulas foi reduzido, o que dificultou a apuração dos resultados.

Para alcançar o seu objetivo, a professora-pesquisadora utilizou a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017), aplicou exercícios epilinguísticos segundo Franchi (1987) e organizou as etapas de sua proposta com base em Vieira (2017), empregando os três eixos para o ensino de gramática elaborados por ela. As etapas foram organizadas da seguinte forma: (i) Diagnose (uso – situação inicial); (ii) exercícios 1 e 2 (reflexão); (iii) exercício 3 (sistematização) e (iv) nova diagnose (uso –situação final.)

Na diagnose, apresentam-se aos estudantes sentenças formadas por SV e concordância padrão; por SV e não concordância padrão; por VS e concordância padrão; por VS e não concordância padrão. O aluno, então, recebe uma folha diagnose, em que deve informar o sujeito, o predicador (verbo), se há ou não concordância na frase e se tal construção é usual ou não.

O exercício 1, dividido em duas etapas, pretende abordar o primeiro eixo de Vieira (2017), isto é, ensino de gramática e reflexão linguística. Na primeira etapa, ocorre a execução de um jogo, intitulado *quebra-cabeça linguístico*. Nesse jogo, os estudantes, com auxílio da professora, devem formar sentenças a partir do verbo. Ao todo, são 19 verbos, escolhidos com o objetivo de estabelecer um *continuum* do predicador mais comum ao menos comum na Língua Portuguesa.

Figura 8 - Quebra-cabeça linguístico



Fonte: (CHALFUN, 2021, p. 178)

A partir da formação das sentenças, a professora, direcionando a discussão, procurou demonstrar aos alunos que o verbo é o organizador das sentenças e, por meio de perguntas ao verbo (quem? o quê? a quem? de onde? etc.), motivou-os a reconhecer as seguintes construções: Sujeito – Verbo – Complementos; Sujeito – Verbo; Verbo; Verbo – Sujeito.

Na segunda etapa, o objetivo é promover uma reflexão acerca da concordância em estruturas com o sujeito anteposto e sujeito posposto. Para isso, outro material concreto foi utilizado: ímãs em formato de peças quadradas com predicadores e sintagmas nominais, preposicionais, dentre outros, foram disponibilizados em um quadro magnético. A turma deveria realizar combinações diversas e refletir sobre os resultados.

Figura 9 - Material concreto para combinações linguísticas



Maria comprou um livro (combinação SVO)



Comprou um livro *Maria* (combinação VOS)

Fonte: (CHALFUN, 2021, p. 121)

Enquanto as frases estão sendo formadas, a professora discute com os alunos quais estruturas eles utilizam mais em seu cotidiano e promove intervenções, formando frases com sujeitos antepostos e pospostos ao verbo. No final, devem esquematizar seus conhecimentos em uma folha com todas as possibilidades de frases segundo a combinação linguística.

O exercício 2 trabalha com o segundo eixo de Vieira (2017), ensino de gramática e produção de sentidos. Nesse exercício, foram apresentados aos estudantes textos pertencentes a diferentes gêneros: manchetes de textos jornalísticos, textos literários, textos jornalísticos de séculos passados, narração de futebol e memes do mestre Yoda (*Star Wars*). Assim, a ordem do sujeito foi analisada em cada um dos gêneros para que os estudantes percebessem as motivações que direcionaram a utilização dessa estrutura e os efeitos de sentido decorrentes do uso. Além disso, o alunado foi levado a observar a variação do uso, ao comparar os textos do século passado com os atuais.

No exercício três, a consolidação da aprendizagem foi realizada por meio de jogos. O primeiro jogo, intitulado *Caça-Concordância*, é realizado junto com a professora. O jogo consiste em três textos adaptados e modificados retirados de sites, jornais e revistas. Ao final da leitura dos textos, os alunos devem responder a algumas perguntas feitas no site *Kahoot*.

- 1) Qual é a possível influência motivadora da não-concordância do verbo em relação ao sujeito?
 - (a) O gênero textual
 - (b) O autor do texto.
 - (c) O público-alvo do texto.
 - (d) A posição do sujeito em relação ao verbo.**
- 2) Qual é a estrutura em que não há a concordância Verbo-Sujeito?
 - (a) Não existe teorias que possamos dizer final.**
 - (b) Não existe uma perfeição no mundo.
 - (c) Um século atrás, um elétron era algo muito diferente do que é hoje.
 - (d) Esse sonho, porém, é impossível de ser realizado.
- 3) De acordo com a norma culta escrita, por pertencer ao meio jornalístico, qual seria a forma considerada adequada:
 - (a) Teorias existem.
 - (b) Teoria existe.
 - (c) Existem teorias.**
 - (d) Existe teorias.

(CHALFUN, 2021, p. 145)

Após esse primeiro jogo, outros três jogos são disponibilizados para que grupos de alunos possam utilizá-los de forma mais autônoma. Os jogos criados pela professora-pesquisadora, com inspiração em jogos já existentes, são os seguintes: Perfil Verbal; Uno Verbal e Imagem e Ação Verbal.

O Perfil Verbal possui um total de 30 cartas, com 10 verbos transitivos e 20 verbos intransitivos, mais um tabuleiro, com 20 casas para andar e 10 dicas. O estudante, na sua vez de jogar, deve adivinhar o verbo com base em algumas dicas, segundo o exemplo abaixo.

Eu sou verbo COMPRAR

Diga aos jogadores que eu sou um verbo transitivo direto

1. estou presente nos shoppings
2. meu sinônimo é adquirir
3. volte uma casa
4. posso pertencer ao socialismo
5. perca a vez
6. pertenço ao capitalismo
7. posso ser uma ação que cause danos, quando em excesso, a algumas pessoas
8. volte duas casas
9. sou o oposto de vender
10. sou muito querido pelos vendedores e empresários

(CHALFUN, 2021, p. 152)

Figura 10 - Design resumido do Perfil Verbal



Fonte: (CHALFUN, 2021, p. 151)

O Uno Verbal é constituído por um total de 82 cartas nas cores verde, amarela, vermelha e azul. Cada jogador recebe 8 cartas no início do jogo. Nas cartas, estão escritos verbos de diferentes transitividades, sendo que cada verbo aparece uma vez em todas as cores. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesma cor, ou uma carta que possui o verbo de mesma transitividade verbal. Além das cartas com cores e verbos, há cartas especiais como: + 2, bloqueio, inversão, curinga – para mudar a cor – e perguntas e respostas. Destacamos a última carta, visto que ela pode mudar a cor caso o estudante acerte a uma pergunta relacionada ao conteúdo de transitividade, ou fazer com que o estudante compre quatro cartas caso erre a pergunta.

Figura 11 - Design resumido do Uno Verbal



Fonte: (CHALFUN, 2021, p. 151.)

O último jogo é o Imagem e Ação Verbal, constituído por 50 cartas, 1 dado, 1 tabuleiro, 1 ampulheta e 4 peões. O objetivo é fazer o peão da própria equipe percorrer todo o tabuleiro. Para avançar nas casas, um dos jogadores da equipe, na sua vez, deve pegar uma carta e desenhar para que os integrantes de sua equipe adivinhem o verbo presente na carta antes de o tempo acabar.

Figura 12 - Design resumido do Imagem e Ação Verbal



(Fonte: (CHALFUN, 2021, p. 151)

Por fim, na última etapa da atividade, há o retorno da diagnose. A diagnose da primeira etapa é aplicada novamente para verificar a aprendizagem dos estudantes depois de todos os exercícios realizados.

A professora – pesquisadora, ao final de sua pesquisa, concluiu que, de maneira geral, o resultado da atividade foi positivo, além de destacar alguns percalços, como o tempo para a realização das tarefas e o tamanho do quebra-cabeça linguístico, que seriam repensados para uma próxima aplicação.

Concluimos, então, que as quatro propostas trazem alternativas para o trabalho com o conteúdo gramatical a partir da utilização dos princípios da aprendizagem linguística ativa que valoriza (i) o protagonismo do estudante, (ii) o resgate do conhecimento prévio do estudante e (iii) o desenvolvimento do conhecimento por meio da análise de padrões linguísticos. Observar trabalhos como os descritos é uma tarefa essencial para renovar o fazer docente, ainda hoje pautado em exercícios metalinguísticos, que não desenvolvem as habilidades necessárias ao estudante.

Nesse sentido, levando em consideração os materiais analisados, o próximo capítulo apresenta uma alternativa para o trabalho com os padrões sentenciais no PB. Para isso, também se vale dos princípios da aprendizagem linguística ativa, com o fito de propor um caminho para a renovação do fazer docente.

5 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DOS PADRÕES SENTENCIAIS NO PB

Neste capítulo, será apresentado o material didático para ensino dos padrões sentenciais no PB, objetivo central desta monografia. O material, baseado na metodologia de aprendizagem linguística ativa desenvolvida por Pilati (2017) tem como objetivo apresentar uma alternativa para um ensino gramatical mais efetivo e reflexivo.

Para isso, foi desenvolvido um “quebra-cabeça linguístico” que visa a: (i) trazer à consciência os conhecimentos linguísticos inatos do estudante, (ii) tornar mais concreto o sistema linguístico e (iii) auxiliar na manipulação dos sintagmas para a formação da sentença. Em um quebra-cabeça tradicional, o alvo é a construção de uma imagem por meio do encaixe das peças, sem que nenhuma sobre. No quebra-cabeça linguístico, apesar de nenhuma peça poder sobrar, não é possível contar com o formato das peças. O estudante precisará utilizar o seu conhecimento linguístico para a formação de sentenças completas. A partir dessa atividade lúdica, atividades foram desenvolvidas, buscando priorizar as epilinguísticas (FRANCHI, 1987), para que os estudantes continuassem a reflexão linguística e, só posteriormente, sistematizassem os conhecimentos adquiridos.

O material didático é dividido em 6 etapas: avaliação do conhecimento prévio do aluno; atividade pré-lúdica; atividade lúdica; atividade pós-lúdica; a gramática do/no texto e produção textual. Para a construção dessas etapas, buscamos seguir o roteiro de Pilati (2017), discutido no capítulo 3 dessa monografia. Em cada uma dessas fases, há, também, uma preocupação com as habilidades previstas na BNCC, exposta no capítulo 2.

Esperamos, por meio do conjunto dessas atividades, indicar um caminho para um ensino do padrão sentencial no PB, capaz de auxiliar na desconstrução de mitos relacionados à língua portuguesa, traduzidos em duas frases “Eu não sei português” e “A língua portuguesa é um conjunto aleatório de regras”. Acreditamos que, uma vez desmistificadas tais frases, o estudante conseguirá desenvolver uma consciência linguística, o que aumentará sua autoestima como falante. Dessa maneira, as aulas de português terão maiores chances de ampliar o conhecimento linguístico dos estudantes, visto que, a partir da compreensão da língua como sistema tanto pelo professor quanto pelo aluno, são abandonadas aulas baseadas em exposição de regras e na pura classificação de elementos sintáticos, que não promovem qualquer reflexão linguística e, por isso, não são eficazes para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao estudante.

Passemos, então, à apresentação do material, que foi pensado, de forma mais específica, para o 7º ano do Ensino Fundamental, mas que pode ser adaptado para qualquer um dos anos finais do Fundamental.

Etapa 1:

Avaliação do conhecimento prévio do aluno

Objetivo: Resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes e verificar se o estudante é capaz de reconhecer o verbo em um texto a partir dos critérios semântico, morfológico e sintático.

Instrução para o(a) professor(a):

Nesse momento, o(a) professor(a) deve separar um tempo para que o estudante realize os exercícios propostos sozinho. Depois, o (a) professor(a) deve corrigir as atividades no quadro, pedindo aos alunos que indiquem as suas respostas antes de apresentar o gabarito. Dessa maneira, será possível identificar as dúvidas dos estudantes e os conceitos que precisam ser revisitados.

O(a) professor(a), após a realização e correção dos exercícios, também pode realizar as seguintes perguntas oralmente a fim de investigar a relação de seus alunos com o conteúdo e as aulas de gramática:

1. Diferenciar as classes gramaticais tem sido difícil para você?
2. O que você mais gosta na aula de português?
3. O que você menos gosta na aula de português?

A partir da leitura da tirinha, responda às perguntas a seguir:



@snoopy_tiras

Fonte: Perfil do Instagram @snoopy_tiras

1. No último quadrinho, a resposta do personagem surpreende? Por quê?

Gabarito: Sim, porque, diante da pergunta “O que você gostaria de ser quando crescer?”, é esperado que a resposta indique uma profissão.

2. Preencha a tabela com os verbos encontrados na tirinha:

VERBOS
<p>PENSA GOSTARIA SER CRESCER</p>

3. Como você identificou os verbos no texto do exercício 1? Apresente as características que te auxiliaram na diferenciação entre as palavras que pertencem à classe gramatical do verbo e as outras palavras presentes na tirinha.

Gabarito: Resposta pessoal. É possível que as respostas dos estudantes apontem para a busca de ações no texto ou de palavras com variação de pessoa, número ou tempo.

Etapa 2:

Pré- atividade lúdica

Objetivo: Introduzir o tema da infância, que acompanhará todo o material didático, e iniciar a reflexão sobre o verbo, tópico gramatical trabalhado no material.

Foco na BNCC!

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

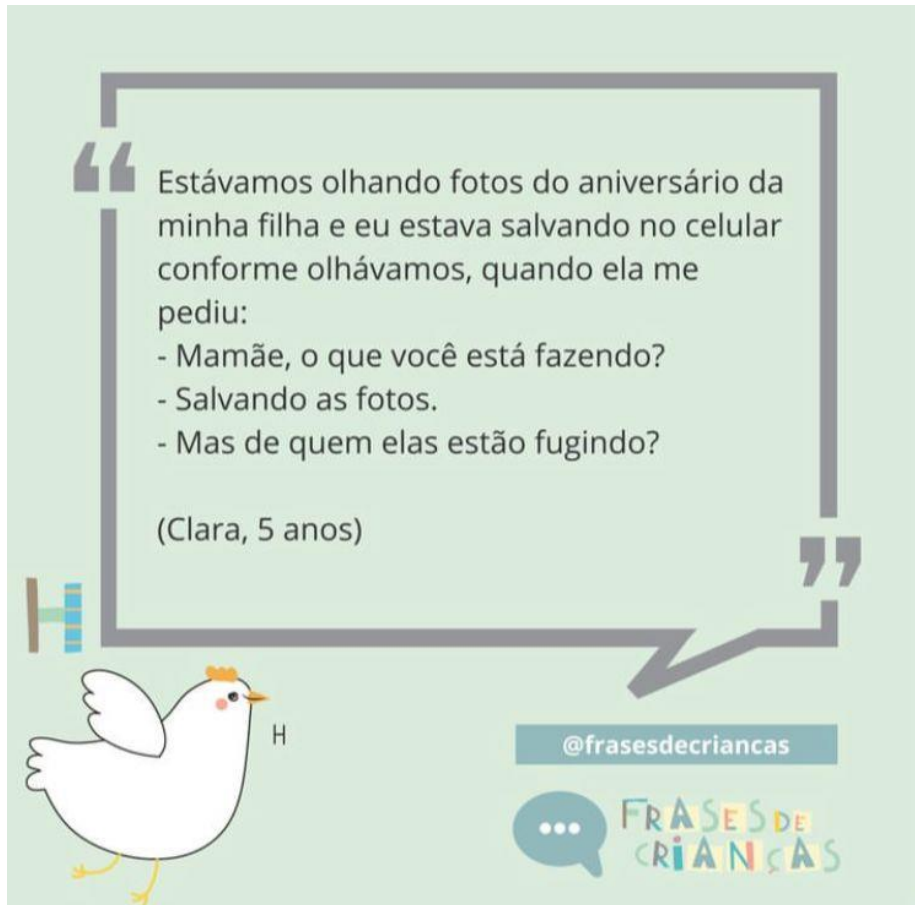
(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Instrução para o(a) professor(a):

Nesse momento, o(a) professor(a) deve separar um período para que o estudante realize os exercícios propostos sozinho. Depois, o (a) professor(a) deve corrigir as atividades no quadro, pedindo aos alunos que indiquem as suas respostas antes de apresentar o gabarito.

Texto I

Leia o texto e responda às questões a seguir.



Não é incomum presenciar falas de crianças que surpreendem e geram humor. Tal surpresa é gerada por uma distância entre a expectativa de um adulto e a realidade apresentada pela criança. O perfil do Instagram “frases de crianças” promove um trabalho de divulgação de diálogos como acabamos de ler.

1. No caso do texto lido, indique o motivo pelo qual a última pergunta de Clara gera surpresa.

Gabarito: A última pergunta de Clara gera surpresa, porque Clara não compreendeu a fala da mãe “Salvando fotos”.

2. Por que a fala da mãe “Salvando fotos” não foi compreendida por Clara?

Gabarito: A fala da mãe não foi compreendida por Clara, porque, para a criança, o verbo salvar possuía o sentido restrito de resgatar alguém de algum perigo.

3. Você já presenciou alguma fala engraçada de uma criança? Compartilhe com os seus colegas.

Gabarito: Resposta pessoal.

Texto II

Poema VII de “Uma didática da invenção”

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá
 onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
 passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não
 funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um
 verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
 de fazer nascimentos —
 O verbo tem que pegar delírio.

(BARROS, Manoel. **O livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 17)

1. O texto tem como tema principal o uso de uma classe gramatical. Indique qual é a classe gramatical.

Gabarito: O tema principal do texto é o verbo.

2. No texto, há a representação da fala de uma criança. Transcreva essa fala. Em seu cotidiano, você utilizaria o verbo “escutar” com esse significado? Justifique sua resposta.

Gabarito: “Eu escuto a cor dos passarinhos”. Não, porque o verbo escutar está relacionado ao som e não à visão de cores.

3. Como aprendemos a usar os verbos nos textos que falamos ou escrevemos? Compartilhe com os seus colegas as suas hipóteses.

Gabarito: Resposta pessoal.

Instrução para o(a) professor(a):

Nesse momento, o(a) professor(a) pode apresentar de forma breve a teoria gerativa de aquisição da linguagem. O objetivo é demonstrar que esse conhecimento não foi aprendido na escola, antes é um conhecimento inato, adquirido durante o período de aquisição da linguagem.

4. Para o autor do texto, como a criança faz o verbo delirar?

Gabarito: A criança faz o verbo delirar quando o utiliza fora do seu sentido literal.

5. Qual é a relação estabelecida entre a criança e o poeta no final do poema?

Gabarito: Assim como a criança faz o verbo delirar, o poeta também faz, visto que os dois utilizam o verbo fora de seu sentido literal.

6. Qual é a relação entre o texto I e II?

Gabarito: Os dois textos apresentam a fala de uma criança em relação ao significado de um verbo.

Etapa 3:

Atividade Lúdica

Objetivo: Trazer à consciência do estudante o conhecimento linguístico inato, desconstruindo a crença traduzida pela frase “Eu não sei português”.

Foco na BNCC!

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo

Será que você sabe utilizar o verbo “sem pegar delírio”? Agora é sua vez de botar a mão na massa! Forme um grupo de 4 pessoas. A tarefa do grupo será resolver um quebra-cabeça linguístico.

Como o jogo funciona?

Em um quebra-cabeça tradicional, uma imagem precisa ser formada e, para isso, todas as peças precisam ser encaixadas de determinada forma sem que nenhuma sobre. Em um quebra-cabeça linguístico, o objetivo é formar sentenças - com sentido completo - sem que nenhuma peça sobre. Para isso, você não poderá contar com o formato das peças, e sim com o seu conhecimento linguístico sobre a utilização do verbo.

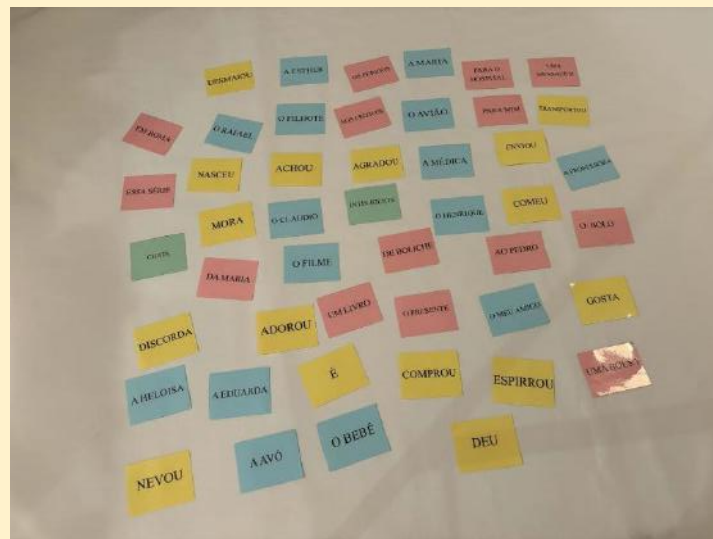
Regras:

> Nenhuma peça pode sobrar.

Instrução para o(a) professor(a):

Nesse momento, o(a) professor(a) deverá visitar cada grupo para observar a dinâmica e garantir que todos os estudantes participem. Quando um grupo declarar que finalizou o quebra-cabeça, a professora deverá checar as sentenças e indicar para o aluno possíveis correções, sempre apontando para o verbo, utilizando a seguinte estrutura: “Quem compra, compra alguma coisa”, pois esta revela a grade argumental do verbo em análise.

Imagem do jogo:



O quebra-cabeça apresenta todos os padrões sentenciais descritos por Mateus *et al.* (2003), que poderão ser trabalhados pelo professor em diferentes aulas. Assim, em uma aula, ele pode focar nas sentenças com verbos significativos e, em outra, trabalhar o padrão SUJ – VERBO DE LIGAÇÃO – PREDICATIVO DO SUJEITO.

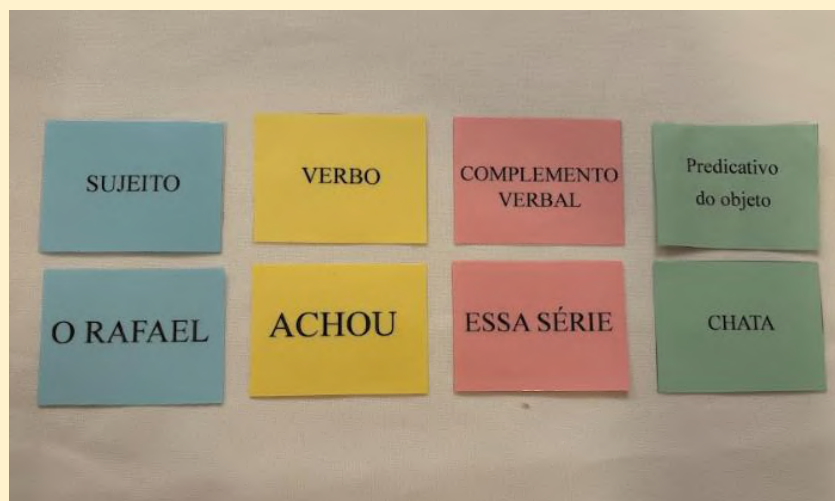
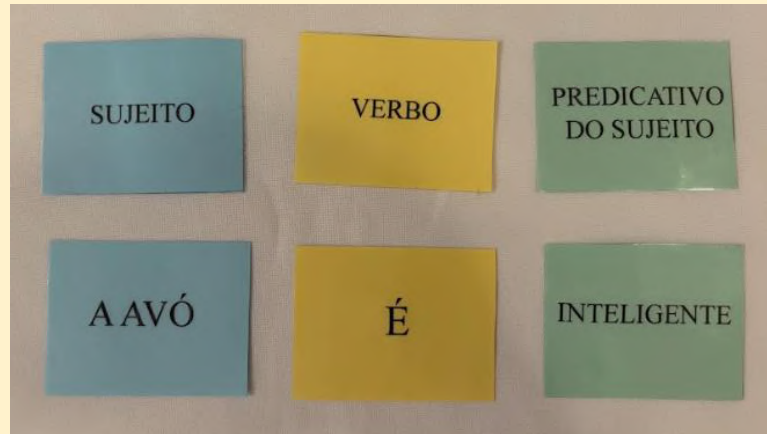
O vídeo a seguir ilustra a dinâmica do jogo e como deveria ser o resultado:

<https://youtu.be/DLrBQYRjLp0>

Com foco nos verbos significativos, o professor, a partir das sentenças formadas, pode discutir as funções do sujeito e do complemento verbal por meio da seguinte sistematização:

SUBITO	VERBO	COMPLEMENTO VERBAL	
	NEVOU		
A ESTHER	DESMAIOU		
O FILHOTE	NASCEU		
O BEBÊ	ESPIROU		
A MARIA	MORA	EM ROMA	
O FILME	AGRADOU	AOS CRÍTICOS	
A HELOISA	ADOROU	O PRESENTE	
A EDUARDA	COMPROU	UM LIVRO	
A PROFESSORA	DISCORDA	DA MARIA	
O HENRIQUE	COMEU	O BOLO	
O CLAUDIO	GOSTA	DE BOLICHE	
O MEU AMIGO	DEU	UMA BOLSA	AO PEDRO
O AVIÃO	TRANSPORTOU	OS FERIDOS	PARA O HOSPITAL
A MÉDICA	ENVIOU	UMA MENSAGEM	PARA MIM

A partir da sistematização, o professor pode destacar o verbo “comer” e “beber”, propondo a troca dos seus complementos. Em seguida, iniciar uma reflexão sobre como o verbo seleciona um constituinte que complete o valor semântico projetado por ele.



Observação:

O padrão sentencial do verbo “morar” deve ser destacado pelo professor. Isso porque, de acordo com Cunha e Cintra (1985) e a NGB, geralmente norteadores dos livros didáticos, o

complemento “em Roma” deveria ser considerado um adjunto adverbial de lugar, e não complemento do verbo. Nesse caso, o verbo “morar” seria considerado um verbo intransitivo, isto é, sem complemento. Assim, o professor deve direcionar uma reflexão sobre o tema e realizar o seguinte teste para diferenciar o complemento oblíquo (MATEUS, *et al.*, 2003) do oblíquo adjunto, como discutido no capítulo 1 desta monografia:

- (1) P: O que é que os meus amigos fazem em Évora?
R: Eles residem em Évora.
- (2) P: O que é que os meus amigos fizeram em Salvador?
R: Eles comeram moqueca.

O teste consiste em transformar a frase afirmativa em uma interrogativa, segundo o esquema “O que é que SU faz OBL?”. Apenas os constituintes que são adjuntos podem ocorrer em uma interrogativa sem resposta redundante (exemplo 2), enquanto os constituintes obrigatórios apresentarão respostas redundantes (exemplo 1).

Observação:

O sujeito é o constituinte que poderá criar sentenças diferentes no momento da montagem do quebra-cabeça, visto que, com um verbo de 3ª pessoa que exige um sujeito, muitos podem ser os nomes a ocupar essa posição. Por isso, segue um exemplo de como as sentenças podem ser formadas:

1. Nevou.
2. A Esther desmaiou.
3. O filhote nasceu.
4. O bebê espirrou.
5. A Maria mora em Roma.
6. O filme agradou aos críticos.
7. A Heloisa adorou o presente.
8. A Eduarda comprou um livro.
9. A professora discorda da Maria.
10. O Henrique comeu o bolo.
11. O Cláudio gosta de boliche.
12. O meu amigo deu uma bolsa ao Pedro.
13. O avião transportou os feridos ao hospital.
14. A médica enviou uma mensagem para mim.
15. O Rafael achou essa série chata.
16. A avó é inteligente.

Etapa 4:

Pós-atividade lúdica

Objetivo: Sistematizar o conhecimento inato aplicado na montagem do quebra-cabeça por

meio da construção de quadros a fim de promover maior reflexão sobre como a língua funciona e como esse funcionamento é sistemático.

Foco na BNCC!

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

Instrução para o(a) professor(a):

Nesse momento, o(a) professor(a) poderá realizar a atividade de análise e sistematização junto com os estudantes ou reservar um tempo para que os estudantes tentem fazer sozinhos. Nos dois momentos, é importante auxiliar os estudantes, estimulando a reflexão por meio de perguntas.

Após a conclusão do quebra-cabeça, preencha, individualmente, as tabelas abaixo por meio da análise das sentenças construídas.

Verbos sem sujeito	Verbos com sujeito
Nevou.	Desmaiou. Comeu. Nasceu. Gosta. Espirrou. Deu. Mora. Transportou. Agradou. Enviou. Adorou. Achou. Comprou. É. Discorda

Verbos sem complemento	Verbos com complemento
Nevou. Desmaiou. Nasceu. Espirrou.	Mora. Transportou. Agradou. Enviou. Adorou. Achou. Comprou. Discorda. Comeu. Gosta. Deu.

Verbos com complemento sem preposição	Verbos com complemento preposicionado	Verbos com os dois tipos de complemento
Adorou. Comprou. Comeu.	Mora. Agradou. Discorda. Gosta.	Deu. Transportou. Enviou.

1. Ao comparar as tabelas, é possível afirmar que há um verbo sem complemento e sem sujeito? Indique o verbo. Quais outros verbos conhecidos por você se comportam da mesma forma?

Gabarito: Sim. O verbo “nevar”. Os verbos que expressam fenômenos da natureza, como “chover”, “trovejar” e “ventar”, também não possuem sujeito e complemento.

Instrução para o(a) professor(a):

Para a realização da segunda questão, o professor deve incentivar a utilização das peças do quebra-cabeça para facilitar a movimentação dos constituintes e, conseqüentemente, a visualização das novas sentenças formadas.

2. Analise a sentença “A avó é inteligente” e responda às seguintes questões:

a) No quebra-cabeça, muitos termos ocupam a posição de sujeito. Todos os termos que ocupam essa posição poderiam substituir “a avó” na sentença? Qual(is) termo(s) não seriam adequados? Justifique a sua resposta.

Gabarito: Não. Filme e avião não seriam adequados, porque o adjetivo inteligente é utilizado para fazer referência a pessoas ou a animais.

b) Nesse caso, é possível dizer que o predicativo do sujeito - inteligente - é responsável por restringir as possibilidades de sujeito na sentença?

Gabarito: Sim.

c) Qual o papel do verbo nessa sentença?

Gabarito: O papel do verbo nessa sentença é ligar o predicativo do sujeito ao sujeito e marcar a noção de tempo da sentença.

Instrução para o(a) professor(a):

O(a) professor(a), a partir do item b da segunda questão, deve ampliar a discussão. Para isso, ele/ela deve:

1. Retomar o quadro preenchido pelo aluno.
2. Explicar que é por isso que “inteligente” não é considerado complemento verbal, e sim predicativo do sujeito.
3. Demonstrar a importância do verbo para marcar o valor temporal, aspectual e modal na sentença.

3. De acordo com a atividade, você considera correto afirmar que o verbo, com exceção da sentença “A avó é inteligente,” é responsável por determinar quais serão as outras partes da sentença? Justifique a sua resposta com base nas sentenças formadas.

Gabarito: Sim, porque o verbo é o único elemento que está presente em todas as sentenças e, a partir das perguntas realizadas a ele, é possível organizar todas as sentenças.

4. A partir das sentenças formadas no quebra-cabeça, o que você pode concluir sobre a posição do sujeito e do complemento verbal em relação ao verbo?

Gabarito: A posição do sujeito, geralmente, é antes do verbo e a complemento verbal, após o verbo.

Etapa 5:

A gramática no/do texto

Objetivo da etapa de leitura: Apresentar o gênero entrevista e, a partir dele, demonstrar a importância do verbo para a organização das perguntas e respostas.

Foco na BNCC!

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

Instrução para o(a) professor(a):

O(a) professor(a) deve utilizar o projetor de slides para exibir a entrevista para todos os

estudantes. Em seguida, deve reservar um período de tempo para que os estudantes tentem realizar as atividades sozinho. Nesse momento, o professor pode circular pela sala, observando as respostas dos estudantes e sanando possíveis dúvidas. Depois, os exercícios devem ser corrigidos no quadro. É importante que, a partir da questão 6, a correção dos exercícios ocorra por meio da análise das respostas dos estudantes, que deverão ser escritas no quadro pelo professor para que a turma possa analisar em conjunto.

Assista ao vídeo: [Como Seu Filho Vê Você? | Entrevista com Crianças - Dia das Mães 2018 \(PIB Norte Rio Preto\) \(youtube.com\)](#)

Sem dúvidas, as crianças e os adolescentes possuem uma percepção única do mundo a sua volta. A partir da entrevista assistida, responda às seguintes perguntas.

1. A entrevista é um gênero constituído de perguntas e respostas acerca de um tema específico. Qual é o tema da entrevista?

Gabarito: A visão das crianças sobre as suas mães.

2. O vídeo já inicia com as perguntas para as crianças? Como o vídeo se inicia?

Gabarito: Não. O vídeo apresenta o tema da entrevista por meio de uma imagem com a seguinte frase escrita: “Você já se perguntou como o seu filho vê você?”.

3. O vídeo termina abruptamente assim que a última criança termina de responder? Como o vídeo terminou?

Gabarito: Não. Após a etapa de perguntas e respostas, há uma mensagem de reflexão e o desejo de “feliz dia das mães”, encerrando o vídeo.

4. Além de descobrir a perspectiva dos jovens acerca de suas mães, qual é o objetivo da entrevista?

Gabarito: O objetivo é fazer uma homenagem às mães no dia delas.

5. A resposta das crianças gera humor em alguns momentos. Por que isso ocorre?

Gabarito: Isso ocorre porque a resposta das crianças não corresponde à expectativa criada.

6. Algumas perguntas da entrevista foram transcritas e destacadas para a reflexão.

Perguntas:

Quantos quilos ela pesa?

O que sua mãe faz em casa?

O que sua mãe mais gosta de assistir na TV?

- a. Existem muitas maneiras de escrever a mesma informação. Reescreva as perguntas destacadas substituindo os verbos por outros de sentido equivalente.

Gabarito: Resposta pessoal. Possibilidades: Quantos quilos ela tem? Quais são as tarefas domésticas de sua mãe? O que sua mãe aprecia assistir na TV?

- b. Compare as perguntas escritas por você com as originais. Ao utilizar um outro verbo, que alterações na estrutura da sentença você precisou fazer?

Gabarito: Resposta pessoal. Na segunda sentença, foi utilizada “quais” em vez de “o que” por conta do uso do verbo “ser”, já na terceira sentença não há mais preposição entre o verbo e o seu complemento por conta do uso do verbo “apreciar”.

7. As respostas da entrevista, referentes às perguntas realizadas no exercício anterior, foram transcritas e destacadas para a reflexão.

Respostas:

“19”

“Bagunça”

“Masterchef” / “Netflix” / “Irmãos à obra” / “Frozen”

- a. Em muitos momentos, durante a entrevista, a resposta oral das crianças não retomou as informações da pergunta, como nas respostas destacadas. Escreva as respostas utilizando todas as informações que são solicitadas pelo verbo.

Gabarito: Ela pesa 19 quilos. Ela faz bagunça. Ela gosta de assistir (ao) “Masterchef”.

- b. Destaque, em suas respostas completas, o termo que corresponde ao que foi respondido pelas crianças. Qual é a função dos termos destacados em relação aos seus respectivos verbos?

Gabarito: Os termos destacados exercem a função de complemento verbal.

- c. Em uma entrevista oral, é necessário responder às perguntas retomando todos os termos da pergunta? Justifique sua resposta, indicando a diferença entre o contexto da entrevista oral e de uma prova escrita, por exemplo.
-
-

Gabarito: Não. Isso porque em uma prova escrita é necessário maior formalidade do que em uma entrevista oral.

Instrução para o(a) professor(a):

Nesse momento, o(a) professor(a) pode indicar que, sempre que quisermos saber o complemento do verbo, podemos “entrevistar o verbo”, a fim de perceber a sua grade argumental, utilizando perguntas como as realizadas na entrevista a partir do seguinte esquema: “Quem assiste, assiste a alguma coisa”.

Resposta:

“Eu acho que ela pesa 35”

- d. Para responder à pergunta, uma das crianças utilizou uma sentença com dois verbos. Identifique os verbos.
-

Gabarito: Achar e pesar.

- e. Escreva uma nova sentença para cada verbo, sublinhando o seu novo complemento.
-
-

Gabarito: Eu acho isso. Ela pesa 50 quilos.

- f. Indique quais são as partes da resposta retirada da entrevista que correspondem ao complemento do verbo das sentenças construídas por você.

Gabarito: “Ela pesa 35” corresponde a “isso”, enquanto “50 quilos” corresponde a “35”.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Objetivo da etapa de produção textual: Desenvolver as habilidades de planejamento, a partir da roteirização, e da oratória, por meio da gravação de uma entrevista no papel de entrevistador, e da prática de edição de vídeos, mediante a utilização de recursos digitais. Espera-se, também, promover uma escolha mais consciente dos verbos utilizados para formular as perguntas.

Foco na BNCC!

(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntas e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de

voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

Instrução para o(a) professor(a):

A produção da entrevista é dividida em 6 etapas, o que não significa que durarão 6 aulas. Cabe ao professor, decidir quais destas etapas serão feitas em sala de aula e quais serão feitas em casa. É essencial, porém, que a etapa de planejamento seja feita em sala com o auxílio do professor.

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DO TEMA

Agora é com você!

Ao longo das últimas aulas, estudamos a entrevista em seu formato audiovisual. Tendo em vista o gênero textual apresentado, imagine que você é um entrevistador e precisa entrevistar crianças e adolescentes para realizar perguntas acerca dos seus sonhos para o futuro.

ETAPA 2: PLANEJAMENTO

Antes de realizar as perguntas, é preciso planejamento. Por isso, escreva um roteiro com as perguntas que guiarão a entrevista. Você deverá produzir, no mínimo, 4 perguntas e, no máximo, 6 perguntas. Lembre, também, que perguntas podem surgir durante a entrevista, a partir das respostas do entrevistado.

Instrução para o(a) professor(a):

Nesse momento, o professor deve auxiliar os alunos no planejamento das perguntas e no preenchimento de seus quadros.

ETAPA 3: GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

Após essa etapa de planejamento, você deverá formar uma dupla com um colega para produzir um vídeo da entrevista. Para isso, vocês precisarão realizar as perguntas para outros alunos da escola, lembrando que os dois devem exercer, em momentos diferentes, a função de entrevistador. Enquanto um grava, o outro pergunta.

Não esqueça de que você deverá:

- Iniciar o vídeo com a apresentação do tema e dos nomes dos entrevistadores.
- Concluir o vídeo com uma despedida.
- Ser responsável por ser o entrevistador das suas próprias perguntas.
- Entrevistar, no mínimo, duas pessoas.
- Estar atento às respostas do entrevistado para fazer novas perguntas relevantes.
- Explicar ao entrevistado que o vídeo será divulgado e solicitar autorização.

ETAPA 4: EDIÇÃO DE VÍDEO

Ainda em dupla, vocês deverão transformar todos os pequenos vídeos em apenas um, como feito na entrevista assistida por vocês.

Dúvidas? Acesse o tutorial para celular e para computador:

[!\[\]\(d0262bbe9d2356661a2e89321dfcc781_img.jpg\) COMO UNIR VÁRIOS VÍDEOS EM UM SÓ - Pelo Celular | Passo a Passo Fácil | Aplicativo GRATUITO - YouTube](#)

[!\[\]\(51514032c8ca341817228f39f1307b05_img.jpg\) COMO UNIR VÁRIOS VÍDEOS EM UM SÓ - Pelo Computador \(programa gratuito\) Passo a Passo Fácil - YouTube](#)

ETAPA 5: REVISÃO EM GRUPO

Antes da divulgação da entrevista, é importante realizar uma revisão, a fim de garantir que a melhor versão do vídeo seja compartilhada. Para isso, o vídeo de cada dupla será transmitido em sala de aula. Todos os estudantes terão uma ficha de avaliação para analisar de forma objetiva o vídeo transmitido.

Crítérios	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Volume do áudio				
Ângulo da gravação				
Construção das perguntas				
Dicção clara				
Condução dinâmica				

ETAPA 6: DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA

O resultado do vídeo não deve ser visto apenas pela professora. Uma importante etapa da produção de texto é a divulgação. Para isso, um perfil da turma no *Instagram* será criado, e o seu vídeo deverá ser postado lá. Divulgue o perfil para seus familiares e amigos.

Instrução para o(a) professor(a):

O professor, com a autorização dos pais, deve criar um perfil privado do *Instagram* para a turma postar as suas entrevistas e divulgar para amigos e familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, a partir da exposição da proposta didática, ter apontado, pelo menos, um início de um caminho a ser trilhado por professores que estão em busca de um ensino do padrão sentencial no PB mais positivo e produtivo para o alunado.

Nesse caso, é preciso destacar que o material desenvolvido procurou trabalhar de forma panorâmica todos os padrões sentenciais apresentados pela gramática de Mateus *et al.* (2003) com a finalidade de destacar, em um primeiro momento, o papel do verbo como principal predicador da sentença. A partir desse panorama, sem dúvidas, existem diversos outros exercícios que poderiam ser utilizados para trabalhar cada padrão sentencial mais extensivamente.

Uma alternativa para isso, por exemplo, é a priorização de um padrão sentencial no quebra-cabeça linguístico, que poderia ser reutilizado em muitas aulas por meio da retirada e da adição de peças para compor um *corpus* maior do padrão escolhido para a análise dos estudantes. Outra possibilidade é, após a realização do quebra-cabeça que contempla todos os padrões, dividir os alunos em grupos e propor a criação de um quebra-cabeça linguístico representante de um padrão específico por eles. De fato, são muitas as possibilidades, e cabe ao professor compreender o perfil de seus alunos e promover as alterações necessárias para proporcionar um maior engajamento e reflexão.

Além disso, a relação entre a construção da sentença e o texto também deve ser explorada pelo professor. Apesar de, em muitos momentos, esse trabalho não ser realizado sob o pretexto de que a gramática não pode auxiliar no aprimoramento da escrita e da leitura, defendemos que a “A gramática é, portanto, não uma armadura que impõe uma forma à frase, mas um sistema de meios que torna possíveis a elaboração e a troca de significados por intermédio de uma língua.” (AZEVEDO, 2021, p. 37). Nesse sentido, sem consciência linguística, possível a partir de um ensino gramatical que valoriza atividades epilinguísticas (FRANCHI, 1987), a interpretação e construção dos sentidos do texto é dificultada.

Lembramos, ainda, que faz parte da pesquisa-ação a implementação do plano de ação para a análise dos resultados que auxiliará na tomada de decisões relativas às alterações necessárias para o alcance, cada vez maior, de um melhor resultado. Sem dúvidas, tal prática já faz parte do fazer docente, acostumado a adaptar planejamentos para diferentes turmas e a renovar-se constantemente.

Por fim, destacamos que existe a intenção de dar sequência às etapas dessa pesquisa-ação no mestrado, visto que, só a partir da aplicação em turmas reais, o material poderá

chegar mais perto de uma solução efetiva por meio do diálogo com os estudantes e do replanejamento de práticas e exercícios de acordo com os resultados atingidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, José Carlos. Reflexões, mitos e controvérsias a propósito da articulação texto/gramática. In: WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Mariangela Rios de (orgs.). **Texto e gramática: novos contextos, novas práticas**. 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021, pp. 15-43.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2024.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. A classificação dos vocábulos formais. In: _____. **Estrutura da língua portuguesa**. 44. ed. Petrópolis, Vozes, 2011 [1970]. pp. 77-80.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6.9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 7.9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHALFUN, Stephanie Valle de Souza. “Dá aula junto com a prof de português”, “A gente aprende em dobro” – Do conhecimento implícito ao explícito: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar (Doutorado em Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2021.
- COSTA, C. L. MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano**. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2019.
- CUNHA, Celso F. da.; CINTRA, Luís F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2007. pp. 185-204.
- FERREIRA, Mircéa Cândida; JÚNIOR, Moacir N. F.; PILATI, Eloisa. *Aprendizagem linguística ativa na sala de aula da educação básica: da teoria à prática*. In: MINUSSI, Rafael Dias; SILVA, Noadia Íris da (Orgs). **Linguística na educação básica**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2023, pp. 139-159.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** Trabalhos em Linguística Aplicada, número 9, 1987, pp. 5-45.
- HOCHSPRUNG, Vitor; CUNHA, Karina Zendron da. Que gramática se ensina na escola? uma análise das classes de palavras em livros didáticos. Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 8, n. 2, pp. 589-603, maio-ago. 2019.
- LIMA, Monique Débora A. O. O quadro pronominal: atividades lúdicas para o ensino de gramática e variação. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017, pp. 107-143.
- MACEDO JÚNIOR, A. M.; MARQUES, F. R.; MAIA, G. C.; CRUZ, L. J.; FERNANDES, L. V.; LIMA, M. H. S.; COSTA, M.; SIQUEIRA, R. F. Abordagem do verbo nos livros

didáticos do ensino fundamental: um caso de morfossintaxe. *Civicae*, v.4, n.1, pp. 14-23, 2022.

MIRA MATEUS, M. H. *et al.* (Orgs.). **Gramática da língua portuguesa**. 5a ed. rev. e aum. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

ORSINI, Mônica Tavares; SOUZA, Déborah Cristina Pereira de. A gramática nas aulas de português: uma proposta de trabalho com a colocação pronominal no ensino médio. In: MINUSSI, Rafael Dias; SILVA, Noadia Íris da (Orgs). **Linguística na educação básica**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2023, pp. 161-183.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.