

Abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Approaches of the noun clause in exercises and in guidelines to teacher in High School Portuguese textbooks

Francisco Elton Martins de Souza

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará

Pesquisador da Universidade Federal do Ceará

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5062-0668>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0641326110303277>

E-mail: eltonmartins@alu.ufc.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor, quando houver, de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para distribuição em escolas públicas de Ensino Médio, em todo o Brasil. Para tal, fundamentamo-nos nas abordagens de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), bem como em seus ecos encontrados em outros autores. As coleções pesquisadas são adotadas em escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Ceará, e foram as seguintes: *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016); e *Novas Palavras*, de Amaral *et al.* (2016). Para o alcance de nosso objetivo, analisamos os exercícios sobre orações subordinadas substantivas, em cada obra, bem como as orientações para o professor no tocante a este tópico gramatical, quando havia tais orientações. Os resultados revelam que os autores de *Novas Palavras* demonstram consciência das atuais discussões, no âmbito da Linguística, a respeito do ensino de gramática, o que faz com que procurem equilibrar as abordagens prescritiva, descritiva e produtiva, além de orientarem o professor quanto ao trabalho com o conteúdo gramatical abordado na unidade em estudo. Por outro lado, verificamos que o autor de *Português: língua e cultura* se preocupa com o equilíbrio entre as abordagens de ensino de gramática, mas deixa a desejar quanto às orientações dadas ao professor, limitando-se a anunciar o conteúdo da unidade/capítulo em estudo na parte de orientações ao docente.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Abordagens de ensino de gramática. Oração subordinada substantiva. Livros didáticos. Ensino Médio.

Abstract

This paper aims to analyze the approaches of the noun clause in exercises and guidance for the teacher, if there are any, of two Portuguese-Language textbooks approved by the National Textbook Program 2018 for distribution in public high schools, all over Brazil. To this end, we rely on Halliday, McIntosh and Strevens' (1974) grammar teaching approaches, as well as in their echoes found in other authors. The collections analyzed are adopted in public high schools of the state school system of Ceará – Brazil, and were as follows: Portuguese: língua e cultura, by Faraco (2016); and Novas Palavras, by Amaral et al. (2016). To achieve our goal, we analyzed the exercises of noun clauses in each textbook, as well as the teacher's guidance on this grammatical topic, when there were such guidelines. The results show that the authors of Novas Palavras are aware of the current discussion, in the field of Linguistics, about the teaching of grammar, which makes them try to balance the prescriptive, descriptive and productive approaches, as well as to guide the teacher on how to work with the grammatical content addressed in the unit under study. On the other hand, we found out that the author of Portuguese: língua e cultura worries about the balance between grammar teaching approaches, but it is flawed in the guidance given to the teacher, limiting itself to announcing the content of the unit / chapter under study in the part of guidelines to the teacher.

Keywords: Portuguese teaching. Grammar teaching approaches. Noun clause. Textbooks. High school.

Data de submissão: 31/10/2020 | Data de aprovação: 25/01/2021

Introdução

Nos últimos anos, muito se tem discutido, no campo da Linguística, sobre a necessidade de instaurar um ensino de língua pautado nos usos linguísticos. Premissa basilar do Funcionalismo (GIVÓN, 2001; HALLIDAY, 2004; NEVES, 2013), o trabalho com a língua a partir de suas múltiplas possibilidades de uso tem sido cada vez mais requisitado dos professores de línguas e também dos livros didáticos.

Em pesquisa realizada por Souza (2014), constatou-se que os materiais didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio e aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (doravante, PNLEM) 2009 e pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD) 2012 apresentam, em seus exercícios, o equilíbrio entre as abordagens descritiva, prescritiva e produtiva de ensino de gramática (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974). No entanto, essa mesma pesquisa não abordou a relação entre as propostas apresentadas no Manual do Professor e o que o livro didático realmente apresenta ao aluno.

O presente artigo tem, assim, o objetivo de analisar as abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor, quando houver, de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para distribuição em escolas públicas de Ensino Médio, em todo o Brasil.

Optamos pelo trabalho com o Manual do Professor tendo em vista que hipotetizamos haver, ainda, neste material, orientações que não se coadunam com as mais atuais diretrizes para o ensino de língua materna. Oliveira e Wilson (2010) corroboram nossa ideia:

Nos materiais didáticos de ensino de língua, geralmente o denominado “livro do professor”, manual que traz as respostas aos exercícios do livro correspondente do aluno ou o conjunto de orientações didáticas para utilização do livro didático, *ilustra também a concepção formalista da linguagem como instrumento de comunicação*. Trata-se de um material que, em geral, propõe uma série de instruções para o procedimento do professor, desconsiderando maiores especificidades envolvidas na questão do ensino-aprendizagem, como a região onde se localiza a escola, o perfil do aluno e do professor, as condições histórico-culturais que cercam e marcam a experiência com a linguagem, entre muitas outras (OLIVEIRA; WILSON, 2010, p. 237; grifo nosso).

Observaremos se há ou não contradição entre o que os autores dizem que irão propor e o que realmente propõem e procuraremos identificar as propostas apresentadas aos discentes e docentes com uma das três abordagens de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Strevens (1974).

1 Abordagens de ensino de gramática

Em virtude da escolarização que temos, é comum imaginarmos a gramática apenas como parte das aulas de Língua Portuguesa ou como disciplina autônoma, diferente das disciplinas de redação e literatura, às vezes, até ministradas por professores distintos.

Geralmente, é também a gramática a parte dos estudos da Língua Portuguesa menos apreciada pelos estudantes, justamente por ser considerada a aula em que todos serão

levados a memorizar intermináveis regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Na verdade, no que diz respeito à divisão da disciplina Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura, citada anteriormente, constatamos que a própria Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2018) já prevê sua extinção. Aliás, não só prevê como preconiza que o trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa englobe conhecimentos linguísticos e literários de forma integrada, com o objetivo maior de fortalecer a competência comunicativa do estudante tanto no âmbito da produção escrita como no da produção oral e da recepção e compreensão dos mais diversos tipos de textos.

Assim, o fortalecimento da competência comunicativa de que fala a BNCC (BRASIL, 2018) parece-nos partir do princípio de que as regras gramaticais já “fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal, que as utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular” (SILVA, 2004, p. 79). Em outras palavras, a gramática não seria apenas um conjunto de normas a ser memorizado, mas um conjunto de regras e princípios em que as línguas se estruturam naturalmente.

Inclusive, o pensamento de Neves (2002) complementa o que foi dito a respeito do fortalecimento da competência comunicativa do aluno, pois a autora aponta como um dos objetivos gerais do ensino de português no Ensino Fundamental e Médio melhorar o desempenho linguístico do aluno, no sentido de fazê-lo perceber que a boa constituição de textos passa pela gramática, mas que o aprendizado desta não pode se limitar à memorização de estruturas isoladas.

Faremos a explanação das abordagens de ensino de gramática que decidimos levar em consideração neste trabalho, justificando a escolha das concepções com as quais trabalharemos em nossa análise de dados.

Partindo para as concepções cunhadas por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), mas com eco em diversos autores contemporâneos, temos a abordagem *produtiva* da língua que é justamente “um ensino de novas habilidades”. Os autores esclarecem que

o ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo [o aluno] a estender o *uso* de sua língua materna de maneira mais eficiente. (...) o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 276; grifo nosso).

Dentro de tal abordagem, o professor não explicita uma regra para o aluno a fim de que este a memorize, ele leva o aluno a *usar* a língua de diferentes maneiras, com base nos conhecimentos que o aluno já tem de seu próprio idioma. Tal abordagem leva em conta que “a criança precisa (...) aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 277), afinal de contas, “é a amplitude e o uso de diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 277).

Essa abordagem da gramática é considerada inovadora pelo PNLD e espera-se que seja proposta nos livros didáticos, pois “nas coleções que investem de forma mais consistente nas

inovações, a concepção de língua e de linguagem é declaradamente comprometida com os *usos linguísticos*” (BRASIL, 2018, p. 16; grifo nosso).

A propósito dessa abordagem, destacamos a concepção que trata do funcionamento da língua como algo já tão naturalizado na mente do falante que ele nem pensa na organização das estruturas linguísticas antes de enunciar uma sentença, ele simplesmente o faz.

Como aponta Geraldi (1997, p. 119), trata-se da “gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.” Por isso, “não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua. Todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer” (ANTUNES, 2007, p. 28).

Outra abordagem, apresentada, inclusive, por Antunes (2007) e que pode ser entendida como “um manual de regras de bom uso da língua, cujas normas são baseadas na linguagem dos escritores” (CASTILHO, 2008, p. 47), também é apresentada por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) como a de um ensino *prescritivo*, que pretende “ensinar as crianças a substituírem (...) seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis”, sendo que “o desejo de substituir os padrões existentes por outros implica haver algo de errado nos atuais” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 260-261). Em outras palavras, trata-se da concepção de que há formas certas e formas erradas na língua, cabendo ao aluno a tarefa de distinguir entre uma e outra e de adotar a forma considerada correta para os seus usos linguísticos. Como afirmam Halliday, McIntosh e Strevens (1974):

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, 260).

De acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 264), “se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena parcela do tempo total do ensino da língua materna, estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem.” Inclusive, consta no próprio PNLD 2018 que o ensino da norma padrão não pode apenas prescrever seqüências de regras a serem seguidas pelo estudante, tendo em vista o alcance de uma expressão considerada ideal da norma culta, mas tal ensino deve também

- abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;
- considerar a língua padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades (BRASIL, 2018, p. 11).

Identificamos em Antunes (2007) três concepções certamente advindas da abordagem prescritiva descrita por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), tendo em vista as semelhanças teóricas entre elas.

A *concepção de gramática como uma disciplina escolar* corresponde à concepção da gramática como um dos componentes curriculares, sendo que Antunes (2007) ressalta o problema da divisão dos estudos de Língua Portuguesa em gramática, literatura e redação, “como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação” (ANTUNES, 2007, p. 32).

Outra concepção de gramática é a de *conjunto de regras que regulam o uso da norma “cultura”*. De fato, a norma “cultura” de cada língua segue determinadas especificidades que a diferenciam da norma coloquial; no entanto, isso não significa que a norma “cultura” seja melhor ou superior à norma não padrão. Afinal,

não existem *usos linguisticamente melhores* ou *mais certos que outros*; existem *usos que ganharam mais aceitação, mais prestígios que outros*, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que *a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico* (ANTUNES, 2007, p. 30; grifos da autora).

Neste ponto, aproveitamos para esclarecer que a norma “cultura”, na verdade, não passa de um construto desprovido de fundamento linguístico. De acordo com Bagno (2003), trata-se de um preconceito que designa que há apenas uma maneira “certa” de se falar uma língua, maneira esta encontrada nos livros chamados *gramáticas*. Tais gramáticas, por sua vez, são baseadas num tipo específico de produção linguística, aquela dos autores literários ditos “clássicos”. O linguista critica este fato principalmente porque se parte do pressuposto de que a língua dos “clássicos” é uma língua ideal, mas que, na verdade, está muito distante das reais circunstâncias que direcionam as atividades linguísticas.

Para Bagno (2003), o que há, na verdade, é uma *norma padrão*, tida como o parâmetro para o uso da língua em situações formais, não uma norma “cultura”. A norma “cultura” seria uma norma dos “doutos”, dos “sábios”, daqueles que detêm muito conhecimento, a norma dos “cultos”. Porém, não há falante de uma língua que não seja “culto”, uma vez que toda e qualquer pessoa é imersa em uma cultura, e é isto o que a torna culta, por conseguinte.

Sendo assim, Bagno (2003) propõe o termo *norma padrão* pelo fato de tal termo designar um conjunto de manifestações linguísticas que, na verdade, não corresponde a algo concreto, real, mas a um conjunto de “ditames”, “leis”, “regras” decretadas por pessoas e instituições socialmente prestigiadas. O autor ressalta, ainda, que tal padrão se constitui em “um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar” (BAGNO, 2003, p. 65). No entanto, em nosso ponto de vista, podemos, ainda, entender norma padrão como os usos dos escritores consagrados (que servem de base para as gramáticas prescritivas) e como norma culta como os usos regulares dos falantes escolarizados.

Corroborando as ideias de Bagno (2003), Perini (2010) enfatiza que o dito *padrão* é privilégio de uma diminuta minoria de pessoas mais escolarizadas e que, além disso, só costuma ser usado em situações específicas. De tal modo, o padrão está distante do que é realmente utilizado na língua cotidiana, sendo ignorado pela maioria da população.

O termo “gramática” também pode ser referência ao *compêndio*, livro que traz as regras gramaticais, seja a partir de uma perspectiva mais descritiva, seja a partir de uma perspectiva mais prescritiva da língua. Os livros didáticos são compêndios com essa perspectiva justamente porque procuram ensinar ao educando o uso da norma “cultura” a partir de situações que possam ser consideradas pertencentes a essa norma.

Contudo, o livro didático não deve servir apenas como manual de prescrição de normas para o “bom” uso da norma “cultura”, e sim

o livro didático deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações da linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. Deve desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade (BRASIL, 2011, p. 89).

Halliday, McIntosh e Strevens (1974) também apontam a existência do *ensino descritivo*, ligado à exposição do sistema, em que “o que está sendo ensinado é o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 266). Os mesmos autores esclarecem que

o que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar ao estudante como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 268).

Mais uma vez, conseguimos identificar em Antunes (2007) concepções de gramática que se referendam em uma das abordagens de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), neste caso, na descritiva.

Gramática também é o conjunto de regras que explicitam o funcionamento de uma língua, pois não existe língua sem gramática (ANTUNES, 2007; PERINI, 2010). Nas palavras de Neves (2012, p. 24), “cabe insistir em uma noção de gramática como aquele aparato que arranja os sentidos da língua, que junta as peças num complexo multiplamente governado”, e que é, portanto, o mecanismo de organização que nos permite, por exemplo, aceitar como sentença da língua portuguesa a frase “A casa de Lucas é azul”, mas jamais aceitar “de azul Lucas casa é a”, justamente porque o falante conhece a lógica frasal do português e sabe que seria totalmente inapropriado terminar a frase com um artigo, por exemplo.

Uma gramática que explica o funcionamento real da língua, chamada *gramática descritiva*, é a proposta de Perini (2010). O autor não pretende recomendar determinadas formas em detrimento de outras consideradas “erradas”, mas descrever o funcionamento da língua a partir do que se observa em seus diversos usos cotidianos. Para ele, a gramática ganha caráter científico, já que teria como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos linguísticos do mundo real.

De fato, são estas as três abordagens de ensino de gramática mencionadas (produtiva, prescritiva e descritiva) ou subjacentes à própria BNCC e que, portanto, são as esperadas na prática de ensino de Língua Portuguesa. Como ressalta o PNLD 2018, espera-se que uma coleção apresente um equilíbrio entre as três abordagens de ensino de gramática citadas, articulando “os usos – leitura e/ou produção de um texto (oral ou escrito), por exemplo – com análises e reflexões a respeito, recorrendo-se à conceituação e à terminologia técnica necessárias” (BRASIL, 2018, p. 22-23). A proposta dos documentos oficiais, percebemos, provém da própria teoria de Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 260), que mencionam que

“evidentemente não são mutuamente exclusivos [os três tipos de ensino de línguas], podendo todos ter lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos com diferentes propósitos.”

Em nossa pesquisa, consideraremos as abordagens de ensino de língua presentes no trabalho de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) já mencionadas: abordagem produtiva, abordagem prescritiva e abordagem descritiva. Optamos por essas concepções por compreendermos que estejam diretamente ligadas ao ensino, já que os próprios autores as apontam como abordagens para um *ensino* produtivo, prescritivo e descritivo de língua. Outro motivo que, acreditamos, possa justificar nossa opção é o fato de as categorias dos autores supracitados terem sido, até onde sabemos, pioneiras em concepções de gramática voltadas para o ensino de língua materna.

2 Procedimentos metodológicos

Analisamos dois livros didáticos, a saber: o volume 2 de *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016); e o volume 3 de *Novas Palavras*, de Amaral *et al.* (2016). Os volumes escolhidos foram aqueles que apresentam o conteúdo de oração subordinada substantiva, foco de nossa análise, e que possuem ampla circulação nas escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual na cidade de Fortaleza – CE. Estes livros fazem parte das 11 coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD Ensino Médio 2018 para distribuição nas escolas públicas de todo o País.

Nossa análise consistiu em verificar as abordagens de ensino de gramática dos exercícios de orações subordinadas substantivas, bem como as orientações para o professor, tanto as que constam no final de cada livro didático como as que constam ao longo do capítulo teórico, quando havia tais orientações.

3 Abordagens da oração subordinada substantiva no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio

3.1 Livro *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016)

Começamos nossa análise pelo livro didático *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016), volume 2.

A primeira vez em que as orações subordinadas substantivas aparecem neste livro é no capítulo 1, na seção *De olho na língua*, que, segundo o autor, é uma seção que “apresenta um estudo indutivo dos fenômenos linguísticos, tomando como ponto de partida os textos lidos no capítulo e as situações concretas de uso da língua” (FARACO, 2016, p. 7).

O autor parece ter a intenção de introduzir o conceito de oração subordinada substantiva. Ele cria uma subseção chamada *Sentenças substantivas* e induz o aluno a perceber como foram construídas duas sentenças complexas que aparecem em um dos textos em estudo no capítulo:

Figura 1 – Exercício A

DE OLHO NA LÍNGUA

Os itens seguintes referem-se a fenômenos linguísticos que ocorrem no texto “Em anos, taxa de HIV entre adolescentes do sexo masculino triplica na capital paulista”.

Sentenças substantivas

Observe as seguintes sentenças:

“[...] o secretário municipal da Saúde, Alexandre Padilha, informou **que as novas infecções são registradas principalmente entre gays** [...].”

“[...] a secretaria municipal anunciou **que vai aumentar a distribuição de camisinhas** [...].”

Podemos dizer que, apesar de suas diferenças, elas têm a mesma estrutura básica:

| | | |
|--------|----------|-------|
| Alguém | informou | isso. |
| Alguém | anunciou | isso. |

Ou seja, elas têm o verbo com seu sujeito (representado pelo *alguém*) e com seu complemento (representado pelo *isso*).

Note que, no lugar do *isso*, entra, nesses casos, uma sentença (o segmento em negrito). Quer dizer: o complemento do verbo – a que damos o nome técnico de *objeto direto* – refere-se aqui não a uma pessoa ou a um ente qualquer, mas expressa um evento.

Temos, então, nos exemplos acima, não sentenças simples, mas sentenças complexas (também chamadas tecnicamente de *períodos compostos*), isto é, sentenças que têm, em sua estrutura sintática, mais de uma sentença.

• Localize no texto outro exemplo de sentença complexa que tenha a mesma estrutura das reproduzidas acima. 4º parágrafo: “Padilha afirmou que há dificuldade de convencer os mais jovens a se prevenir.”

Fonte: Faraco (2016, p. 26)

Após o movimento de indução, o autor cita as nomenclaturas técnicas dos elementos em estudo, fato que consideramos adequado no ensino de gramática, tendo em vista que pensamos ser necessário que o estudante aprenda a identificar e a nomear as estruturas da língua, até porque é pelo termo técnico que tais estruturas são referenciadas nos mais diversos processos seletivos aos quais imaginamos que um aluno ao final do Ensino Médio possa se submeter.

Após a conceituação, o autor propõe um único exercício, que pede ao aluno que identifique, no texto em estudo, mais um exemplo de oração subordinada substantiva. Consideramos tal exercício adequado, já que, até o momento, o autor se focou na construção do conceito e na conceituação do tópico gramatical em estudo; solicitar ao aluno que identifique um exemplo da oração em estudo dentro do texto é o que pode ser feito como verificação da aprendizagem nesta etapa, e ressaltamos como algo positivo o fato de que, no lugar de simplesmente listar mais exemplos da oração, o autor pede ao aluno que realize o movimento de ir ao texto, o que muito provavelmente parte de uma possível concepção de gramática como mecanismo usado em prol da construção textual.

A única ressalva que fazemos é o fato de o autor sequer mencionar, no Manual do Professor, o trabalho que seria feito com o referido conceito gramatical. Nesta seção, outros tópicos e conceitos da gramática normativa também são abordados, como uso do verbo *haver* com sentido de *existir*, *há X a* e *voz passiva analítica*, além das sentenças substantivas; no

entanto, as sentenças substantivas são o único tópic gramatical ao qual o autor não faz referência alguma.

A segunda vez em que as orações subordinadas substantivas aparecem é no capítulo 11, que é intitulado *Construindo sentenças complexas*, todo dedicado ao estudo do período composto por coordenação e por subordinação. O único exercício proposto pelo autor acerca do que ele chama de “sentença substantiva” é o seguinte:

Figura 2 – Exercício B

Nas estruturas a seguir, damos a você o sujeito na forma de uma sentença substantiva. Complete-as, por escrito, em seu caderno, atribuindo um predicativo aos sujeitos:

- a) Fazer vestibular é... *Sugestão: Fazer vestibular é o projeto de muitos jovens.*
- b) Um amigo não lembrar de um compromisso é... *Sugestão: Um amigo não lembrar de um compromisso é imperdoável.*
- c) Que meu time seja o próximo campeão é... *Sugestão: Que meu time seja o próximo campeão é certíssima.*
- d) Trabalhar em pé o dia inteiro é... *Sugestão: Trabalhar em pé o dia inteiro é cansativo.*

Fonte: Faraco (2016, p. 257)

Percebemos tratar-se de um exercício com abordagem produtiva do ensino gramática, mas que mistura orações reduzidas com orações desenvolvidas, o que pode confundir o estudante no momento da resolução. Além disso, o Manual do Professor não traz nenhuma orientação específica sobre como o professor pode guiar a resolução da atividade. No Manual do Professor, constam apenas as considerações do autor a respeito da relevância do desenvolvimento da consciência sintática da estrutura de sentenças complexas para o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção de textos.

3.2 Livro *Novas Palavras*, Amaral et al. (2016)

Passemos agora à análise do livro *Novas Palavras*, de Amaral et al. (2016), volume 3. Este livro é dividido em três partes: *Literatura*, *Gramática* e *Leitura e Produção de Textos*, e o conteúdo de orações subordinadas substantivas aparece no primeiro capítulo da parte *Gramática*. Após a explanação teórica, os autores iniciam a bateria de exercícios do capítulo com a seguinte questão:

Figura 3 – Exercício C

Atividades Escreva no caderno

Professor(a), ao trabalhar o exercício 1, reafirmar que a substituição "termo → oração substantiva" (ou vice-versa) nem sempre é possível.

1. Nas frases de **a** a **e**, considere o segmento textual destacado e faça o seguinte:

1. Identifique se ele é um termo de uma oração ou se é uma oração de um período composto e indique sua função sintática.
2. Sem alterar a função sintática do segmento e seu sentido geral, substitua-o por uma oração se ele for um termo, ou vice-versa.

a) Medidas sanitárias simples evitam a **proliferação de muitas doenças**.
1. termo; objeto direto; 2. ... evitam que muitas doenças proliferem.

b) O prefeito determinou **que a reforma da escola fosse concluída**.
1. oração; objeto direto; 2. ... determinou a conclusão da reforma da escola.

c) É muito importante **a participação dos jovens na política**.
1. termo; sujeito; 2. É muito importante que os jovens participem da política.

d) Muitos parlamentares discordam **de que novos artigos sejam inseridos no projeto de lei**.
1. oração; objeto indireto; 2. ... discordam da inserção de novos artigos no projeto de lei.

e) A torcida estava confiante **na vitória da seleção brasileira de vôlei**.
1. termo; complemento nominal; 2. ... confiante [em] que a seleção brasileira de vôlei seria vitoriosa. (ou: ... confiante [em] que a seleção brasileira de vôlei se

184 CAPÍTULO 1

Fonte: Amaral et al. (2016, p. 184)

Trata-se de um exercício de cunho descritivo e prescritivo, com o claro intuito de ajudar o aluno a fixar a diferença entre oração subordinada substantiva e o termo morfossintático que esse tipo de oração pode substituir. Interessante observar que esses autores se reportam várias vezes ao professor ao longo da lista de exercícios, como nessa questão, em que eles lembram o professor de dizer aos alunos que nem sempre a oração subordinada substantiva pode ser substituída por um termo equivalente.

Na parte final do livro didático, designada *Conversa com o professor*, os autores apresentam os objetivos do capítulo em estudo, sugestões de procedimentos para o professor, complementação teórica, sugestões de bibliografia especializada para o professor e exercícios complementares.

A bibliografia indicada se divide em gramáticas tradicionais e livros técnicos de língua portuguesa, geralmente estudados durante a graduação em Letras. Os autores indicam, por exemplo, a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2001), que é uma obra de gramática normativa do português, mas também indicam a *Gramática descritiva do português*, de Perini (1996), uma obra de cunho normativo-descritivo que tem como objetivo principal apresentar, descritivamente, a estrutura da língua portuguesa. Tais indicações revelam que os autores deste livro didático apresentam uma dupla preocupação: preparar o professor para o ensino de gramática normativa, como também prepará-lo para exercitar, em sala de aula, a reflexão que tange à constituição real da língua e aos usos linguísticos em função da construção de efeitos de sentido.

É visível a preocupação dos autores em deixar claros para o professor os objetivos do capítulo, bem como em lhe fazer sugestões metodológicas para introduzir o assunto gramatical em estudo. Por exemplo, os autores sugerem que o professor escreva no quadro a nomenclatura e a definição de alguns conceitos básicos concernentes ao estudo do período composto como uma maneira de revisar conteúdos que, acredita-se, tenham sido vistos pelo aluno de maneira introdutória no Ensino Fundamental.

Os autores ainda sugerem ao professor que, tendo em vista a exiguidade do tempo de que dispõe em sala de aula, o docente trabalhe as orações subordinadas substantivas de modo mais breve, atendo-se mais às orações adverbiais que, segundo os autores, desempenham papel mais relevante quanto à construção da estrutura lógico-argumentativa do texto. Consideramos tal orientação bastante válida, tendo em vista que as orações subordinadas substantivas são, na verdade, apenas a forma oracional de se construir termos da oração já estudados pelo aluno tanto ao longo do Ensino Fundamental como do próprio Ensino Médio. De fato, são as orações subordinadas adverbiais que apresentam nuances de sentidos que precisam ser mais bem detalhadas pelo professor em sala de aula.

Os autores prosseguem as orientações para o professor referindo-se especificamente ao exercício 1, já apresentado acima, e aos exercícios 2 e 3, apresentados a seguir. A orientação consiste em deixar claro para o professor que as semelhanças entre as orações subordinadas substantivas e os termos da oração que elas representam é uma semelhança estrutural e que, quanto ao sentido, a semelhança nem sempre se mantém. Os autores ressaltam que os exercícios 1, 2 e 3, embora trabalhem as identificações das funções sintáticas dos termos e suas transformações em orações subordinadas substantivas, devem ser apresentados aos alunos com cautela. Logo abaixo, a página de exercícios a que estamos nos referindo:

Figura 4 – Exercício D

2. Considerando que a **oração subordinada substantiva** exerce sempre a função de um termo faltante na principal, identifique, nos períodos a seguir, a função sintática que necessariamente teria qualquer oração que fosse introduzida nos colchetes.
- Os documentos apresentados pelo vendedor não confirmam [se ■]
Na principal: sujeito + VTD (confirmam) → A oração exerceria a função de **objeto direto** de "confirmam".
 - Perdidos na floresta, a única esperança dos exploradores era [que ■]
Na principal: sujeito + verbo de ligação → A oração exerceria a função de **predicativo**.
 - Alguns clientes do supermercado começaram a desconfiar [de que ■]
Na principal: sujeito + VTI (desconfiar) → A oração exerceria a função de **objeto indireto** de "desconfiar".
 - Alguns clientes do supermercado ficaram desconfiados [de que ■]
Na principal: sujeito + verbo + nome incompleto ("desconfiados") → A oração exerceria a função de **complemento nominal** de "desconfiados".
 - Naquele momento de grande euforia nacional pouco importava [se ■]
Na principal: verbo unipessoal ("importava") → A oração exerceria a função de **sujeito** da oração principal.
3. Leia esta tira humorística:



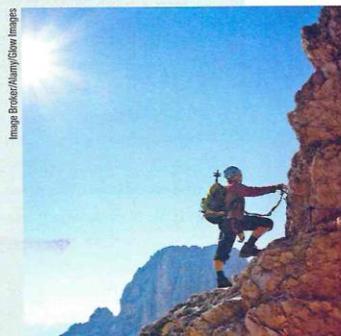
BROWNE, Chris Hogar.

Relativamente ao diálogo entre Hagar e sua esposa Helga, no segundo quadrinho, identifique a afirmação **incorreta**: 3. a) [Que foi que o doutor disse a você?]

- Na fala de Helga, o objeto indireto, por ser facilmente identificável, pôde ser omitido.
 - A fala de Hagar é constituída por uma oração que funciona como **objeto direto** de "disse".
 - Na fala de Hagar, o sintagma nominal "nossa porta da frente" funciona como **objeto direto** de "temos de alargar".
 - Na fala de Hagar, a palavra "que", por introduzir uma oração subordinada substantiva, funciona como **conjunção integrante**.
 - Na fala de Hagar, o emprego da conjunção "que" está inadequado, pois, por não estabelecer, no contexto, qualquer vínculo sintático, não poderia ser empregada no início da oração.
4. A repetição intensiva de determinada palavra, principalmente quando se trata de conjunções, pode tornar estilisticamente inadequada a redação de um texto. Veja este exemplo:

O alpinista disse **que** está preparado para as dificuldades da escalada e **que** confia na preparação **que** realizou. Disse também **que** acha improvável **que** alguém chegue ao topo da perigosa montanha e **que** retorne afirmando **que** não sentiu medo de **que** a aventura se transformasse numa viagem sem volta.

Reescreva esse texto, eliminando as conjunções destacadas e fazendo as adaptações necessárias para transformar em reduzidas as orações iniciadas por tais conjunções.



Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 185)

A questão 2, por trabalhar com identificação e classificação de termos da oração, pode ser considerada como ligada à abordagem descritiva do ensino de gramática; o mesmo é válido para a questão 3, que também propõe a identificação e classificação de termos da sentença; em ambas as questões, a identificação e classificação segue a nomenclatura da gramática normativa. No entanto, apesar de seguirem as nomenclaturas tradicionais, tais questões não prescrevem uma regra de uso da língua e, por este motivo, têm cunho mais descritivo do que prescritivo.

A questão 4 se coaduna à abordagem produtiva, uma vez que direciona o aluno à reescrita de um texto usando orações subordinadas substantivas reduzidas. Em uma questão desse tipo, o aluno precisa exercitar seu conhecimento sobre orações desenvolvidas e orações reduzidas para a construção do texto. O objetivo da questão é claramente produtivo, uma vez que pretende levar o aluno a utilizar as orações subordinadas substantivas reduzidas com o fito de tornar o texto mais sintético e fluente.

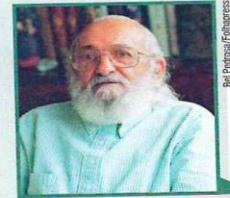
A página seguinte finaliza este bloco de exercícios:

Figura 5 – Exercício E

5. Leia estes trechos do texto “Não se pode ser sem rebeldia”.



Estudantes da Escola Estadual Fernão Dias, em São Paulo, durante o movimento de ocupação ocorrido em 2015.



Paulo Freire
(1921-1997)

Formado em Direito, Paulo Freire foi professor durante boa parte de sua vida. Ao longo de sua carreira, tornou-se um dos pedagogos e filósofos da educação mais relevantes do cenário mundial. Criou um eficiente e conhecido método de alfabetização de adultos e escreveu diversos livros, dentre os quais se destaca a obra **Pedagogia do oprimido**. Contrário ao método transmissivo de ensino, acreditava que a educação deveria ter por objetivo conscientizar o aluno para que este se libertasse da opressão. O “método Paulo Freire” recomendava, dentre outras práticas, que o aluno deveria “ler o mundo” a fim de transformá-lo.

Eu acho que os adultos, pais e professores, deveriam compreender melhor que a rebeldia, afinal, faz parte do processo de autonomia, quer dizer, não é possível ser sem rebeldia. [...] Tem professores que acham que a única saída para a rebelião, para a rebeldia é a castração. Eu confesso que tenho grandes dúvidas em torno do castigo.

Eu acho que a liberdade não se autentica sem o limite da autoridade, mas o limite que a autoridade se deve propor a si mesma, para propor ao jovem a liberdade, é um limite que necessariamente não se explicita através de castigos. [...]

A liberdade que não faz uma coisa porque tem o castigo não está “eticizando-se”. É preciso que eu aceite a necessidade ética, aí o limite é o compromisso e não a imposição [...]. O castigo não faz isso. O castigo pode criar docilidade, silêncio. Mas os silenciados não mudam o mundo.

FREIRE, Paulo. Não se pode ser sem rebeldia. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001. p. 250.

Relativamente a esse texto, identifique a afirmação **incorreta**.

- Trata-se de um texto dissertativo, no qual marcas linguísticas como “eu acho que”, “eu confesso que tenho”, “que eu aceite” evidenciam um posicionamento nitidamente pessoal do autor relativamente ao tema.
- “Eticizando-se” (terceiro parágrafo), que significa “tornando-se ética”, está entre aspas por ser um **neologismo**, isto é, uma palavra inventada pelo autor do texto.
- Em “Eu confesso que tenho grandes dúvidas em torno do castigo”, a segunda oração funciona como **objeto direto** da primeira.
- Em “É preciso que eu aceite a necessidade ética”, a segunda oração funciona como **sujeito** da primeira.
- Se, no período “Eu acho que a liberdade não se autentica sem o limite da autoridade”, a oração principal for substituída por “É inquestionável”, a segunda oração, que funciona como **objeto direto**, passará a funcionar como **sujeito**, mas não haverá alteração alguma no grau de subjetividade da afirmação expressa nesse período. [A oração realmente passará a funcionar como **sujeito**, mas a frase **perderá o grau de subjetividade**

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 186)

A questão 5 revela, assim como a questão 4, a preocupação dos autores em demonstrar para os alunos o conteúdo gramatical em estudo dentro da tessitura textual. A questão apresenta cunho descritivo, mas também apresenta cunho produtivo, pois, além de apresentar um texto como exemplo de construção feita com o auxílio/a presença de orações subordinadas substantivas, também explora a diferença de sentido que ocorre quando há a mudança da oração principal de “Eu acho que” para “É inquestionável”, fato que também altera o valor da oração subordinada substantiva.

Enquanto isso, em *Conversa com o professor*, os autores apresentam uma complementação teórica, discorrendo sobre o conceito de recursividade, que é a “propriedade das línguas que possibilita que uma estrutura ocorra dentro de outra de mesmo tipo” (AMARAL *et al.*, 2016, p. 414). Aparentemente, tal complementação teórica é somente para o professor, já que não há nenhuma recomendação para que ela seja estendida também aos estudantes.

Em resumo, a análise revelou a pluralidade de abordagens de ensino de gramática nos exercícios sobre a oração subordinada substantiva. Já no que toca às orientações ao professor, o primeiro livro didático analisado, de Faraco (2016), mostrou-se carente neste sentido,

enquanto o segundo, de Amaral *et al.* (2016), apresentou fartas diretrizes ao docente, inclusive com sugestões bibliográficas que podem complementar a formação do professor, bem como servir de incremento à aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Considerações finais

Como podemos verificar pela análise empreendida, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm, de fato, se esforçado para equilibrar as abordagens de ensino de gramática nos exercícios propostos. Além disso, é perceptível que os exercícios geralmente começam com uma abordagem descritivo-prescritiva e se concluem com uma abordagem produtiva, num claro intuito de levar o aluno a compreender a função da estrutura gramatical em estudo no processo de construção do texto.

No entanto, as instruções ao professor de um dos livros analisados se mostraram bastante insipientes, tendo em vista que não apresentam orientações efetivas para abordagem das orações subordinadas substantivas. O mesmo não ocorreu com a outra obra em análise, que, além de apresentar tais orientações ao final do livro didático, também as inseria, no livro do professor, ao longo das listas de exercícios.

Referências

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas Palavras**. 3. ed. volume 3. São Paulo: FTD, 2016.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras do caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental – anos finais e ensino médio – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEM, 2018.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Língua Portuguesa**: catálogo do programa nacional do livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CASTILHO, L. **A abordagem da gramática em material didático do Ensino Médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

FARACO, C. A. **Português**: língua e cultura. volume 2. Curitiba: Base, 2016.

- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIVÓN, T. **Syntax**. Volume II. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K, McINTOSH, A.; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Education: 2004.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.
- NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2013.
- OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 235-242.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SILVA, R. V. M. e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- SILVA, W. R. **Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos 48 meses de bolsa de doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), pelo acolhimento de minhas pesquisas.

