

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da
Silveira
Departamento de Línguas e Literatura

**Orientações para Elaboração de Material Didático de Língua
Portuguesa e de Literatura**

Apresentação

O conjunto de textos que lerão a seguir compõem as *Orientações para Elaboração de Material Didático de Língua Portuguesa e de Literatura*, voltadas para Educação Básica, com foco no que se pratica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Estas têm como objetivo situar o trabalho de produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Literatura do CAp para o estudante de Licenciatura em Letras (sujeito professor em formação), para demais docentes e colegas pesquisadores da área, contribuindo para uma compreensão do funcionamento da língua em suas diferentes manifestações nas formulações de atividades de ensino-aprendizagem, a partir de textos diversos. Elaboradas a partir das experiências dos docentes de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literatura (DLL), filiados a diferentes campos do saber das ciências da linguagem e da educação, não se defende um apagamento de terminologias científicas, mas se considera a complexa pluralidade de formações em ensino-pesquisa-extensão.

Essas orientações não têm a finalidade de serem normativas, mas sim a de promoverem um espaço de reflexão do entrecruzamento de teorias linguísticas com a prática em sala de aula. Há, desse modo, uma abertura para outras possibilidades de criação de materiais didáticos, tendo em vista a compreensão de que a supervisão de estágio é determinada por uma posição ética e de responsabilidade na relação do professor-supervisor e o professor em formação com a comunidade escolar e acadêmica.

É com um convite à leitura que também estabelecemos uma escuta de contribuições para futuras atualizações destas *Orientações*. Elas constituem um espaço coletivo e comprometido com sujeitos de linguagem em formação nos diferentes níveis, modalidades e etapas instituídas na educação brasileira em constantes transformações.

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2024.

Concepções de ensino de Língua e Literatura

No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), concebemos e praticamos o ensino de leitura, de linguagem e de escrita conjuntamente. Isso porque, em nossas práticas, sempre levamos em consideração a gramática internalizada oriunda das muitas comunidades de fala e de práticas às quais os alunos pertencem (FARACO, 2008), a capacidade de ler o mundo a partir dos referenciais e das vivências (FREIRE, 1989; KLEIMAN, 1989; GERALDI, 1999). Entendemos isso como extremamente importante. Primeiro porque, concebemos a língua como um instrumento heterogêneo que se encontra em constante variação. Segundo porque sabemos que a tentativa de se estabelecer uma norma padrão do Português Brasileiro fracassou e, por isso, frequentemente, no cenário escolar, os alunos deixam evidente a sua desmotivação com os estudos linguísticos já que, segundo eles, “Português é muito difícil”. E como mostrar que não se trata de dificuldade? (PERINI, 2009) E como tratar as variações em diferentes situações comunicativas? (TRAVAGLIA, 2009; CALLOU, 2009) E como partir de textos e voltar a eles mostrando suas diversidades e usos? (MARCUSCHI, 2010; BEZERRA, 2010). Essas são algumas inquietações, provocações e objetivos a serem atingidos no cotidiano escolar.

Assim, buscamos, enquanto escola, possibilitar o acesso à cultura digital e analógica, à literatura canônica e contemporânea, aos gêneros textuais variados e às muitas normas presentes na sociedade. Concebemos, assim, que é papel da escola também garantir que o aluno tenha acesso à gramática normativa, para que ele possa, caso julgue necessário, adequar a sua linguagem a situações comunicativas diversas a que será exposto ao longo da vida. Assim, enxergamos a sala de aula como ambiente privilegiado em que o professor deve promover a discussão sobre as diferentes normas linguísticas, apresentando novas possibilidades de uso da língua.

No que se refere às práticas de ensino, não se pode sustentar uma apresentação de um paradigma até então não existente, mas sim uma construção compartilhada do saber (LEVY, 2000, 2015, FREIRE, 1989; TODOROV, 2009). Nesse sentido, compreendemos a língua como um conjunto de escolhas linguísticas feitas culturalmente em prol da garantia de uma interação. Conseqüentemente, o texto, seja ele literário ou não, é a materialização e a potencialização das palavras como representação de maneiras de ver o mundo; o texto literário caminha por e para a problematização da relação entre homens e mundo, a produção textual de nossos alunos é igualmente textos que potencializa refletir sobre o mundo, não um ponto final do ensino escolar sobre língua materna. Assim, não se termina com uma produção textual, mas se volta para a criação de um novo texto em um contínuo tempo, indivíduo, mundo.

É importante ressaltar que, ao longo dos anos, observamos, por meio dos avanços nos estudos oriundos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, em conjunto com a mudança de perspectiva dos manuais que regem o ensino brasileiro, PCN (1997), OCN (2006) e a BNCC (2019), o surgimento de uma nova abordagem no que se refere à pedagogia da leitura (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2010) e da produção textual (KOCH, 1993, 2015). Entretanto, acreditamos que, ainda carece, na maioria das escolas brasileiras, um ensino de Língua Portuguesa que considere o ensino e a produção dos gêneros textuais orais, a reflexão dos usos mais ou menos monitorados e de prestígio e da variação linguística.

Nós, professores de Língua Portuguesa do CAP-UERJ, buscamos em nossos materiais partir do texto e das reflexões que emergem dele. Assim, geralmente, lemos junto com alunos, compartilhando impressões iniciais; em seguida, discutimos a temática proposta no texto selecionado e fazemos registros da interpretação e dos recursos linguísticos, literários e estéticos empregados. Este leitor, quando encorajado, se apropria da obra e do próprio processo de leitura, competência que extrapola o cenário escolar (COSSON, 2012).

E qual é o lugar da linguagem e da Gramática? Como trabalhá-la? A gramática, nos últimos anos, tem sido deixada de lado, sendo cada vez demonizada (GNERRE, 1987). Isso porque nos acostumamos, na nossa experiência enquanto estudante, a ter contato com uma gramática mais descritiva que é desarticulada de situações linguísticas, restrita à identificação e à classificação e pouco articulada com os efeitos de sentido (GERALDI, 1996; LUFT, 2008; PERINI, 2002; BECHARA, 1993). Nesse sentido, Moura Neves (2003) e Perini (2006) apontam que cabe à escola ativar uma constante reflexão sobre língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicação da gramática. Para muitas crianças, de fato, a escola é o espaço em que elas terão suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos sobre usos, adequação sociocultural, gêneros mais ou menos monitorados e as estruturas textuais e linguísticas pertinentes.

Em linha de pensamento semelhante, Bortoni-Ricardo (2005, p. 39) propõe o ensino de gramática a partir de textos que possibilitem a reflexão de usos linguísticos de acordo com três contínuos, a saber, continuum de urbanização (destina-se à análise dos atributos socioecológicos dos falantes); de oralidade/letramento (destina-se à análise de práticas sociais em que o indivíduo toma parte) e de monitoração estilística (refere-se aos processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação). À vista dessa reflexão, acreditamos que a gramática deve ter seu lugar reservado na escola, todavia esta deve ser abordada por meio de diferentes gêneros textuais, proporcionando e conduzindo, a partir desses, uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

E a produção textual? Entendemos a escrita e a fala como materializações do processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. É na produção do aluno que os usos da língua e as leituras feitas por eles de textos diversos ao longo da vida e na escola tomam corpo (AZEREDO, 2006), em um processo de “ativação de conhecimentos” (KOCH, 2015), de elaboração, de reelaboração de textos (SERAFINI, 2003; PÉCORA, 1999), de retextualização (DELL’ISOLA, 2007). Sendo assim, produzir textos orais e escritos na escola é mais do que escrever para o professor atribuir nota, é buscar sentido para si e para o mundo, é identificar nos pares leitores e fazer circular ideias.

Os textos possuem finalidades comunicativas (ANTUNES, 2010; ELIAS; KOCH, 2015; COSTA VAL, 2006) e não finalidades avaliativas educacionais com o final de cada ano letivo. Toda produção oral ou escrita do aluno o coloca como sujeito/agente e confere a ele cidadania pois ele ganha voz no mundo.

Acreditamos, portanto, que só por meio do ensino de leitura, gramática e produção textual articulados o aluno poderá refletir e adequar-se linguisticamente para situações diversas, sem reforçar ou sofrer estigmas ou preconceitos linguísticos.

Sobre o Texto

Trabalhamos com a perspectiva de que os textos existentes numa língua são os fenômenos básicos que devem ser estudados e compreendidos ao longo das aulas da disciplina que tematiza esse idioma. Aqui, é importante reconhecer que quando falamos de textos como fenômenos abarcamos todos os elementos envolvidos no seu processo de produção de sentido, como o contexto de produção, o locutor e o interlocutor, por exemplo. O estudante, que já é falante nativo do idioma, precisa portanto fundamentalmente aprender a compreender e a produzir diversos gêneros discursivos distintos na escola.

A consequência evidente de tal posição é o descarte de duas práticas: (i) o trabalho organizado em torno das frases retiradas de “clássicos literários”; (ii) a produção de textos artificiais com finalidade didática. Entendemos que o material para o estudo da língua deve ser constituído por textos reais, isto é, obras concretas que foram produzidas e encontram uma circulação social observável.

O conceito básico que utilizamos na organização e seleção de *corpus* para a elaboração dos nossos materiais é o de gênero discursivo - um gênero deve ser entendido a partir do contexto social em que ele ocorre (incluindo seus interlocutores frequentes), assim como a partir dos elementos formais, temáticos e estilísticos pertinentes em sua composição.

Os textos de um mesmo gênero permitem que o estudante compare e observe seus elementos estruturais bem como seus traços de estilo e temática mais frequentes.

A seleção dos textos para compor o material didático se torna, dentro de tal concepção, uma questão bastante significativa. Trabalhamos com a ideia de que duas orientações se colocam para o planejamento e a organização docente nesse sentido - a primeira é a que, ao longo da Educação Básica, os textos devem ser progressivamente [+públicos] e [+abstratos]. Ou seja, não cabe à escola ensinar compreensão e produção de listas de compras, cartões de aniversário, mensagens pessoais, por exemplo. Nosso compromisso é com a produção e compreensão de textos que circulam na esfera pública. Ainda, podemos pensar em um gênero como a fábula, que apresenta, comumente, como traços estilísticos a predominância de sequências narrativas, a simplicidade formal com privilégio de construções diretas. Nesse sentido, entende-se que, ao longo dos anos de escolaridade, devem ser acrescentados gêneros discursivos que integrem diferentes sequências textuais, igualmente, sequências dissertativo-argumentativas, com maior elaboração formal. Outro aspecto importante que deve ser considerado na seleção de textos, é a inclusão, no material, de gêneros que contemplem as diferentes modalidades possíveis para a efetivação da interação: ler e escrever, falar e ouvir. Dessa ótica, assumimos que a oralidade e a escuta merecem tanto destaque e relevância, quanto a leitura e a escrita.

No trabalho com os diferentes gêneros discursivos, é sempre importante pensar na sua contextualização. Afinal, é preciso reconhecer que por exemplo, uma notícia que foi retirada da mídia jornal e inserida numa apostila, está inevitavelmente reconstruída. A inserção do texto no material, ou no discurso e na atividade pedagógica implica transformações discursivas e o trabalho com os dados do contexto original deve mediar essa distância e essas transformações, que podem ser entendidas como mais ou menos problemáticas. Ainda assim, alterações mais significativas - como o uso de fragmentos - exigem um duplo cuidado. Nesses casos, é importante entender se a redução do texto se impõe em função de necessidades reais de condensação de espaço/tempo, e se o fragmento constitui uma unidade de sentido perceptível no original. Entende-se, é claro, a fragmentação como um caso em que a demanda por uma contextualização mais detalhada pode se verificar.

Além da semelhança de gênero, a elaboração do material pode prezar por um conjunto de relações intertextuais - seja situada ainda nos termos da reflexão sobre um mesmo contexto de produção (quando por exemplo, se usa um texto de uma tirinha (gênero a) em que personagens falam sobre escrever uma autobiografia (gênero b)), seja a partir de relações baseadas em outros elementos (semelhança quanto à autoria, à temática, ao estilo, ao meio

(medium)). Em um dado material didático, idealmente, os textos selecionados precisam ter alguma relação observável a partir de elementos compreensíveis no fenômeno sociocomunicativo de sua produção.

Sobre a especificidade dos gêneros e subgêneros que se inscrevem como formas de discurso literário, trabalhamos com uma seleção que combine dois critérios: a importância da diversidade - e do acesso a diferentes gêneros e subgêneros literários - e uma visão crítica do cânone. Aqui, é importante destacar a compreensão do cânone como um conjunto de obras elencadas a partir de diferentes fatores sociais - como as próprias obras literárias (que se citam, se criticam, se destacam), a crítica, as instituições de ensino. Trata-se, portanto, de elementos constituídos por um movimento de revisão e reinterpretação contínua. Cabe às atividades de ensino evidenciar e destacar lacunas, processos históricos de apagamento, possibilitando o acesso e a (re)descoberta de autores e de autoras a partir da pesquisa.

Por fim, cabe apontar quanto ao trabalho com o texto que ele deve integrar elementos de compreensão global bem como elementos de compreensão parcial. Com relação aos primeiros, deve-se entender não somente a observação do tema e de suas implicações, mas todos os aspectos envolvidos no contexto sociocomunicativo - o objetivo do texto, sua função social, os interlocutores. Os elementos de compreensão parcial se constituem tanto pelas unidades observáveis do texto quanto pela inscrição linguística das marcas do objetivo textual, isto é, os elementos linguísticos que possibilitam materialmente a construção do sentido.

Sobre Elaboração de questões

A elaboração de questões é um processo didático-pedagógico usado para a construção de conhecimentos. É um processo intencional, planejado e contextualizado. Isso significa dizer que o professor elabora uma questão com base em um objetivo previamente traçado; esse objetivo se articula à propriedade do objeto de estudo e ao interlocutor, pontos fundamentais à efetividade da proposta.

Cabe ao professor estabelecer o objetivo que melhor atenda àquela etapa da atividade. Em muitos casos, a questão pode expressar mais de um objetivo, pois explora mais de uma habilidade. O importante é que sejam objetivos bem definidos e dispostos de maneira progressiva em termos de complexidade, de preferência do mais simples ao mais complexo; do concreto ao mais abstrato; do texto à gramática.

No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, apostamos, junto a Azeredo (2018) e outros, “na condição que o texto detém de objeto e objetivo do ensino da língua materna”. Portanto, a orientação é que, primordialmente, seja apresentado o texto e, na sequência, o questionário.

Isso não quer dizer que o professor não possa antecipar algumas questões; um exemplo dessa possibilidade é lançar perguntas relacionadas à aula antes da apresentação do texto. Depois, com base na leitura e durante a sistematização desse conteúdo, o estudante irá confrontar suas ideias e confirmar ou não as suas hipóteses.

Quanto à formulação das questões propriamente dita, sugerimos que um modelo de questão tenha a seguinte organização: citação > contextualização > comando. O comando, por sua vez, deve ser claro e direto. Cândida Vilares Gancho (1985) chama atenção para o significado de alguns mais recorrentes, como: “Identificar: reconhecer, achar um elemento entre outros; Comentar: tecer comentários gerais sobre o conteúdo do texto; Comparar: estabelecer os pontos comuns e diferentes elementos do texto e da realidade; Analisar: separar as partes, compará-las e tirar conclusões lógicas, coerentes com o texto; Opinar: posicionar-se criticamente frente ao texto, ou a algum aspecto dele”.

A compreensão por parte dos alunos sobre esse comando precisa ser mediada e será vital não só para Língua Portuguesa, mas para toda disciplina que se utilize desse instrumento. Há outros comandos que também induzem a um comportamento. Segue uma lista não exaustiva “Criticar: tomar posição, a favor ou contra; Definir: dar o significado exato; Explicar: apresentar razões e mostrar, por palavras próprias, que se compreendeu; Indicar: designar uma coisa, uma pessoa ou uma ideia; Interpretar: estabelecer o sentido; Justificar: dizer por que motivo, fundamentando a resposta dada; Reescrever: escrever de novo, procedendo a determinadas alterações; Relacionar: estabelecer ligações; Transcrever: copiar de um texto, com exatidão, uma frase, uma expressão ou uma palavra, colocando-as entre aspas”.

Outra possibilidade de formalização de questões é através de formas pronominais e adverbiais: O quê? (Em) Que? Onde? Quem? Qual? Como? Quando? Por quê? Quanto(s)? Sugerimos que o formato/estilo das questões exercitadas em sala de aula siga certo padrão para as avaliações de caráter somativo (provas), pois, estando já os estudantes habituados aos comandos das questões praticadas em aula, terão menos dificuldade para interpretá-las com autonomia, uma vez que nem sempre o professor estará presente na aplicação da atividade avaliativa.

Em relação à redação do comando, especificamente de questões discursivas, é fundamental que as informações estejam organizadas, para que o aluno compreenda o que está sendo solicitado.

Quando a questão tiver mais de um comando, o que aumenta o seu grau de complexidade, a orientação é que haja uma disposição dos comandos em letras diferentes (a, b, c). Outra opção, preferencial no Ensino Médio, é a presença de um coesivo que deixe clara a existência de mais de um comando (“e”, “além disso”, “e, também,”).

No caso de questões objetivas, essas também devem partir de textos, de diferentes gêneros textuais/discursivos, seguidos de suas devidas referências. Não devem ser elaboradas opções de resposta sem sentido e/ou coerência com a realidade. É importante, por fim, que as questões objetivas estejam alinhadas ao que o professor trabalhou ou pretende trabalhar em classe.

A verificação do padrão produtivo das questões, isto é, se os exercícios e as avaliações alcançaram os objetivos inicialmente propostos pelo professor, sempre será mais profunda após a aplicação em sala de aula. Recomenda-se, então, que alterações e ajustes sejam feitos após a prática e de acordo com o perfil de cada turma.

Elaboração de textos de explicação teórica (acerca de fatos linguísticos e gramaticais e acerca das obras literárias)

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa preconiza um ensino mais descritivo de aspectos linguísticos e literários. Entretanto, conforme já apontado por pesquisadores como Faraco (2008), Azeredo (2018), Moura Neves (2003) e Geraldi (1996), esse tipo de estratégia pedagógica não se mostra eficiente e significativa para os discentes. Assim, nos últimos anos, surgiu o questionamento de qual era o lugar do ensino de gramática. Perguntas como: “A gramática deve ser estudada na escola? E na literatura, é preciso estudar o canône? Qual cânone?” passaram a fazer parte do contexto escolar e, com o advento da linguística do texto, felizmente, os livros didáticos e as apostilas escolares passaram a trabalhar a norma padrão por meio de textos. Entretanto, infelizmente, este ensino de língua não avançou tanto quanto imaginávamos.

Claro que precisamos reconhecer que a conceituação/ exemplificação de conceitos fonéticos, morfológicos e sintáticos mudou um pouco, ao invés das explicações partirem de palavras e/ou frases soltas, fora de contexto, os exemplos agora partem dos textos selecionados para aula, ainda que seja mantido o ensino de língua fundamentado em frases

soltas, só que, agora, muitas vezes, elas se encontram num texto mais ou menos selecionado como pretexto.

Nesse sentido, defendemos, nos materiais elaborados pela equipe do CAP UERJ, primeiro, a necessidade de permitir ao estudante que esse tenha contato com a literatura canônica e não canônica e com usos que demonstram a sua diversidade linguística, pois, somente a partir do contato com a língua ele poderá refletir sobre seus elementos e adequar-se a diferentes contextos comunicativos. Segundo, buscamos partir dos contextos discursivos dos textos selecionados para pensar e descrever aspectos linguísticos, gramaticais e literários. Além disso, consideramos de suma importância que o professor elabore textos de explicação teórica para as suas turmas, pois esta é uma oportunidade de

- (i) combinar diferentes referências teóricas, selecionando o melhor de cada uma delas, inclusive, fazer uso de perspectivas atualizadas pela constante pesquisa acadêmica e científica;
- (ii) associar, principalmente no que se refere à materiais de literatura, as diversas áreas do saber envolvidas em uma determinada atividade;
- (iii) articular o conteúdo a outras áreas que façam parte do repertório de experiência de mundo dos estudantes;
- (iv) alinhar, no ensino fundamental, o ensino de gramática com o estudo do gênero textual do trimestre e, no ensino médio, articular o ensino de língua aos usos linguísticos de diversas comunidades de fala em diferentes épocas;
- (v) ao entender que o lugar da reflexão sobre a língua e sobre a literatura desempenham espaços importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico e conceitual, basear-se constantemente em procedimentos característicos desse desenvolvimento (estabelecimento de comparações, generalização, especificação, associações de causa e consequência, etc.)
- (vi) ao redigir o próprio texto, o docente também se vê diante da tarefa de combinar referências e trazer para o universo do estudante da EB não apenas diferentes pesquisas, como também conceitos que seriam vetados pela reprodução da tradição escolar;
- (vii) trabalhar com diferentes formas de abordagem, mais ou menos simples, mais ou menos complexas, equilibrando a formalização e precisão do raciocínio conceitual com o estágio de aprendizagem abordado - a adequação ao ano de escolaridade impõe que, por exemplo, não se adiante nomenclatura classificatória, ao mesmo tempo que coloca a necessidade de tematizar usos e produção de sentido específicas.

A seguir, apresentaremos como exemplo um material que foi elaborado com base no que estamos detalhando anteriormente:

Prosa Memorialista

No século XVIII da Europa ocidental, surge uma palavra para designar práticas de escrita que não eram comuns até então, a “**autobiografia**” engloba do registro de acontecimentos da vida cotidiana na forma do diário e outros tipos de registros de memórias diversos até, de fato, ao **relato de vida centrado na história da personalidade**. O texto autobiográfico, enquanto um tipo de texto específico, não apresenta um conjunto de partes ou formas estruturais diferentes do quadro geral das formas narrativas. De acordo com Lejeune (2002), o que caracteriza a autobiografia é a existência de um pacto entre autor e leitor, caracterizado por:

- (i) presença de um pacto de verdade (estabelecimento de acordo, textualmente explícito ou não, de que o que vai ser narrado é verídico);
- (ii) relato retrospectivo (predominantemente) na 1ª pessoa do singular;
- (iii) identidade nominal entre autor, narrador e personagem (entende-se que existe uma unidade entre quem produz o escrito e as entidades textuais de quem conta história e quem é objeto, tema da narrativa).

É muito comum que tal pacto se encontre codificado textualmente num discurso dirigido ao leitor, explicando as razões para a escrita do texto, ou as dificuldades enfrentadas, ou outra forma de legitimação da produção do texto. Observe:

Nada de memória poética, nem de ironia grandiloquente. Percebo que começa a vir com naturalidade uma escrita neutra, a mesma escrita que eu usava em outros tempos nas cartas que enviava aos meus pais contando as novidades.

No trecho acima, a autora tenta formular a diferença entre o seu texto, de memórias, autobiográfico, e outras formas de narrativa literária. De acordo com Lejeune (2002), a necessidade de introduzir esse tipo de justificativa surge justamente por não haver diferença estrutural reconhecível entre a narrativa ficcional e a narrativa autobiográfica.

Em *Persépolis*, os primeiros quadrinhos apresentam desenhos que se apresentam como fotos. Independente da autora ter usado fotos para, de fato, produzir as imagens, esse trecho já estabelece o pacto com o leitor de que o que vai ser apresentado no texto tem a intenção documental, a intenção de ser um relato sincero da própria vida.

(Fonte: : LEJEUNE, Phillipe. *Entrevista com Philippe Lejeune*. Ipotesi. Juiz de Fora, UFJF, 2002; PACE, Ana Amélia Barros Coelho. *Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, USP, 2012).

O material acima foi elaborado pelos professores Adriana Gonçalves e Lucas Matos, e serve de exemplo para alguns dos pontos que queremos salientar aqui. Muito embora tenha sido produzido para o oitavo ano do Ensino Fundamental, o material traz como referência as reflexões de Philippe Lejeune sobre a natureza do texto autobiográfico e da prosa memorialista. Assim, tendo como norte o teórico francês, os professores elaboraram um texto que não apenas traz uma explicação sobre o que está sendo trabalhado nas atividades de leitura, como também enumera aspectos desse tipo de texto e aborda, em especial, a narrativa que está sendo lida (*Persépolis*).

Neste mesmo material, foram abordados também os conceitos de Sintagma Nominal e Substantivo. Observemos que a explicação, exemplificada a seguir, retoma os conceitos propostos por Azeredo (2012) ao mesmo tempo em que propõe, por meio de uma linguagem adequada ao Ensino Fundamental, uma descrição e análise de sintagmas nominais. Para facilitar a leitura, são empregados recursos como:

- a) exemplos extraídos do texto base da apostila;
- b) tabela de análise de enunciado exemplificado;
- c) pequenas atividades que geram engajamento e sequenciam a explicação.

O Sintagma Nominal e os Substantivos

Sintagmas são estruturas, **unidades linguísticas que podem ser entendidas como conjuntos de palavras** (lembre-se que um conjunto pode conter um elemento só), que se colocam entre o âmbito da palavra e o âmbito do enunciado, da frase. Assim sendo, não dispomos das formas “o”, “vovô”, “foi”, “nanar”, aleatoriamente conforme lembramos de cada palavra. Veja que se isso fosse verdadeiro os enunciados abaixo seriam possíveis:

- *vovô o nanar foi
- *nanar vovô foi o
- *o nanar foi vovô

As palavras são ordenadas em sintagmas que se combinam para formar os enunciados. Assim, veja na tabela abaixo: a primeira linha é composta pelo enunciado, a segunda pelos sintagmas e a terceira pelas palavras.

O vovô foi nanar			
O vovô		foi nanar	
O	vovô	foi	nanar

Um determinado sintagma pode ser expandido através do acréscimo de mais palavras, organizadas em sintagmas menores ou não. Vejamos os exemplos abaixo:

O vovô paterno foi nanar.

O vovô paterno do meu amigo foi nanar.

O vovô paterno do meu amigo foi nanar ontem.

O vovô paterno do meu amigo foi nanar ontem com um desconforto nas costas.

O querido vovô paterno do meu amigo de escola foi nanar ontem com um desconforto nas costas.

a) *Sublinhe o primeiro sintagma de cada um dos enunciados acima.*

Os sintagmas, de modo geral, podem ser classificados de acordo com sua função comunicativa, que pode ser percebida a partir do seu núcleo. Vimos que há sintagmas cuja função pode ser estabelecer um conceito, isto é, a identidade de um ser, experiência real ou imaginária. Nesse caso, eles apresentam como núcleo, isto é, como termo principal, uma palavra que nomeia algo, alguma experiência do mundo (ideal ou sensível). São os assim chamados **Sintagmas nominais**.

b) *Qual seria o termo principal, isto é, o núcleo dos primeiros sintagmas identificados acima?*

Os **Sintagmas nominais** podem ser retomados por palavras simples como: ele, ela, isso, aquilo, ou por outros sintagmas nominais que reelaboram o seu sentido. Eles podem ocupar diferentes posições na sentença, relacionando-se de modo significativo com os verbos.

Um sintagma nominal, conforme vimos, pode ser composto somente de seu núcleo. Vejamos:

Ex.: Lágrimas, silêncio e dignidade

Acima, temos uma sequência de três sintagmas nominais, cada um deles formado somente pelo núcleo. Podemos expandi-los da seguinte forma:

Ex.: Lágrimas abundantes, silêncio reconfortante e dignidade necessária

Note que os núcleos permanecem os mesmos, mas agora temos um novo elemento que o caracteriza, especificando-o. A relação do núcleo com esse elemento determinante é de concordância – em gênero e número. Podemos expandir o sintagma mais uma vez:

Ex.: Essas lágrimas abundantes, o silêncio reconfortante, e alguma dignidade necessária

Tais determinantes que antecedem o núcleo, nesse caso, não vão funcionar como especificadores, mas situando o Sintagma dentro do contexto comunicativo. Podemos expandir mais uma vez um dos sintagmas:

Ex.: Essas lágrimas abundantes de saudade

c) Nesse caso, o núcleo permanece o mesmo. Aos termos subordinados, juntou-se um terceiro “de saudade”. Ao mesmo tempo que “de saudade” é um termo subordinado, pode-se dizer que dentro dele há um outro sintagma nominal. Qual? Composto por quantos termos?

Os elementos subordinados ao núcleo são chamados de elementos determinantes. Se, num sintagma nominal, houver outro termo além do núcleo, o núcleo será chamado também de elemento determinado.

A classe dos nomes

Os nomes se caracterizam por apresentarem as categorias gramaticais de gênero e número (sendo que, de uma forma geral, pode-se dizer que os adjetivos sofrem flexão para indicar ambas categorias, enquanto que os substantivos, se sempre vão poder ser classificados de acordo com tal categoria, apresentam muitas vezes gênero imanente, não sofrendo flexão) e por aludirem a elementos do universo das percepções interpretados linguisticamente como estáveis, isto é, sem se alterar no tempo. O principal motivo de se dividirem os nomes em duas classes distintas, a dos substantivos e a dos adjetivos, deve-se à operacionalização do critério sintático. Ou seja, só se pode dizer se **um nome é um substantivo ou um adjetivo se levarmos em conta a posição que ele ocupa num sintagma**. Assim, **o núcleo de um Sintagma Nominal será um substantivo. Além dessa diferença principal, pode-se dizer que enquanto os substantivos designam conceitos, os adjetivos os modificam.**

Substantivo

Conceito: **Substantivo** é a palavra com que designamos ou nomeamos os “seres” em geral: pessoas, lugares, instituições, ações, estados, qualidades, conceitos. Podemos identificar nos substantivos um gênero – masculino ou feminino – e um número – singular ou plural. A flexão de número dos substantivos se faz com a marca “-s”. Há algumas terminações de palavras usadas para formar substantivos, servindo para identificá-los, é o caso de “-idade” em “capacidade”, “felicidade”, “velocidade”, e de “-ação” em “criação”, “elaboração”, “armação”. Os substantivos assumem o papel de elemento determinado (núcleo) no interior dos sintagmas nominais.

Veja como José Carlos de Azeredo (2010) define substantivo:

“As duas funções básicas da linguagem são: simbolizar o universo de nossas experiências e comunicar essas experiências por meio de signos. O procedimento simbolizador mais evidente, tão característico da fase de aquisição da língua pela criança, é o de dar nomes (designação). Esse procedimento permite que dividamos a totalidade de nosso conhecimento do mundo em parcelas ou conceitos que objetivamos através dos nomes. Para dar nomes, valemo-nos dos substantivos.”

(Fonte: AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de Gramática do Português*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010; CASTILHO, Ataliba. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012).

O fundamental a ser reconhecido, a partir dos exemplos acima, é que o que interessa, em um caso como no outro, não é a minúcia da operacionalização de cada conceito, seus limites, pressupostos e impasses teóricos. Para cada etapa e para cada atividade pedagógica, há um conjunto de reflexões e processos intelectuais que precisa ser o horizonte de trabalho da sala de aula. Assim como a classificação ou a nomenclatura têm aspecto secundário com relação ao objetivo principal, que é a compreensão da reflexão metalinguística. O que queremos dizer é que importa o desenvolvimento do pensamento crítico, de modo que os estudantes se apropriem com suas ferramentas da reflexão, se preciso usando outras palavras, estabelecendo outros diálogos. Enfim, nos casos acima, importava mais o processo de refletir sobre o que caracteriza um gênero específico, como estabelecer limite entre esse gênero e outros próximos, como discutir criticamente tais questões. O principal, portanto, não são as especificidades e o percurso histórico do conceito do “pacto autobiográfico”, mas como essas informações podem dialogar com uma reflexão sobre textos que é nosso objetivo propor.

Desse modo, reiteramos que elaborar textos de explicação teórica para os próprios materiais permite aos docentes que não apenas selecionem suas referências de predileção, como também permite que estudos e pesquisas atualizados cheguem ao universo do estudante da EB. Essa associação também coloca em evidência a natureza plural do trabalho que elaboramos em sala de aula, e mostra como estudar textos literários ou fatos linguísticos não significa lidar com uma categoria estanque e sim com um caleidoscópio em constante movimento. Não se pode esquecer que essa articulação é benéfica também para a circulação de saberes e a própria divulgação científica da área de Letras, pois consegue inserir estudos, pesquisas e mesmo dados que comprovam e desmistificam discursos problemáticos propagados pelo senso comum, no campo da EB, fazendo com que eles, então, passem a estar acessíveis a todos os cidadãos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
COSTA VAL, Maria da graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- AZEREDO, José Carlos de. O Texto: suas formas e seus usos. In.: SANTOS, Leonor Werneck dos; PAULIUKONS, Maria Aparecida Lino (Orgs.) *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teóricos- Metodológicos. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-50.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias*. Brasília, 2006.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In.: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 13-30.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Pêret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GNERRE, Murizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. porto Alegre: Penso, 1998.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

- _____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Maria Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução: Maria Augusta Bastos de Matos. Adaptação: Ana Maria Marcondes Garcia. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.