



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Bruno Covas

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Alexandre Schneider

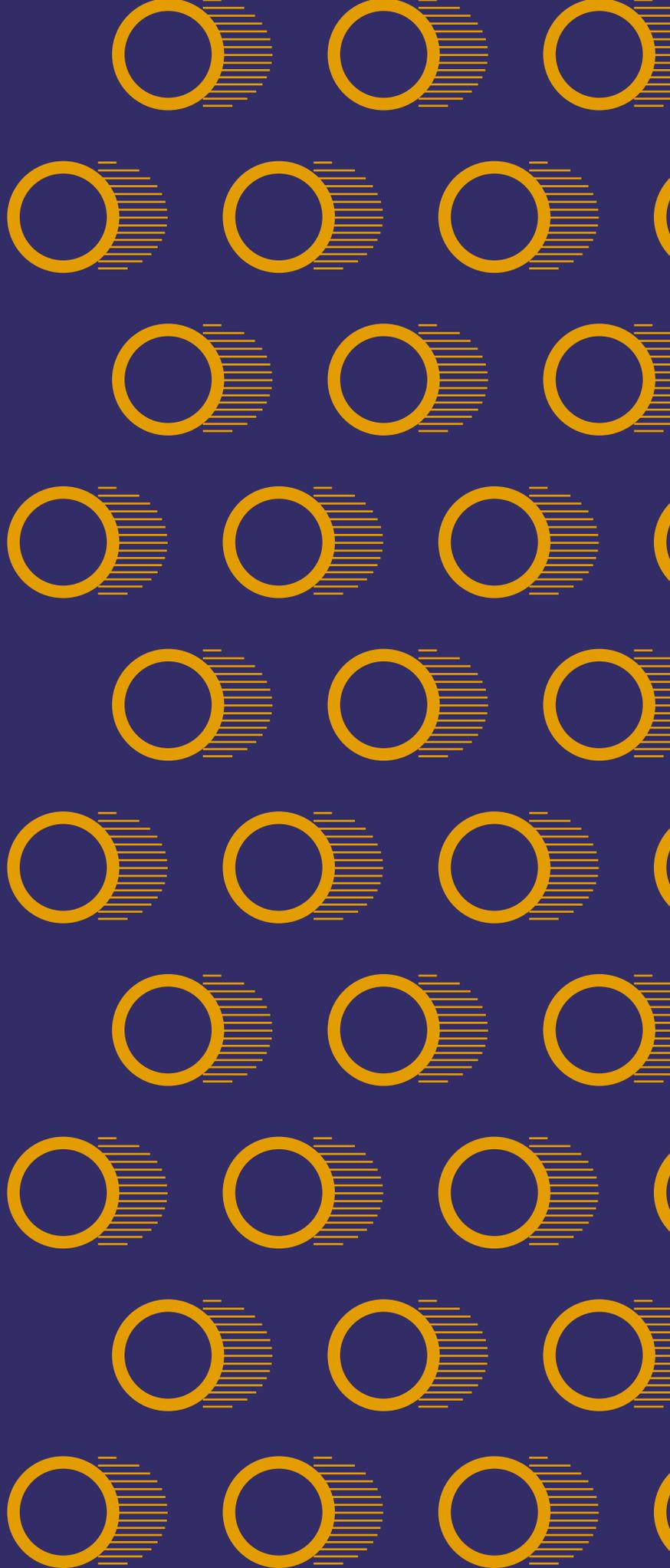
Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto

Fatima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete



Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

Língua Portuguesa

volume 2

São Paulo | 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli - Coordenadora

ASSESSORIA TÉCNICA - COPED

Fernanda Regina de Araujo Pedroso
Tânia Nardi de Pádua

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIFEM

Carla da Silva Francisco - Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIFEM

Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Moraes Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosângela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO – NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch - Diretor

EQUIPE TÉCNICA – NTC

Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Edileusa Andrade de Carvalho Araújo Costa
Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fátima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Sílvio Luiz Caetano
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO COORDENAÇÃO GERAL

Carla da Silva Francisco
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Minéa Paschoaleto Fratelli

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Fernando José de Almeida

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS LÍNGUA PORTUGUESA

ASSESSORIA

Regina Braz da Silva Santos Rocha

EQUIPE TÉCNICA - SME

Adriana Carvalho da Silva
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Rosângela Ferreira de Souza Queiroz

REVISÃO TEXTUAL

Felipe de Souza Costa

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE - Editoração e Ilustração

Ana Rita da Costa - Projeto gráfico
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Joseane Alves Ferreira

Pesquisa Iconográfica

Eliete Caminhoto

Fotos Capa

Daniel Arroyo da Cunha
Enzo Maia Boffa
Magaly Ivanov
Paula Letícia de Oliveira Floriano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua
Portuguesa – volume 2. – 2.ed. – São Paulo : SME /
COPED, 2019.

88p. : il.

Bibliografia

1.Educação – Currículo. 2.Ensino Fundamental. 3.Língua
Portuguesa – Orientação didática. I.Título.

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME184/2018

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

Educadores e Educadoras,

Dando continuidade ao processo de implementação do Currículo da Cidade, estas Orientações Didáticas constituem-se como mais um desdobramento de toda a discussão e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, este documento apresenta possibilidades de trabalhos com esses objetivos sem, no entanto, limitar o poder criativo de cada professora e professor em nossa Rede.

As Orientações Didáticas não foram pensadas de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, que abarca diversos saberes e que tem, como principal finalidade, garantir a aprendizagem de estudantes no Município de São Paulo.

Para tanto, não perdemos de vista os princípios que visam à garantia da: equidade, colaboração, continuidade, relevância, contemporaneidade, educação integral e, como não poderia deixar de ser, da educação inclusiva, que pressupõe o respeito e a valorização da diversidade, a qual nos constitui como sujeitos e cidadãos de uma cidade multifacetada.

Assim, os documentos orientadores fazem parte de uma coleção que comporá a formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à medida que apresenta discussões importantes para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ganhem vida e passem a ser uma realidade possível na ação docente.

É importante dizer que, nas páginas das Orientações Didáticas, o professor e a professora encontrarão pontos de partida e sugestões de trabalho, mas não “receitas”, pois entendemos que – numa cidade tão complexa como a nossa – as realidades locais são levadas em consideração. Nosso esforço está centrado no sentido de empreender estratégias e na proposição de possibilidades para que estudantes da cidade continuem aprendendo.

Por falar em aprendizagem, o foco maior de nossas ações, organizamos a coleção de Orientações Didáticas por área e por componente curricular: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências Naturais) e Ciências Humanas (Geografia e História), Tecnologia para Aprendizagem. Cada volume compreende discussões orientadoras do 1º ao 9º ano. A novidade, desta vez, é que há um documento especialmente elaborado para a Coordenadora e o Coordenador Pedagógico.

Para além dessa organização, foram pensados aspectos que entrecruzam todos os componentes curriculares, ou seja, que visam à Matriz de Saberes. Portanto, propomos orientações que considerem: o pensamento científico, crítico e a criatividade; a resolução de problemas; a comunicação; o autoconhecimento e o cuidado; a autonomia e a determinação; a abertura à diversidade; a responsabilidade e a participação; a empatia e colaboração e o repertório cultural.

Finalmente, nosso desejo é que as Orientações Didáticas fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos, redimensionem olhares para discussões mundiais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e que, sobretudo, continuem a garantir a aprendizagem de estudantes.

Bom trabalho!

Alexandre Schneider
Secretário Municipal de Educação



Roda de
Conversa



Matriz de
Saberes



Saber mais

Sumário

- 7 As práticas de linguagem nos diferentes ciclos
- 7 Análise linguística: o que é e a que serve?
- 10 1. Gramática: uma palavra proibida?
- 17 2. A análise linguística no Currículo da Cidade
- 21 3. Leitura, produção de texto e análise linguística
- 46 4. Escuta, produção oral e análise linguística
- 59 5. Análise linguística e atividades independentes
- 70 Considerações gerais: reflexão e prática docente
- 72 Glossário-Exemplo
- 82 Referências

As práticas de linguagem nos diferentes ciclos

Análise linguística: o que é e a que serve?

Este material certamente se relaciona a uma profunda inquietação que permeia a prática de muitos professores no que se refere ao ensino-aprendizagem de gramática, de análise linguística, de reflexão linguística, enfim, aos vários nomes referendados em diversas pesquisas, especialmente no que tange a uma aprendizagem da língua em uso e dos sistemas linguísticos.

Visando promover uma discussão sobre tais questões, neste volume, aprofundaremos a reflexão em torno das práticas de análise linguística que podem ser desenvolvidas a partir das proposições do Currículo da Cidade, notadamente nos **Ciclos Interdisciplinar** e **Autoral**. Para essa proposição, é fundamental situarmos brevemente o termo análise linguística, que, na atualidade, integra uma diversidade de documentos oficiais curriculares que orientam o ensino de línguas.

A partir dos anos 1970, as expressões **descrição linguística** e **análise linguística** ganham destaque nos estudos linguísticos no Brasil, sendo a última especialmente relacionada às pesquisas orientadas ao ensino de língua materna. De modo geral, a partir desse período, o que tais estudos passam a constatar é que o ensino da chamada gramática tradicional, entendendo, nesse caso, como objetos de ensino nomenclatura e classificação gramatical, não é suficiente para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

A análise linguística surge, portanto, como proposta teórico-metodológica vinculada a outro objeto de ensino: o texto. A partir do texto, o que teoricamente remete à outra concepção de linguagem, a análise linguística passa a configurar uma nova proposta metodológica para reflexão e decorrente aprendizagem da língua.

Alguns dos principais discursos disseminadores dessa nova proposição estão presentes nos vários artigos que compõem a obra *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderly Geraldi e publicada em 1984. A partir da década de 1990, a repercussão de pesquisas, tais como essa obra apresenta, acaba por influenciar

os discursos oficiais relacionados ao ensino de língua materna, resultando na publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹ (1997) e de vários outros documentos oficiais subsequentes.

O texto oficialmente passa a ser o objeto de ensino em Língua Portuguesa. Isso significa que adentrou a sala de aula a necessidade de refletir sobre o **processo de elaboração de qualquer texto** (oral, escrito ou multimodal). Sem tomar como norteadoras, portanto, a classificação e a ideia de correção linguística, as práticas de análise linguística têm por objetivo levar o estudante a **refletir sobre diferentes recursos linguísticos, estilísticos, discursivos** que poderão ser tomados por ele como estratégias para ler e compreender textos, bem como produzi-los.

Geraldi (2005a) destaca que “a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos estudantes nas aulas de produção de texto” (p. 74), assim essa prática estará fundamentada no princípio de “partir do erro para a autocorreção” (p. 74).

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do estudante em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o estudante o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2005a[1984], p. 74).

Em artigo mais recente, Geraldi (2014, p.215) revisita tais proposições da década de 1980 e acrescenta que a denominação “práticas” se deve à ideia de que “somente se aprende a língua praticando-a”. O autor destaca que as práticas de linguagem se vinculam ao “convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura do texto”, o que demonstra a importância de levar o estudante a compreender o potencial significativo da língua em diferentes situações de uso, isto é, em práticas de leitura ou de produção textual.

Isso significa que a análise linguística não ocorre somente vinculada à produção escrita, conforme proposição inicial de Geraldi (2005a), mas se torna uma prática essencial à aprendizagem de leitura e produção de textos orais, escritos e/ou multissemióticos, articulando inclusive a construção de um saber metalinguístico por meio da sistematização de alguns recursos linguísticos necessários para o aprimoramento do conhecimento linguístico dos estudantes.

¹ Optou-se pela sigla PCN e não PCNs, comumente usada, por entender que as palavras referidas na sigla já estão no plural, sendo desnecessário o acréscimo de “S”.

Cabe ressaltar que, na atualidade, também é fundamental considerar, na análise linguística, as múltiplas semioses que materializam diferentes textos, ou seja, mais uma vez, o conceito de análise linguística se amplia e passa a englobar diversas linguagens, que utilizam diferentes mídias e circulam nas mais diversas culturas.

A partir da década de 1980, surgem diversas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, desvinculando-se da mecanicidade, dos procedimentos esquematizantes, bastante comuns na abordagem tradicional, a partir de uma nova concepção de linguagem, de base dialógica, centrada na historicidade do sujeito e da linguagem. Entre elas, podemos destacar as mais antigas como de Franchi (1988), Possenti (1996, 2005 [1984]) e Geraldi (2005, 2015a [1984]), que ainda se fazem atuais; bem como outras pesquisas que seguiram, como de Faraco e Castro (1999), Castro (2002), Faraco (2006, 2008, 2015), Costa Val (2002), Neves (2005), Bunzen Jr. (2005, 2009), Antunes (2007), Bagno (2010, 2011), Rocha (2015, 2018).

Essas pesquisas continuaram atestando o predomínio do prescritivismo gramatical no ensino de português, tendo algumas pesquisas dado destaque a livros didáticos e outras às próprias práticas desenvolvidas em sala de aula. Muitas dessas investigações oferecem contribuições significativas, sobretudo, ao professor, amparadas nas teorias linguísticas e enunciativas, como garantia de um ensino-aprendizagem mais bem-sucedido da língua.

Apesar de mais de 30 anos de pesquisas e inúmeras proposições teórico-metodológicas para o desenvolvimento das práticas de análise linguística em sala de aula, o prescritivismo gramatical ainda é frequentemente a metodologia adotada para ensinar Língua Portuguesa, desarticulando-se das práticas de leitura/escuta e de produção de textos (orais, escritos, multimodais).

Isso é decorrente, muitas vezes, de uma dissociação, em distintos cursos de formação docente, dos estudos gramaticais considerados tradicionais, das variadas proposições teórico-metodológicas oriundas de distintas teorias linguísticas e dos fatos da língua em uso. Em geral, portanto, há uma lacuna na formação docente no que se refere à sua compreensão sobre prescrição e descrição gramatical e de como cada proposição organiza de modo diferente as práticas de análise linguística.

Nestas orientações, portanto, pretende-se refletir, com vistas à implementação do **Currículo da Cidade**, sobre as práticas de análise linguística que podem ser mobilizadas para uma aprendizagem crítica e reflexiva da língua, que, de fato, contribua para formar leitores e produtores de textos mais proficientes.

Diante disso cabe uma primeira pergunta reflexiva a você, professor: análise linguística e gramática são a mesma coisa? A seguir, apresentaremos alguns subsídios teóricos para que, juntos, possamos responder a essa questão. Nesse sentido, também procuraremos desmistificar algumas interpretações com relação aos estudos gramaticais e a análise linguística, buscando a articulação entre dis-

tintos saberes que podem contribuir tanto para a formação docente como para o desenvolvimento de práticas de análise linguística em sala de aula de acordo com os paradigmas teóricos do Currículo da Cidade.

1. Gramática: uma palavra proibida?

Ao ler este material, destinado a discutir práticas de análise linguística no Currículo da Cidade, alguns professores podem estranhar iniciarmos primeiramente com uma reflexão sobre o termo gramática, entendendo que ela, representante de longa tradição no ensino de língua, não integra a prática de análise linguística. Para entender a proposta teórico-metodológica, que fundamenta esse documento curricular, é necessário construir um pequeno rastro-atrás para compreender as relações entre os conceitos de gramática, língua e análise linguística.

A gramática é uma área de muitas tensões. Pelo menos dois conflitos constituem fortes vozes presentes ainda hoje nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O primeiro remete à longa tradição e tem como crença principal que o ensino de gramática, em geral, de nomenclatura gramatical, é o que possibilita a aprendizagem de leitura e de produção de textos orais e escritos. Já o segundo nega enfaticamente o primeiro, condenando o ensino de gramática normativa a partir de uma crença ingênua de que não é necessário ensiná-la.

Desses discursos advêm práticas extremamente opostas: ou voltadas ao reconhecimento passivo do padrão linguístico ou permeadas somente pelo viés intuitivo com ausência completa de sistematização e reflexão. Tudo isso decorre do desconhecimento dos conceitos de língua e gramática, bem como da longa tradição que constituiu os estudos gramaticais e linguísticos.

O primeiro conflito está intimamente ligado às origens greco-latinas da disciplina gramatical. Denominada de *grammatiké* e considerada uma técnica, era concebida como arte de ler e escrever. De modo bem geral, essa disciplina apresentava procedimentos que tinham a linguagem como objeto de análise. O discurso gramatical greco-latino privilegiava a análise dos textos literários, procurando explicar os usos linguísticos pela técnica gramatical.

À gramática destinava-se a função de possibilitar o conhecimento das letras (*littera*). Os *grammatikós*, os chamados conhecedores das letras, definiram-se como leitores “da escrita literária”, como se a cultura letrada realmente fosse designação apenas, e tão-somente, da literatura. O conceito de gramática greco-latino, portanto, considerando a literatura como modelo de bons usos, cristalizou a valorização da gramática ligada a algo homogêneo, fixo e abstrato, passível de ser descrito, ensinado como técnica do bem falar e escrever.

Dessa tradição, surge a gramática que se convencionou chamar de tradicional. Vinculada a isso, o ensino de gramática no Brasil foi se constituindo a partir da

análise dos usos de autores consagrados, considerando-os para estabelecer regras para falar e escrever “corretamente”, prática que persistiu até meados do século XX². A tradição gramatical passou a exercer duas funções complementares: descrever usos (aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos) a partir de textos-modelo e estabelecer regras que determinam como o usuário da língua deve ou não dizer ou escrever algo.

A partir da década de 1960, os estudos linguísticos no Brasil começam gradativamente a adentrar os currículos de formação de professores. Assim, a partir do final da década de 1970, as contribuições da Linguística, da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise do Discurso começam a se inserir em novas teorias e metodologias para embasar o ensino de língua materna.

Surge, nesse período, um imponente discurso acadêmico ligado à crítica, ao ensino da gramática tradicional e a uma metodologia fundamentada na concepção de língua homogênea, representada pelo padrão gramatical. Nesse contexto, a Linguística passa a representar uma voz contrária ao caráter discriminatório e prescritivo do chamado ensino tradicional de português.

Muitas interpretações polêmicas passaram a constituir esses discursos. A primeira delas é de que a Linguística seria, portanto, permissiva, não se preocupando com o ensino da norma padrão, e a segunda condena totalmente a gramática tradicional, tornando o termo “gramática” uma palavra proibida, ou seja, quem ensina gramática passa a ser desatualizado, desconhecedor das novas metodologias e concepções modernas de ensino.

Nesse emaranhado, surgem discursos que buscam desconstruir tais interpretações equivocadas, especialmente quando a discussão sobre “gramática” aterrissa na sala de aula. O primeiro e, até hoje, fundamental, ocorreu com a publicação do livro *O texto na sala de aula*³, coletânea de artigos de diferentes autores, organizada por João Wanderley Geraldi, em 1984, revelando importantes estudos linguísticos direcionados à reformulação do ensino de Língua Portuguesa. Tal obra foi um marco nos estudos linguísticos voltados para o ensino de português, sendo também uma das vozes responsáveis pela disseminação de uma nova concepção de linguagem e pela proposta de “unidades” para o ensino de português: prática de leitura de textos, prática de produção textos e prática de análise linguística.

Mais adiante, em 1996, o linguista Sírio Possenti publica o livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, oriundo de trabalhos do pesquisador, realizados durante a década de 1980. Nessa obra, o autor apresenta alguns conceitos vincu-

2 No Brasil, houve a importação do Trivium, um conjunto de disciplinas instituídas na Idade Média e que eram consideradas instrumentos de formação na escola no que se refere às artes da palavra: Gramática, a arte de ler e escrever, Retórica, arte de ordenar o discurso, e Dialética, arte de discutir. Essa tradição permanece entre 1830 e 1930, ocorrendo, durante esse período, modificações que encaminharam paulatinamente a fusão dessas disciplinas até a denominação “Português” (RAZZINI, 2000).

3 Voltada para a formação de professores, a primeira edição da obra tinha como objetivo servir como “material de apoio a um projeto de trabalho junto a professores da região oeste do Paraná”. Os textos que a compõem “foram redigidos na primeira metade da década de 80”, quando “o ensino da língua materna tornou-se um tema constante de pesquisas, congressos, debates, cursos, seminários e [...] muitos livros” (apresentação da terceira edição de *O texto na sala de aula*, In: Geraldi, 2005).

lados ao ensino de língua materna, como o que seria aprendizagem da língua, a inexistência de línguas uniformes e imutáveis, o ensino da língua padrão, a diferença entre ensinar língua e ensinar gramática.

O autor destaca as diferenças entre o que significa conhecer uma língua e conhecer sua gramática, entre saber uma língua e saber analisá-la, saber usar determinadas regras e saber quais são elas. Para o autor, a função da escola é ensinar a língua padrão, a partir do seu uso efetivo, e isso não significa o abandono das reflexões sobre a língua. O que se deixa de lado é a “gramatiquice”, que seria um ensino mecanizado e reprodutivo dos manuais de referência.

Em seguida, Possenti (1996) faz uma apresentação dos tipos gerais de gramática, a partir de uma definição mais sintética de gramática como conjunto de regras. Assim, a gramática normativa ou prescritiva seria o conjunto de regras a serem obedecidas; a gramática descritiva, o conjunto de regras seguidas pelos falantes; e a gramática internalizada seria o conjunto de regras que o falante domina.

As **gramáticas normativas**, em geral, compõem os manuais de referência mais conhecidos dos professores e têm a finalidade de prescrever regras para os usuários, a partir de uma visão homogênea de língua, configurando-se a ideia de certo e errado. São representantes desse tipo de tradição obras de Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Cunha e Lindley Cintra, entre outras.

As **gramáticas descritivas** visam, como o próprio nome indica, descrever as línguas tal como elas são usadas pelos falantes em diferentes situações de interação, ou seja, considerando, portanto, a língua em sua variação. A gramática descritiva, nesse caso, pode revelar regras distintas entre falantes de diferentes variedades.

Por fim, a **gramática internalizada** refere-se àquelas regras que os falantes já dominam. Há uma estreita relação entre a descrição linguística e a gramática internalizada, já que é necessário descrever os usos que os falantes dominam para poder identificá-los. Aqui, é possível encontrar as regularidades do sistema da língua, ou seja, aquilo que é comum entre as variedades, bem como as diferenças que condicionam tais variações.

Indo além das especificações de Possenti (1996), cabe destacar as chamadas “gramáticas de usos”. Vinculadas ao saber internalizado e às teorias funcionalistas, por meio da descrição linguística, tais gramáticas apresentam usos linguísticos, bem como as funcionalidades de tais usos no contexto da interação, ou seja, o sistema se realiza a partir de determinadas regularidades apresentando possibilidades de significação relacionadas aos contextos de uso.

Em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são publicados, ratificando uma nova concepção de linguagem, de base enunciativo-discursiva, conforme já apontavam esses e outros profícuos estudos na área da linguagem. Com isso, o eixo “análise e reflexão sobre a língua” é demarcado como uma das práticas de linguagem a serem realizadas na aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo sempre o texto como unidade de ensino.

De modo geral, para o ensino-aprendizagem de língua, o documento institui uma voz oficial que concebe a linguagem como dialógica, negando o ensino da tradição gramatical que remete a um conceito de língua homogênea. Com base em estudos linguísticos, tal visão oficial foi sendo ratificada e apresentada de modo mais aprofundado em outros documentos oficiais e também em currículos produzidos em outras instâncias, até se consolidar nacionalmente com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (2017).

É importante refletir como obras e documentos, com mais de 30 ou 20 anos, respectivamente, ainda continuam sendo fundamentais no processo formativo dos professores, cabendo a pergunta: por que o ensino da prescrição gramatical persiste como modelo a ser seguido em sala de aula?

Isso, em parte, é decorrente do não entendimento do que é a prática de análise linguística, bem como da ausência de outros instrumentos de referência que permitam ao professor ter acesso à descrição da língua em sua heterogeneidade para compreender possíveis metodologias, passando a operar com ela.

Para adentrar nessa compreensão, é preciso resgatar algumas significativas publicações ocorridas a partir do final da década de 1990. Com isso, não pretendemos citar manuais a serem seguidos, mas objetos de referência que precisam adentrar no processo formativo do professor com relação à reflexão sobre a língua. Essas publicações, respondendo à longa tradição gramatical que se instituiu no país, constituem uma profícua produção de gramáticas descritivas contemporâneas do português, sendo grandes marcos dos resultados de décadas de pesquisa linguística no Brasil.

A primeira delas é a *Gramática descritiva do português*, de Mário Alberto Perini, publicada em 1995, ganhando várias reformulações e novas edições, sendo a mais recente, em 2017, sob o título *Gramática descritiva do português brasileiro*. Depois, há a *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves, publicada em 2000, com atualização ortográfica em 2011. Na sequência, há a publicação da *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo, em 2008 (última edição de 2017); da *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba Teixeira de Castilho, em 2010, que ganha uma “versão pedagógica” em parceria com Vanda Maria Elias em 2012 – *Pequena Gramática do português brasileiro*; e, por fim, da *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno, em 2011.

Todas as publicações constituem referências fundamentais nos estudos da linguagem, **contudo, duas publicações merecem destaque por ter intenção pedagógica, ou seja, pretendem discutir o ensino-aprendizagem de língua materna ou constituir uma proposta com essa finalidade.** A primeira é a *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Bagno (2011), que visa ser um compêndio de estudo voltado para o professor, ou seja, é pedagógica no sentido que enfoca a formação do docente, apresentando uma discussão teórica sobre o ensino de português, algumas atividades práticas, sem apresentar uma descrição completa

do português brasileiro contemporâneo, mas dando foco a alguns aspectos da linguagem em uso.

O autor revela ter como base a gramática de Ataliba Teixeira de Castilho: “foi a leitura de sua monumental gramática que me instigou a produzir essa aqui” (BAGNO, 2011, p. 11), tendo como objetivo “auxiliar para a tarefa de promoção da reflexão sobre a língua e a linguagem em sala de aula” (p. 26). Partindo dessa base, o autor oferece uma interessante discussão visando à colaboração com a formação docente em busca de efetivas mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem de gramática.

A segunda obra é a *Pequena gramática do português brasileiro*, escrita em co-autoria por Castilho e Elias (2012). Nela, parte-se de fundamentação teórica construída em mais de trinta anos de pesquisa linguística e organizada, primeiramente, na *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010). A perspectiva que embasa essas obras é o que Castilho (2010) denomina de “teoria multisistêmica”, na qual são considerados quatro sistemas linguísticos (o “léxico”, a “semântica”, o “discurso” e a “gramática”), que são acionados quando falamos ou escrevemos.

Castilho e Elias (2012) materializam uma proposta de ensino-aprendizagem de gramática destinada “aos professores de Língua Portuguesa interessados na variedade brasileira, aos estudantes de Letras e Pedagogia, aos estudantes do ensino médio e a todos brasileiros que queiram refletir sobre a língua que falamos” (CASTILHO e ELIAS, 2012, p. 13). Pode-se dizer que é a primeira gramática descritiva do século XXI voltada também para estudantes da educação básica, no caso, especificamente do ensino médio.

De modo geral, as duas obras gramaticais, embora com objetivos distintos, por partirem da mesma filiação teórica, propõem atividades didáticas que visam analisar como o sistema opera em diferentes textos, destacando-se os elementos da língua que são ativados, reativados, desativados no contexto de uso, na construção textual, ou seja, prioriza a compreensão do sistema da língua em operação e as diferenças estruturais entre língua falada e língua escrita.

O que tudo isso pode significar para o professor do ensino fundamental?

É importante compreender que as práticas de ensino-aprendizagem somente são transformadas quando os professores assumem uma postura distinta em relação aos estudos gramaticais, principalmente, no que se refere a sua própria formação. Isso significa assumir, primeiramente, uma postura reflexiva para si próprio.

Por exemplo, ao invés de buscar uma definição pronta para um item que remete à nomenclatura gramatical, é necessário compreender o que diferentes materiais de referência dizem a respeito desse item, o que se pode observar e refletir sobre ele. Operando com diferentes gramáticas, dicionários, fontes de referência, o professor poderá construir uma prática reflexiva na sala de aula a partir de princípios semelhantes.

Imaginemos o conceito de substantivo. É recorrente que, em uma aula com foco nesse item gramatical, a definição oriunda da gramática tradicional seja oferecida a priori ou a partir de um texto-pretexto para ensinar o tópico-gramatical. O estudante recebe passivamente o conceito que confere ao substantivo a definição de classe de palavra que dá nome a seres, objetos, ações, sentimentos etc. O foco de uma aula assim está na questão “o que é um substantivo?”.

Em uma perspectiva reflexiva, o estudante poderá construir uma definição a partir de uma reflexão. Imaginemos que, em uma sequência de atividades na qual o propósito seja ler e produzir contos de aventura, uma das atividades pode propor uma reflexão relacionada à construção estilística do conto, sendo uma atividade sem sistematização. Assumindo aqui, uma situação hipotética, pode-se destacar expressões nominais que poderiam ser: “uma jovem aventureira”, “um pequenino vilarejo”, “um som estranho”, “uma casa mal-assombrada”, “um enorme susto”, “barulhos assustadores”, “pessoas ambiciosas”, “um ladrão traíçoeiro”; “gigante bonzinho” etc.

Primeiramente, cabe questionar o estudante sobre a importância dessas expressões para a construção do conto. É possível propor uma reflexão sobre as retomadas e inserções no texto na construção da coesão referencial. Tais nomenclaturas não precisam ser sistematizadas, porém é importante que os estudantes, por meio da mediação do professor, compreendam que há uma expressão que insere uma referência (a um personagem, a um lugar, a um acontecimento) e essas expressões são retomadas por outras diferentes.

Assim, é possível promover uma reflexão no sentido de levar os estudantes a concluir que essa estratégia textual é recurso para evitar a repetição (ou, em caso de repetição proposital, para enfatizar) e, também, que essas expressões marcam avaliações apreciativas de elementos da história.

Situação hipotética de atividade

A partir disso, o professor pode optar por realizar uma sistematização sobre o conceito de substantivo. Solicite à turma que retome, nas expressões em destaque em diferentes contos, quais se referem ao acontecimento narrado e quais se referem ao herói e ao vilão, por exemplo. Peça que observem, em cada expressão, a palavra que faz referência a cada um desses aspectos da narrativa, diferenciando da palavra que caracteriza e da que acompanha. A partir dos resultados, o professor pode mediar algumas reflexões com relação a palavra que faz referência: se ela for retirada o sentido se mantém? Se ela fosse uma palavra masculina/feminina o que aconteceria com as palavras que integram a expressão nominal?

Com atividades como essa, os estudantes podem concluir que: nas expressões nominais há um núcleo que se refere/designa algo; esse núcleo pode vir acompanhado de termos à esquerda e à direita; esse núcleo pode ser caracterizado; esse núcleo pode estar no singular ou no plural; esse núcleo pode ser uma palavra de gênero feminino ou masculino; essa palavra determina o número e o gênero das

palavras que o acompanham. Além disso, outras considerações que a observação reflexiva pode permitir ao professor encaminhar devem ser consideradas.

Note que o substantivo tem muitas outras propriedades linguísticas, além daquela proposta pela gramática tradicional. Após tal sistematização, o professor pode apresentar a nomenclatura oficial, localizar tal categoria nos manuais de referência, apresentar a abreviação do dicionário que demarca quando uma palavra é um substantivo. O mesmo pode ser feito com artigos e adjetivos, entendendo que tal trabalho proposto esteve vinculado a uma perspectiva sintática, já que as expressões nominais configuram sintagmas nominais⁴.

Assim, a perspectiva reflexiva modifica a pergunta “o que é substantivo”, para: quais as funções dessa palavra no texto? Que sentido elas constroem? Por que localizá-las me ajuda a interpretar o conto? Por que analisá-las pode me ajudar a escrever o meu conto? E tantas outras que podem mobilizar uma atitude reflexiva com relação à linguagem.

Esse movimento precisa estar articulado a uma concepção de língua plural e heterogênea, ou seja, o sistema da língua, na realização concreta do texto, apresenta inúmeras possibilidades de construção, já que se articula a contextos específicos.

Assim, a descrição linguística não poderá única e simplesmente substituir outras práticas de linguagem fundamentais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Mas, a partir da reflexão sobre os usos descritos em diferentes situações de interação, podem ser observadas particularidades entre a linguagem oral e a linguagem escrita, além de se considerar uma concepção plural de que todas as variedades (históricas, sociais, geográficas, contextuais etc.) podem ser descritas e refletidas.

Reconhecer que a língua é, portanto, um conjunto de variedades é fundamental ao se tomar o texto como unidade de trabalho. Isso não significa negar a importância da aprendizagem dos usos supostamente prestigiados, muito menos o abandono da reflexão gramatical com ou sem sistematização.

Nesse sentido, quando linguistas, como Sírio Possenti, defendem o ensino da língua padrão, eles sugerem que, pela descrição linguística, se proponha um ensino de língua que, sem perder a compreensão de sua dinâmica diversificada, apresente relativa padronização vinculada, por exemplo, aos usos oficiais em documentos do Estado e nos meios sociais de comunicação formal. Isso significa descrever os usos decorrentes de variedades urbanas de prestígio⁵, ou seja, mani-

4 Cf. Glossário-exemplo: “Sintagma nominal, determinante e modificador”.

5 O termo *norma culta* frequentemente usado em materiais de referência, textos midiáticos e materiais didáticos refere-se aos usos concretos de cidadãos oriundos de segmentos mais favorecidos, em geral urbanos, que apresentam elevado grau de letramento. Por considerarmos que o termo está carregado de múltiplos valores, entre eles muitos preconceitos, optamos por empregar variedade urbana de prestígio, conforme Bagno (2003) sugere.

festações linguísticas concretas não homogêneas que apresentam determinados traços comuns em situações de interação consideradas fundamentais para o pleno exercício da cidadania.

Faraco (2008), sobre isso, expõe que a **padronização** é necessária para se obter uma referência suprarregional e transtemporal, constituída dos usos que, em geral, são ligados a segmentos com maior prestígio social e a elevado grau de letramento, não podendo ser confundida com a proposição de um modelo estanque ou tratada como simples sinônimo de norma padrão.

O termo norma padrão faz referência direta à norma sistematizada nos manuais gramaticais tido como tradicionais, não sendo representativa de modos de falar escrever, mas se constituindo em um construto que visa a uma relativa uniformização linguística, um modelo de língua que impõe o certo e o errado. Em geral, por isso, estudantes se sentem tão distanciados dessa “língua”, dizendo não entender português ou que português é muito difícil, verdadeiros estrangeiros diante do que supostamente seria sua língua materna.

Romper com uma perspectiva unicamente voltada à norma padrão como referência para o bem falar e o bem escrever, com a finalidade de voltar-se para os usos reais e concretos da linguagem, é um meio para desconstruir valores preconceituosos ainda disseminados, além de desconstruir discursos enraizados e ainda divulgados na grande mídia, voltando-se para a riqueza da língua, que nos constitui como sujeitos e se configura como elemento de identidade e cultura brasileira.

Para isso, precisamos, portanto, abandonar as crenças de que língua e gramática são a mesma coisa, de que basta aprender gramática para ler e escrever, de que a sistematização se liga unicamente ao padrão e, por isso, não contribui para a aprendizagem da língua, de que a norma prestigiada é a única que precisa ser refletida, e de que apenas a gramática tradicional se constitui como manual de referência ao professor.

Na próxima parte deste volume, analisaremos os fundamentos teóricos que embasam diferentes tipos de atividades constituintes das práticas de análise linguística.

2. A análise linguística no Currículo da Cidade

A partir do que discutimos anteriormente a respeito do termo gramática, é possível compreender que a prática de análise linguística não elimina a gramática da sala de aula, mas engloba outra perspectiva teórico-metodológica para o encaminhamento do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para adentrar nessa

nova proposição, é fundamental compreender alguns de seus aspectos gerais em comparação ao ensino da tradição gramatical⁶.

Não queremos esgotar as possibilidades, muito menos propor um modelo fechado e estático, o que negaria o próprio conceito de análise linguística. A proposição do quadro a seguir tem como finalidade mostrar ao professor como o conceito de análise linguística participa de outro paradigma para o ensino de Língua Portuguesa, no qual é necessário deslocar determinadas práticas didáticas para uma outra articulação.

	GRAMÁTICA TRADICIONAL	ANÁLISE LINGUÍSTICA
CONCEPÇÕES	Língua como estrutura homogênea e estável	Língua situada em contextos de uso, portanto, variável e flexível
	Palavra, frase e período como objetos de ensino	Texto como objeto de ensino
	Foco na prescrição da norma padrão .	Foco na construção de sentidos/efeitos de sentido
METODOLOGIA	Desenvolvimento de aulas de gramática	Desenvolvimento de atividades linguísticas articuladas à leitura e à produção de textos
	Procedimentos metodológicos baseados na transmissão e na prescrição	Procedimentos metodológicos baseados na descrição e na reflexão
	Proposição de atividades metalinguísticas embasadas pela identificação e classificação	Articulação de atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas, embasadas pela pesquisa, comparação, reflexão e adequação

O quadro permite-nos compreender que a análise linguística, portanto, desloca-se para uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem em diferentes dimensões, que, por sua vez, estão descritas em alguns aspectos teóricos fundantes do Currículo da cidade, dos quais destacaremos dois.

O primeiro diz respeito às características específicas do funcionamento da língua e da linguagem no que se refere a conhecimentos: **pragmáticos**, ligados à situação de comunicação; **discursivos**, referentes à adequação do discurso à situação e ao contexto de interação; **textuais**, relacionados à textualidade (coesão, coerência, progressão temática etc.); **gramaticais**, relativos à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica; e notacionais, referentes ao domínio do sistema alfabético de escrita (SÃO PAULO, 2017, p. 86).

⁶ A comparação proposta no quadro refere-se a uma perspectiva mais generalizada da análise linguística, desconsiderando as possíveis diferenças entre propostas teórico-metodológicas oriundas de diferentes áreas e linhas de pesquisa.

O segundo aspecto relaciona-se aos tipos de atividades que podem ser mobilizadas: “**atividades de uso da linguagem**” e “**atividades de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem**” (SÃO PAULO, 2017, p. 88-89). O primeiro refere-se ao momento que o estudante realmente faz uso da linguagem, ou seja, quando ele lê, escreve, escuta, fala em uma prática de linguagem situada, nas quais diferentes papéis sociais podem ser assumidos.

No item anterior, pudemos compreender que o ensino-aprendizagem de língua se vincula à dimensão do uso a partir da reflexão sobre a linguagem, materializada em textos tomados como objetos de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva encaminha o que seriam “atividades de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem”.

Isso significa que a reflexão sobre a linguagem só poderá ocorrer no interior de “atividades de uso da linguagem”, ou seja, vinculadas às práticas de leitura, escuta e produção textual (oral ou escrita), com ou sem sistematização. Não se trata de outro nome dado ao ensino da gramática, mas de uma prática teórico-metodológica para construir um conhecimento sobre a linguagem, vinculando-se ao princípio dialógico que a constitui. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 189-190) define a expressão análise linguística como:

[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Nessa perspectiva, enfatiza-se, portanto, a flexibilidade, entendendo que a linguagem, além de se constituir na interação com o outro, permite-nos construir sentidos, por meio dos quais demarcamos nosso valores e crenças, nossa posição no mundo. Refletir sobre os usos da(s) língua/linguagens é possibilitar a compreensão de tais usos no contexto da interação, oferecendo, em alguns momentos, possibilidades de compreensão dos textos alheios, em outras situações, recursos para produção e revisão dos meus próprios textos, e em outros, compreender como se dá a sistematização do sistema da língua.

Conforme Geraldi (1997), isso é decorrente de três tipos de atividades que envolvem a reflexão sobre a linguagem: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Em todas se assume a dimensão reflexiva a partir dos usos da linguagem, mas cada uma assume finalidades distintas.

As **atividades linguísticas** ocorrem no contexto da situação de interação, ou seja, são atividades vinculadas à compreensão leitora ou oral, à produção de texto oral ou escrito. São fundamentais para construir sentido e articulam-se, sobretudo, às dimensões **pragmática** e **discursiva** dos textos.

As atividades **epilinguísticas** também ocorrem no contexto da situação de interação, porém um recurso expressivo é tomado como foco de reflexão, suspen-

dendo de modo temporário práticas de leitura e de produção textual a que se objetivam. Aqui, aspectos **discursivos** e **textuais** podem ser aprofundados, como recursos estilísticos e elementos da textualidade tanto de textos escritos como de textos orais. Nota-se que tais atividades não estão isoladas, mas vinculadas a atividades linguísticas anteriores, com a finalidade de expandir um tópico específico.

As atividades metalinguísticas estão intimamente vinculadas às atividades epilinguísticas, pois, a partir destas, o professor pode promover uma sistematização com a finalidade de construir uma metalinguagem, que permita ao estudante associar o recurso expressivo refletido com a construção do sistema linguístico como objeto de conhecimento. Essas atividades dão sentido à dimensão **gramatical** e **notacional** do sistema, pois visam tornar o estudante apto a usar materiais de referência como gramáticas e dicionários, vinculando-os a um processo de reflexão sobre a funcionalidade do recurso expressivo estudado. Esse tipo de atividade pode construir noções, categorizar aspectos da língua, produzindo uma metalinguagem básica que permite ao professor falar sobre a língua, sobre a linguagem e seu funcionamento.

No Currículo da Cidade, as atividades linguísticas e epilinguísticas estão relacionadas aos “aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita –, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão”. Já as atividades metalinguísticas ligam-se “aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização que podem ser tratados com ou sem sistematização”⁷. A sistematização refere-se a um possível aprofundamento com relação ao funcionamento do sistema linguístico, à nomenclatura, ao uso de materiais de referência, o que deve ser promovido gradativamente no decorrer dos ciclos ou quando se fizer necessário para a aprendizagem de determinadas práticas de leitura/escuta e produção textual.

Nesse sentido, a pertinência das atividades metalinguísticas estará intimamente vinculada às atividades epilinguísticas antecedentes, de modo que a gramática e as noções consideradas tradicionais participem do processo reflexivo desenvolvido pelo estudante, sempre se vinculando aos usos.

No exemplo hipotético dado no item anterior, inicia-se uma reflexão estilístico-discursiva ligada à construção do gênero conto de aventura, observando expressões nominais e construção de sentido (atividade linguística); depois, propõe-se uma reflexão sobre os processos de referenciação, podendo sistematizar ou não os processos coesivos de inserção e retomada (atividade epilinguística); por fim, relacionam-se tais saberes a alguns conceitos gramaticais vinculados à estrutura do sintagma nominal, tendo como foco o substantivo como núcleo e as relações básicas de concordância nominal (atividade metalinguística).

Tais saberes podem ser retomados durante o processo de textualização e revisão dos textos, constituindo outra prática de análise linguística, agora situada no contexto da produção textual.

⁷ No Currículo da Cidade, essas expressões são empregadas nos quadros de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento específicos por ano de escolaridade, com destaque em amarelo, abaixo do título “Eixo: Prática de Análise Linguística”.

Na organização do trabalho didático pelo professor, tais atividades precisam se relacionar às **modalidades organizativas** propostas, cabendo definir: quais práticas de análise linguística estarão vinculadas aos projetos de leitura, escuta e produção de textos; quais podem participar de sequências de atividades com diferentes finalidades; e quais podem se constituir como atividades independentes. Na sequência deste material, apresentaremos algumas sugestões para organização desse trabalho.

3. Leitura, produção de texto e análise linguística

Para organizar as práticas de análise linguística em diferentes modalidades organizativas de atividades, primeiramente, o professor precisará considerar que as práticas de leitura e produção de textos escritos e/ou multimodais podem estar relacionadas apenas à **leitura**, à **produção para aprofundamento**, com foco na ampliação de conhecimento sobre um gênero textual específico ou à **produção por frequência**, referentes a textos que podem ser produzidos sem a necessidade de aprofundar suas características composicionais, temáticas e estilísticas.

Para compreender, vamos tomar como referência o 4º ano, do Ciclo Interdisciplinar, no que se refere a gêneros destinados à leitura/escuta. Para isso, escolhamos o gênero poema, vinculando-o a um trabalho com as múltiplas semioses. A partir dele, será possível explorar as principais características dos textos poéticos, como a sonoridade, sua estrutura (versos, estrofes, rimas), bem como a diversidade temática e composicional inerente ao gênero.

Dessa forma, ao longo da **sequência de atividades**, os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre os sentidos, a organização composicional dos poemas e como o autor pode recorrer a determinados elementos linguísticos para construção de sentido.

Nessa proposta, os multiletramentos⁸ são promovidos a partir da leitura de textos imagéticos, poemas visuais e sugestões de trabalho com a multimodalidade, por meio da indicação de leitura de poemas digitais interativos e pela relação entre linguagem verbal e não verbal.

A interdisciplinaridade poderá ser explorada de duas formas. A primeira ligada a Artes, com relação ao conceito de poesia presente também em obras imagéticas, como a pintura sugerida para iniciar a sequência de atividades. A segunda poderá ser tratada por meio da temática dos textos escolhidos pelo professor, que podem remeter, por exemplo, à questão ambiental.

⁸ É importante relembrar que a análise das múltiplas semioses é apenas um aspecto relacionado ao conceito de multiletramentos. No Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017, p. 76), destaca-se que “em uma contemporaneidade marcada pela diversidade – e, ao mesmo tempo, pela globalização –, há práticas sociais que podem não ser tão valorizadas institucionalmente em determinada cultura”. Buscando um vínculo com a multiculturalidade, o Currículo considera fundamental estar sintonizado com a multiplicidade de letramentos, pois, por meio deles, dialoga-se com a “produção cultural que acontece em comunidades locais, regionais, nacionais e globais”, contribuindo para a sua valorização, conhecimento e integração.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tomados como foco para a construção dessa sequência de atividades são:

EF04LP01

Ouvir e ler textos literários diversos de distintas culturas, como contos (de aventura, assombração, mistério, modernos, populares, entre outros), fábulas, mitos, lendas, crônicas e poemas. **C G D A**

EF04LP04

Ler poemas de diversos tipos (haicais, limeriques, cinéticos, concretos, de cordel, quadrinhas, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. **C G D A**

EF04LP05

Ler letras de canções – enquanto a escutam e depois disso – de modo a identificar a sua multimodalidade (letra e melodia) e reconhecer a relação entre as duas linguagens na constituição de sentidos. **C G D A** - a depender da complexidade da obra.

Para iniciar, sugere-se a leitura de um texto imagético. Nessa atividade inicial, para levantamento de conhecimentos prévios, o foco é explorar a imagem com os estudantes com o objetivo de ajudá-los a relacioná-la ao conceito de poesia, de linguagem poética e de sentido figurado.

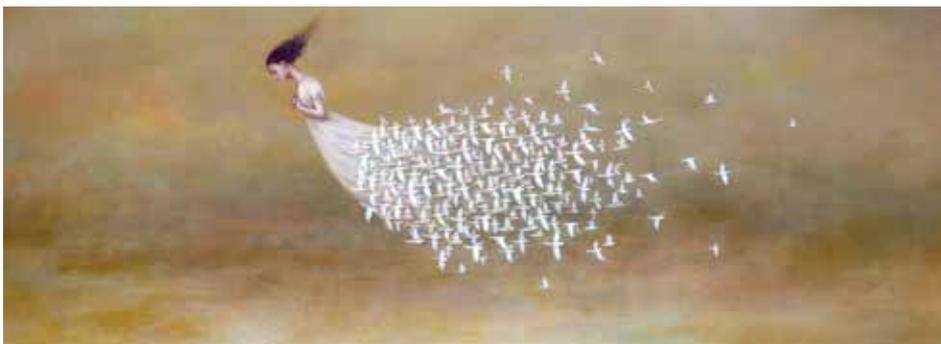
Espera-se criar condições para que os estudantes levantem hipóteses que considerem a poesia como tudo o que toca a sensibilidade e a linguagem poética como uma forma de sugerir emoções não só pela palavra, mas também por meio de outras linguagens. Para isso, sugere-se a ilustração do artista vietnamita Duy Huynh.

Atividade 1

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculado a esta atividade:

EFCINTLP09

Identificar a presença de outras linguagens, como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.



Freeform © Duy Huynh
Acrílico em madeira, 36X54, 2014.

A discussão pode ser conduzida oralmente por meio de perguntas que promovam a leitura, a análise semiótica e a compreensão do texto imagético:

- A imagem representada pertence ao mundo real ou ao mundo da fantasia?
- Em que a moça vai se “desmanchando”?
- Os passarinhos brancos voando dão que tipo de sensação?
- O que você sentiu ao ver essa pintura?
- Você acha que essa pintura é poética, ou seja, mexe com nossas emoções, nossa imaginação? Por quê?
- Agora, converse com os colegas e levante hipóteses: o que é poesia para você?

Muitas respostas são pessoais e, no caso do conceito de poesia, há uma pergunta de grande complexidade até para estudiosos da literatura. Assim, não se objetiva que o estudante chegue a uma definição específica, o que contraria o próprio conceito de poesia, mas se espera que ela comece a compreender a poesia, por meio de suas hipóteses, como uma atividade criativa, artística, capaz de construir imagens e sugerir emoções.

No decorrer da sequência, será importante resgatar tais hipóteses e destacar para a sala que a poesia pode estar presente em uma situação cotidiana, como um provérbio, em uma fotografia de arte, nas artes plásticas, como esculturas e pinturas, na arte de rua e na literatura. A poesia, portanto, não é exclusividade da palavra escrita, mas é uma atitude criativa presente em várias manifestações artísticas.

Na sequência, propõe-se uma atividade que explore a intertextualidade, a partir da leitura de um poema que resgata uma cantiga popular. Adivinhas, cantigas de roda, parlendas e quadrinhas são textos poéticos que, devido a sua fácil memorização, certamente participaram do processo de alfabetização dos estudantes. Recuperar esse saber é, ao mesmo tempo, valorizar o aprendizado construído, e trabalhar, ainda que intuitivamente, a ideia de que os textos dialogam e recuperam outros textos.

Atividade 2

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EF04LP04

Ler poemas de diversos tipos (haicais, limeriques, cinéticos, concretos, de cordel, quadrinhas, entre outros) e identificar no texto **estratégias e recursos discursivos** empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. **C G D A**

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento vinculado a esta atividade:

EFCINTLP08

Reconhecer a presença de **relações de intertextualidade** e de **interdiscursividade** nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.

EF04LP31

Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua **adequação** (ou não) às **intenções de significação**. **C G D A**

EF04LP32

Identificar em textos lidos os usos de **metáfora** e **comparação**, **referência intertextuais** e **prosopopeia/personificação**. **D A**

Professor(a), para prosseguir com a atividade, leia o poema “Paraíso”, de José Paulo Paes, o qual você encontra em:

1. PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.
2. <http://literaturainfantilpoesia.blogspot.com/2016/04/jose-paulo-paes-paraíso.html>



Foto: Roberto Tersil - FOVE - CM - COPED - SME

Após a leitura⁹ do poema, é importante conversar com a turma sobre a cantiga a que o texto se refere. Permita que os estudantes identifiquem e, se quiserem cantem, o texto de referência. É importante levar os estudantes a perceberem como o poeta faz uma releitura da cantiga popular, ou seja, como ele reescreve a cantiga com um objetivo diferente, utilizando partes semelhantes.

Para isso, algumas perguntas podem ser encaminhadas, tais como:

- Quais versos da cantiga popular o poeta usou no poema dele?
- Nas frases que começam com “Se esta...”, que lugares diferentes da cantiga o poeta inseriu no poema?
- Por que o poema recebeu o título de “Paraíso”?
- Qual é o sentimento que o poeta quis expressar?

Além disso, podem-se explorar alguns usos da linguagem poética que, possivelmente, os estudantes também já tenham algum conhecimento oriundo de outros anos. Nesse caso, é importante explorar o emprego de rima, verso e estrofe, identificando-os no texto.

⁹ O professor pode definir a melhor estratégia de leitura para conduzir a proposta de acordo com as sugestões apresentadas nas Orientações didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2018).

Apresente, também, uma breve biografia do autor e, se possível, leve livros escritos por ele para os estudantes manusearem.

Até aqui, cabe ressaltar que foram propostas atividades linguísticas, ou seja, ligadas ao processo de leitura e compreensão, **sem sistematização**, e o início de uma atividade epilinguística com foco na forma de composição do gênero poético. Na próxima atividade para tal sequência, propõe-se a ampliação da reflexão sobre a estruturação do poema a partir das relações entre gêneros distintos.

Atividade 3

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EF04LP04

Ler poemas de diversos tipos (haicais, limeriques, cinéticos, concretos, de cordel, quadrinhas, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. **C G D A**

EFCINTLP08

Reconhecer a presença de relações de intertextualidade e de interdiscursividade nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.

EF04LP31

Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. **C G D A**

Bala de gelatina

Ingredientes:

- 3 pacotes de gelatina de qualquer sabor
- 1 pacote de gelatina incolor
- 1 terço de xícara de água

Modo de preparo:

Em uma panela pequena coloque a água e vá adicionando as gelatinas. Aqueça a panela em fogo médio até derreter toda a gelatina. Coloque a gelatina nos moldes e deixe descansar por pelo menos 1 hora. Desenforme com cuidado.

Disponível em: <<http://mundogloob.globo.com/programas/tem-crianca-na-cozinha/receitas/receita-bala-de-gelatina.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

Receita de espantar a tristeza

Faça uma careta
e mande a tristeza
pra longe pro outro lado
do mar ou da rua
vá para o meio da rua
e plante bananeira
faça alguma besteira

depois estique os braços
apanhe a primeira estrela
e procure o melhor amigo
para um longo e apertado abraço.

Roseana Murray

Disponível em: <http://www.roseanamurray.com/opiniao52.asp>. Acesso em: 1 nov. 2015.

Esta atividade relaciona gêneros textuais diferentes, com o objetivo de mostrar para o estudante como o texto poético pode se construir pelo diálogo com outros textos, ou seja, uma espécie de intertextualidade¹⁰ entre gêneros. Isso ocorre quando um gênero “empresta” características de outro gênero em sua composição estrutural e linguístico-estilística.

Para que a criança compreenda isso, a partir da observação das semelhanças e diferenças entre os textos, os estudantes deverão ser capazes de perceber que, embora ambos explicitem uma receita, um tratará de uma receita “real”, com todas as características de um texto instrucional, enquanto o outro, apesar de também apresentar algumas dessas características, tratará de sentimentos e não de elementos concretos.

A partir da percepção de que os dois textos apresentam instruções, em uma atividade linguística, pode-se realizar perguntas que reflitam sobre composição, estilo e finalidade dos textos: para que serve a receita Bala de gelatina? A receita é composta em duas partes. Quais são elas? Com relação ao gênero receita, caso seja necessário, é importante retomar algumas características centrais, como a finalidade de instruir a fazer algo, descrevendo ingredientes e ações a serem exe-

10 Marcuschi (2002, p. 31) designa como intertextualidade intergenérica a “mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero”. Já Rojo e Barbosa (2015) relacionam esse aspecto à relativa estabilidade dos gêneros discursivos, apontando os conceitos de intercalação, um texto de um gênero intercalado a outro, e hibridismo, um texto funde diferentes modos de falar, distintas linguagens e estilos, não estabelecendo fronteiras composicionais ou sintáticas.

cutadas. Para isso, pode-se mostrar o título que se refere ao que será produzido, a lista de ingredientes e quantidades, o modo de preparo destacando as palavras que indicam ação.

Tal encaminhamento também pode ser feito por meio de perguntas orais para resgatar os conhecimentos prévios do estudante sobre o gênero, tais como: o que será preparado nessa receita? Onde se encontra essa informação? Para que serve a lista de ingredientes? O que significa “modo de preparo”? Que palavras indicam as ações a realizar? Qual é a ordem dessas ações? Essa ordem pode ser invertida? Por quê?

Depois, pode-se promover questões comparativas entre as formas composicionais: quais diferenças há entre as partes que compõem a receita *Bala de gelatina* e o poema *Receita de espantar a tristeza*? E quais são as semelhanças? Que texto explora os sentimentos das pessoas? Por quê? Quais instruções são ligadas ao mundo da fantasia? Explique o sentido delas. Para você, qual é o principal ingrediente para “espantar a tristeza”?

Ao final da comparação, retome a composição em versos, demonstrando a expressividade nas construções para diferenciar da função enumerativa como é o caso da lista de ingredientes. Pode-se destacar que as estrofes têm tamanhos diferentes e comparar com o outro poema lido anteriormente, para demonstrar que o número de versos e estrofes é variável de poema para poema.

Além disso, retome o outro texto para que os estudantes possam refletir sobre a releitura como um processo de recriação. O foco dessa atividade é trabalhar com o conceito de intertextualidade. Não se espera o trabalho com nomenclatura, mas é possível explicar para as crianças que, quando produzimos textos, nos valemos de nossos conhecimentos sobre outros textos, tanto no que se refere à estrutura, como aos temas e aos recursos linguísticos. O processo de releitura considerou um texto-fonte e o recriou com base na estrutura, com uma finalidade discursiva diferente.

Na sequência, propõe-se a leitura de um poema visual, ou seja, aqueles que articulam a linguagem verbal com a linguagem não verbal, utilizando as palavras para formar uma imagem relacionada ao tema do poema ou apresentar uma disposição gráfica inusitada referente aos sentidos que se pretende transmitir. Nessa relação, palavra e imagem formam um todo harmônico que não pode ser dissociado na compreensão de sentidos.

Assim, como estratégia de análise linguística para esse gênero, é importante trabalhar com os estudantes a relação entre as imagens e o conteúdo temático dos textos, explorando os porquês das escolhas linguísticas e imagéticas dos autores e as sensações visuais que tais textos proporcionam. Com essa atividade, pretende-se explorar também as diferentes formas de construir um poema: em versos ou visualmente.

Atividade 4

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EF04LP04

Ler poemas de diversos tipos (haicais, limeriques, cinéticos, concretos, de cordel, quadrinhas, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os **efeitos de sentidos decorrentes de seus usos**. **C G D A**

EFCINTLP09

Identificar a presença de outras linguagens, como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.

EF04LP31

Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. **C G D A**

Professor(a), para prosseguir com a atividade, leia o poema “Zig e Zag”, de Sérgio Capparelli e Ana Paula Gruszynski, o qual você encontra em:

1. CAPPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. **Poesia visual**. 3. ed. São Paulo: Global, 2002. p. 19.



Para a leitura desse poema, sugere-se a visita ao site Ciberpoesia, originado do livro *Poesia visual* de Sergio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynsky, no qual os poemas receberam diferentes animações que possibilitam a interação com o internauta ou foram transformados em jogos para que o leitor “reconstrua” o poema visual. Além disso, os autores indicam outros sites para descobrir outros poemas visuais. Pode-se propor um roteiro de leitura para trabalhar com esse site e com o livro. As atividades podem apresentar recursos digitais explorados no site, bem como estratégias de leitura específicas para os meios digitais, como o recurso do hipertexto e a interatividade com o leitor.



Disponível em: <http://www.ciberpoesia.com.br/>. Acesso em 18 abr. 2018



Para a leitura específica desse texto, pode-se questionar:

- Que animais você visualiza no poema?
- Que palavra forma cada um desses animais?
- O que seria um “zigue-zague”?
- Quem seriam, portanto, o Zig e o Zag?
- Por que, provavelmente, eles saíram sem direção?
- Pelos versos “é por aqui / por aqui, não”, pode-se dizer que Zig e Zag concordam ou discordam?
- Que outro verso demonstra concordância ou discordância entre os peixinhos?
- Depois, pode-se apresentar o texto transcrito sem a imagem e mobilizar algumas reflexões:
- Sem a imagem, poderíamos saber quem são o Zig e o Zag?
- O sentido do poema seria o mesmo? Por quê?
- Como poderíamos definir um poema visual?

Nessa sequência, o enfoque é trabalhar com o conceito de intertextualidade e multimodalidade, como foco na identificação de estratégias e recursos discursivos.

sivos empregados, para analisar os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. Nesse percurso, por exemplo, foi possível analisar escolhas lexicais e as intenções de significação. Na sequência, portanto, foram propostas essencialmente atividades linguísticas e uma atividade epilinguística sem sistematização com foco em diferentes formas composicionais e materialidades do poema.

O professor, nesse caso, poderia dar continuidade, por exemplo, apresentando outras formas composicionais (limeriques, cordéis, quadrinhas etc.) e explorando recursos expressivos específicos de cada tipo de construção poética, por meio de mais algumas atividades epilinguísticas. Outra possibilidade seria a sistematização de alguns conceitos a partir do gênero poema na construção de atividades de atividades metalinguísticas.

Na atividade sugerida a seguir, propõe-se uma reflexão linguística introdutória em torno do conceito de linguagem figurada. A nomenclatura (metáfora e personificação) ficará à critério do professor, pois o intuito inicial é explorar os sentidos construídos nos textos.

Retome com os estudantes os processos de intertextualidade aprendidos e a associação entre imagem e palavra como recursos expressivos. Relacione essa ideia à possibilidade de “brincar” com o significado das palavras. A partir disso, primeiramente, apresente um verbete de dicionário infantil.

Atividade 5

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EF04LP32

Identificar em textos lidos os usos de **metáfora** e comparação, **referência intertextuais** e prosopopeia/personificação. **D A**

A pulga é o inseto mais comum nos animais de estimação. Pequena e sem asas, é uma verdadeira malabarista de cor marrom. Sua boca é equipada para sugar o sangue de bichos e de humanos. Devido aos grandes pulos que dá para obter o alimento nos hospedeiros, pode ser considerada uma campeã de saltos olímpicos.

KLICK Educação. Dicionário dos bichos. Disponível em: <<http://www.klickeducacao.com.br/dicbichos/dicbichosdisplay/0,6590,UNO-185-,00.html>> Acesso em: 23 mai. 2018.

Mobilize uma reflexão inicial, instigando a imaginação dos estudantes: vocês acham que a poesia se parece com uma pulga? Apresente, na sequência o poema de Sylvia Orthof.

Professor(a), para prosseguir com a atividade, leia o poema “A poesia é uma pulga”, de Sylvia Orthof, o qual você encontra em:

1. ORTHOF, Sylvia. **A poesia é uma pulga**. 17. edição. São Paulo: Atual, 1991.

2. Link: <http://mundodapoesiainfantil.blogspot.com/2010/05/poesia-e-uma-pulga.html>.

É importante lembrar que o trabalho com o texto poético pede uma leitura em voz alta, para captar o ritmo dos versos e promover uma abordagem que facilita a interpretação dos recursos estilísticos empregados pelo poeta, quer seja para expressar seus sentimentos, suas emoções, sua versão da realidade, ou para criar as mais diferentes imagens.

Durante a leitura, é necessário chamar a atenção dos estudantes para a plurissignificação das palavras, ou seja, para os vários sentidos que as palavras podem assumir.

Para isso, mobilize questões reflexivas como:

- Em sua opinião, a poesia realmente coça, chateia, mexe e faz zumbido?
- O que provavelmente a autora quis dizer ao comparar a poesia com a pulga?
- A autora afirma que a poesia é uma pulga que “nas palavras se balança” e que “de pular não tem receio”. O que significa se balançar nas palavras?
- O que significa não ter medo de pular?
- Por que você acha que a poesia adora pular na escola, principalmente, na hora do recreio?
- Em sua opinião, podemos ler e fazer poesia só na hora do recreio?

Pode ser necessária maior mediação para que os estudantes entendam que mexer e coçar ganham outros sentidos, ou seja, a poesia é aquilo que nos incomoda, tira o sossego para nos fazer olhar o mundo de outra forma, pela imaginação, pelo sentimento, pelo sonho, pelo desejo de um mundo diferente.

Para auxiliar os estudantes, questione-os sobre o sentido de balançar que, no universo infantil, pode remeter a brincar, dançar, movimentar-se. Assim, a ideia é que se pode “brincar” com as palavras: “transformá-las” em imagens, combiná-las em

rimas; “construir” imagens com elas. Isso é possível porque a poesia não tem medo de se arriscar, de criar algo novo, de expressar sentimentos, revelar emoções etc.

Auxilie os estudantes a perceber que a escola é o espaço de criar, inventar, se emocionar, e, na hora do recreio, é justamente o momento em que brincamos de diversas formas, com palavras, gestos, sorrisos. Comente com eles que a poesia está onde há sentimento, emoção, brincadeira.

É importante levar os estudantes a concluir que a poesia não é realmente uma pulga, mas a poeta a define como pulga para brincar com os sentidos dessas palavras e explorar uma forma inesperada de definir o que é poesia. Assim, para consolidar o conceito, apresente algumas expressões populares que fazem uso de sentido figurado. Para isso, pode-se construir um quadro semelhante ao seguinte e solicitar aos estudantes para observarem os diferentes sentidos.

SENTIDO LITERAL	SENTIDO FIGURADO
Preciso regar minha flor .	Você não é flor que se cheire. Nem tudo na vida são flores .

A partir do quadro, questione:

- Em qual coluna a palavra “flor” significa um tipo de planta?
- Em qual coluna, o termo assume um sentido incomum ou inesperado?
- Que sentidos seriam esses?

A partir disso, ajude os estudantes a compreender o uso da expressão “flor que se cheire”, para designar alguém em quem não se pode confiar, e da palavra “flores” que, na última frase, remete à ideia de situações felizes, indicando, assim, no contexto da expressão, que a vida não é feita só de momentos felizes.

Em uma roda de conversa, construa coletivamente o conceito, registrando o conceito de sentido figurado, como um sentido novo, inusitado, que podemos dar a uma palavra ou a uma expressão. Destaque para os estudantes que isso é possível, pois, na nossa língua, uma mesma palavra pode apresentar vários significados, dependendo do lugar e do momento em que ela é usada. Esse recurso é muito importante na linguagem poética, pois está ligado aos sentidos que o autor pretende construir.

A partir desse momento, caso o professor queira, é possível sistematizar os conceitos de metáfora e personificação, por exemplo. Para isso, como atividades para ampliar a aprendizagem, sugere-se a leitura de expressões populares, adivinhas, provérbios, de modo que os estudantes percebam que tal recurso expressivo também pode estar no nosso cotidiano.

Ditados, provérbios e expressões populares são máximas transmitidas de geração em geração e que, de certa maneira, têm como objetivo alertar, aconselhar as pessoas. São expressões empregadas para representar algum acontecimento ou indicar um valor moralizante. Já as adivinhas têm função de entreter. Esses gêneros integram textos da tradição oral, fazendo parte da nossa cultura popular.

Para começar o trabalho com tais gêneros, verifique o que os estudantes conhecem a respeito deles, resgatando conhecimentos prévios de outros anos escolares possivelmente. Pode-se propor aos estudantes que colem com alguém mais velho um ditado ou uma adivinha para ser explorado coletivamente em sala de aula. A finalidade é mostrar que a linguagem figurada não é exclusividade do gênero poema.

É possível propor atividades de associação entre expressões populares e seu sentido metafórico. Por exemplo, falar muito relaciona-se a “falar pelos cotovelos”; passar vergonha na frente de outras pessoas, a “pagar um mico”; estar distraído, desatento, contemplativo, a “andar no mundo da lua”; estar desconfiado, a “estar com a pulga atrás da orelha”. Pode-se promover uma brincadeira apresentando ilustrações que representem o sentido literal e o sentido figurado, de modo que os estudantes possam selecionar a qual significação o provérbio se refere.

Em alguns provérbios como “a pressa é inimiga da perfeição”, “a mentira tem pernas curtas”, “a fé remove montanhas”, uma representação imagética pode auxiliar na diferenciação entre metáfora e personificação, já que, nesses casos, por exemplo, a mentira, a pressa, a perfeição e a fé precisariam assumir características humanas. Partindo disso, o professor pode finalizar com a nomenclatura para essas duas formas de mobilizar sentidos figurados, promovendo, em roda de conversa, uma construção coletiva para tais conceitos.

Pode-se, depois dessa proposta, retornar ao texto literário, destacando um livro que explora poeticamente expressões populares como “descascar um abacaxi” ou “isso vai dar pepino”. No livro *Saladinha de queixas*, de Tatiana Belink, frutas e hortaliças vão usar rimas para fazer suas queixas. O texto é muito divertido e permite descobrir várias expressões populares e compreender o sentido figurado de muitas delas.

As atividades, até aqui, relacionaram-se ao eixo de leitura, construindo uma sequência de atividades. Outra possibilidade seria a construção de **atividades independentes**, pelas quais o professor tem como foco sistematizar algum

recurso linguístico considerado importante na aprendizagem da língua, inserindo atividades no momento em que considerar mais pertinente, tanto para a compreensão leitora quanto para uma prática de escrita.

Tomemos, como exemplo, o 5º ano, do Ciclo Interdisciplinar, no que se refere à produção escrita por aprofundamento de artigo de divulgação científica. Imaginemos que o professor já trabalhou tal gênero em um projeto específico para isso e, agora, quer utilizar desse conhecimento do estudante para sistematizar alguns “aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização” e ligados à morfologia. Para isso, dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são selecionados:

EF05LP40

Analisar os usos e as funções dos determinantes (artigos) e modificadores (adjetivos), considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os nomes (substantivos), identificando a adequação e os efeitos de sentido para o texto. C

EF05LP41

Analisar as possibilidades de flexão dos artigos e adjetivos, reconhecendo a necessidade de realizar a concordância nominal na produção de textos orais e escritos. C

Para trabalhar tais habilidades, o professor precisa compreender alguns princípios básicos do conceito de sintagma nominal, relacionando termos usados nos objetivos (“determinantes” e “modificadores”) ao processo de transposição didática desses aspectos, já que essa nomenclatura não é para o estudante, mas para a reflexão docente. Para isso, recomenda-se que o professor parta de seus próprios conhecimentos ligados à morfologia, relacionando-os à descrição linguística.

Os sintagmas são constituintes da oração, ou seja, partes da oração. Por exemplo, o sintagma nominal tem núcleo nominal (substantivo ou pronome), já o sintagma verbal tem como núcleo o verbo (Exemplo: A criança [SN] + cresceu [SV]). Os sintagmas nominais, nosso foco neste momento, podem ser constituídos da seguinte forma:

DETERMINANTE	NÚCLEO	MODIFICADOR
Artigo Pronome Numeral ¹¹	Substantivo Adjetivo*	Pronome Locução adjetiva Oração adjetiva

* Alguns adjetivos podem anteceder o núcleo o que pode ou não afetar o sentido.

¹¹ As gramáticas descritivas, em geral, classificam os numerais como quantificadores que operam uma base numérica, uma determinação definida, sendo palavras não fóricas, ou seja, que não remetem a outro elemento posto no texto.

Os sintagmas nominais são importantes no processo de referência, ou seja, para a designação da experiência de mundo dos usuários da língua que, ao denominar algo, determinando-o ou não, modificando-o ou não, podem apresentar uma infinidade de representações e valorações.

Na sala de aula, a sistematização da estrutura do sintagma nominal, gradativamente, pode contribuir para a compreensão do estudante no que se refere às escolhas lexicais do autor e as decorrentes marcas apreciativas, bem como auxiliar na compreensão dos aspectos coesivos ligados à referência (retomadas, remissões, reiterações) e em alguns aspectos da língua padrão, como a concordância nominal.

Para isso, na atividade a seguir, propõe-se uma reflexão sobre a estruturação do sintagma nominal em chamadas principais de capas de revistas de divulgação científica. Muitas vezes, tais títulos são compostos unicamente por sintagmas nominais, que são dotados de entonação própria¹². Nesse sentido, sugerimos a seleção de variadas capas.

Atividade independente 1

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EF05LP40

Analisar os usos e as funções dos determinantes (artigos) e modificadores (adjetivos), considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os nomes (substantivos), identificando a adequação e os efeitos de sentido para o texto. **C**

EF05LP41

Analisar as possibilidades de flexão dos artigos e adjetivos, reconhecendo a necessidade de realizar a concordância nominal na produção de textos orais e escritos. **C**



<https://super.abril.com.br/superarquivo/378/>. Acesso em: 23 maio 2018.

12 Castilho e Elias (2012) denominam tais sintagmas de minissentenças nominais.



Edição Nº 246, de Janeiro de 2012. https://www.flickr.com/photos/desenhos_anna_luiza/6829110725/in/photostream/. Acesso em: 23 maio 2018.



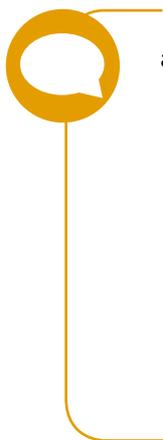
<https://mundoestranho.abril.com.br/revista/195/>. Acesso em: 23 maio 2018.

Supõe-se, para essa atividade, que os estudantes tenham refletido anteriormente sobre o conceito de substantivo. Assim, é possível expandir essa reflexão para sistematizar o conceito geral de **artigo** e **adjetivo**. Assim, solicite que identifiquem, em cada expressão, o núcleo substantivo que faz referência à informação principal veiculada na chamada de cada revista. Essa orientação é importante, pois é necessário levar os estudantes a perceber que alguns substantivos participam de outras construções, como é o caso da locução adjetiva “da humanidade”, por exemplo.

Depois disso, auxilie-os a organizar um quadro para identificar termos à esquerda e à direita desse núcleo. A atividade coletiva pode ser conduzida na lousa pelo professor e a partir da análise de cada chamada.

ELEMENTOS À ESQUERDA		SUBSTANTIVO	ELEMENTOS À DIREITA	
Uma ¹³	nova	história	da humanidade	---
Os	novos	poderes	da mente	---
---	---	Arquivos	secretos	da CIA

13 Ataliba Castilho (2010) considera as palavras um, uns, uma, umas como quantificadores indefinidos, não os classificando como artigos indefinidos. Nessa atividade, considerou-se a Nomenclatura Gramatical Brasileira, pois é a partir dela que a maioria dos materiais de referência destinados aos estudantes, como gramáticas pedagógicas e dicionários, ainda o consideram.



Após a organização coletiva do quadro, conduza a reflexão iniciando pelo artigo, convidando os estudantes a observarem a primeira coluna:

- Esse tipo de palavra é obrigatório antes do substantivo?
- Elas podem assumir outra posição nas expressões de modo coerente?
- É possível mudar o número (singular ou plural) e o gênero (masculino ou feminino) dessas palavras?
- Qual dessas palavras acompanha o substantivo dando uma ideia imprecisa?
- Qual parece especificar o substantivo?

Para essa reflexão, por exemplo, será importante auxiliar os estudantes a perceber que “uma nova história” sugere a ideia de outra história, uma história paralela, uma nova possibilidade de compreender a história humana. A substituição pelo artigo definido “a” sugeriria que há uma história específica que passa a substituir a anterior.

Depois, conduza os estudantes a algumas conclusões possíveis para a faixa etária: os artigos podem ou não acompanhar o substantivo, atribuindo ao núcleo uma ideia de imprecisão ou especificação; eles sempre antecedem o substantivo; eles concordam em gênero e número com o substantivo-núcleo. Caso considere pertinente, apresente uma gramática de referência e auxilie os estudantes a localizar as definições para artigos definidos e indefinidos, comparando com as conclusões da turma.

Em seguida, proponha a continuação da atividade reflexiva sobre os adjetivos, solicitando que identifiquem as palavras que caracterizam o núcleo e as expressões formadas por mais de uma palavra e que também exercem essa função.



- Questione também: em que posição essas palavras podem aparecer?
- Todas elas podem mudar de posição mantendo a expressão coerente?
- Quais adjetivos concordam em gênero e número com o núcleo substantivo?

A partir disso, sistematize coletivamente aspectos como: o adjetivo é a palavra que acompanha o substantivo atribuindo-lhe uma característica; o adjetivo concorda com o substantivo em gênero e número; há expressões formadas com mais de uma palavra que atuam como adjetivos (o professor pode introduzir o conceito de locução adjetiva se considerar apropriado); alguns adjetivos podem anteceder ou suceder o núcleo.

Em outra oportunidade, o professor pode aprofundar aspectos gramaticais ligados aos adjetivos, enfocando, por exemplo, a construção das locuções adjetivas e sua posição sempre à direita do núcleo, bem como trabalhar a posição do adjetivo. Por exemplo, há adjetivos que podem ser inseridos antes ou depois do núcleo (quadro belo ou belo quadro) e outros não (ilhas terrestres).

Adjetivos e artigos foram sistematizados a partir da correlação de propriedades linguísticas, que, na gramática tradicional, aparecem geralmente dissociadas. Após tal sistematização, o professor pode apresentar a nomenclatura oficial, localizar tal categoria nos manuais de referência, apresentar a abreviação do dicionário que demarca quando uma palavra é artigo ou adjetivo.

Finalize com uma reflexão sobre a importância dos adjetivos na composição das chamadas principais das capas:

- Por que os adjetivos e locuções adjetivas são fundamentais nessas chamadas?
- Por que localizá-las me ajuda a interpretar o artigo que está sendo apresentado?
- Por que analisá-las pode me ajudar a escrever o meu artigo?

Embora seja uma atividade independente, tal proposta se vincula ao trabalho com um gênero de foco para aprofundamento. Assim, o professor pode escolher o momento mais apropriado de inseri-la. Podendo ainda articulá-la também a uma reflexão mais focada em concordância nominal como estratégia de revisão textual.

Outra **atividade independente** a ser proposta, relacionada aos mesmos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e ao mesmo gênero textual, seria a leitura de um artigo de divulgação científica com enfoque nos efeitos de sentidos decorrentes das escolhas lexicais relacionadas aos adjetivos. Para isso, sugere-se a leitura de um texto de um livro de curiosidades, do qual retiramos um excerto para ilustrar a proposta.

Como fazíamos sem cemitério

Tristes, sinistros e amedrontadores. Cemitérios não são os lugares mais confortáveis do mundo. Mas, acredite, a vida era pior sem eles. É que antes de alguém ter essa sacada – a de que os mortos deveriam ser enterrados em covas separadas, que ficassem em um terreno específico para esse fim –, o costume no Brasil era enterrar os corpos dentro das igrejas. Na maior parte das vezes, não havia caixões e ninguém se preocupava com a profundidade da cova ou com a marcação do local. Ou seja, debaixo dos pés de todo mundo que ia à missa, repousavam esqueletos e corpos apodrecendo. Não é difícil imaginar a quantidade de doenças que a prática ocasionava. [...]

SOALHEIRO, Bárbara. **Como fazíamos sem**. São Paulo: Panda Books, 2006, p.116.

Considerando essa proposta como uma atividade independente para aprofundar o trabalho de sistematização com adjetivos, supõe-se que os estudantes já tenham observado a construção do discurso jornalístico na divulgação científica para leigos, adequando os usos linguísticos ao público-leitor de determinada revista, jornal ou livro.

Nesse sentido, possivelmente, o estudante já se deparou com expressões coloquiais, uso de linguagem figurada e marcas de subjetividade. Assim, com essa leitura, pretende-se especificar que os adjetivos podem atuar como marcadores apreciativos, quando se referem a um posicionamento do autor, ou como elementos descritivos, quando se referem ao conteúdo informacional do texto.

A reflexão pode ser realizada solicitando aos estudantes que destaquem adjetivos com essas duas funções: marcador de subjetividade (“tristes”, “sinistros”, “amedrontadores”, “confortáveis”, “pior”, “difícil”) e elemento descritivo (“separadas”, “específico”, “da cova”, “do local”, “de doenças”). A finalidade não é, nesse caso, realizar uma atividade exaustiva, mas levar o estudante a perceber diferentes usos dos adjetivos na construção textual. Tal prática pode ser retomada na análise de outros textos em outros gêneros, sobretudo como estratégia de compreensão.

Considerando, agora, outro objeto de conhecimento, do mesmo modo que as atividades apresentadas, o professor deve mobilizar em sala de aula uma **atitude reflexiva para o aprendizado da ortografia**. Contudo, o fato de o texto passar a ser objeto de ensino em Língua Portuguesa criou algumas interpretações um pouco obscuras com relação ao ensino de ortografia.

Muitos professores, por exemplo, passaram a considerar que, diante do texto, não seria mais necessário sistematizar o ensino de aspectos ortográficos, pois isso estaria vinculado a uma metodologia mecanicista. Silva e Morais (2007) destaca que tal comportamento é oriundo da ideia de que a aprendizagem ortográfica se daria de modo espontâneo pelo contato com diferentes textos escritos. Embora seja importante, a leitura de diferentes textos escritos não garante por si só a aprendizagem da ortografia.

Diante desse impasse, o professor pode perguntar como articular o ensino da ortografia às práticas de leitura e de produção textual sem tratar o texto como um simples pretexto para pensar a norma ortográfica? Para isso, o professor precisa se vincular, sobretudo, aos textos produzidos pelos estudantes, ou seja, propor atividades que estejam integradas ao **momento da revisão do texto escrito**, enquanto se está produzindo, após a primeira versão e também com orientação do professor.

Morais (2007) discute que é fundamental ter metas claras para o ensino de ortografia e partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Para isso, segundo o autor, é preciso **mapear cuidadosamente o que os estudantes já sabem** com relação às regularidades contextuais e morfológico-gramaticais e às irregularidades.

Isso permitirá estabelecer metas coletivas (o que toda a turma precisa desenvolver) e metas específicas a determinados grupos. Esse olhar possibilitará que o professor organize de modo mais consciente as atividades em grupos, por exemplo, bem como o encaminhamento de cada bimestre no que se refere à ortografia.

Esse diagnóstico inicial deve considerar acertos, erros ocasionais e erros recorrentes. Para isso, pode ser proposta uma atividade de escrita orientada, na qual o professor trabalhe com lista de palavras, jogos ortográficos, comentários reflexivos sobre uma leitura ou sobre um vídeo assistido, por exemplo.

O **mapeamento**, para Morais (2007), é fundamental, pois permite ao professor organizar o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Isso pode ser construído pelo professor a partir de um **registro sistemático e periódico** organizado a partir de questões que encaminhem a construção de um diagnóstico que servirá para a **avaliação contínua** da aprendizagem, indicando elementos a serem considerados no planejamento das aulas, bem como encaminhando aspectos importantes em casos de estudantes que participarão da recuperação paralela. Segundo Morais (2007, p.49), esse tipo de registro:

[...] permite comparar, ao longo do tempo, tanto os progressos de cada aluno, individualmente, como os alcançados pela turma como um todo. Por outro lado, [...] permite que, no momento de promoção a uma série seguinte, o novo professor tenha um retrato detalhado de como o grupo-classe se encontrava, no domínio da ortografia, quando da conclusão do ano letivo anterior. Por fim, esse registro periódico permite ao professor selecionar quais questões ortográficas vai priorizar no seu ensino e, ao proceder a uma nova sondagem, avaliar quais metas foram alcançadas, quais exigem ainda maior investimento (quais dificuldades ainda não foram superadas), etc.

O registro torna-se uma prática de avaliação que não se configura como simples estratégia de verificação, mas orienta o processo de ensino, indicando objetivos a serem alcançados e permitindo um planejamento voltado à concretização de tais finalidades. Isso pode parecer complexo, porém é possível organizar alguns quadros orientadores para o trabalho do professor, considerando regularidades, regras contextuais e morfossintáticas, por exemplo.

Como exemplo de registro periódico, pode-se utilizar alguns quadros de acompanhamento, com vistas a intervir qualitativamente no ensino-aprendizagem de convenções ortográficas presentes no Currículo da Cidade, partindo de questões consideradas por ele essenciais para a etapa de aprendizagem em questão. Observe:

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - CONVENÇÕES DA ESCRITA (ORTOGRAFIA)

DESVIOS NAS CORRESPONDÊNCIAS REGULARES CONTEXTUAIS (PARTE 1)

Prof. _____ - Língua Portuguesa – _____° ano

	Aluno	SA, SO, SU início de palavras	CA, CO, CU	QUE QUI	GA, GO, GU	GUE, GUI	JA, JO, JU	Z início de pala- vras	O ou U final de palavras	E ou I final de palavras
1	[Nome Sobrenome]									
2	[Nome Sobrenome]									
3	[Nome Sobrenome]									

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - CONVENÇÕES DA ESCRITA (ORTOGRAFIA)

DESVIOS NAS CORRESPONDÊNCIAS REGULARES CONTEXTUAIS (PARTE 2)

Prof. _____ - Língua Portuguesa – _____° ano

	Aluno	M nasa- lizando sílabas	N nasa- lizando sílabas	NH	ÃO final de subs. e adj.	Uso do Ã final	R inicial	R en- contro conso- nantal	R final de sílabas	RR	R brando
1	[Nome Sobrenome]										
2	[Nome Sobrenome]										
3	[Nome Sobrenome]										

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - CONVENÇÕES DA ESCRITA (ORTOGRAFIA)

DESVIOS NAS CORRESPONDÊNCIAS REGULARES MORFOSSINTÁTICAS

Prof. _____ - Língua Portuguesa – _____° ano

	Aluno	AR, ER, IR infinitivo	AM passado e outros	ÃO futuro	OU, EU, IU passado	ANDO, ENDO, INDO gerúndio	SSE subjuntivo
1	[Nome Sobrenome]						
2	[Nome Sobrenome]						
3	[Nome Sobrenome]						

Diante dos resultados, o professor poderá, por exemplo, organizar diferen-tes atividades, considerando três momentos distintos das práticas de produção textual: **antes da revisão textual; durante a revisão textual; posterior à análise do professor.** Segundo Geraldi (2005a), é importante que as atividades de análise linguística estejam vinculadas a um aspecto de cada vez (textual, sintático, morfo-lógico, fonológico, ortográfico). No caso da aprendizagem da ortografia, o pro-

Professor pode estabelecer coletivamente uma pauta coletiva da turma, que deve ficar visível na sala e ser construída gradativamente conforme as reflexões linguísticas necessárias à revisão se realizam.

Antes da revisão textual, em uma sequência didática em que o objetivo seja produzir finais de contos, o professor pode criar, por exemplo, uma atividade reflexiva sobre ortografia considerando as flexões verbais em que há ocorrência de ão e am.

ORTOGRAFIA – 4º ANO

REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS

EF04LP45

Escrever palavras com flexões verbais em que há ocorrência de ão e am e substantivos coletivos. **C G**

Para isso, um conto pode ser entregue aos estudantes com algumas formas verbais no pretérito perfeito retiradas (exemplos aleatórios: caminharam, beberam, encontram), deixando espaços para o estudante preencher. Os estudantes deverão completar o conto enquanto o professor procede com a leitura oral do texto. Após a leitura, o professor pode promover uma atividade metalinguística, na qual o estudante deve completar um quadro com as palavras utilizadas para preencher o texto, passando-as para o tempo futuro:

VERBOS NO PASSADO Grife a sílaba tônica	VERBOS NO FUTURO Grife a sílaba tônica
camin h aram	caminhar ã o
be b eram	beber ã o
encontr tr aram	encontrar ã o

Depois de preencher coletivamente o quadro, questione a turma: o que ocorre com a sílaba tônica do verbo quando ele vai para o futuro; o que acontece com a terminação do verbo no passado e no futuro; que dica podemos escrever para compor nossa pauta coletiva de revisão? Note que, para essa reflexão, o estudante precisa ter conhecimento do conceito geral de verbo e tempo verbal, bem como de sílaba tônica. Logo, o professor precisa considerar o momento mais oportuno para apresentar esse tipo de reflexão.

O momento da revisão pode ser um espaço colaborativo de aprendizagem. Durante a produção dos finais de contos, retome tal aspecto com os estudantes e solicite a eles que troquem os textos com um parceiro previamente estabelecido, para analisar os aspectos da pauta coletiva de revisão para aquela ocasião. Por exemplo, o professor pode ter promovido uma reflexão sobre concordância nominal e essa reflexão ortográfica. Lembrando que é necessário focar poucos aspectos em cada atividade, para que, gradativamente, os processos de aprendizagem possam se articular e se complementar.

Após a análise dos textos dos estudantes, o professor pode retomar aspectos que considerar pertinentes ou apresentar novas observações. Será fundamental indicar à margem do texto do estudante os aspectos que merecem atenção para aquela reescrita, sem dar a resposta para o estudante. Nesse caso, o professor pode seguir com a retomada/inserção de algumas regularidades contextuais. Para isso, os estudantes podem realizar alguns jogos ortográficos, para, depois, retornar ao texto e corrigi-lo.

ORTOGRAFIA – 4º ANO

REGULARES CONTEXTUAIS

EF04LP43

Escrever, convencionalmente e com autonomia, palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras). **A**

Por exemplo, digamos que será importante discutir o uso de R/RR. Antes de devolver o texto dos estudantes, promova uma reflexão sobre tais usos. Para isso, peça a eles que, em grupos, pesquisem palavras que ajudem a completar o quadro a seguir.

PESQUISA DE PALAVRAS COM R/RR			
Início da palavra		recanto	
Meio da palavra	Início da sílaba	enroscado	
	RR entre vogais	carreta	
	R entre vogais	perigo	
	Encontro de consoantes	trato	
	Final da sílaba	barco	
Final da palavra		colher	

Com a lista de palavras pesquisadas, solicite aos estudantes que escrevam uma dica para grafar palavras com RR. Para isso, encaminhe possíveis reflexões: Em que posições o R pode ser usado? Em que situações o R usado tem o mesmo som que ocorre em BARATA? Qual é única situação em que usamos RR? Em que situações o R tem o mesmo som que ocorre em RÁPIDO?

Depois da devolutiva geral das produções dos estudantes, solicite a eles que procedam com a reescrita e a edição final do texto, considerando os aspectos linguísticos apontados, entre eles o uso de R/RR.

Outra possibilidade a ser realizada durante a revisão ou após a devolutiva do professor envolve atividades com foco no uso do dicionário como instrumento de consulta à ortografia. Os usos do X são bastante apropriadas para tal prática.

ORTOGRAFIA – 4º ANO

IRREGULARES

EF04LP46

Analisar e escrever, convencionalmente, palavras irregulares em que o X apresenta diferentes sons, **registrando** suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. **C G D**

O uso do dicionário¹⁴ pode ser promovido durante a feitura do texto, mas também pode estar vinculado a uma atividade metalinguística reflexiva. Por exemplo, pode-se apresentar uma lista de palavras lacunadas em que o X foi omitido. Depois, solicite aos estudantes que busquem as palavras no dicionário e organize-as em grupos conforme o som da letra X. A meta é levar os estudantes a usar o dicionário durante sua produção textual caso queira empregar uma palavra com X ou ainda revisar o seu texto com relação a esse aspecto.

Lidar com os textos dos estudantes requer bastante empatia por parte do professor, para evitar que eles se sintam inibidos por conta dos desvios ortográficos. Para isso, é fundamental dar uma funcionalidade para as orientações do professor, que não pode ser um puro apontamento com foco na “higienização” do texto, mas sim ser um passo para a reescrita dos textos, como parte integrante das práticas de escrita pela qual todos nós passamos ao escrever nossos textos.

¹⁴ Recomendamos a leitura do material Com direito à palavra: dicionários em sala de aula, distribuído pelo MEC a todas as escolas públicas do país. Nesse material, discute-se a funcionalidade dos dicionários, apresentando diferentes tipos, formatos e públicos. Além disso, há sugestões de atividades e recomendações de leitura que podem enriquecer o trabalho em sala de aula. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2018.

4. Escuta, produção oral e análise linguística

Para refletir sobre as atividades de análise linguística vinculadas às práticas de escuta e produção de textos orais, primeiramente é importante aprofundar algumas possibilidades encaminhadas pelo Currículo da Cidade.

Embora a linguagem oral e a linguagem escrita tenham especificidades, elas não devem ser vistas como opostas, já que ambas se materializam em gêneros textuais vinculados a diferentes contextos. Tanto uma como outra, portanto, podem variar, serem mais ou menos planejadas, apresentarem usos mais ou menos formais.

Assim, cabe ressaltar que as práticas de análise linguística no contexto dos usos da linguagem oral devem partir do mesmo raciocínio anteriormente apresentado. As atividades propostas poderão estar articuladas a **projetos, sequências de atividades** ou **atividades independentes**, a partir da seleção de gêneros destinados à escuta e/ou à produção oral por **frequência** ou por **aprofundamento**, havendo ou não atividades de sistematização linguística.

Para exemplificar uma possibilidade, escolhemos o 6º ano, Ciclo Interdisciplinar, tomando como foco a produção oral por aprofundamento de assembleias de classe. Serão apresentadas a seguir algumas sugestões de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que podem fazer parte de um projeto para o trabalho com o gênero textual mencionado.

Escolheu-se, para isso, o tema igualdade de gênero, suportado pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5, constante na parte introdutória do *Currículo da Cidade*. A atividade proposta configura-se como **alimentação temática** para a realização da assembleia, a partir da **escuta atenta** e da visualização de um vídeo do YouTube produzido pelo canal *ONU Mulheres*. Pressupõe-se, nessa sugestão, que o estudante já analisou e apreendeu determinadas características do gênero assembleia e está começando a se preparar para a realização de uma.

Preparação para assembleia

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EFCINTLP34

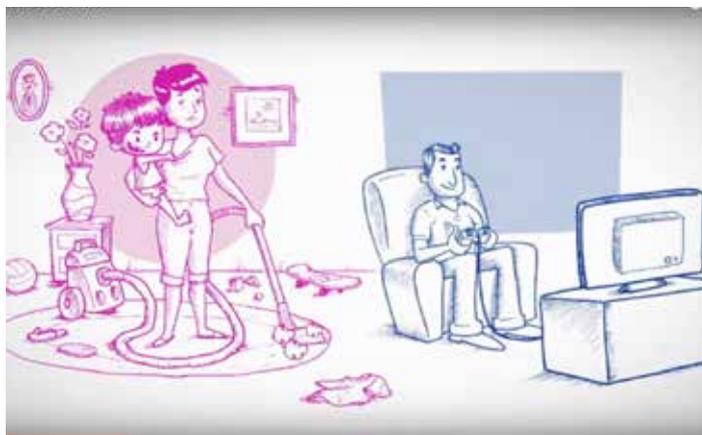
Realizar registros como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.

EFCINTLP33

Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tais como seminários e apresentações orais a respeito dos assuntos em estudo, ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros.

EFCINTLP30

Pesquisar o conteúdo temático que será apresentado/discutido.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc>. Acesso em: 24 maio 2018.

No trabalho com textos orais, é frequente que se solicite ao estudante a realização de anotações daquilo que considerar importante. No trabalho com o texto escrito, o mesmo ocorre, porém, em geral, o estudante é encaminhado a observar parágrafos, identificando ideias principais, construindo sínteses, muitas vezes, por meio de perguntas orientadoras para a construção da interpretação.

Com a linguagem oral, é frequente a proposição de atividades nas quais tudo costuma ficar relativamente “solto”, isto é, sem clareza sobre quais recursos linguísticos estão sendo tomados como foco da aprendizagem.

No caso do vídeo sugerido, é importante destacar para os estudantes que a linguagem oral empregada não corresponde a um contexto de fala espontânea, mas de um texto escrito para ser falado ou lido em voz alta, ou seja, há uma roteirização da fala do locutor. Além disso, esse vídeo pode ser interpretado pela articulação entre linguagem oral roteirizada e recursos multimodais, como sons, imagens, transição de cenas, mão desenhando e escrevendo etc. Para desenvolver a compreensão, então, dois aspectos são fundamentais: a **escuta atenta** e a **leitura visual**.

É importante que o professor selecione recursos expressivos como foco para o desenvolvimento da prática da escuta atenta. Entre eles, sugerimos a análise dos **tópicos discursivos** e a **paráfrase** na **tomada de notas**. Primeiramente, é importante desenvolver **atividades linguísticas** que promovam a análise de contexto, finalidade, interlocutores, tema e aspectos composicionais gerais.



Para isso, propicie uma primeira escuta e observação atentas sem interrupções, encaminhando, após esse contato com o texto, questões que resgatem o contexto interacional (interlocutores, tema, finalidade discursiva). Além disso, é possível levar os estudantes a observarem elementos multimodais:

- qual relação da mão que desenha com a voz do locutor?
- Quais cores representam os gêneros masculino e feminino no início do vídeo?
- No final do vídeo, por que são inseridos diferentes biotipos de pessoas?

Em seguida, como **atividade epilinguística**, é importante tomar como foco a identificação dos tópicos discursivos, recurso fundamental para análise de textos orais e escritos. O **tópico discursivo** é o assunto de foco que está sendo (ou foi) mobilizado para estruturar um determinado texto. Cada texto apresenta determinadas unidades discursivas (ou parágrafos, no caso de texto escrito), que correspondem a uma ideia-núcleo, sempre mantendo coerência com as outras unidades discursivas (ou parágrafos), que formam a totalidade do texto. Por exemplo, em uma adaptação de texto oral para texto escrito, as unidades discursivas corresponderão aos parágrafos.



Para trabalhar com esse conceito, promova uma segunda observação do vídeo, com pausas sempre que considerar pertinente, oferecendo questões orientadoras à identificação dos tópicos discursivos que compõem o vídeo:

- O que os primeiros desenhos sugerem?
- Com que cor eles são desenhados?
- Qual é a definição de desigualdade de gênero dada no vídeo?
- Do que tratam os dados estatísticos apresentados?
- Por que eles são importantes para o texto?
- De acordo com o texto, o que é necessário para promover a igualdade de gênero?
- Segundo o texto, a igualdade de gênero é algo bom ou ruim?

Após discutir oralmente com os estudantes, anotando as percepções apresentadas, peça a eles que organizem as ideias centrais do vídeo em três partes: introdução (apresentação das brincadeiras, sonhos profissionais, papéis sociais que

encaminham a definição de desigualdade de gênero), desenvolvimento (apresentação de dados estatísticos que comprovam a desigualdade de gênero com relação a emprego, salário, afazeres domésticos e violência) e conclusão (apresentação do que é necessário para a promoção da igualdade de gênero, dos seus benefícios, convidando o espectador a participar).

Para isso, peça que façam anotações a partir das discussões realizadas, construindo frases/orações que sintetizam as ideias. Aqui, a proposta é trabalhar com a **paráfrase na tomada de notas**. A paráfrase é uma nova apresentação de um texto ou parte dele, podendo ter a finalidade de torná-lo compreensível. Dessa forma, promover atividades em que o estudante possa construir paráfrases do que leu ou escutou, além de ser uma estratégia de reformulação que participa da própria construção textual, também possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora¹⁵.

A tomada de notas precisa ser uma atividade orientada no sentido de colaborar para a aprendizagem de procedimentos de estudo e pesquisa por parte do estudante. Assim, o professor pode solicitar a seleção de informações, sua reelaboração ou reorganização.

É importante desenvolver a capacidade de **síntese**, oferecendo diferentes estratégias para a tomada de notas, por meio de esquemas e quadros, primeiramente orientados pelo professor, para serem tomados, em momento posterior, como estratégia de anotação do próprio estudante. É fundamental também trabalhar a estratégia da síntese por meio da elaboração de pequenas frases, sem privilegiar o registro exaustivo ou somente a cópia literal do que se escuta ou lê.

Não é interessante, contudo, oferecer todas essas estratégias ao mesmo tempo, pois a tomada de notas, embora seja tratada como recurso aparentemente simples, exige capacidades cognitivas complexas.

Atividade independente

Uma **atividade metalinguística** pode ser desenvolvida a partir da sistematização do conceito de paráfrase, trabalhando como os seguintes objetos de aprendizagem e conhecimento:

EF06LP27

Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. **G D A**

¹⁵ Segundo Castilho e Elias (2012), o recurso da paráfrase também é processo constitutivo do texto, que envolve a recorrência de conteúdos. Isso significa que ela é empregada na própria tessitura dos textos, como recurso que expande ou sintetiza um tópico discursivo, dá ênfase ou atua uma informação, entre outros recursos.

EF06LP28

Eliminar, autonomamente, **repetições indesejadas** nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. **A**

Os conceitos de sinonímia, hiperonímia, campo semântico, nomes genéricos são fundamentais na construção de paráfrase em atividades de tomadas de nota, quando é necessário retextualizar¹⁶ o texto oral em escrito ou vice-versa.

Assim, como estratégia de compreensão, proponha a construção de paráfrases e resumos de diferentes textos orais ou escritos sempre que considerar importante para o desenvolvimento do estudante.

No caso do vídeo, é importante também, para o desenvolvimento da compreensão, orientar a observação de aspectos ligados à expressividade da fala, ainda que seja inicialmente da fala roteirizada. Pode-se fazer uma atividade epilinguística com foco na análise da **entonação**¹⁷. Peça aos estudantes para observarem a “curva melódica” e a “cadência” que o locutor emprega ao pronunciar palavras e frases.

Para isso, eles podem observar: a inflexão final das frases (quais frases são finalizadas e quais sugerem sentidos pendentes; quais demarcam afirmação, negação, exclamação e interrogação) e o acento de intensidade¹⁸ e duração (em quais palavras há sílabas que recebem ênfase e prolongamento na pronúncia).

Depois, relacione tais observações aos usos que os estudantes podem considerar na realização de uma assembleia, por exemplo, uma entonação clara e realizada pausadamente; a observação do tom de discordância, para evitar a sugestão de agressividade ao contrapor uma fala ou fazer sugestões, ou ainda o tom de imposição, demonstrando uma não abertura ao diálogo. Para isso, outros vídeos (trechos de filmes, séries, entrevistas, programas televisivos etc.) podem ser selecionados para exemplificar, sobretudo, com situações de fala espontânea.

Em uma assembleia (e no próprio dia a dia da sala de aula), por exemplo, é fundamental saber lidar com o **conflito de ideias**. Para isso, **estratégias de polidez** e de **negociação** são fundamentais. Saber empregar a entonação e outros elementos multimodais, nesse caso, é muito importante, já que a expressão oral deve

16 Segundo Marcuschí (2004), a retextualização refere-se aos processos de transformação de textos orais em escritos (e vice-versa), que envolvem diferentes operações, como eliminação de determinadas marcas, introdução de pontuação e paragrafação, retirada de repetições, redundâncias, tratamento linguístico e estilístico de determinadas formas, reordenação tópica do texto, agrupamento e condensação de ideias.

17 A entonação pode ser explorada também em expressões irônicas, sarcásticas, depreciativas, ou ainda aquelas com tom de ternura, de agrado ou brincadeira. Em debates ou assembleias, o tom de concordância ou discordância também pode ser analisado. A leitura em voz alta ou mental também marca uma apreciação do leitor, que pressupõe uma imagem do autor do texto, do narrador e/ou dos personagens.

18 Segundo Martins (2012), o acento de intensidade refere-se a um acento tônico estilístico, quando uma sílaba da palavra é pronunciada com maior intensidade e/ou duração, podendo corresponder ou não à sílaba tônica gramatical. Na escrita, em geral, esse acento é representado pela repetição de determinadas letras (É gooooooool!).

transmitir **credibilidade** e a postura gestual, facial, corporal deve demonstrar uma recepção da fala do outro com **empatia**.

A empatia é uma estratégia fundamental na negociação de determinadas situações. A compreensão respeitosa do outro permite que as partes envolvidas escutem e sejam escutadas atentamente, possibilitando, muitas vezes, a proposição de soluções que atendam às necessidades de ambas.

Além disso, a empatia nos permite pensar como o outro pensa, constituindo uma importante estratégia persuasiva no momento de apresentar nossas ideias, pois ela se torna uma forma de interpretar o mundo e se relacionar com ele. Em geral, é muito mais fácil debater com aquele que apresenta os nossos próprios valores, pois o espelhamento é inevitável. Contudo, ao nos depararmos com distintos pontos de vista e outras formas de ver a realidade, nosso campo de visão se expande, gerando compreensão e evitando pressuposições errôneas, por exemplo.

Realização da assembleia

EFCINTLP29

Reconhecer as características do **contexto de produção** do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção.

EFCINTLP31

Planejar a fala, considerando a situação comunicativa e o conteúdo temático, além de **organizar esquemas, notas e roteiros** que possam apoiar a produção oral.

EF06LP24

Participar de assembleias escolares (de classe, de ciclo, da escola etc.), **discutindo** aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, a estudos realizados, a problemas do cotidiano e à convivência (questões de gênero, por exemplo), para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais.

A partir da realização de várias atividades para “pesquisar o conteúdo temático que será apresentado/discutido” e refletir sobre o gênero textual assembleia (contexto de produção, recepção, circulação; forma composicional, estilo, conteúdo temático; finalidade discursiva), sugere-se a realização de uma assembleia na classe para discutir a desigualdade de gênero, dando enfoque para questões presentes na escola: o que cada um de nós pode fazer para promover a igualdade de gêneros na escola? Conforme seja possível, o professor pode expandir a temática para o bairro, município, país, mundo.

Outra atividade com o texto oral vinculada a uma produção por aprofundamento pode ser proposta no 7º ano, Ciclo Autoral. Tomamos como exemplo o gênero debate. O foco da atividade é estimular o estudante a uma tomada de posição diante da leitura de um texto escrito, a ser apresentada em uma atividade de **intercâmbio oral** preparatória para o debate.

O enfoque dessa parte é mobilizar a responsividade, a **réplica ativa**, ou seja, um posicionamento crítico, reflexivo e ético, construído oralmente, diante da leitura de textos com temas relevantes para a preparação de um debate regrado. Pressupõe-se, desse modo, que, para a realização dessa sugestão, o estudante já tenha refletido sobre algumas características desse gênero textual.

A seguir, propõe-se a leitura de uma reportagem de capa retirada da revista Época, da qual selecionamos um excerto para exemplificar.

Preparação para o debate

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EFAUTLP38

Planejar a fala considerando a situação comunicativa; o conteúdo temático; organizando esquemas, notas, roteiros, etc. que possam apoiar a produção oral, utilizando apresentações com slides multimodais, exibição de fotografias, vídeos, depoimentos ao vivo, entre outros recursos.

EFAUTLP40

Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tais como seminários e apresentações orais a respeito dos assuntos em estudo; ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando perguntas ou respondendo a elas, além de manifestar, justificar e acolher opiniões.

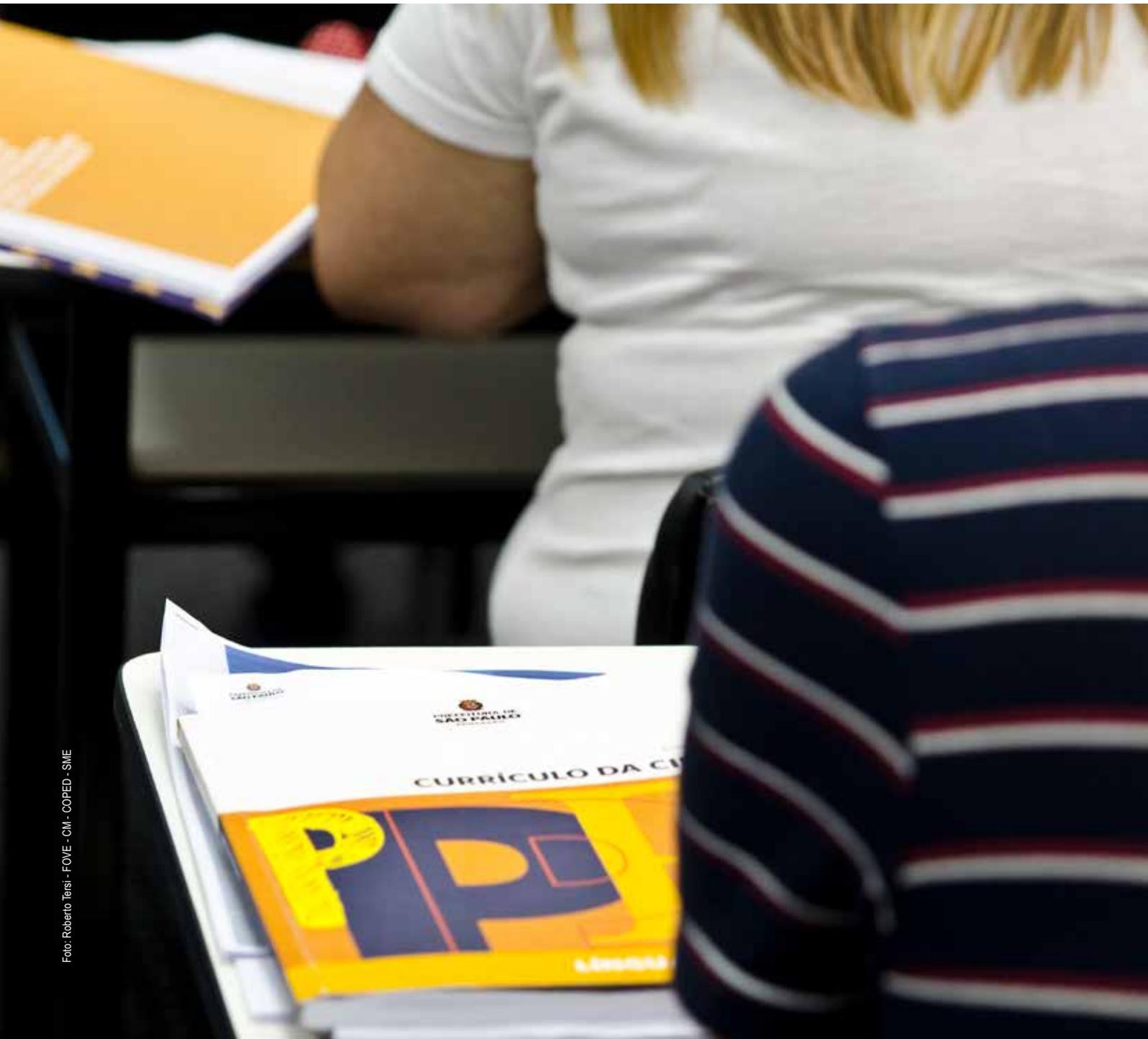
EFAUTLP41

Realizar registros como: notas, esquemas, fotos, vídeos em situação de intercâmbio orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.

Professor(a), para prosseguir com a atividade, leia a reportagem “O Brasil pede água”, de Marcos Coronato, Aline Imercio e Felipe Germano, publicada na Revista Época, a qual você encontra em:

1.Link: <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2014/03/o-brasil-pede-baguab.html>

Convide os estudantes a refletir juntos sobre qual é a nossa contribuição



na preservação da água. Nesse trecho da reportagem, apresentam-se dois futuros possíveis. Peça a eles que, a partir disso, planejem respostas para questões como: Qual futuro vocês desejam? Que ações serão responsáveis para ocasionar cada futuro? Qual é a nossa responsabilidade diante desses possíveis acontecimentos? Em que os adolescentes e jovens podem contribuir agora para construir o futuro almejado?

A proposta pode ser desenvolvida de **modo interdisciplinar**. Para isso, outros textos escritos e orais podem ser selecionados. Entre os possíveis aspectos levantados pelos estudantes, destacar que é necessário: preservar melhor as águas, usando-a racionalmente, o que significa economizar e reutilizar; não poluir (com lixo, resíduos industriais, agrotóxicos) rios e lençóis subterrâneos, protegendo as nascentes, os mananciais, as matas ciliares; contribuir para a armazenagem em cisternas domésticas nos locais onde há escassez de água; participar da gestão das águas, acompanhando o poder público no aprimoramento de leis que defendem o patrimônio hídrico brasileiro.

A discussão deve se articular à estratégia de **planejar a fala**, que deve ser incentivada em atividades menores antes da realização do debate em si. As atividades preparatórias para **alimentação temática** são fundamentais para isso. Durante a troca de ideias, solicite aos estudantes uma organização prévia para realização da discussão, considerando **aspectos da linguagem oral** que serão importantes para o debate. Nessa atividade epilinguística de intercâmbio oral, a fala de cada participação deverá ser, portanto, previamente planejada e pensada como uma espécie de “microdebate”.

Organizadores textuais

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculado a esta atividade:

EF07LP28

Reconhecer e empregar articuladores textuais (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autorreflexiva da linguagem etc.) como recursos linguístico discursivos fundamentais no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto.



Assim, será importante orientar os estudantes a organizar seu posicionamento com introdução, desenvolvimento e conclusão. Para isso, apresente alguns **organizadores textuais** que eles podem empregar em suas falas (primeiramente, além disso, por um lado, por outro, ou seja, por fim, para concluir, para

finalizar etc.).

Mobilize uma reflexão que permita compreender a importância de se evitar o uso de marcadores conversacionais¹⁹ típicos de situações informais, como “tipo assim”, “ah”, “né”, “vixi”, “daí” e outros. Nesse momento, é fundamental os estudantes perceberem que, em situações formais, o texto oral precisa de planejamento prévio e organização textual adequada ao contexto.

Sugere-se, ainda, o trabalho com algumas expressões coesivas que podem marcar concordância, discordância ou complementaridade em relação à fala do outro. Em uma situação de intercâmbio oral, cada participante pode retomar uma fala que considerar relevante para apresentar seu ponto de vista: “conforme disse [nome do estudante]”, “concordo com a fala de [nome], mas é importante acrescentar”; “[Nome do estudante] apresentou algumas causas relacionadas a [...], agora, eu quero discutir algumas consequências disso”; “além do que já foi dito pelos colegas, eu quero acrescentar”; “quero exemplificar o que [nome] disse com [...]”.

Nesse caso, é importante que, além do planejamento prévio, durante a fala de todos os colegas, o estudante pratique a **escuta atenta** e a **tomada de notas**, pois isso evitará que sua fala fique repetitiva, de modo que ele possa estabelecer vínculos com a fala dos colegas. Cabe ressaltar que, embora seja uma exposição dialogada, haverá a organização de momentos específicos para falar e escutar, por meio de uma ordenação da fala de cada um, ou seja, os **turnos de fala** deverão ser respeitados, evitando interrupções à fala do outro.

A articulação entre a **gestualidade**, a **expressão facial** e a **entonação** da voz são importantes recursos paralinguísticos a serem refletidos em uma situação de fala pública. Promova uma reflexão com a turma sobre a importância de: empregar tom de voz adequado (nem alto nem baixo demais), demonstrando cordialidade; pronunciar de modo inteligível as palavras (nem devagar nem depressa demais); manter-se com postura ereta e apresentar expressão facial e gestualidade receptiva ao outro, direcionando o olhar para os interlocutores. Tais usos contribuem para construir uma **face positiva do locutor**.

Ressalta-se que as anotações são bases para a apresentação da fala, mas não se deve ler o tempo todo, ficar de cabeça baixa ou com postura encolhida. Expressões faciais jocosas, grosseria verbais, interrupções desnecessárias são estratégias que marcam uma **face negativa do locutor**.

Para finalizar a discussão, solicite aos estudantes que elaborem a síntese da reflexão crítica realizada pela turma. Eles poderão criar uma sequência de ações que precisam ser implementadas por cada um na construção de um futuro com água para todos, a partir do texto sugerido. Se houver outros textos, a síntese pode

¹⁹ Marcadores conversacionais são elementos típicos da fala, que, na Análise da Conversação, atuam como elementos coesivos no texto falado. Eles podem marcar diálogo com o interlocutor para sustentar o turno (Sabe? Entende? Viu? Né?), sinais de discordância (Como? Ué? Não... não), concordância com ou sem sobreposição de vozes (ahã, mhm, claro), tomada de turno (certo, mas... entendi, mas...), entre outros aspectos. Do ponto de vista da Gramática do Português Brasileiro, as interjeições, por exemplo, são marcadores conversacionais (CASTILHO e ELIAS, 2012).

compilar aspectos das várias leituras.

Será importante que os estudantes percebam que, a cada texto que lemos ou escutamos, podemos iniciar um **movimento de resposta**. No caso de notícias e reportagens, é sempre importante estabelecer um vínculo entre a informação recebida e a nossa reflexão. Isso nos leva a um movimento de **avaliação crítica** tanto da informação em si, como também do texto e do contexto, lembrando que criticar aqui não é depreciar algo ou apontar seus defeitos, mas sim a ação de alguém que analisa um fato e fundamenta sua opinião, configurando-se, assim, em importante **estratégia preparatória** para debates.

Para o **debate regrado**, é importante haver uma **preparação coletiva**, estabelecendo os princípios que regerão a produção oral. É importante refletir com a turma que, no cotidiano, estamos constantemente expressando nosso ponto de vista, defendendo uma opinião. Há, portanto, situações espontâneas de argumentação oral e escrita, em que precisamos convencer alguém, muitas vezes, na tentativa de mobilizar uma mudança de opinião.

Em situações de **fala pública**, também são recorrentes circunstâncias em que são fundamentais a defesa do nosso ponto de vista, porém, a organização textual se dá modo diferente do que ocorre em situações do dia a dia. No gênero **debate regrado**, por exemplo, há procedimentos específicos e **estratégias argumentativas** adequadas que contribuem para o convencimento do outro.

É fundamental refletir sobre os papéis desenvolvidos por **debatedores**, **moderadores** e **ouvintes**, bem como a importância dos usos da linguagem, adequados ao tempo de pergunta e resposta e aos procedimentos e regras estabelecidos. Será importante discutir a **ordem de exposição**, quem pergunta e quem responde, trabalhando estratégias para a construção de refutação, ou seja, contestação da fala do outro, nos momentos de **réplica** e **tréplica**.

Atividade metalinguística

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EF07LP28

Reconhecer e empregar articuladores textuais (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autorreflexiva da linguagem etc.) como recursos lingüísticodiscursivos fundamentais no processo de articulação entre os diferentes trechos de um texto.



Como **atividade metalinguística**, sugere-se a sistematização de algumas estraté-

gias argumentativas, mobilizando a análise de alguns tipos de argumento (autoridade, evidência, exemplo, comparação, causa e consequência). Para isso, apresente debates televisivos e programa televisivos para analisar os argumentos coletivamente com a turma. Promova momentos de escuta atenta e tomada de notas vinculados à análise dos tipos de argumentos.

Destaque, nos textos orais selecionados, alguns **articuladores textuais** usados, por exemplo, para: marcar condicionalidade (se, caso, desde que), indicar alternativas ou comparações (ou, como), esclarecer ou exemplificar uma informação (porque, ou melhor, isto é), demarcar conclusão (assim, então, portanto), construir uma contra-posição de ideias (mas, contudo, no entanto, apesar de, embora), entre outros.

É possível criar um quadro com a sistematização dos recursos aprendidos para posterior aprofundamento vinculado, por exemplo, ao estudo dos **períodos compostos**, o que seria uma complementaridade dessa atividade.

Para a realização do debate, sugere-se como temática as relações entre mídia e sustentabilidade, a partir da questão: as mídias estão de fato contribuindo para o desenvolvimento da sustentabilidade, para a mobilização de um comportamento realmente sustentável? Para isso, outras atividades preparatórias devem ser realizadas, refletindo, por exemplo, sobre a contribuição real de textos como o da revista *Época* para a questão posta.

Preparação para o debate

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados a esta atividade:

EFCAUTLP38

Planejar a fala considerando a situação comunicativa; o conteúdo temático; organizando esquemas, notas, roteiros, etc. que possam apoiar a produção oral, utilizando apresentações com slides multimodais, exibição de fotografias, vídeos, depoimentos ao vivo, entre outros recursos.

EFCAUTLP39

Produzir textos orais, considerando as características da situação comunicativa apoiando-se no planejamento realizado, articulando os recursos midiáticos ao discurso oral, além de realizar os ajustes necessários à compreensão do interlocutor.

EF07LP23

Discutir - em situações de debate regrado - aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas pessoais em jornais, revistas (impressos e digitais) e outras fontes, emitindo e acolhendo opiniões, justificando suas respostas, considerando o ponto de vista do outro, fazendo contribuições com novas informações sobre o tema tratado e observando o uso de organizadores textuais específicos da argumentação.

Nessa preparação, por exemplo, é importante oferecer uma problematização que relacione a construção da sociedade de consumo motivada pelo capitalismo, na qual se construiu uma “máquina de propaganda”, veiculada por diferentes mídias (jornais, outdoors, panfletos, placas, luminosos, rádio, televisão, internet). Leve-os a refletir em que esse comportamento contribui para o modelo econômico atual, que não garante a sobrevivência do ser humano e de toda a biodiversidade.

Além disso, apresente diferentes programas televisivos, canais do YouTube, reportagens, notícias, propagandas, enfim, diferentes textos orais, escritos, multimodais que colocam em discussão a importância da sustentabilidade. Discuta com os estudantes o real alcance desses textos, o foco dado a apenas alguns aspectos da sustentabilidade, o “apagamento”, por exemplo, da descrição dos reais modos de produção, e o fato de o tema ter se tornado cada vez mais constante em diferentes meios de comunicação.

Marque o dia para a realização do debate e oriente a organização dos dados, conforme aspectos específicos do gênero textual. Será importante retomar alguns usos linguísticos para construir questões e interpelar o interlocutor, controlar o tempo de fala, utilizar tom de voz audível e adequado, entonação polida e cordial, postura e expressão facial receptivas ao outro, como complementar, exemplificar, comparar, contrapor ideias, e outras estratégias.

As atividades propostas estão intimamente vinculadas à escuta atenta como estratégia de compreensão global. O trabalho com a linguagem oral também pode estar relacionado ao encadeamento e aos princípios da textualidade dos textos orais; a algumas diferenças e aproximações da linguagem oral e da linguagem escrita, que podem ser refletidas em atividades de retextualização, promovendo o intercâmbio entre distintos gêneros textuais.

Além disso, é possível também refletir sobre as relações entre os usos da linguagem oral e o convívio social, destacando estratégias de polidez demarcadas linguisticamente e que, na atualidade, são consideradas fundamentais nas relações humanas, inclusive no mundo do trabalho, por exemplo. Além disso, as marcas de oralidade presentes na literatura da tradição oral e popular podem ser refletidas no trabalho de apreciação da estética literária e outros aspectos.

5. Análise linguística e atividades independentes

Nesta parte, vamos discutir a construção de atividades independentes com sistematização vinculadas aos **“aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização que podem ser tratados com ou sem sistematização (mediante uma descontextualização)”** e também aos **“aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização que podem ser tratados com ou sem sistematização”**.

Sugere-se que a sistematização, embora esteja construída de forma independente, vincule-se a textos com os quais o estudante já tenha tido algum contato, seja em atividades de leitura/escuta ou em produções por frequência ou por aprofundamento.

Tomaremos como exemplos textos publicitários destinados especificamente ao trabalho com leitura/escuta no 8º ano. O foco está em promover a análise de campanhas e diferentes anúncios institucionais que enfoquem a proteção ao meio ambiente, dando foco à sistematização de um aspecto gramatical ligado à sintaxe.

Sintaxe

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculado a esta atividade:

EF08LP42

Compreender a atuação do verbo no que diz respeito aos termos essenciais da oração, com especial atenção à relação predicativa, além de refletir sobre a ordem dos termos da oração (direta ou inversa) na Língua Portuguesa. **C**

EF08LP43

Compreender a atuação do verbo no que diz respeito aos termos integrantes da oração, com especial atenção aos complementos verbais e nominais. **C**

Para iniciar, sugerimos apresentar a campanha Passaporte Verde, criada desde 2008, em parceria do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA Brasil), os ministérios do Meio Ambiente e do Turismo do Brasil, o ministério francês do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e outros parceiros. O foco da campanha é a conscientização sobre o turismo sustentável. **Um dos vídeos divulgadores da campanha pode ser assistido no link:** <https://www.youtube.com/watch?v=AZPdHdhIvC8>.

Tal campanha foi intensificada durante a realização dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016. Na ocasião, foram lançados diferentes ícones com as mensagens da campanha. Os excertos verbais são formados por períodos simples, o que pela comparação, é possível promover atividades reflexivas que auxiliem o estudante a compreender o verbo como elemento organizador das sentenças.



<https://nacoesunidas.org/pnuma-e-rio-2016-lancam-campanha-para-os-jogos-olimpicos-no-brasil/>. Acesso em: 28 maio 2018.

Antes de iniciar a análise, é importante refletir sobre o contexto de produção, recepção e circulação da campanha, observando as articulações entre os ícones, frases e contexto. Trabalhe, por exemplo, a duplicidade de sentido em “eu cuido do meu destino” e procure levar os estudantes a relacionarem tal recurso à compreensão dos comportamentos que integram o turismo sustentável (“raspar o prato”, “curtir a cultura/gastronomia local”, “ir de bike”, “dar carona”, “apagar a luz”).

Após isso, pode-se iniciar a reflexão do aspecto gramatical tomado como foco: o verbo como organizador da sentença. Para isso, peça a eles que organizem o quadro²⁰ a seguir, dividindo a oração em três partes. Supõe-se que os conceitos de verbo, advérbio e preposição já sejam conhecidos dos estudantes no momento de realização dessa atividade.

²⁰ É possível trabalhar entre os anos com o princípio da recorrência. Castilho e Elias (2012) explicam que tal princípio diz respeito à mesma regra de estruturação linguística que se repete em diferentes instâncias da língua. Por exemplo, vimos anteriormente que o sintagma nominal é formado por um núcleo ao qual se acrescentam elementos à esquerda e/ou à direita. O mesmo princípio estruturante ocorre na formação de palavras, quando acrescentamos prefixos ou sufixos a um radical. No caso da sintaxe, a recorrência também é notada. O ser humano aprende a falar quando identifica e compreende esse mecanismo. Assim, em sala de aula, a lógica estruturante da língua pode sempre ser retomada.

Palavra ou expressão à esquerda do verbo	VERBO	Palavra ou expressão à direita do verbo
Eu	CUIDO	do meu destino.
	VOU	de bike.
	CURTO	a cultura local
	CURTO	a gastronomia local
	RASPO	o prato.
	DOU	carona.
	FECHO	a torneira.
	APAGO	a luz.

A partir do quadro, questione:

- Que classe de palavra é empregada?
- Se o verbo estiver no plural, o que ocorre com esse termo?
- É possível omitir esse termo na oração?

Nessas reflexões, espera-se notar a primeira seleção que o verbo determina: o sujeito. Mobilize algumas conclusões reflexivas a partir da análise, iniciando a sistematização do conceito de sujeito: essa palavra é um pronome pessoal que estabelece concordância com o verbo; ele pode ser omitido na oração, pois é identificado pelo verbo. Peça para os estudantes anotarem e deixarem ainda as definições em aberto.

Depois, proceda com questões que reflitam sobre transitividade e complemento verbal:

- Entre todos os verbos, qual tem significação completa?
- Que sentido a expressão à direita acrescenta a esse verbo?
- Observando os demais verbos, levante hipóteses: qual é a função dos termos à direita do verbo?
- Se essas expressões fossem retiradas, as orações teriam sentido completo?
- Pensando em sua resposta anterior, qual é a função dessas expressões em uma oração?
- Qual é a diferença entre elas?
- Se elas estiverem no plural, há alguma alteração no verbo?

Com tais questões, reflete-se a segunda possível seleção dos verbos: o complemento verbal.

Na sistematização, encaminhe algumas conclusões: há verbos com significação completa, que podem vir ou não acompanhados de expressões que indicam circunstâncias; outros verbos não têm significação completa e determinam a inserção de complementos, que podem ser introduzidos por preposição ou não.

Em seguida, apresente alguns anúncios institucionais como os seguintes. Explore os interlocutores, contexto e finalidade discursiva antes de iniciar a análise das orações.



Greenpeace Ciência Hoje, edição 313, maio de 2014, contracapa.



Disponível em: https://separeolixo.files.wordpress.com/2011/07/cartaz_46x64vertical01.pdf. Acesso em: 29 maio 2018.



<https://www.akatu.org.br/campanhas/aguapedeagua/>. Acesso em: 28 maio 2018.

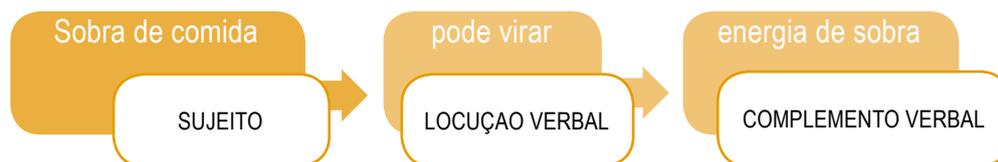
O anúncio do Greenpeace pode ser promovido para retomada das reflexões e complementaridade da sistematização. Dê destaque para o fato de que o termo à esquerda do verbo está construído visualmente pela imagem da bicicleta. O quadro pode ser retomado com a organização coletiva dos estudantes:

Palavra ou expressão à esquerda do verbo	Circunstância	VERBO	Palavra ou expressão à direita do verbo
A bicicleta	não	POLUI	---
	---	É	mais saudável
	não	FAZ	barulho
	---	AJUDA	a emagrecer
	não	CONSOME	combustível
	---	TRAZ	qualidade de vida

A partir desse quadro, complemente mais algumas reflexões: o termo à esquerda pode ser representado por pronome ou por expressão nominal; as circunstâncias podem aparecer antes e depois do verbo; há verbos com significação completa e outros com significação incompleta; os complementos verbais são representados por expressões nominais (ou que atuem como) e podem ser introduzidos por preposição ou não; verbo e/ou complemento atribuem propriedades ao termo à esquerda, estabelecendo uma relação semântica.

Pode-se iniciar a introdução da nomenclatura básica, a partir da consulta a uma gramática ou site de referência. Retome as especificações de sujeito, transitividade e complemento verbal, colocando o verbo como organizador da sentença. É possível, também, diferenciar verbos significativos dos verbos indicativos de estado.

Apresente os demais anúncios para mais uma reflexão coletiva. No anúncio do Ministério do Meio Ambiente, explore o conceito de locução verbal e ordem direta, acrescentando mais elementos à sistematização.



Explore a elipse do sujeito, no uso de verbos no imperativo, e também o uso de um complemento verbal subentendido:



Compare a ordem direta com a construção do período em destaque no anúncio do Akatu, oferecendo ainda outras possibilidades organizativas da estrutura da sentença:

Sem água somos todos miseráveis.

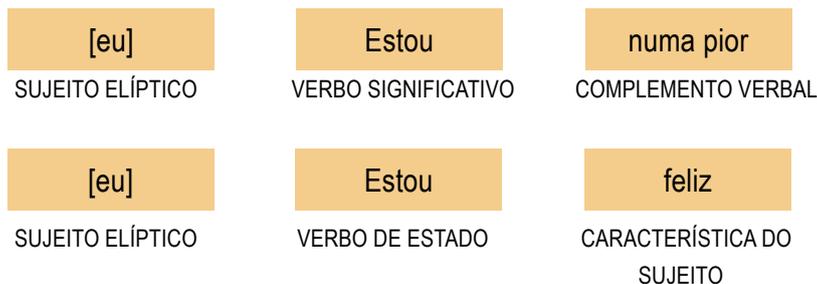
Somos todos miseráveis sem água.

Todos somos miseráveis sem água.

Todos, sem água, somos miseráveis.

Retome o conceito de circunstâncias, relacionando ao conceito de advérbio, para sistematizar a ordem direta: sujeito + verbo + complemento + expressão adverbial. Acrescente-se à definição de sujeito a possibilidade de esse termo estar posposto ao verbo.

Além disso, nesse último anúncio, é importante explorar o recurso expressivo da concordância ideológica por meio da silepse de pessoa (Nós somos – Todos somos) e também os usos do verbo estar que, no caso da propaganda, é transitivo indireto. Nesse momento, não recomendados introduzir tais nomenclaturas, mas uma comparação entre usos pode auxiliar na definição de verbos significativos e verbos de estado.



Ao final dessa atividade, será importante que o estudante tenha sistematizado **alguns aspectos sintáticos** ao compreender que:

- o sujeito é o termo da sentença que concorda com o verbo; na ordem direta, o sujeito antecede o verbo; verbo e/ou o complemento estabelecem uma relação semântica com o sujeito, já que predicam o sujeito atribuindo-lhe propriedades ou relações;
- o verbo pode selecionar duas expressões nominais: o sujeito e o complemento verbal; o verbo pode ter significação completa ou não; o verbo pode indicar estado; o verbo pode determinar um complemento com ou sem preposição.
- o complemento verbal é exigido pelo verbo para completar sua significação; o complemento verbal pode ser introduzido com ou sem preposição de acordo com o verbo.

Em outra atividade complementar a esta, promova uma reflexão sobre a construção de sentenças simples em notícias e outros textos jornalísticos, explorando a importância da ordem direta e da seleção da ordem sintática dos termos da sentença na construção de sentidos. Relacione tais conhecimentos com os recursos de concordância verbal e pontuação. **Isso também dará sentido e importância aos conhecimentos desenvolvidos durante a análise e reflexão gramatical no contexto da leitura e da produção escrita.**

Outro trabalho fundamental, e que deve ser realizado em todos os ciclos, refere-se à variação linguística, princípio constitutivo de todas as línguas. Em diferentes momentos de descrição linguística, tal conceito pode e deve ser refletido.

A sua sistematização pode ocorrer durante todo o ano, em atividades linguísticas e epilinguísticas, conforme os textos que apresentam diferentes variedades, usos diversos das linguagens, vão sendo apresentados aos estudantes, ou seja, nas próprias práticas de leitura/escuta e produção textual. Isso contribui para construir um movimento constante de reflexão linguística sobre os usos mais adequados a cada contexto, bem como para um reconhecimento e discussão das situações de preconceito linguístico e suas implicações para constituição do sujeito.

Para sugerir uma **atividade metalinguística de sistematização do conceito de variação linguística**, selecionamos como exemplo o 9º ano, buscando, nesse momento, articular saberes já desenvolvidos ao longo dos ciclos com relação à diversidade linguística. Para isso, propusemos uma exploração e uma pesquisa sobre tais questões.

Variação linguística

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculado a esta atividade:

EF09LP26

Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. **C**

Sugerimos a proposição de uma pesquisa a ser realizada pelos estudantes sobre a história do português brasileiro. Pode-se usar, como estratégia metodológica, a proposição de uma **aula invertida**, ou seja, os estudantes se preparam previamente a partir de leituras diversas para uma discussão em sala. Sugerimos, para esse trabalho, um artigo de divulgação científica e alguns vídeos disponíveis no YouTube, vinculando-se, assim, aos gêneros de frequência (artigo de divulgação científica e relatos orais de pesquisas). Além disso, propõe-se a visualização e escuta de um esquete de humor.

Com o artigo *Ora pois, uma língua bem brasileira*²¹, de Carlos Fioravanti, o professor poderá sistematizar alguns aspectos históricos e sociais que demarcam a variabilidade da língua, bem como algumas mudanças gramaticais do português brasileiro. O artigo vincula-se ao vídeo “As marcas do português brasileiro”²², que traz um relato mais sintético de resultados de pesquisas apresentadas no artigo.

Além disso, sugerimos o vídeo “Quando se trata de português falado, não existe certo e errado”²³, vinculado à entrevista concedida pelo linguista Ataliba T. de Castilho²⁴ à Revista Fapesp em 2016. Nesse material, o professor pode explorar mais algumas modificações linguísticas, bem como alguns conceitos relacionados à língua (sintaxe, léxico, semântica e discurso).

Para iniciar a discussão, recomenda-se apresentar o esquete de humor “Sotaques”²⁵, do canal *Porta dos fundos*. Após assistir ao vídeo, questione os estudantes sobre a possibilidade real de se usar vários sotaques quando queremos, dependen-

21 Revista Fapesp, edição 230, abril, 2015. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/04/08/ora-fois-uma-lingua-bem-brasileira/>. Acesso em: 29 maio 2018.

22 Revista Fapesp, edição 230, abril, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sDuGRKwguY>. Acesso em: 19 maio de 2018.

23 Revista Fapesp, edição 259, setembro, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NxQmBBgPrp8>. Acesso em: 29 maio 2018.

24 Revista Fapesp, edição 259, setembro, 2017. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/09/22/ataliba-teixeira-de-castilho-o-linguista-libertario/>. Acesso em: 29 maio 2018.

25 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GVTQO9czBsI>. Acesso em: 29 maio 2017.

do das nossas experiências, relacionando com as informações previamente estudadas. A brincadeira linguística proposta pelo esquete usa um recurso constitutivo da língua, que é a sua variabilidade, para construir sentido.

A partir disso, pode-se refletir sobre os denominados “sotaques” e relacioná-los a algumas informações contidas nos textos analisados previamente, como é o caso do R retroflexo e a troca do L pelo R (**variação sociocultural**). Explore também diferenças entre o português falado e o escrito (**variação de canal**), entre o português europeu e o português brasileiro (**variação geográfica**). Observe alguns trechos permitem refletir **variação individual**, ou seja, o indivíduo emprega determinados usos conforme situação de interação em que se encontra²⁶.

Conforme retoma os textos, construa coletivamente as definições para os tipos de variação. Destaque a importância de se compreender a língua como uma das principais características da identidade de um povo.

Nessa parte, pode ser proposta mais uma atividade coletiva de reflexão a partir do *Mapa-múndi das línguas*, disponível em <https://localingual.com/>. Segundo o criador da página, que, no site, se apresenta apenas como David, um apaixonado por língua e culturas, o objetivo do site é se construir uma espécie de “Wikipédia das línguas e dialetos”.

Nessa página, o mapa interativo traz gravações enviadas voluntariamente de todo mundo, permitindo analisar diferentes línguas. É possível ouvir diferentes sotaques regionais e comparar cidades, estados e países.



Disponível em: <https://localingual.com/>. Acesso em: 02 jun. 2018.

26 Cf. Glossário-exemplo “Variedade, variação, variante”.



Disponível em: <https://localingual.com/>. Acesso em: 02 jun. 2018.

Proponha a escuta atenta de diferentes variedades no estado São Paulo, de diferentes regiões brasileiras e também de diferentes países de Língua Portuguesa (Portugal, Angola, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial). Solicite aos estudantes para observarem variações de entonação, ritmo, vocabulário, pronúncia de alguns fonemas e outros aspectos possíveis de serem observados.

Além dessa atividade com variação linguística, é possível construir uma **atividade de pesquisa** indicando alguns métodos de estudo da língua²⁷. Estabeleça como foco uma determinada região da cidade ou determinadas comunidades, por exemplo. Sugerimos uma proposta que enfoque “as linguagens das periferias”. Para isso, recomende a **seleção de materiais textuais** que tragam registros dos usos realizados em situações reais de interação.

Podem ser gravações, vídeos, panfletos, placas, arte de rua, publicações locais, páginas em redes sociais, sites de projetos comunitários, textos literários etc. Como exemplo, sugerimos, para análise inicial, os programas *Quando a periferia está no centro* e *Quando a periferia é o centro* veiculados pelo SescTV e disponíveis no site do canal, com direção de José Roberto Torero e Amílcar M. Claro, respectivamente.

O segundo passo para a atividade de pesquisa é o estabelecimento de **hipóteses** a serem observadas. Podem ser sugeridas que: a gíria pode ser uma marca de contestação; a linguagem da periferia resiste à marginalização; a linguagem da periferia, muitas vezes, demarca identidades territoriais (comunidades específicas); a língua falada na periferia tem sua legitimidade negada e/ou ignorada; a linguagem

27 Atividade baseada em Castilho e Elias (2012).

verbal e outras linguagens se articulam para devolver à linguagem da periferia sua legitimidade que é constantemente negada e/ou ignorada; a linguagem da periferia está no centro.

As **unidades de análise** podem se concentrar no **estudo do léxico**, buscando gírias, expressões populares, marcadores lexicais (neologismos, marcas sonoras) e outros termos e expressões que demarquem discursos de resistência, identidade e cultura, comprovando ou não as hipóteses selecionadas e propostas pelos estudantes.

Após estabelecer as unidades de análise, é importante recomendar como se dará a **transcrição dos materiais e seleção de trechos significativos** e de que forma os **resultados da pesquisa** serão apresentados (artigo, seminário, mesa redonda etc.). Tal atividade com o conceito de variação linguística permite a compreensão do que é língua em uso, bem como refletir sobre preconceito linguístico a partir de questões próximas ao universo do estudante.

Assim, as atividades independentes de análise linguística podem se constituir como práticas específicas para o trabalho de sistematização linguística, bem como conceber uma sequência independente de atividades com foco na análise e reflexão sobre um aspecto da língua (léxico, semântico, gramática, discurso), não estando, necessariamente, vinculadas aos projetos de leitura/escuta e produção de textos.

Considerações gerais: reflexão e prática docente

Como, como ação docente principal, após análise deste material, cabe a cada profissional refletir sobre o que, de fato, significa inserir a prática de análise linguística em sala de aula. Vimos que, após a publicação dos PCN, em 1997, estabeleceu-se que o ensino de português deve focar a leitura e produção de textos dos mais diversos gêneros discursivos/gêneros textuais a partir dos quais a gramática, ou melhor, a língua em uso deve ser ensinada, perspectiva que gerou a produção de inúmeros documentos oficiais posteriores, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tal perspectiva, historicamente, criou uma disseminação dos conceitos de texto e gênero, muitas vezes, desarticulados dos princípios teóricos que os fundamentam na perspectiva dialógica (ROCHA, 2010, 2015). Por exemplo, muitos materiais didáticos trazem as questões de gramática e estilo dissociadas das práticas de leitura e produção textual, fragmentando o conceito de gênero discursivo/gênero textual e fazendo com que, muitas vezes, o texto seja apenas pretexto para ensinar um tópico gramatical.

Se “ensinar a gramática/língua a partir de textos” passa a ser fundamental para a aprendizagem de crianças e jovens, por que, ainda hoje, 20 anos após a publicação dos PCN, tantos pesquisadores ainda se debruçam sobre tais questões? Por que avaliações oficiais ainda apresentam como resultados tantas deficiências em relação às práticas de leitura e escrita?

Diante de tais indagações, a proposição do **Currículo da Cidade de São Paulo** busca, de fato, a construção de um trabalho inovador e concreto com a língua no que se refere às práticas de análise linguística, pois possibilita a criação de propostas que promovam reflexões sobre movimentos de réplica e compreensão ativa, articuladas às questões linguístico-discursivas que revelam marcas ideológicas, valores, posições.

Pelo **Currículo da Cidade**, pode-se refletir que não é possível tratar apenas a língua em processos de modelização, com foco em regularidades linguísticas genéricas (no sentido de regularidades de um gênero discursivo), mas é importante construir práticas em que o processo de compreensão ativa seja mobilizado, colocando em diálogo elementos linguísticos, expressivos, discursivos da língua em uso a partir de distintas situações de interação.

No processo de implementação do **Currículo da Cidade**, portanto, torna-se fundamental que os professores reflitam suas práticas e, em parceria, construam novas práticas que ultrapassem a concepção simplista do tópico gramatical isolado ou retirado de características genéricas.

Para isso, a análise linguística deve contribuir para formar sujeitos fundamentalmente responsivos e responsáveis pelo seu agir, sendo capazes de usar a língua nas mais diversificadas atividades humanas. Não a língua como sinônimo de nomenclatura e definições sem articulação com a vida, mas a língua em uso que constitui os sujeitos em suas práticas sociais.

Este material convida, você, professor, a refletir sobre outras possibilidades e práticas no que se refere ao trabalho com a língua em uso. Para auxiliar nesse percurso reflexivo, finalizamos essas orientações com a apresentação de um glossário que relaciona alguns conceitos-chave e exemplos didáticos que pretendem auxiliar a prática reflexiva docente.

Glossário-Exemplo

APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR	
TEORIA	São capacidades que envolvem, primeiramente, a avaliação (apreciação) de informações ou opiniões demarcadas em um texto, considerando também a possibilidade de estabelecer relações entre textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade), analisando criticamente recursos linguísticos, estilísticos e multissemióticos que demarcam os efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Trata-se do desenvolvimento da compreensão ativa , ou seja, deve-se considerar o papel ativo do leitor (capacidade de réplica) na construção de sentido, já que, ao lermos um texto, podemos concordar com os valores e posições apresentados, bem como discordar deles, apresentando nossa crítica em um movimento de resposta (réplica) ao texto.
PRÁTICA	O professor pode proporcionar momentos de apreciação e réplica ao ler textos distintos, ao mediar situações em que o aluno possa situar discursivamente o texto, identificando autor e seu papel social, contexto e finalidade, ideologias colocadas em circulação, relação entre tais aspectos e a caracterização do suporte e/ou das mídias envolvidas na publicação e circulação do texto, marcas de posição do autor, estratégias de persuasão, articulação entre diferentes linguagens, elaborando apreciações (avaliações) sobre os textos lidos, no nível afetivo (gostar ou não, por exemplo) e crítico (justificar escolhas e posicionamentos).

ARTICULADORES TEXTUAIS	
TEORIA	São termos ou expressões linguísticas responsáveis pela relação entre partes de um texto, como períodos, parágrafos e até excertos textuais maiores. Pertencem às classes de conjunções, advérbios, preposições. Em alguns materiais de referência, também são denominados de marcadores discursivos. São fundamentais na construção de sentidos, já que eles orientam o leitor/ouvinte no percurso interpretativo do texto; remetem ao contexto enunciativo; e demarcam a orientação argumentativa do texto.
PRÁTICA	Nas várias práticas didáticas possíveis, não se espera classificar essas expressões, mas reconhecê-las e empregá-las com foco na construção coesiva do texto. Para isso, o professor pode selecionar textos para análise e reflexão considerando três grupos de articuladores textuais: <ul style="list-style-type: none"> • Organizadores textuais de ordenação no tempo e/ou no espaço: primeiramente, em segundo lugar, por um lado, por outro lado, enfim, em frente a, do lado esquerdo etc. • Articuladores metadiscursivos, que atuam como marcadores de posição do autor: modalizadores (certamente, sem dúvida, lamentavelmente etc.) e articuladores de formulação textual ou evidenciadores (em suma, em acréscimo a, isto é, quer dizer, na verdade, podemos dizer, em outras palavras etc.). • Articuladores de encadeamento por conexão (lógico-semânticos ou discursivo-argumentativos): porque, pois, uma vez que, já que, devido a, então, portanto, assim, a fim de; mas, porém, entretanto, embora, apesar de, mesmo que, ou seja, ou melhor, enfim, finalmente, entre outros.

CAMPO SEMÂNTICO	
TEORIA	<p>Refere-se a palavras que apresentam significação próxima e pertencem a determinado domínio conceitual, ou seja, a uma área do conhecimento mais ampla. Por exemplo, palavras que remetam à esfera literária: poeta, poema, romancista, romance, escritor, drama, dramaturgo, estilo, estilística, prosa, verso etc. Nesse caso, não há uma associação de palavras, mas todas elas remetem a um mesmo campo de atividade humana. Além disso, há também os campos léxico-semânticos que se referem a agrupamento de palavras que, ao serem associadas, se vinculam a um tipo de experiência ou atividade específica. Por exemplo, os termos barco, peixe, maré, praia, anzol, isca remetem à atividade da pesca. Os campos léxico-semânticos também podem remeter a famílias de palavras, ou seja, palavras formadas a partir do mesmo radical, como ocorre na associação: mar, maré, marinha, marinho, mareado, marinado, marisco. Ressalta-se que há distinções entre diferentes teóricos sobre as definições de campo semântico e lexical.</p>
PRÁTICA	<p>Não se espera que o professor estabeleça uma definição rígida para tal conceito, mas que crie atividades em que os estudantes possam compreender as redes associativas criadas em determinados textos, bem como ampliar o vocabulário criando outras associações lexicais. Por exemplo, o professor pode escolher textos de divulgação científica que trabalhem com partes do corpo, tipos de animais ou alimentos e analisar a construção das palavras em atividades voltadas à ortografia por exemplo. Ou ainda, no caso dos estudantes maiores, pode-se analisar o campo semântico construído em textos informativos ou argumentativos com relação à manutenção temática, solicitando aos alunos que agrupem palavras pertencentes ao mesmo campo como estratégia de compreensão.</p>

COERÊNCIA ESTILÍSTICA E SEMÂNTICA	
TEORIA	<p>A coerência estilística estabelece a adequação dos usos da linguagem (escolhas lexicais e sintáticas) adequados à situação de interação, ou melhor, a seleção da variedade linguística apropriada ao contexto. Já a coerência semântica refere-se ao princípio da não-contradição, ou seja, não dever existir contradições entre as partes do texto, seus conteúdos postos ou pressupostos.</p>
PRÁTICA	<p>O trabalho com tais aspectos precisa acompanhar gradativamente os processos de construção textual. No caso das sequências didáticas com foco em um gênero específico, os aspectos estilísticos dos textos analisados podem ser retomados como estratégia de revisão do textual, articulando-se ao desenvolvimento da coerência estilística. No caso da coerência semântica, pode-se propor a reflexão sobre textos com trechos incoerentes para que o aluno compreenda o que é contradição. Depois, ele pode analisar possíveis contradições em seus próprios textos como estratégias de revisão textual encaminhada em uma aula com essa finalidade.</p>

COESÃO LEXICAL (REITERAÇÃO E COLOCAÇÃO)	
TEORIA	Refere-se ao princípio coesivo em que um termo se refere a outro estabelecendo uma relação textual. Na reiteração , há palavras que retomam/reiteram termos por repetição, por sinônimo ou palavra de sentido equivalente, por hiperônimos. Na construção do texto, há palavras que assumem uma relação coesiva fazendo referência a um mesmo objeto ou tema sem necessariamente serem sinônimas, o que se configura como colocação . Nesse caso, diferentes termos e expressões empregados em um texto estabelecem um elo semântico, participando da construção temática e, conseqüentemente, da coerência semântica.
PRÁTICA	Para desenvolver atividades com foco nesses princípios coesivos, é fundamental a sistematização de sinonímia e hiperonímia, levando os alunos a descreverem as funções textuais de tais recursos. A análise de campos semânticos pode também contribuir para a compreensão dos princípios da colocação. Além disso, o trabalho com campos semânticos pode participar de possíveis estratégias de planejamento textual, permitindo que o aluno crie mapas lexicais de termos/conceitos/ideias do que pretende inserir em seu texto, estabelecendo, inclusive relações hierárquicas (hiperonímia, hiponímia) e de sentido (sinonímia, antonímia).

COESÃO VERBAL E COESÃO NOMINAL	
TEORIA	Tanto a coesão verbal como a coesão nominal são mecanismos de textualização , que, além de organizar o texto em um todo coerente, também exercem funções sintáticas, com foco na manutenção da progressão temática do conteúdo referencial do texto. A coesão verbal ocorre por meio da correlação entre tempos e modos verbais, tanto pela relação lógico-semântica que se estabelece entre as unidades verbais, bem como pela adequação ao contexto e ao estilo do gênero. Ela garante a organização temporal e hierárquica dos processos indicados pelo verbo em um texto. A coesão nominal liga-se ao encadeamento de nomes e pronomes , o que se articula à construção de sintagmas nominais e à seleção lexical. Ela é responsável pelas relações de sentido que se estabelecem entre os sintagmas nominais e também pelos procedimentos de retomada e inserção de novas informações a partir das expressões nominais.
PRÁTICA	Para desenvolver atividades com foco nesses princípios coesivos, há a articulação de vários conceitos expostos em outros verbetes. Por exemplo, para coesão verbal, considere as sugestões apresentadas em Tempos verbais, Sintagma verbal e Verbo dicendi . Já para coesão nominal, há sugestões em Progressão temática, Paralelismo Sintático e semântico, Coesão lexical, Campo Semântico e Sintagma Nominal, determinantes e modificadores . Isso demonstra que o trabalho com a coesão nominal e a coesão verbal articula princípios sintáticos, semânticos e estilísticos, sendo, portanto, viabilizada por meio de um conjunto de atividades que explorem tais aspectos progressivamente.

ELIPSE	
TEORIA	Trata-se de mecanismo coesivo em que se omite termo ou expressão facilmente recuperável no texto, sem comprometer, portanto, o sentido. Pode haver elipse nominal, verbal e frasal.
PRÁTICA	Pode-se propor atividades de sistematização do conceito de elipse com foco em estratégias de construção textual para evitar repetições excessivas por exemplo. Além disso, o professor pode associar conceitos como o de sujeito desinencial e também o uso de vírgula para marcar elipse verbal.

FONOLOGIA	
TEORIA	De modo bem geral, é a área da Linguística que estuda o sistema de sons da língua, ou seja, refere-se ao estudo do fonema, com foco na especificação das unidades distintivas da língua. O fonema é uma unidade que possui valor contrastivo e é, portanto, capaz de distinguir significado.
PRÁTICA	No Currículo da Cidade, a Fonologia articula objetivos de desenvolvimento e aprendizagem vinculados à tonicidade e à acentuação, o que marca a importância da relação entre acentuação e aspectos prosódicos (tonicidade e entonação) nas atividades desenvolvidas pelos professores.

HIPERONÍMIA	
TEORIA	Trata da relação de sentido entre um termo mais genérico e um mais específico. Por exemplo, “ser vivo” é um termo genérico que pode ser especificado gradativamente: animal, mamífero, cavalo. O termo cavalo é um termo mais específico, atuando, portanto, como hipônimo em relação a mamífero e assim por diante. Configura-se, assim, como importante recurso coesivo.
PRÁTICA	A análise de hiperônimos pode participar de atividades com foco tanto em leitura como em produção textual. No trabalho com o gênero verbete, por exemplo, como estratégia de compreensão textual, pode-se refletir sobre as relações semânticas estabelecidas entre os termos; como estratégia de planejamento textual, o estudante pode construir mapas lexicais que envolvem vocabulário técnico pesquisado para a produção de um verbete de enciclopédia.

ÍNDICES LINGUÍSTICOS E CONTEXTUAIS	
TEORIA	Nas práticas de leitura, os estudantes podem se apoiar em alguns índices linguísticos e contextuais (saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da obra e do autor, gênero, suporte etc.) para estabelecer expectativas, antecipações, hipóteses de leitura.
PRÁTICA	Nas atividades de leitura, é fundamental explorar com os estudantes títulos, subtítulos, destaques gráficos, espaços entre as palavras, cores, tipos de letras, bem como apresentar gênero, autor, capa, portador e outros elementos contextuais que permitam ao estudante construir hipóteses de leitura.

INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE	
TEORIA	Referem-se à dialogia e à relação entre textos. Um texto representa um elemento em uma grande rede que interliga diferentes bens da cultura . A cada texto que lemos ou produzimos, retomamos outros para criar e recriar sentidos. A intertextualidade refere-se, portanto, às retomadas a outros textos , considerando variadas linguagens, gêneros, estilos, o que resulta na compreensão ou produção de um novo texto (apreciação e réplicas ativas). A interdiscursividade demarca o diálogo entre discursos , ou seja, entre os já ditos, em um dado espaço e tempo. Nenhum discurso é homogêneo e dotado de uma única voz, pois, ao produzirmos textos, demarcamos nossos valores, atravessados por vozes alheias. A rede interdiscursiva estabelece fios dialógicos que estão permeados por valores, crenças, sentidos diversos. Ressalta-se que a distinção entre os conceitos pouco contribui para a aprendizagem dos estudantes, já que o mais importante é o desenvolvimento de tais aspectos nas práticas de leitura e produção textual . Em outros materiais de referência, é comum notar que o termo intertextualidade é frequentemente usado para se referir a ambos conceitos.
PRÁTICA	Há inúmeras possibilidades de trabalho com a intertextualidade e a interdiscursividade, entre as quais podem ser citadas atividades que promovam produção de paráfrases, paródias e estilizações; identificação de diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos, analisando os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.

MARCAS LINGUÍSTICAS	
TEORIA	As marcas linguísticas se configuram como palavras, expressões, sentenças, saliências textuais, semioses diversificadas , que demarcam sentido e/ou configuram aspectos estilísticos ou composicionais de um gênero específico. Não se trata, portanto, de uma categoria linguística específica, mas da identificação de elementos linguísticos, considerando a relação entre texto, gênero, estilo e construção de sentido. Para isso, é necessário compreender quais elementos linguísticos são responsáveis por demarcar, entre outros aspectos, os efeitos de sentidos objetivados pelo autor.
PRÁTICA	O professor pode fazer um trabalho específico com marcadores conversacionais e como eles organizam e orientam o sentido de um texto falado. Ainda é possível trabalhar com marcadores de posição de autor , envolvendo tanto a seleção lexical como também a modalização , que demarca certeza, imperatividade, avaliação, atenuação, afetividade. Pode-se também promover uma reflexão sobre marcas linguísticas relacionadas à argumentação, como, por exemplo, a articulação textual ou a comparação entre diferentes efeitos de objetividade e subjetividade .

PARALELISMO SINTÁTICO E SEMÂNTICO	
TEORIA	Estratégia de sequenciação textual com a finalidade de estabelecer a progressão textual. Nesse caso, trata-se do processo de sequenciação parafrástica, ou seja, por recorrência, no qual o paralelismo sintático remete à utilização da mesma estrutura sintática “preenchida” com itens lexicais diferentes. Já o paralelismo semântico refere-se à recorrência do mesmo conteúdo temático, com estruturas sintáticas distintas. É comum, em alguns manuais didáticos ou sites na internet, o conceito de paralelismo estar vinculado aos princípios da sequenciação frástica, ou seja, da correlação de frases por meio de conectores textuais (se... então; tanto... como, por um lado... por outro..., entre outros).
PRÁTICA	O paralelismo sintático pode ser importante recurso estilístico empregado em textos das esferas artístico-literária e publicitária. Assim, o professor pode oferecer atividades que visem compreender sua funcionalidade no estabelecimento de diferentes efeitos de sentido. Já o paralelismo semântico é fundamental na construção de paráfrases, em citações de outros, tomadas de notas, explicações etc. Isso significa que tal aspecto pode ser tratado em diferentes situações de escrita.

POLISSEMIA	
TEORIA	Fenômeno comum nas línguas, refere-se à multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra ou termo pode assumir. Por exemplo, a palavra operação, que pode remeter a operação cirúrgica, financeira, matemática, militar. Nesse caso, o termo operação assume, de acordo com o contexto, diferentes significações, porém, há uma relação significativa comum, já que operação, em todos os casos, refere-se ao ato ou efeito de operar. Isso significa que polissemia difere de homonímia , que, nesse caso, é o uso de uma mesma palavra, para significados distintos e não relacionados. Por exemplo, o termo cravo pode significar flor do craveiro, condimento, instrumento musical, prego.
PRÁTICA	Mais importante do que compreender distinções entre polissemia e homonímia, é fundamental oferecer atividades com foco na análise desses aspectos como recursos de efeitos de sentido em tiras e textos publicitários, por exemplo, explorando duplo sentido.

PROGRESSÃO TEMÁTICA	
TEORIA	É a rede de sentidos que se estabelece entre partes de um texto. Refere-se às formas de organizar e hierarquizar as unidades temáticas dos textos, considerando: tema, aquilo de que se fala (tópico), e rema, aquilo que se diz sobre um tema (comentário). Progressão por tema constante ocorre quando se apresenta uma unidade temática que se liga a diferentes remas. Progressão temática com subdivisão do tema ocorre quando há um hipertema (exemplo: meio ambiente e moradia), que é discutido a partir de subtemas ou temas parciais (exemplo: tipos de moradia; resíduos e gestão domiciliar). A progressão linear ocorre quando o rema de uma construção torna-se tema da construção seguinte. Na progressão por salto temático, há inserção e sucessão de novos temas.
PRÁTICA	No trabalho com a progressão temática, é importante levar o aluno a perceber que, em um mesmo texto, pode haver o emprego de mais de uma estratégia. Nesse processo, o professor pode selecionar expressões que se articulam a um mesmo campo semântico, analisar os procedimentos de retomada e inserção de novas informações a partir das expressões nominais. Pode-se criar mapas lexicais que representem a rede de ideias do texto, estabelecendo, por exemplo, a hierarquização de temas apresentados. O trabalho com hiperônimos e sinônimos pode ser muito produtivo nesse caso.

SEGMENTAÇÃO	
TEORIA	A segmentação está ligada a diferentes níveis de análise linguística: fonológico (fonema, sílaba), morfológico (morfema, palavra, lexema ²⁸), sintático (sintagma, sentença simples, sentença complexa), textual (paragrafação, citação, ordenação e articulação textual). No processo de aprendizagem da linguagem escrita, o estudante precisa compreender diferentes elementos de segmentação, adquirindo, por exemplo, consciência silábica, para segmentar palavras; a compreensão da estrutura da palavra e a separação entre elas em uma frase; a noção de sentença, parágrafo e o decorrente uso da pontuação etc.
PRÁTICA	Os elementos de segmentação são trabalhados de acordo com os níveis de análise linguística tomados como foco de reflexão ou sistematização: aspectos morfológicos ou sintáticos, questões de paragrafação ou inserção de citação direta ou indireta etc. No volume 1, das Orientações Didáticas, há sugestões específicas voltadas ao Ciclo de Alfabetização.

SEMÂNTICA	
TEORIA	De modo bem geral, refere-se ao estudo da significação e da interpretação do sentido de palavras, sentenças e enunciados. Sempre que lemos ou produzimos textos, necessitamos das nossas capacidades semânticas, já que a construção de sentido considera a seleção de palavras, a ordem que conferimos a elas em uma sentença, a articulação entre sentenças, parágrafos, tópicos discursivos, demarcando coesão e coerência ao que pretendemos expressar, entre outros aspectos textuais e discursivos decorrentes disso.
PRÁTICA	O trabalho com a semântica pode considerar variados aspectos léxico-semânticos, tais como a identificação e a compreensão de diferentes efeitos de sentido decorrentes dos usos de aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. Cf. Articuladores textuais, Campo Semântico, Coerência Estilística e Semântica, Hiperonímia, Polissemia, Tempos verbais.

²⁸ Lexema é a unidade básica do léxico, que pode ser um morfema, palavra ou locução.

SINTAGMA NOMINAL, DETERMINANTE E MODIFICADOR

TEORIA	O sintagma nominal é a expressão que tem como núcleo um nome (substantivo ou pronome). Esse núcleo pode vir acompanhado à esquerda de determinantes (artigo, numeral ou pronome adjetivo) e à direita de modificadores (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas).
PRÁTICA	É fundamental proceder com algumas atividades de descrição linguística, nas quais os alunos possam observar as posições do sintagma nominal e suas funcionalidades (sujeito, complemento, adjunto), refletindo sobre a estruturação básica dos períodos, articulando-se aos princípios da concordância e da coesão referencial.

SINTAGMA VERBAL

TEORIA	O sintagma verbal tem como núcleo um verbo ou locução verbal. A gramática tradicional o denomina de predicado verbal, diferenciando-o do predicado nominal, que tem como núcleo o predicativo do sujeito.
PRÁTICA	Nas gramáticas descritivas, o verbo é o núcleo das sentenças, conforme princípio de recorrência na língua. Não é necessário abandonar a nomenclatura tradicional, já que é essa que, em geral, o não especialista tem acesso. Porém, é fundamental proporcionar práticas em que o aluno possa compreender, pela descrição linguística, a construção da ordem direta e indireta e a estruturação básica das sentenças.

TEMPOS VERBAIS

TEORIA	Podem contribuir para a construção coesiva do texto , estabelecendo relações de continuidade, descontinuidade ou oposição entre os sintagmas verbais. Além disso, a escolha de tempos verbais adequados às diferentes situações de interação é importante estratégia coesiva. Basicamente, podem-se compreender três relações temporais: tempo simultâneo ao presente (ao momento da enunciação), tempo anterior ao presente, tempo posterior ao presente. Porém cada tempo verbal poderá assumir outros valores dependendo do contexto. Por exemplo, há tempos verbais relacionados à construção de sequências narrativas, expositivas, argumentativas etc. Em cada uma delas, haverá valores temporais a serem considerados como adequados.
PRÁTICA	Nas práticas didáticas, é importante analisar com os estudantes, por exemplo, os tempos do pretérito e como ocorre tais usos em diferentes gêneros narrativos, descrevendo sua funcionalidade na própria continuidade narrativa. Em textos de divulgação científica, por exemplo, verbos como apontar, descrever, definir, contrapor, confrontar, esclarecer, salientar, retomar, concluir, podem participar da construção expositivo-argumentativa. Nesse caso, o professor pode articular a sequência dos tempos verbais no presente, destacando diferentes valores, como o chamado presente universal, o presente histórico e o presente pelo futuro, analisando tais usos na construção coesiva do texto.

TOPOLOGIA PRONOMINAL	
TEORIA	Refere-se à colocação pronominal de pronomes oblíquos átonos em relação ao verbo. Há três possibilidades de colocação: antes do verbo (próclise: Não me deu um presente), depois do verbo (ênclise: Deu- me um presente) e no meio do verbo (mesóclise: Dar- me -ão um presente). As gramáticas prescritivas apresentam regras específicas de colocação que, muitas vezes, não correspondem a usos formais já previstos na Gramática do Português Brasileiro. É fundamental que o professor conheça tais distinções, comparando diferentes materiais de referência.
PRÁTICA	O professor poderá oferecer atividades que reflitam diferentes usos da língua no que se refere à colocação pronominal, partindo da descrição linguística , ou seja, apresentar situações reflexivas em que o aluno possa compreender tanto as possibilidades de realização do sistema linguístico no que se refere à colocação de pronomes, como também compreender as prescrições que ainda se apresentam em determinados manuais de referência. O intuito dessas reflexões é permitir que o estudante seja capaz de considerar os contextos reais de usos da linguagem para fazer a seleção da colocação mais adequada no momento de produzir seu texto, oral ou escrito.

TRANSLINEAÇÃO	
TEORIA	A translineação refere-se ao ato de passar de uma linha para a outra , na escrita ou na impressão, quando é necessário separar uma palavra, ficando parte dela na linha superior e o restante no início da linha seguinte.
PRÁTICA	O professor pode promover atividades de divisão silábica de palavras a partir de situações-problema que criem uma necessidade real para realizar a separação no final da linha. Para isso, pode-se propor a correção de textos do próprio estudante, quando isso for possível, ou o auxílio a um colega imaginário que precisa separar algumas palavras ao escrever um texto. É importante considerar a aprendizagem de diferentes estruturas silábicas e, decorrente disso, a reflexão sobre ditongos, hiatos, encontros consonantais e dígrafos separáveis e inseparáveis.

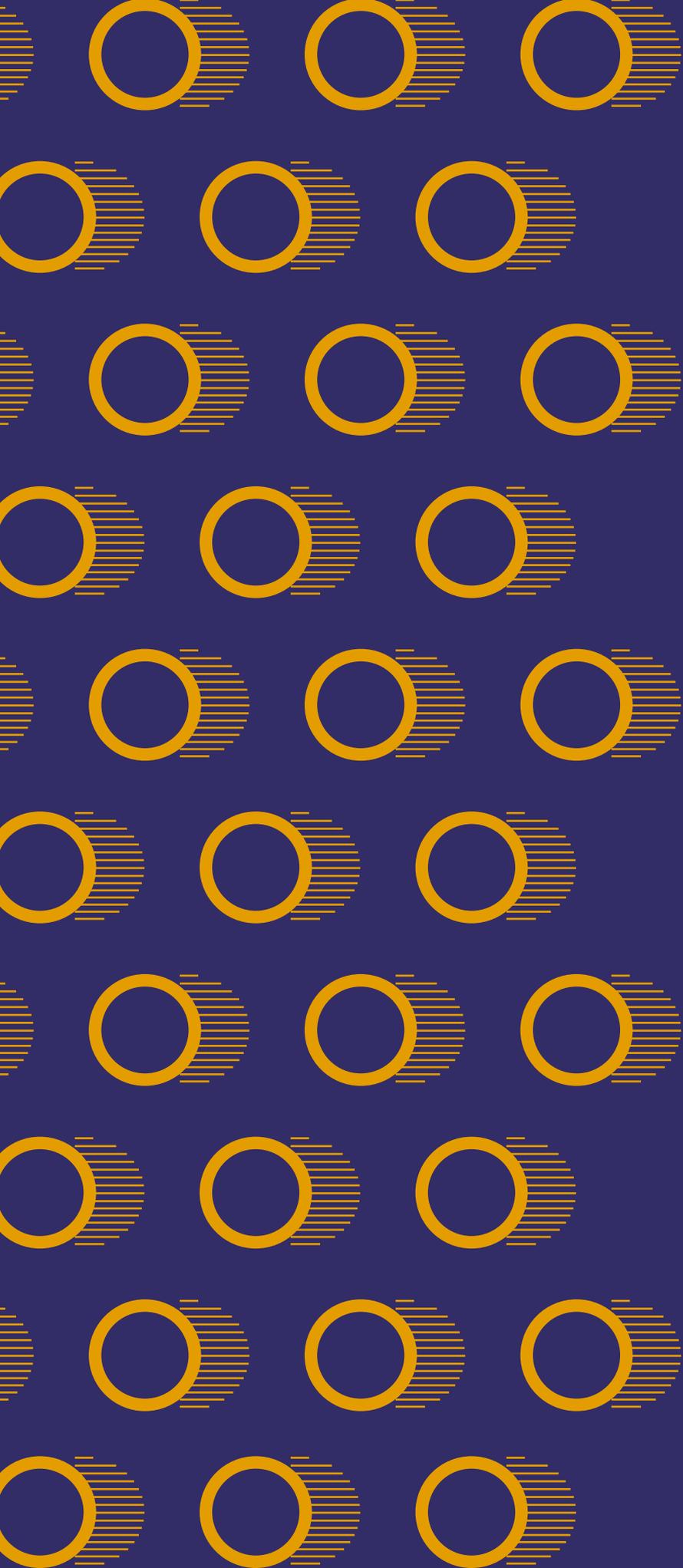
VARIEDADE, VARIAÇÃO, VARIANTE	
TEORIA	<p>Variedade remete aos usos linguísticos característicos de um grupo específico. Por exemplo, é possível observar a variedade gaúcha ou a paulista, se o critério sociolinguístico de análise for essencialmente geográfico. Porém, outros critérios podem ser estabelecidos para observar outras variedades, como, por exemplo, a ocupação/profissão (podemos focar a variedade dos advogados, dos jogadores de futebol, dos programadores etc.). Os critérios podem ainda ser combinados entre gênero, profissão, região, grau de escolaridade, faixa etária etc. Ressalta-se que a variedade urbana de prestígio é aquela normalmente associada aos usuários mais escolarizados da língua, que, em nosso país, se encontram com maior frequência nos centros urbanos.</p> <p>Variação é característica inerente às línguas, já que elas não são homogêneas. Isso significa que o sistema linguístico varia, ou seja, há variação em diferentes níveis: lexical, fonológico, morfológico, sintático e discursivo. As variantes são as formas linguísticas que podem ser empregadas em situações de uso que requerem o mesmo valor referencial/representacional, ou seja, o mesmo significado, sendo intercambiáveis no mesmo contexto. Castilho e Elias (2012) explicam que a variação é a manifestação concreta das variantes. Os autores querem dizer que, pela existência de formas distintas para dizer a mesma coisa, pode-se compreender a variação em diferentes níveis da língua.</p>
PRÁTICA	<p>A partir das sugestões apresentadas neste volume, o professor poderá focar a sistematização do conceito de variação linguística, discutindo tal fenômeno, com foco na reflexão sobre variedades prestigiadas e estigmatizadas, questionando o preconceito linguístico de maneira crítica. Além disso, a cada texto analisado, o professor pode destacar variantes em diferentes níveis de análise, levando o aluno a refletir sobre diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais, sintáticas, buscando a compreensão dos efeitos semânticos.</p>

VERBO DICENDI	
TEORIA	<p>São verbos que introduzem o discurso direto ou indireto. Em textos narrativos, demarcam a voz dos personagens. Em outros textos, como jornalísticos ou de divulgação científica, introduzem a voz do outro a partir da inserção de citações. Nesse segundo caso, as vozes podem ser de sujeitos propriamente ditos ou remeter a vozes sociais que representam institutos, pesquisas etc.</p>
PRÁTICA	<p>Além dos procedimentos de construção textual ligados à narrativa ou ao texto informativo, como inserção de falas e citações e o decorrente uso de pontuação, é possível analisar, por meio dos verbos dicendi, informações sobre o modo de realização do enunciado, como, por exemplo: o personagem sussurrou, berrou, exclamou. Em outros textos, o próprio verbo pode caracterizar o dizer: o entrevistado queixou-se, protestou, sugeriu. Nesses casos, a análise de verbos dicendi é fundamental também como estratégia de compreensão.</p>

Referências

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010 [2000].
- _____. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. Veredas. **Revista de estudos linguísticos**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2003, p. 71-83. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap063.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].
- BAKHTIN, B. Os gêneros do discurso. In: **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. [1951-1953].
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Semtec, 1997.
- _____. Ministério da Educação (MEC). **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BUNZEN JR., C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369&fd=y>>. Acesso em: 17 set. 2014.
- _____. Reapresentação 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/SP: Mercado de Letras, 2007. p. 79-108.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____; ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTRO, G. Aula de português: ensino de uma língua estrangeira para brasileiros. **Educar em revista**, Curitiba/PR, n.20, p. 23-34, 2002 [edição impressa].
- COSTA VAL, M. da G. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**. Faculdade de letras da UFMG. V. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. 2002.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, vol. 15, 1999. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.
- FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983/3161>. Acesso em: 01 abr. 2014.
- _____. **A. Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.
- FRANCHI, F. **Criatividade e gramática**. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas/SP, n.9, 1987, p. 05-45. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037/6633>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005a, p. 59-79.
- _____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINS, N. S. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2012.
- MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-60.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- _____. **A vertente grega da gramática tradicional: a visão do pensamento grego sobre a linguagem**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.
- _____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005, p.32-38.
- RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)**. Tese de Doutorado. Campinas/SP, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ROCHA, R. B. **Estilo, expressividade e axiologia no ensino-aprendizagem da língua em uso**. Bakhtiniana, São Paulo, 13 (2): 155-175, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/34996/25426>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- _____. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/.../1/Regina%20Braz%20da%20Silva%20Santos%20Rocha.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED, 2017.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Orientações didáticas do currículo da Cidade: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/ COPED, 2018.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- SILVA, A.; MORAIS, A. G. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 61-76.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929]





**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

