

**Ensino de língua via análise linguística no livro didático:
um redirecionamento da abordagem das orações
subordinadas adverbiais**

*Language teaching via linguistic analysis in the textbook: a redirection
of the adverbial subordinate clause approach*

Guilherme Moés

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Dalva Lobão Assis

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Resumo: Com o desenvolvimento de estudos linguísticos que priorizaram a linguagem em funcionamento, considerando os seus usos situados, contextualizados e significativos para a formação de cidadãos, esperava-se uma abordagem semelhante da língua no livro didático, o qual se configura, muitas das vezes, como único recurso do professor em sala de aula. Dado o exposto, partindo da perspectiva teórico-metodológica da Análise Linguística, a partir dos pressupostos de Geraldi (2012), Bezerra e Reinaldo (2020), dentre outros, que consideram a língua como sistema dinâmico e interativo, o objetivo deste trabalho foi o de analisar a abordagem das Orações Subordinadas Adverbiais, mais especificamente, em atividades no livro didático *Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação*, de Cereja e Magalhães (2009), com vistas a propor um redirecionamento do tratamento dispensado ao ensino de gramática via análise linguística nestas atividades. Para tanto, procedeu-se com o desenvolvimento de uma investigação qualitativo-interpretativista e documental (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Assim, percebeu-se que, apesar de as atividades do livro didático já contemplarem, em certa medida, um procedimento de ensino gramatical próximo ao da análise linguística, novos caminhos ainda podem ser percorridos para que o referido tópico seja articulado de forma mais contextualizada e com foco, realmente, nos usos reais da língua. Ainda, diante das análises empreendidas, evidenciou-se a necessidade de que a formação de professores de português seja repensada de modo a contemplar a perspectiva da análise linguística, a fim de que eles possam escolher melhor os próprios livros didáticos que norteiam o seu fazer pedagógico ou, até mesmo, que eles possam reformular atividades e/ou produzi-las no viés da análise linguística.

Palavras-chave: Análise linguística; Livro didático; Orações subordinadas adverbiais; Ensino de língua

Abstract: With the development of linguistic studies that prioritized language in operation, considering its situated, contextualized and significant uses for the formation of citizens, a similar approach to language in the



textbook was expected, which is often configured as teacher's only resource in the classroom. Given the above, based on the theoretical-methodological perspective of Linguistic Analysis, based on the assumptions of Geraldi (2012), Bezerra and Reinaldo (2020), among others, who consider language as a dynamic and interactive system, the objective of this work was to analyze the approach of Adverbial Subordinate Clauses, more specifically, in activities in the textbook *Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação*, by Cereja and Magalhães (2009), with a view to proposing a redirection of the treatment given to grammar teaching via linguistic analysis in these activities. To this end, a qualitative-interpretative and documentary investigation was carried out (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Thus, it was noticed that, although the activities of the textbook already contemplate, to a certain extent, a grammatical teaching procedure close to that of linguistic analysis, new paths can still be taken so that the referred topic is articulated in a more contextualized and focusing, really, on the real uses of the language. Still, in view of the analyzes undertaken, it became evident that the training of Portuguese teachers should be rethought in order to contemplate the perspective of linguistic analysis, so that they can better choose the textbooks that guide their pedagogical practice. or even that they can reformulate activities and/or produce them in the perspective of linguistic analysis.

Keywords: Linguistic analysis; Textbook; Subordinate adverbial prayers; Language teaching

1 Para início de conversa

Antes do fim do século XIX e do início do século XX, o português não era estudado nas escolas brasileiras como disciplina inserida no currículo, já que se preconizavam estudos de gramática e de retórica da língua latina, os quais predominavam no ensino secundário e no superior (SOARES, 2002). Nesse viés, até a quarta década do século XX, com a perda de força do latim e difusão do ensino de português nas escolas, o ensino de gramática de língua portuguesa passou por um processo de ascensão que a ela concedeu centralidade no ensino de língua no contexto brasileiro (PIETRI, 2010). Até então, o ensino de gramática era independente das coletâneas de textos. É somente a partir da década de 50 que se passa a integrar gramática e texto, mas ainda sob uma ótica deste como pretexto para ensino daquela.

Na década de 60, a partir dos estudos do estruturalismo saussuriano, a perspectiva de abordagem da língua passou a ter um caráter mais científico, fazendo com que surgisse uma variedade de vertentes que analisava a língua sob as mais diversas perspectivas e relações, como é o caso da Sociolinguística, que aborda a língua em sua relação com a

sociedade, a Análise do Discurso, que contempla o vínculo entre língua e ideologia, dentre outras abordagens (BEZERRA; REINALDO, 2020). Contudo, foi somente na década de 80 que esses novos estudos transpassaram as barreiras das universidades e chegaram às escolas, preconizando o ensino articulado de gramática a partir do texto e deste a partir daquela, o que se constituiu um dos pilares do ensino de português no Brasil (SOARES, 2002).

Nesse direcionamento, no contexto escolar brasileiro, o livro didático tem funcionado como um importante, e muitas vezes o único, instrumento de trabalho do professor de português, que o utiliza costumeiramente para o ensino de gramática (BUNZEN, 2007). Dessa maneira, emerge uma problemática que tem sido foco de discussão na Academia por muito tempo e que ainda persiste: a visão ainda tradicionalista da abordagem da língua em livros didáticos, com atividades muitas das vezes descontextualizadas, priorizando as formas linguísticas em detrimento das funções das estruturas em contextos de uso, apesar de a recente Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018) contemplar o eixo da Análise Linguística como um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa e de o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ter favorecido a incorporação de práticas de análise da língua mais centradas no uso, mas que ainda deixam a desejar (BUNZEN, 2007). Na verdade, como bem pontua Travaglia (2009), o ensino de gramática deve ter como objetivo a formação de leitores e de produtores de textos que irão atuar socialmente na interação com o outro, por meio do uso da língua. Nesse sentido, tendo o livro didático como uma das principais ferramentas com vistas à formação linguística dos alunos-cidadãos, é preciso que eles contemplem as estruturas da língua de forma associada às suas respectivas funcionalidades, de forma contextualizada.

Assim, estudar a língua na condição de construção lexical, morfológica e sintática em funcionamento se faz indispensável para que, conseqüentemente, se possa compreender o texto e, mais ainda, as produções discursivas nele subjacentes e que impactam o social. É justamente nesse panorama de se salientar a relevância dessa concepção de estudo da língua como objeto de si mesma para posterior entendimento de seus usos que emerge a área de investigação caracterizada pela expressão *análise linguística* (doravante AL), que, segundo Bezerra e Reinaldo (2020), congrega duas práticas de estudo: a que considera seus aspectos teóricos e científicos, a partir de diversas

vertentes teóricas¹ (Funcionalismo, Análise do Discurso, Semântica etc.) e a que vincula esses aspectos ao ensino, sob uma ótica da didatização.

Historicamente, no cenário nacional, a AL começou a tomar formas mais definidas na obra *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (2012 [1984]), a partir da qual é abordada como um processo que contempla “(...) tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto (...)” (GERALDI, 2012, p. 74), em que se focaliza a língua em uso, em funcionamento. Dessa maneira, a AL parece compreender o estudo da língua “desencaixotado”, isto é, parte-se do uso para somente depois vislumbrar perspectivas relativamente estáveis de agrupamentos de funções de unidades e estruturas linguísticas, e não o contrário, partindo-se da forma para a função. Logo, não são as regras que definem os usos e funcionalidades da língua, mas a língua que permite a tentativa de construção de modelos relativamente estáveis que tentam explicá-la de uma forma mais didática.

Com isso, fica claro que a usual expressão *Análise Linguística*, na verdade, aglutina um conjunto de vertentes que consideram os usos da língua sob as mais diversas noções teóricas. Trata-se, como bem pontuam as autoras Bezerra e Reinaldo (2020, p. 38), de “uma expressão ‘guarda-chuva’”, haja vista essas variedades de formas de se analisar esses usos da língua enquanto sistema sob ela mesma, sob a sintaxe, sob o texto, sob o discurso, sob o social, sob o cognitivo, enfim, no tocante a toda essa pluralidade que é própria da língua(gem).

Diante disso, um tópico gramatical muito interessante a ser repensado em sala de aula é o das Orações Subordinadas Adverbiais, cuja abordagem tradicional é inegavelmente cansativa, dada a exaustiva classificação desses tipos de oração, o que favorece um viés de ensino muito mais voltado à metalinguagem. É justamente isso que revela o estudo de Tartaglia (2018), ao sugerir que os livros didáticos de português ainda não conseguem integrar harmonicamente aspectos prescritivos, descritivos e produtivos na abordagem de tópicos gramaticais, especialmente em se tratando das Orações Subordinadas Adverbiais. Assim, o objetivo deste trabalho é o de analisar o tratamento dado às estruturas da língua em um conjunto de atividades sobre o tópico Orações

¹ Inclusive, deve-se ressaltar que essas diferentes vertentes teóricas que tomam a análise linguística como objeto de investigação e/ou de ensino concorrem para diferentes direcionamentos dessa prática, como é o caso da Análise Linguística de perspectiva dialógica (POLATO; MENEGASSI, 2019), que, a partir do prisma da Análise Dialógica do Discurso, considera aspectos discursivos e valorativos na prática análise linguística.

Subordinadas Adverbiais no livro didático de Cereja e Magalhães (2009), intitulado *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, para propor reformulações dessas atividades mais aproximadas da abordagem da análise linguística defendida por Geraldi (2012), Bezerra e Reinaldo (2020), dentre outros autores. Para tanto, parte-se de uma discussão teórica sobre a AL, suas tendências e algumas reflexões sobre o seu ensino. Após isso, sob um prisma qualitativo-interpretativista (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), analisam-se as atividades e são propostas reformulações das abordagens do livro didático focalizado, tendo em vista a busca por uma maior aproximação à perspectiva de AL.

2 Tipos de ensino de gramática e tendências de abordagem da língua em livros didáticos – da metalinguagem à epilinguagem

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontem para um trabalho docente pautado no desenvolvimento de quatro eixos principais para o ensino nessa área, a saber, língua falada, leitura, escrita e AL, e, apesar de a BNCC também reforçar e ampliar o eixo da AL – que, agora, incorpora outras semioses –, esta permanece ainda um pouco distante de ser implementada como deveria, sobretudo quando comparada às práticas de leitura e de produção de textos (BEZERRA; REINALDO, 2020). Em outras palavras, muito se tem produzido em termos de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos sobre novas perspectivas de abordagem da leitura e da escrita, por exemplo, o que tem implicado em reformulações dos materiais didáticos de Língua Portuguesa no sentido de atender às expectativas construídas relativas às práticas interativas, dialógicas, discursivas e enunciativas de leitura e de escrita.

No entanto, Bezerra e Reinaldo (2020) propõem que, muito provavelmente em razão das carências de pesquisas que se detenham ao estudo da análise da língua em uso, isto é, da AL, uma parcela significativa de livros didáticos ainda persiste em uma abordagem da língua conforme os pressupostos estáticos da gramática normativa, como se a língua fosse um corpo mumificado, estagnado no tempo, e não um organismo vivo, sempre em mudança. Consequentemente, o ensino de gramática continua tratando a língua de forma distanciada da realidade dos sujeitos, fazendo com que estes tenham aversão a ela. Nesse sentido, acarreta-se um processo de ensino e de aprendizagem que, muitas vezes, não faz sentido para o aluno, bloqueando, destarte, a apreensão dos saberes

atrelados à língua e ao seu funcionamento. Veloso (2014), inclusive, sugere que não se deve deixar de lado o ensino da dita Gramática Tradicional, mas ampliá-lo rumo ao da AL.

Ao estabelecerem um paralelo entre as pesquisas desenvolvidas no campo da AL na universidade – que se faz espaço de produção e (re)construção dos conhecimentos com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade cidadã – e o que, de fato, tem sido apresentado aos sujeitos envolvidos no cenário da Educação Básica em termos de propostas de AL em livros didáticos, Bezerra e Reinaldo (2020) buscam, justamente, evidenciar os desafios e as possibilidades encontradas na implementação da AL tanto na prática do aluno, que deve ser sujeito praticante de AL, bem como do professor, que, além de praticante, deve ter as competências e as habilidades necessárias para elaborar atividades de AL, além de mediar essa prática. Nessa perspectiva, Bezerra e Reinaldo (2020) consideram relevante a didatização da língua pela ótica da AL, já que, segundo elas, existem dois movimentos complementares principais, no tocante à prática de AL: o que se detém aos aspectos mais teóricos, relacionados à descrição e ao funcionamento da língua; e o que se vincula aos processos de didatização da prática de AL. Dessa forma, segundo as autoras, a prática de AL atrelada ao ensino também está conectada aos próprios pressupostos teóricos de descrição e funcionamento da língua, mas agora com caráter didático.

Veloso (2014), por sua vez, trata da problemática de, mesmo se sabendo da necessidade da nova perspectiva do ensino de língua pautada na AL, a escola insiste em ensinar apenas a Gramática Normativa (GN) aos alunos. Nesse panorama de ensino centrado na GN, surge o debate em torno das variantes linguísticas estigmatizadas, bem como das ideias de construções linguístico-discursivas ditas “corretas” e “erradas”, sugerindo que se deve apenas utilizar a norma padrão ditada pela GN, independentemente da situação comunicativa que se deseja estabelecer, que já se tenha estabelecido ou que se estabeleça. Com isso, Veloso (2014) contempla o preconceito linguístico como resultado desse processo de trabalho pautado na GN na escola, o que distancia o aluno da sua realidade de fala, fato corroborado por Bezerra e Reinaldo (2020) ao retratarem o ensino de língua ainda pautado na prescrição gramatical, sem considerar os seus usos sociais.

Nesse sentido, Bezerra e Reinaldo (2020) e Veloso (2014) convergem ao apontarem para a prática de AL como aquela que considera os usos da língua e – em conformidade com o que João Wanderley Geraldi (2012) apresenta na década de oitenta, mais precisamente em 1984, no seu livro *O texto na sala de aula* – que tenha uma aplicabilidade no ensino em aulas de Língua Portuguesa, embora, como bem pontuam Bezerra e Reinaldo (2020), as raízes teóricas da didatização da AL estejam vinculadas aos estudos acerca da historicidade da língua(gem) e do trabalho linguístico implementados por Carlos Franchi (1977), em seu texto sobre *Linguagem: atividade constitutiva*. Assim sendo, Veloso (2014) chega a fazer menção a uma importante questão explicada por Geraldi ao tratar da necessidade de o trabalho com a prática de AL ser feito a partir das próprias produções textuais dos alunos, como forma de favorecer o desenvolvimento de uma escrita mais monitorada por parte do aluno, a partir da reflexão sobre a sua própria prática de uso escrito da língua, mediante práticas da AL.

No que diz respeito à teorização dos tipos de atividades de linguagem, Bezerra e Reinaldo (2020) tratam de três vieses de abordagem (o linguístico, o metalinguístico e o epilinguístico). Por sua vez Veloso (2014) só distingue o metalinguístico do epilinguístico, muito provavelmente porque ela considera o aspecto linguístico integrado ao epilinguístico, já que estratégias de repetição na língua correspondem a usos que, muitas vezes, possuem função coesiva – o que é corroborado pela ideia de Franchi (1987 *apud* BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 36), ao dizer que “(...) nas lacunas da atividade linguística, surge a *atividade epilinguística*.” (*grifos do autor*). Segundo Bezerra e Reinaldo (2020) e Veloso (2014), a diferença gritante entre as atividades metalinguísticas e as epilinguísticas consiste no fato de que estas estão intrinsecamente imbricadas aos usos sociais e discursivos da língua, devendo o leitor-falante ativar estratégias cognitivas para compreender os recursos expressivos que se encontram em ação; as primeiras, por sua vez, concatenam-se a abordagens mais próximas da gramática tradicional, com uma preocupação voltada à nomenclatura, conceitos fixos, classificações.

De acordo com Geraldi (2012), as atividades de metalinguagem que culminam em reflexões do mesmo tipo distanciam-se do processo interativo e, infelizmente, são as mais produzidas e utilizadas pelos professores em sala de aula de Língua Portuguesa. Em se tratando das atividades epilinguísticas, que se atrelam às reflexões sobre o uso da língua, o texto se torna base para a aula de português, de modo que a reflexão sobre o

funcionamento da língua se dá a partir dele, considerando suas diversas maneiras de articulação e de estilo de linguagem, tendo em vista que as gramáticas tradicionais ou normativas já não mais dão conta das demandas da língua portuguesa, hoje compreendida por meio da sua heterogeneidade, repleta de variações, mudanças, cujos contextos implicam usos específicos.

Nesse sentido, percebe-se uma prática que é ao mesmo tempo comum, mas negativa, no contexto do ensino de língua materna, sobretudo quando pensamos no livro didático, a partir de cuja configuração observam-se três tendências de ensino contempladas por Bezerra e Reinaldo (2020): conservadora, conciliadora e inovadora, sendo esta última a que mais deve levar o aluno a desenvolver atividades de epilinguagem. De acordo com as autoras, a conservadora estaria atrelada à abordagem da gramática tradicional e à metalinguagem; a conciliadora, a partir da qual se pratica a análise linguística de forma sistematizada, ainda sob a égide dos conteúdos normativos em concomitância com perspectivas da linguística; e a inovadora, em que também se pratica a análise linguística, com o “(...) objetivo precípua de contribuir para a formação da competência leitora do aluno” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 12).

Na verdade, o ensino pautado na metalinguagem, priorizado na maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, é descontextualizado das práticas reais de uso da língua no cotidiano social, incorrendo em um sério problema que poderá fazer com que o aluno incorra também em dissonâncias: a abordagem gramaticista não valoriza a criticidade e, como se sabe, muitos conceitos da gramática não se aplicam em muitas ocasiões. Como exemplo, pode-se mencionar o conceito que é dado à classe dos advérbios, ao serem tratados como invariáveis. Todavia, na oração “O rapaz chegou cedinho ao trabalho”, por exemplo, a palavra em destaque é um advérbio que expressa circunstância de tempo e que sofreu variação, haja vista que se flexiona a partir da forma “cedo”. Em casos como esse, a gramática tradicional não apresenta uma explicação, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Já as atividades epilinguísticas trazem significativas contribuições para o aluno, uma vez que favorecem o desenvolvimento de habilidades importantes para a articulação de uma leitura crítica e proficiente, indo além da metalinguagem e partindo para o uso da língua. Isso fica evidente quando se questiona, por exemplo, o porquê de uma determinada palavra ter sido usada em um determinado contexto e, diante disso, qual o

efeito que ela provoca; e esse tipo de ideia é importante porque faz com que o discente passe a compreender os discursos que permeiam a sociedade a partir dos usos do código, do sistema linguístico em si. Nesse direcionamento, para Mendes-Polato e Menegassi (2020, p. 1064-1065), a abordagem epilinguística é “(...) intensa, provocada, estimulada pelo professor mediador, para que o aluno opere com e sobre linguagem, (...) o que requer a análise e a apreensão/uso efetivo de recursos da língua que integram sua gramática na compreensão e na produção textual.”. No entanto, como já foi mencionado, não se deve descartar o trabalho com a metalinguagem, mas uni-lo à epilinguagem, seguindo o percurso: da epilinguagem à metalinguagem, conforme sugerem Veloso (2014), Bezerra e Reinaldo (2020), Mendonça (2006, 2007), dentre outros autores.

Discutidos esses aspectos, parte-se, adiante, para a análise das atividades propriamente dita.

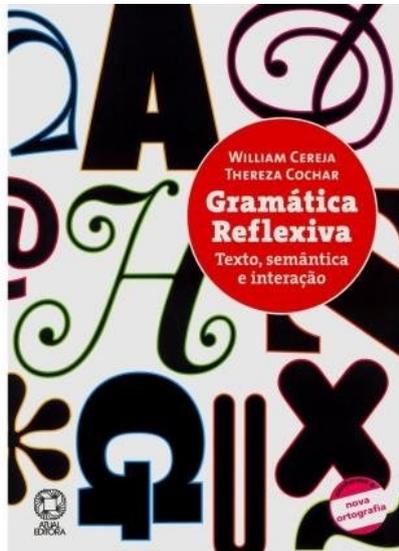
3 Análise de atividades em livro didático

As atividades analisadas a seguir integram o livro didático, volume único, direcionado ao contexto do Ensino Médio, de autoria dos conhecidos William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2009). A escolha desse livro para implementação das análises a serem conduzidas baseia-se no fato de ele ser/ter sido amplamente utilizado nas escolas de Ensino Médio do país, bem como por seus autores serem vastamente (re)conhecidos na produção de livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil.

Ao trazer em seu título a proposta de uma *Gramática Reflexiva* (cf. Figura 01), a produção de Cereja e Magalhães (2009) ousa quando comparada ao compêndio de livros didáticos já produzidos e utilizados em diversas escolas do país. O subtítulo do livro didático também se faz muito curioso: *Texto, semântica e interação*. Já de primeira instância, tomando os pressupostos de Marcuschi (2008) ao sugerir que o título é a primeira entrada cognitiva em um texto, o leitor infere de que se trata de uma obra que vai contemplar uma abordagem muito inovadora do ensino de língua portuguesa. Isso porque preza pelo *texto*, elemento preconizado pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como instância básica e de base para o trabalho com a língua(gem). Além disso, aponta para a *semântica*, referenciando as perspectivas de sentido(s) que se dão de maneira específica a depender do contexto situacional de comunicação. Ainda,

sugere a *interação*, ideia central para a abordagem das práticas de linguagem não só nos PCN, como também na recente BNCC².

Figura 01 – Capa do livro didático de onde foram retiradas as atividades analisadas a seguir.



Fonte: Cereja e Magalhães (2009).

Antes de partir para a análise das atividades propriamente ditas, é importante que se faça uma ressalva. Ao discorrer sobre as premissas básicas para a elaboração de atividades de análise linguística, Geraldi (2012, p. 73-74) formula uma premissa fundamental para tal procedimento: “a análise linguística que se pretende **partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’**. Ao contrário, o ensino gramatical **somente tem sentido para auxiliar o aluno**. Por isso partirá do texto dele.” (**grifos nossos**). Nesse sentido, tomando por base esse pensamento, quaisquer atividades presentes em livros didáticos – seja por partirem de textos bem escritos, dentre os quais, em sua maioria, textos literários, seja por não considerarem produções textuais de alunos da própria turma real – não contemplam o real sentido que configura a ideia da prática de AL para Geraldi (2012).

Geraldi (2012) é muito enfático ao dizer que o ensino de gramática, neste caso dos usos da língua, de uma gramática mais reflexiva, mais próxima da AL, *somente* fará

² Tendo em vista que o livro didático tomado como objeto neste artigo foi produzido antes da construção da BNCC, os autores tiveram cuidado para não incorrerem em anacronismos, no sentido de analisar as atividades a partir do prisma da BNCC, embora se saiba que muitas das bases teórico-metodológicas que dialogam com a perspectiva de AL da BNCC também alicerçam este artigo, como é o caso das ideias do próprio Geraldi (2012), de Veloso (2014), dentre outros.

sentido se partir dos textos dos alunos, já que o seu objetivo principal é favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico-discursivos desses sujeitos. Sendo assim, a análise que aqui se faz das atividades propostas no livro considera que elas não se tratam e nem se tratarão de uma prática de análise linguística nos moldes de Geraldi (2012), mas o são se for considerar as ideias de Bezerra e Reinaldo (2020) e de Veloso (2014), já que as primeiras utilizam a expressão *análise linguística* vinculadas a atividades presentes em livros didáticos, e a segunda, a uma prova escolar/avaliação de aprendizagem de língua portuguesa que, inclusive, parte de um texto literário. Contudo, as ideias de Geraldi (2012) acerca da prática de AL são fundamentais para as análises que são feitas; o que se quer dizer, aqui, é que o autor, em suas obras, costuma pensar a AL associada à produção de textos, o que não acontece nas atividades do livro didático analisadas adiante. Então, parte-se agora para a análise das atividades.

Figura 02 – Atividades sobre orações subordinadas adverbiais retiradas de livro didático para o Ensino Médio.

1. Leia as seguintes frases de caminhão e indique as circunstâncias que as orações subordinadas adverbiais expressam.

- Se ferradura desse sorte, burro não puxava carroça.
- Passarinho não come pedra porque sabe o bico que tem.
- Preguiça é o hábito de descansar antes de estar cansado.
- Seja paciente na estrada para não ser paciente no hospital.
- Sou grande porque respeito os pequenos.
- Se me vires abraçado com mulher feia, separa que é briga.

Leia este poema de Ferreira Gullar e responda às questões 2 a 5.

Cantiga para não morrer

<p>Quando você for embora moça branca como a neve, me leve.</p> <p>Se acaso você não possa me carregar pela mão, menina branca de neve me leve no coração.</p> <p>Se no coração não possa por acaso me levar moça de sonho e de neve, me leve no seu lembrar.</p>	<p>E se aí também não possa por tanta coisa que leve já viva em seu pensamento, menina branca de neve, me leve no esquecimento.</p>
---	---



(Os melhores poemas de Ferreira Gullar. Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2002. p. 120.)

- Identifique o tema central do poema.
- Observe a primeira estrofe do poema.
 - Que circunstância expressa a oração *Quando você for embora*?
 - O que essa circunstância conota em relação à continuidade do amor?
- O poema apresenta uma construção paralelística, principalmente se considerarmos o início das estrofes. Observe:

Se acaso você não possa
Se no coração não possa
E se aí também não possa

 - Qual a circunstância expressa nos três versos?
 - Considerando-se que paralelismo são estruturas de repetição, o que as repetições sugerem no plano do relacionamento entre o eu lírico e a mulher amada?
- Como você justificaria o título do poema?

303

6. Leia esta tira:



(Adão Iturrigarai. Folha de S. Paulo, 1/6/2004.)

- A oração do 1º quadrinho relaciona-se com a do 2º por meio da locução conjuntiva *a medida que*. Qual é o valor semântico dessa locução nesse período?
 - consequência
 - comparação
 - proporção
 - conformidade
- Classifique a oração *A medida que vamos ficando mais velhos*.

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 303-304).

Como se pode observar na Figura 02, as atividades em análise se inserem no rol de conteúdos da sintaxe do período, mais precisamente das Orações Subordinadas Adverbiais. Esse conteúdo, no contexto do Ensino Médio, refere-se à terceira série, momento em que se estuda, justamente, toda a parte de sintaxe, tanto da oração, quanto do período. Em relação a esse conteúdo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) contempla-o de duas maneiras: uma mais geral e outra mais específica. No tocante à mais geral, pode-se observar o que sugerem as competências gerais de linguagens da BNCC:

1. **Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas** (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, **a reflexão, a análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) **com base nos conhecimentos das diferentes áreas**.

(...)

4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para** se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e **produzir sentidos** que levem ao entendimento mútuo.

(...) **(grifos nossos)** (BRASIL, 2018, p. 7).

Dado o exposto, com os novos direcionamentos e demandas da BNCC, Sigiliano (2021), ao analisar os volumes destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental das seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2020, constatou que, em livros didáticos produzidos pós-BNCC, já é possível observar um certo avanço na abordagem da gramática nas obras didáticas, em um viés da AL, embora ainda haja o que melhorar. Nesse viés, a autora esclarece que “Os dados revelaram avanços de algumas obras na abordagem contextualizada da gramática, na perspectiva da AL. Contudo, ainda não é esse o caso do que ocorre na maioria das obras ou na maioria das seções.” (SIGILIANO, 2021, p. 20).

Como sugere a BNCC, compreender o funcionamento da língua com vistas à reflexão e à análise crítica sobre as mais diversas áreas do conhecimento se faz ponto de partida para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, participativos e agentes na

sociedade para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Ademais, esse sujeito deve utilizar a língua(gem) para produzir sentidos os mais diversos. Sem dúvida, quando se fala de orações subordinadas adverbiais, embora o nome soe, à primeira vista, um tanto quanto amedrontador para alguns, nada mais significa do que construções linguístico-discursivas que favorecem reflexões acerca da produção de sentidos construídas pelos sujeitos nos usos que fazem da língua(gem).

Mais especificamente, a BNCC contempla as orações subordinadas adverbiais em um outro momento quando traz as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes do Ensino Médio em termos das práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, de todos os campos de atuação social, pontuando como indispensável para o discente:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, **marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito**: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes **recursos gramaticais que operam como modalizadores** (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou **orações adverbiais**, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (**grifos nossos**) (BRASIL, 2018, p. 499).

Nesse sentido, as orações subordinadas adverbiais, que são referenciadas na BNCC, condizem justamente com as ideias de *marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito* a partir de *recursos gramaticais que operam como modalizadores*. A oração adverbial é caracterizada como tal “(...) quando, à maneira de um advérbio, articula-se a outra, para operar nesta uma modificação, por meio da inserção de uma circunstância, que pode ser de causa, modo, tempo, condição, etc.” (LIMA, 2004, p. 54). Sendo assim, modificam o sentido da oração a que se conectam, de forma a promover um sentido pretendido pelo enunciador.

Voltando à análise das atividades (cf. Figura 02), verifica-se que, já de início, há uma atividade de metalinguagem, em que se pede para que se *indiquem* as circunstâncias expressas por um conjunto de seis orações concernentes às conhecidas “frases de caminhão”, reproduzidas na atividade. A visão dessas orações como sendo descontextualizadas pode ser relativa, já que o contexto pode ser considerado a partir das realidades dos sujeitos dos quais, espera-se o reconhecimento dessas orações escritas em

caminhões, conhecidas como frases de caminhões. Na verdade, constituem-se ditos populares de autoria incerta – pelo próprio fato de ser popular – que, geralmente, têm um caráter humorístico ou de sátira.

Ao requerer que se indique as circunstâncias que as orações adverbiais expressam, se quer, em outras palavras, classificar as orações com base em sua significação prescrita – e é importante que se frise isto – pela gramática normativa, conforme contempla o referido livro didático: causais (*porque, visto que, que, posto que, uma vez que*), consecutivas (*de modo que, de sorte que*), conformativas (*como, conforme, segundo, consoante*), concessivas (*embora, conquanto, que, ainda que, mesmo que*), comparativas (*como, que, do que, assim como*), condicionais (*se, caso, contanto que, desde que, salvo se*), finais (*para que, a fim de que, que*), proporcionais (*à proporção que, à medida que, ao passo que*) e temporais (*quando, enquanto, logo que, assim que, mal*), cada qual caracterizada por elementos conectivos específicos (CEREJA; MAGALHÃES, 2009). A questão é que essa classificação que associa marcas linguísticas a sentidos específicos é falha, pois desconsidera processos de mudança de sentido de algumas marcas em razão, por exemplo, de processos de gramaticalização ou de usos em contextos distintos.

Prova desse descompasso entre marcas que se vinculam a sentidos pode ser facilmente verificado ao se comparar as orações **a** e **f** presentes na atividade um (1) em análise, em que se tem: “**a**) *Se ferradura desse sorte, burro não puxava carroça.*” e “**f**) *Se me vires abraçado com mulher feia, separa que é briga.*”³. Em **a**, a marca *se* remete o aluno a classificar a oração em destaque como sendo condicional, contudo essa classificação é limitada, não vai além do expresso pela forma *se*, e, muitas vezes, é meramente memorizada por parte dos alunos, os quais a associam à ideia de condicionalidade porque assim está dito no livro didático. Por exemplo, poderia ser explorado, nesse caso, o efeito de sentido provocado pela relação de condição estabelecida pela oração adverbial, cuja resposta se vincularia à percepção da ironia atrelada às noções inconsciente e popularmente associadas à ideia da ferradura como símbolo de sorte, fato que é contraposto à situação do burro ter de puxar carroça, o que é uma tarefa árdua; logo, é irônico pensar em alguém que ande com um objeto que traz sorte, mas que tem tanto azar ao ponto de ter de realizar uma atividade tão forçosa quanto

³ É importante esclarecer que os autores deste trabalho não compartilham de ideias/perspectivas machistas, misóginas, nem de qualquer tipo/modalidade de preconceito e/ou de discriminação que estejam associados às construções linguístico-discursivas presentes nas atividades analisadas.

a de puxar carroça, além da presença da partícula “não” na oração principal, que nega a condição, estabelecendo o tom irônico da sentença. Em **f**, por sua vez, a circunstância expressa pela oração em destaque pode ser dúbia, haja vista que ao passo que o *se* é marca de condição, no contexto específico de **f** também tem um sentido temporal, podendo, como prova disso, ser substituído pela marca *quando* sem que haja alteração de sentido: “**f-1**) *Quando me vires abraçado com mulher feia, separa que é briga.*”. Nesse caso, o *se* pode flutuar entre condição e tempo, ou, talvez, a condição se configurasse uma categoria interna ao tempo. Como se pode verificar, neste caso, a Gramática Normativa não consegue dar conta dos usos diversificados que se dão na língua no tocante às prescrições por ela estabelecidas.

Situação semelhante ocorre com a oração em destaque em “**d**) Seja paciente na estrada *para não ser paciente no hospital.*”. Paralelamente aos pressupostos da tradição gramatical, a marca *para* caracterizaria a oração em destaque como adverbial final, tendo em vista que se deve ser paciente na estrada com a finalidade, com o objetivo, a fim de que não precise ser paciente no hospital. É, mais precisamente, uma oração adverbial final reduzida de infinitivo, haja vista a presença da forma nominal do verbo *ser*. Contudo, é também possível a percepção condicional expressa pela oração adverbial em relação à oração principal. Assim, **d** pode ser compreendida a partir de uma leitura reconstruída cognitivo-inconscientemente da seguinte maneira: “**d-1**) Se não for paciente na estrada, será paciente no hospital.”, o que acarreta uma compreensão de condição, isto é, caso não se seja paciente no trânsito, o terá de ser no hospital, ou ainda “**d-2**) Se for paciente na estrada, não será paciente no hospital.”. Na verdade, essa oração poderia ser explorada além do aspecto circunstancial prescrito pela GN, já que há uma abordagem da polissemia da palavra *paciente*, entendido como ter paciência, não ter pressa, na oração principal de **d**, e como sujeito internado ou hospitalizado na oração em destaque também em **d**.

No que se refere aos períodos “**b**) Passarinho não come pedra *porque sabe o bico que tem.*” e “**e**) Sou grande *porque respeito os pequenos.*”, embora as orações em destaque possam ser classificadas, de primeira instância, como subordinadas adverbiais causais, de acordo com a GN, também podem ser entendidas como orações coordenadas explicativas, visto que podem ser substituídas por *pois*, partícula explicativa por excelência de acordo com o próprio livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2009). Segundo Luft (2002, p.

77), existe uma diferença singular entre as orações coordenadas explicativas e as subordinadas adverbiais causais:

A oração causal enuncia a *causa* do *efeito* expresso pelo verbo da respectiva oração principal: não estudar é a causa de o aluno não aprender; não terem dado a palavra a Antônio foi a causa de sua irritação; a desobediência do menino foi a causa de ele ter sido castigado; ter estado doente foi a causa de Maria faltar às aulas.

Já pela oração explicativa, o falante enuncia (“explica”) o motivo de sua ordem, suposição ou declaração: *deve ter chovido, (e eu suponho isso) porque a grama está molhada.* (Claro: o estar molhada a grama não é a causa de ter chovido, pois exatamente o contrário é que é verdade.) *Fale baixo, (e eu mando/peço isso) porque há gente dormindo.* (grifos do autor)

Com base nessas considerações de Luft (2002), **b** seria, na verdade, uma oração coordenada explicativa, uma vez que pode ser reconstruída assim: “**b-1**) [Passarinho] Sabe o bico que tem *porque não come pedra.*”, isto é, se for estruturada ao contrário o que se diz continua sendo verdade, tendo o mesmo sentido de **b**. No entanto, **e** realmente é uma oração subordinada adverbial causal, uma vez que, caso fosse reconstruída, não permaneceria com o mesmo sentido: “**e-1**) Respeito os pequenos *porque sou grande.*”. Como se pode verificar, o sentido que se depreende da oração em destaque em **e-1** é o de que, pelo fato de ele ser grande, respeita os pequenos, enquanto que em **e** o sentido é o de que o fato de se respeitar os pequenos o torna grande. Já a oração em destaque em “**c**) Preguiça é o hábito de descansar *antes de estar cansado.*” contempla corroborativamente a associação entre a marca *antes de* e a circunstância de tempo por ela expressa.

Dessa maneira, no tocante à atividade 1, poderia ser reformulada de forma a contemplar toda a discussão implementada acerca dela do seguinte modo:

1. Frases de para-choque são mensagens escritas à tinta ou dispostas em painéis iluminados, em para-choques de caminhão ou outros veículos, que, geralmente, caracterizam alguma influência da frase com o seu proprietário. Podem ser frases humorísticas, religiosas, filosóficas ou adágios populares seculares que caminhoneiros colocam em seus para-choques, sendo uma das manifestações do folclore na linguagem popular. (Adaptado de Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Frases_de_para-choque. Acesso em 13 de set. 2019).

Com base nisso e nos seus conhecimentos de mundo, responda ao que se pede.

a) Na “frase de caminhão” “*Se ferradura desse sorte*, burro não puxava carroça.”, o “se” funciona como marca da oração em destaque, fazendo-a expressar uma dada circunstância. Dessa maneira, explique qual é essa circunstância expressa e, tendo em vista a avaliação social que se tem diante dessa frase de caminhão, qual o efeito de sentido provocado por essa construção linguístico-discursiva?

Possibilidade de resolução⁴: O “se” presente na oração subordinada adverbial a faz expressar circunstância de condição e o sentido que pode ser estabelecido a partir da relação entre a oração principal e a subordinada é o de ironia, já que se esperava que a ferradura fizesse do burro um sortudo, em vista da simbologia existente entre ferradura e sorte, o que contrasta com a ideia de ele executar um trabalho árduo como é o de puxar carroça.

b) Considere as seguintes “frases de caminhão”: “*Se ferradura desse sorte*, burro não puxava carroça.” e “*Se me vires abraçado com mulher feia*, separa que é briga.”. Pode-se dizer que a circunstância expressa pelo uso do “se” é a mesma em ambas as construções linguísticas em destaque? Reflita e justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Não. No primeiro período, o *se* da oração subordinada tem valor condicional, mas que é negado pela sentença seguinte, visto que se, de fato, a ferradura fosse objeto que provocasse sorte, o burro não estaria puxando carroça, atividade compreendida como sendo ruim, vinculada à pessoa que não tem sorte. No segundo período, por sua vez, o *se* pode ter valor de condição, pois ser visto abraçado com mulher feia é condição para que se separe (um homem que estivesse abraçado com tal mulher). Para além disso, o *se* empregado na segunda oração em destaque expressa ideia de tempo, podendo ser substituído por *quando* sem alteração de sentido: “*Quando me vires abraçado com mulher feia*, separa que é briga.”.

c) Tendo em vista as construções “Passarinho não come pedra *porque sabe o bico que tem*.” e “Sou grande *porque respeito os pequenos*.”, podemos dizer que *porque sabe o*

⁴ É importante frisar que as possibilidades de resolução apresentadas às atividades reformuladas e propostas pelos autores são, como o próprio nome sugere, possibilidades, ou seja, outros percursos – que não os apresentados pelos autores deste trabalho – podem ser percorridos na resolução das referidas atividades.

bico que tem é, na verdade, uma explicação em relação à ideia de o passarinho não comer pedra, visto que pelo fato de ele saber o bico que tem, que não é um bico tão resistente assim, ele não come pedra. Prova dessa relação explicativa é que se o período for invertido, não há alteração de sentido: *Passarinho sabe o bico que tem porque não come pedra*; alterou-se apenas a posição das orações. Nesse sentido, podemos analisar o período “Sou grande *porque respeito os pequenos*.” da mesma maneira que analisamos “Passarinho não come pedra *porque sabe o bico que tem*.”, isto é, com a oração em destaque como uma explicação da oração principal? Justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Poder até se pode. Todavia, a oração *porque respeito os pequenos* tem mais um caráter causal do que explicativo, já que justifica o *status* de grandeza. Prova disso é que se as orações mudarem de posição, o sentido do período não permanece o mesmo: “Respeito os pequenos *porque sou grande*.”.

d) Observe a seguinte construção: “Seja paciente na estrada *para não ser paciente no hospital*.”. Normalmente, de acordo com a gramática tradicional, a oração em destaque seria classificada como sendo oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo em razão da presença do marcador *para*, indicando, portanto, finalidade, isto é, “Seja paciente na estrada *a fim de* não ser paciente no hospital.”. Contudo quando nos detemos ao aspecto semântico, um outro sentido pode ser inferido entre as orações que compõem o período. Assinale um X na única alternativa correta.

- () de causa, pois como é paciente na estrada, não o será no hospital.
- () de consequência, haja vista a situação de ser paciente no hospital como consequência de não ser paciente no trânsito.
- () de tempo, pois a oração em destaque indica um futuro certo caso não seja paciente na estrada.
- () de condição, uma vez que *se* for paciente na estrada, não o precisará ser no hospital.
- () de lugar, porque há um contraste entre dois lugares: estrada e hospital.

Possibilidade de resolução: A alternativa correta é a “de condição, uma vez que *se* for paciente na estrada, não o precisará ser no hospital.”, que expressa, justamente, condição, já que ser paciente na estrada é condição para não ser paciente no hospital.

e) Ainda em relação ao período “Seja paciente na estrada para não ser paciente no hospital.”, verificam-se duas ocorrências da palavra *paciente*. Em que medida esses dois usos desta palavra se distanciam ou se aproximam? Como esses usos contribuem para a construção do sentido do período?

Possibilidade de resolução: Esses dois usos se distanciam em termos de sentido, já que na primeira ocorrência a palavra *paciente* significa *ter paciência, não ter pressa*, enquanto que na segunda tem a ver com *ser paciente de hospital, estar doente, acamado em hospital*. Ao passo que se distanciam no sentido, aproximam-se na construção de sentido da “frase de caminhão” ao promoverem a reflexão crítica com um certo tom humorístico, dada a relação existente entre a necessidade de não ter pressa no trânsito para que não se envolva em um acidente que viesse a demandar a hospitalização da pessoa.

f) Em geral, é possível encontrar a seguinte frase de caminhão “A preguiça nada mais é do que o hábito de descansar antes de estar cansado”. No entanto, no texto a seguir, esta frase encontra-se retextualizada no gênero meme, conforme é possível verificar:⁵



Fonte: Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/560135272387343857/>. Acesso em: 13 de set. 2019.

i) Com base na leitura do texto acima, a palavra *preguiça* pode assumir valores distintos ao se considerar somente o texto verbal ou quando se considera também o texto não-

⁵ Nesta proposta de reformulação, os autores deste artigo optaram por apresentar a frase de caminhão retextualizada no gênero meme, como forma de poder explorar outros aspectos linguístico-discursivos do enunciado, como é o caso da relação existente com a linguagem não-verbal.

verbal. Quais valores são esses e como eles convergem para a construção de sentido do texto?

Possibilidade de resolução: Tomando-se por base o texto não-verbal, a palavra *preguiça* assume valor de *aversão ao trabalho, de não querer realizar uma ação ou atividade*. Por sua vez, tomando o texto como um todo, há a criação de um *link* com a imagem da preguiça como sendo o *animal* representado no não-verbal. Essa relação implementada no tocante ao significado da palavra preguiça do texto verbal com o não-verbal favorece a construção de sentido do texto à medida que permite uma metáfora entre o ser humano preguiçoso e o bicho preguiça, que é lento, devagar por natureza, fato que leva muitas pessoas a chamar outras que não são tão dispostas ao trabalho de *bicho preguiça* em referência às “qualidades” desse animal.

ii) Na parte verbal do referido texto, a oração *antes de estar cansado* expressa ideia de quê em relação à oração que a antecede? Justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Expressa ideia de tempo, mais precisamente de algo anterior ao *hábito de descansar*. Nesse sentido, a preguiça é predicada como “o hábito de descansar *antes de estar cansado*”, sendo a oração adverbial temporal reduzida de infinitivo em destaque marcada temporalmente pelo advérbio *antes*.

Quando se passa às atividades de 2 a 5 (cf. Figura 02), verifica-se que são construídas a partir de um texto literário, o que já se faz bem estranho tomando como referência o que Geraldí (2012) discute ao propor atividades de análise linguística a partir de textos dos próprios alunos. Ora, como se fazer AL que tenha uma proposição didática, com vistas ao aluno desenvolver e potencializar os usos que faz língua, se o ponto de partida é o texto literário, caracterizado por um uso específico da língua e que, muitas vezes, se distancia da realidade dos sujeitos em razão da sua erudição? Ainda, como se visualiza na atividade 2, refere-se a uma concepção de leitura muito ampla, em que se preza pela identificação do tema do texto. Nesse caso, o mais adequado seria, antes disso, começar explorando o título, que se faz primeira entrada cognitiva do texto (MARCUSCHI, 2008), e, seguidamente, abordar outros elementos estéticos do poema

para levar, por fim, o aluno a inferir o tema de que trata o texto. Fato semelhante ocorre com a atividade 5, que pede ao aluno para justificar o título do poema; isso é muito abrangente, justificar a partir de que aspectos? Ambas as atividades, 2 e 5, se querem atividades de leitura, mas fogem da abordagem do gênero poema em si, caracterizando-se, como se diz popularmente, “enchedoras de linguíça”, pois são mal formuladas e não apresentam/têm um objetivo para uma aprendizagem do aluno.

Ademais, a alternativa **a** da terceira atividade está mal posicionada no contexto da atividade, pois aborda um conhecimento gramatical como se o texto literário fosse apenas o pretexto para tal abordagem. No entanto, associada à alternativa **a**, a **b** se mostra bem construída, uma vez que não se prende à estrutura ou à marca circunstancial da oração, partindo para a implicação desta na ideia da continuidade do amor no texto. E é justamente nesse caminho que devem ser construídas as atividades de AL, rumo ao texto-discurso, em um movimento que parte do texto-discurso, volta-se para o contexto e retorna ao texto-discurso, em um ir e vir que contemple as relações das formas que marcam funções específicas em situações comunicativas também muito específicas. A atividade 4, por sua vez, também traz uma formulação de questão interessante na sua alternativa **b** ao contemplar o paralelismo, mas que deveria englobar a alternativa **a**, de maneira que, em um único comando, exigisse do aluno a compreensão do paralelismo sintático que implica no semântico.

Detendo-se às questões de AL propriamente ditas, especificamente no tocante ao conteúdo das orações subordinadas adverbiais, propõe-se as seguintes construções e/ou reformulações nas atividades 3 e 4 da atividade (cf. Figura 02):

03 – Popularmente, diz-se que “A paixão vai e volta, mas o amor fica.”. Com base nesse dizer popular e na leitura que se faz da primeira estrofe do texto, reflita e registre suas conclusões sobre a ideia de amor presente na lírica sugerida pelo eu-lírico a partir da circunstância expressa na oração *Quando você for embora*, em razão do sentido decorrente do termo em destaque.

Possibilidade de resolução: A oração que dá início ao poema, *Quando você for embora*, é normativamente classificada como oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo, expressa, portanto, circunstância de tempo, o que pode ser facilmente

verificado pela marca temporal mister *quando*, ou seja, pode ser lida da seguinte maneira: *No tempo em que você for embora*. Nesse caso, no contexto do poema, reflete a expectativa que o eu-lírico tem de a mulher amada ir embora em um dado momento. Nesse caso, tomando como base o dito popular, indo a mulher de fato embora, não haveria amor da parte dele, mas sim paixão, porque como bem sugere o dizer popular: “A paixão vai e volta, mas o amor fica.”.

04 – O poema apresenta uma construção paralelística, principalmente se considerarmos o início das estrofes. Observe:

Se acaso você não possa Se no coração não possa E se aí também não possa
--

Com base na leitura do poema e nesse arranjo paralelístico caracterizado pela repetição de estruturas sintáticas semelhantes, qual sentido pode ser inferido em razão das circunstâncias expressas por essas estruturas no que faz menção ao relacionamento entre o eu-lírico e a mulher amada?

Possibilidade de resolução: Infere-se uma ideia de condição atrelada a pedidos que o eu-lírico faz à mulher amada, demonstrando que ele quer muito que ela não o esqueça, mas que, ao mesmo tempo, não irá obrigá-la a isso, o que pode ser entendido a partir da presença paralelística da marca *não* que tem a ver com a negação da condição solicitada pelo eu-lírico.

Passando-se à atividade 6 (cf. Figura 02), que tem como texto base uma tirinha, observa-se que ambas as alternativas **a** e **b** são praticamente idênticas ao solicitarem do aluno quase a mesma coisa, visto que a primeira quer saber o sentido da locução conjuntiva *à medida que* e a segunda que saber a classificação da oração iniciada por tal locução. Em primeiro lugar, não há sentido em duas questões requererem a mesma habilidade de reconhecimento de oração e a este se vinculado o do sentido da marca circunstancial. Em segundo, comandos como *classifique* em atividades que se pretendem de AL se mostram inteiramente incoerentes, porque a classificação é um comando típico de atividade metalinguística, além de ser comumente vinculado à perspectiva tradicional

de ensino. Além disso, a atividade espera que o aluno classifique a oração iniciada por *à medida que* como proporcional, prova disso é que as opções que aparecem na alternativa a são: consequência, comparação, proporção e conformidade. Contudo, nesse contexto em específico, semanticamente, essa expressão também tem um sentido de tempo, até mesmo porque a proporção está inserida no domínio do tempo, prova disso é que a expressão pode ser substituída por *quando* sem que haja alteração de sentido: *Quando vamos ficando mais velhos (...)*. Porém, esse viés de sentido não é contemplado na atividade, restringindo a percepção do aluno em relação aos usos da língua e os sentidos produzidos por esses usos em contextos os mais diversos.

Dado o exposto, propõe-se que a atividade seja construída da seguinte maneira:

06 – Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede.



De acordo com o dicionário online Priberam, *à medida que* é uma “Expressão que indica progressão simultânea ou proporção (ex.: *à medida que avançava, ia ficando mais cansado*).” (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/%C3%A0%20medida%20que>. Acesso em: 13 de set. 2019). Com base na leitura da tirinha, desse verbete, além dos seus conhecimentos de mundo e da presença da marca *à medida que* no primeiro quadro da tirinha associada a palavras do campo semântico de idade, como *velhos*, poderíamos inferir outra(s) circunstância(s) expressa(s) pela oração do primeiro quadro que contribua para construção de sentido do texto, além da apresentada no verbete? Se sim, qual(is)? Justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Sim, podemos inferir outra circunstância. Em termos formais, isto é, levando em consideração apenas a forma, a oração iniciada por *à medida que* expressa justamente o que pontua o verbete apresentado. Todavia, ao se considerar os aspectos semânticos que convergem para a construção de sentido(s) do texto, a oração do primeiro quadrinho também se insere no campo temporal, podendo ter a marca *à*

medida que substituída por quando sem que haja alteração de sentido no texto: Quando vamos ficando mais velhos (...). Essa construção temporal remete, inclusive, ao passar do tempo que leva à culminância do último quadrinho, que associa a passagem do tempo à perda de cabelos.

Destarte, as propostas de retirada, de reformulação e de criação de atividades de AL que aqui foram feitas e explicadas de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que tomam a reflexão da língua em uso, configuram-se perspectivas de abordagem possíveis e mais reflexivas em comparação à versão que está presente no livro didático (cf. Figura 02). Na verdade, pôde-se perceber que as atividades analisadas, propostas no livro didático, apesar de já contemplar reflexões epilinguísticas, mostrou-se falha, seja por não posicionar corretamente a questão no contexto de direcionamento cognitivo do aluno, seja porque não se integrou adequadamente ao texto, além do fato da presença de atividades marcadamente metalinguísticas, inclusive aparecendo antes das que se pretendiam epilinguísticas. Isso revela um truncamento em relação à teoria de AL, a qual preza por, primeiramente, fazer o aluno refletir sobre o uso, o que corresponde à reflexão epilinguística, para somente depois compreender a forma, e, se possível, que o próprio aluno construa a sua definição sobre a forma a partir da compreensão dos usos da língua. Como se pode observar, as atividades aqui propostas inovam – podem ser classificadas como inovadoras (BEZERRA; REINALDO, 2020) –, inclusive, ao não solicitarem classificações nem nomenclaturas, uma vez que se preocupam em potencializar a análise da língua pelo discente, articulada à leitura, contribuindo para sua formação enquanto sujeito social, crítico e reflexivo inserido em uma sociedade em constante mudança, assim como a língua.

4 Considerações finais

As dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa em aderirem à prática da AL, já que os livros didáticos que lhes são disponibilizados, em sua maioria, contemplam uma abordagem um tanto quanto distanciada da AL, configuram-se como empecilhos na construção de questionamentos acerca dos usos da língua e na atualização do seu próprio compêndio linguístico. Paralelamente, a prática da gramática tradicional,

muito evidente em livros didáticos de Língua Portuguesa, faz com que os alunos se questionem em relação ao verdadeiro sentido das aulas de português para suas vidas, uma vez que, ao se depararem com conceitos e mais conceitos de sujeito, de adjunto adnominal, de complemento nominal, dentre outros diversos, os discentes não veem significação nesses conteúdos. Em outras palavras, os alunos não veem aplicabilidade desses conceitos em situações práticas do dia a dia.

Dado o exposto, o objetivo deste trabalho consistia em *analisar o tratamento dispensado ao tópico Orações Subordinadas Adverbiais no livro didático de Cereja e Magalhães (2009) para propor a reformulação de atividades, a fim de aproximá-las da abordagem da análise linguística*. Assim, percebeu-se que, apesar de já ser possível visualizar algum avanço na abordagem da língua na atividade analisada, ainda existem possibilidades de se promover uma maior contextualização das atividades, de forma a situar melhor o aluno diante do uso que se faz da língua em um contexto particular. Dessa maneira, não se trata de deixar de lado a nomenclatura da gramática tradicional – embora há quem discorde disso ao defender a extinção dessa nomenclatura. Trata-se de reconfigurar o modo como a gramática tem sido trabalhada em sala de aula, por meio de práticas de análise da língua em funcionamento, considerando o contexto e os efeitos de sentido produzidos na construção de enunciados devidamente arranjados e articulados. Ainda, a integração desses aspectos à prática de produção de textos pode propiciar, ainda mais, um trabalho contextualizado via AL, conforme sugere Geraldini (2012).

Como sugestões para pesquisas futuras, pode-se pensar na realização de intervenções que priorizem a aplicação da atividade presente no livro didático analisado junto a um grupo de alunos e, seguidamente, a aplicação da atividade reformulada apresentada neste trabalho, com vistas a comparar a compreensão e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos em relação ao tópico de Orações Subordinadas Adverbiais em ambas as atividades. Nesse direcionamento, também caberiam reflexões acerca das representações da AL, tanto pelos professores, a partir das atividades que (re)elaboram, quanto dos próprios alunos sobre a AL, mediante as suas respostas a tais atividades.

Assim, como bem assevera Mendonça (2006), a má escolha dos livros didáticos pelos professores das próprias escolas tem feito com que o ensino de gramática ainda tenha prevalecido no contexto educacional, reforçando o preocupante desempenho dos alunos nas avaliações de leitura e escrita. Logo, enfatiza-se a importância de se rever a

formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, promovendo-a sob a ótica da AL, a fim de que, de fato, se consiga fazer com que os alunos vejam sentido para suas vidas nas aulas de português a partir de uma abordagem que se aproxime das suas realidades, analisando a língua dos próprios alunos, a partir das suas próprias produções de texto. Também, quanto à abordagem ainda limitada dos livros didáticos em relação à perspectiva de AL no tratamento de tópicos gramaticais como o de Orações Subordinadas Adverbiais, cabem formações continuadas que permitam aos professores habilitação para que possam complementar, sob a ótica da AL, as abordagens “tradicionais” dos livros didáticos, principalmente tendo em vista que não existem livros didáticos perfeitos.

Contribuição

Guilherme Moés: Conceptualização, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Dalva Lobão Assis:** Supervisão; Escrita – análise e edição.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/ PB: EDUFPG.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 13 de set. 2019.

BUNZEN, Clécio. Reapresentações de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas, Mercado de Letras, 2007. p. 79-110.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Período composto por subordinação: as orações subordinadas adverbiais. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática Reflexiva:** volume único. 3. ed. Reform. – São Paulo: Atual, 2009. pp. 299-307.

FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 22, p. 9-41, 1977.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. pp. 59-79.

LIMA, Ana. Funções textual-discursivas das 'orações adverbiais' sem matriz. **Veredes**, v.8, n.1 e n.2, p.53-62, jan./dez. 2004.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. Supervisão Lya Luft; organização Marcelo Módolo; consultoria técnica Mário Eduardo Viaro. – 2.^a ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 3, 2020, p. 1059-1098.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 109-226.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística: por que e como avaliar? In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 2010, p. 70-83.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, v. 16, n. 2, p. 3742-3757, ago. 2019.

SIGILIANO, Natália Sathler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 25, n. 2, 2021, p. 1-23.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 155-177.

TARTAGLIA, Ednaldo. Livros didáticos sob a ótica do funcionalismo linguístico: o caso do ensino das orações adverbiais. **Entrepalavras**, v. 8, n. 2, p. 304-322, maio/ago. 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VELOSO, Danielle Rodrigues Pereira. Sugestões de atividades de análise linguística com base em avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. In: **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014 / organizadores Marco Antonio Martins, Lucrécio Araújo de Sá Júnior e Sulemi Fabiano Campos. Realização Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste-GELNE. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

Recebido em: 01 de novembro de 2021

Aceito em: 15 de abril de 2022

Publicado em abril de 2022

Guilherme Moés

E-mail: guilherme.moes09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3372-0795>

Dalva Lobão Assis

E-mail: dalvalobaodla2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9359-8712>