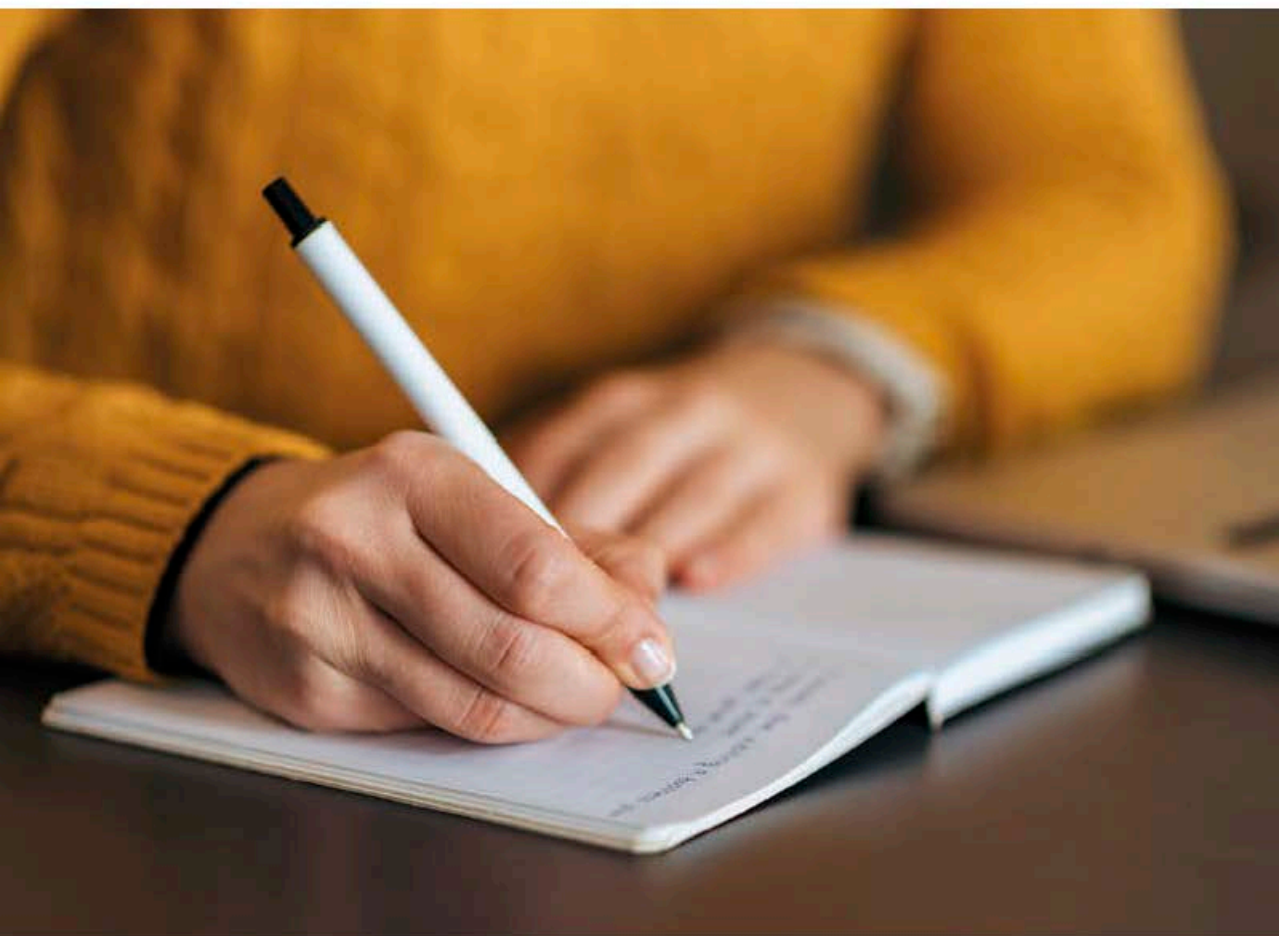


VIOLETA VIRGINIA RODRIGUES
organizadora

ENSINO DAS ORAÇÕES ADJETIVAS EM SALA DE AULA: reflexão e prática



VIOLETA VIRGINIA RODRIGUES
(organizadora)

ENSINO DAS ORAÇÕES ADJETIVAS
EM SALA DE AULA:
reflexão e prática

2020

Blucher

Ensino das orações adjetivas em sala de aula: reflexão e prática

© 2020 Violeta Virginia Rodrigues (organizadora)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Diagramação: Laércio Flenic Fernandes

Revisão: Davi Pacheco Alves de Souza

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Ensino das orações adjetivas em sala de aula:
reflexão e prática / Violeta Virginia Rodrigues. -- 1. ed.
-- São Paulo: Blucher, 2020.
90p.

Bibliografia
ISBN 978-85-8039-425-2 (impresso)
ISBN 978-85-8039-424-5 (eletrônico)

Open Access

1. Português - Fundamentos I. Título.

20-0253

CDD 811.134.3

Índices para catálogo sistemático:
1. Português : Fundamentos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	5
<i>Violeta Virginia Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 2	15
<i>Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann</i>	
CAPÍTULO 3	29
<i>Gustavo Benevenuti Machado</i>	
CAPÍTULO 4	43
<i>Luciana Arleu Vieira</i>	
CAPÍTULO 5	57
<i>Heloise Vasconcellos Gomes Thompson</i>	
CAPÍTULO 6	69
<i>Thaissa Frota Teixeira de Araujo Silva</i>	
CAPÍTULO 7	79
<i>Rachel de Carvalho Pinto Escobar Silvestre</i>	

CAPÍTULO 1

Violeta Virginia Rodrigues¹

A motivação para a feitura deste livro surgiu no curso “Articulação de orações na perspectiva funcionalista: implicações para o ensino de português”, ministrado em 2018-2, no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

A ementa do curso previa, dentre outros aspectos, a discussão dos graus de integração sintático-semânticos entre cláusulas; a apresentação da abordagem funcionalista de integração de cláusulas - subordinação, hipotaxe, parataxe; a explicitação das relações hipotáticas no português; a problematização do estatuto linguístico de conectores simples, compostos e correlatos; a abordagem da gramaticalização aplicada aos conectores; a discussão de outras formas de articulação entre cláusulas - justaposição e correlação; a apresentação do fenômeno do “desgarramento” em cláusulas hipotáticas circunstanciais, relativas apositivas e completivas, e a relação deste fenômeno com a pontuação na língua escrita

¹ Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), integrando o quadro de docentes permanentes do Departamento de Letras Vernáculas - Setor de Língua Portuguesa -, atuando nos cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da mesma Universidade.

bem como o papel funcional-discursivo do “desgarramento”; além disso, previa reflexões sobre o ensino de articulação e combinação de cláusulas em Português.

Como a maioria dos alunos inscritos e os ouvintes são professores da rede pública e particular de ensino do Rio de Janeiro, a unidade dedicada à reflexão e possível aplicação ao ensino de língua materna logo os interessou. À medida que o curso transcorria e as discussões teóricas sobre a sintaxe do período composto aconteciam, evidenciava-se uma temática recorrente nas explicações e que, segundo os mestrandos e doutorandos, carecia de uma melhor explicação/aplicação em sala de aula – as orações subordinadas adjetivas. Diante desse quadro e das constantes indagações sobre estas orações, decidimos em comum acordo elaborarmos conjuntamente propostas de aplicação didática desse conteúdo para serem usadas por nós e por quaisquer outras pessoas que assim o quisessem.

Então, a partir desse momento, as aulas foram dedicadas à elaboração, discussão e reflexão sobre os materiais que cada aluno do curso apresentava e/ou elaborava, visando ao produto final de todos – um livro voltado para o ensino de orações adjetivas partindo sempre de textos, sem usá-los como pretexto para apresentação de conteúdo gramatical, mas explorando vários níveis de letramento bem como de leitura e compreensão global do texto. Na verdade, o que pretendemos é identificar como o uso dessas orações em diferentes cotextos e contextos contribui para a atribuição de sentido que se dá aos textos.

Como cada capítulo terá uma justificativa da proposta de cada autor do material didático, seguida da proposta em si e de uma sugestão de resposta para as atividades, optamos por criar este capítulo inicial mais teórico sobre as adjetivas, evitando assim que muitas dessas informações fossem reiteradamente repetidas ao longo do livro.

Embora saibamos que há vários estudos sobre as orações em foco e em diferentes abordagens teóricas, não é nossa intenção fazer aqui uma extensa revisão bibliográfica sobre o tema. Elegemos os pontos a serem comentados, tendo em vista as atividades que serão apresentadas ao longo dos capítulos e a abordagem geral que une todas as propostas – a funcionalista. Partimos, portanto, da premissa de que os usos linguísticos moldam a gramática e de que a língua está em constante processo de mudança. Exatamente por isso partimos da visão tradicional das orações subordinadas adjetivas para mostrar que não há apenas uma norma idealizada a ser ensinada, mas várias normas e usos com base em textos diversos e de variados gêneros.

No âmbito da gramática tradicional, as chamadas orações adjetivas são consideradas estruturas de subordinação, que se comportam morfossintaticamente à semelhança de um adjetivo, portanto, exercendo a função sintática de adjunto adnominal. Do ponto de vista de suas especificidades semânticas, são subcategorizadas em restritivas e explicativas, conforme podemos observar nos apontamentos de Cunha e Cintra (1985, p. 588-589) reproduzidos no quadro a seguir:

Quadro 1: Orações adjetivas em Cunha e Cintra (1985)

Conceituação	Classificação semântica
<p>“Vêm normalmente introduzidas por PRONOME RELATIVO, e exercem a função de ADJUNTO ADNOMINAL de um substantivo ou pronome”.</p>	<p><u>Restritivas</u>: “restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São (...) indispensáveis ao sentido da frase; (...) ligam-se ao antecedente sem pausa, dele não se separam, na escrita, por vírgula”.</p> <p><u>Explicativas</u>: “acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação, à semelhança de um aposto. (...) Não são indispensáveis ao sentido essencial da frase. Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por vírgula”.</p>

Assim, as adjetivas restritivas são caracterizadas como aquelas orações que, vinculadas ao SN (substantivo, pronome) anteriormente expresso, contribuem para individualizá-lo, apontá-lo, qualificá-lo, caracterizá-lo, defini-lo, delimitá-lo, ou seja, restringi-lo. Já as explicativas são associadas, por alguns gramáticos, à função sintática de aposto, tendo em vista o seu caráter de adendo, anexo, parênteses, comentário, muitas vezes, subjetivo em relação ao SN e, até, a uma oração anteriormente expressa como um todo. Com relação a esse aspecto, pode-se não só questionar a noção de explicação aplicada às adjetivas explicativas como também à possibilidade de apenas se vincularem a uma oração inteira, o que pela abordagem tradicional não seria possível.

Abordagens linguísticas mais recentes propõem uma análise um pouco diferente da subordinação relativa (adjetiva). Assim, Mateus *et alii* (2003) e Raposo *et alii* (2013) já assumem explicitamente que há dois tipos de relativas – as restritivas (determinativas) e as apositivas (explicativas ou não restritivas), portanto, os autores não só assumem como adotam a noção de aposto para

rotular e caracterizar as explicativas. Segundo a proposta destes linguistas, as relativas restritivas são modificadoras do SN (nome ou pronome) antecedente expresso ou não, já que existem as relativas livres (aquelas cujo antecedente não vem expresso na oração anterior). Portanto, as relativas restritivas determinam, modificam um antecedente nominal expresso ou não. Já as relativas apositivas, que podem incidir tanto sobre o SN quanto sobre uma oração anterior como um todo ou sobre a informação por ela veiculada, não são modificadoras, mas comentários (em geral, que manifestam uma opinião do falante e/ou escrevente do texto) que recaem sobre o que se disse antes a respeito ou do SN ou de uma oração, funcionando como um aposto, um adendo, um anexo, um comentário sobre o SN ou sobre a oração. Diante desse quadro, teríamos as relativas que são adjuntos adnominais e que modificam o SN, as restritivas, e as que são apostos e que comentam o SN ou outra oração (apositivas de SN e de frase), conforme o quadro a seguir, baseado em Mateus *et alii* (2003) e Raposo *et alii* (2013), resume.

Quadro 2: Tipos de oração adjetiva

Orações adjetivas na tradição gramatical	Orações adjetivas na linguística teórica
Restritivas (adjunto adnominal)	Restritivas ou determinativas (adjunto adnominal)
Explicativas (adjunto adnominal/aposto)	Apositivas de SN ou de F (aposto de SN ou de oração)

Com base nas análises antes apresentadas, pode-se repensar a noção de subordinação aplicada às relativas como um todo. Do ponto de vista funcionalista, as categorias linguísticas envolvem níveis intermediários e que se imbricam muitas vezes. Assim, as relativas restritivas e as apositivas configuram processos de vinculação oracional distintos na perspectiva funcionalista. As restritivas são estruturas de subordinação porque se encaixam em um constituinte, no caso, um SN, estabelecendo com este antecedente uma relação de constituição. Já as apositivas se combinam com esse SN indicando-lhe um conteúdo ou fazendo-lhe um adendo, portanto, um caso de hipotaxe. A oração relativa apositiva depende do SN, mas não está integrada (encaixada) sintaticamente a ele como a restritiva. Portanto, adotando a teoria funcionalista, as relativas restritivas inserem-se na subordinação enquanto as relativas apositivas inserem-se na hipotaxe.

Adotar os conceitos de subordinação e hipotaxe para estabelecer a oposição entre orações relativas com base no Funcionalismo implica considerar

que estas orações estabelecem relações diferentes do ponto de vista sintático e semântico. As restritivas são constituintes de um SN antecedente e as apositivas são comentários acerca desse SN.

Tendo em vista os pressupostos teóricos antes comentados, há que se repensar a maneira de se ensinar tal conteúdo para os alunos de ensino médio, visando ao ensino produtivo de língua portuguesa e que do ponto de vista sintático ultrapasse o nível sentencial.

Para tentar atingir tal objetivo, partimos da premissa de que o texto é a unidade fundamental da análise linguística. Assim, as atividades didáticas propostas ao longo deste livro partirão sempre de textos de diferentes tipos e gêneros veiculados em diversos suportes e com objetivos comunicativos específicos. Os textos são de tamanhos variados e alguns envolvem inclusive linguagem multimodal. Procuramos utilizar um espectro bastante abrangente de textos para dar conta dos usos linguísticos à disposição dos falantes/escritores de português e não simplesmente privilegiar uma única norma linguística de uso como fazem as gramáticas normativas. Passemos agora, então, para uma breve aplicação dos pressupostos antes comentados em um texto real a título de exemplificação.

No texto que se segue, destacamos todas as orações adjetivas utilizadas. Observe que as duas primeiras 1) *que em minha janela se abria* e 2) *que parecia ser feita de giz*, vinculadas aos substantivos *tempo* e *cidade*, respectivamente, e introduzidas pelo pronome relativo *que*, são usadas para abrir o cenário bucólico que será descrito pelo eu lírico. A oração 3) *que caíam de seus dedos magros*, vinculada ao SN *gotas de água*, só irá aparecer um pouco depois, na linha 9 do texto, contribuindo para ajudar no detalhamento das ações do *pobre homem* que cuida do jardim avistado pelo eu lírico da janela que se abriu. As adjetivas que se sucedem 4) *que vão para a escola*, 5) *que pulam pelo muro* e 6) *que abrem e fecham os olhos*, vinculam-se aos substantivos *crianças*, *pardais*, *gatos*, respectivamente, e constituem uma enumeração de ações simultâneas e que são complementadas pela oração 7) *que sempre me parecem personagens de Lope de Vega*, vinculada ao SN *marimbondos*, encerrando as particularizações, individualizações, delimitações estabelecidas pelos usos destas estruturas. Portanto, as 7 orações adjetivas restritivas que foram utilizadas no texto particularizam os SN aos quais se referem, são introduzidas pelo pronome relativo *que* e, no cotexto e contexto de uso, ajudam a compor a cena que é descrita pelo eu lírico. Note-se que a única adjetiva explicativa empregada no texto *que estão diante de cada janela* não se comporta como as outras.

Com ela, o eu lírico indicia para o leitor a relação com o conteúdo expresso na oração *quando falo dessas pequenas felicidades certas*, ou seja, sua impressão sobre quais seriam as *pequenas felicidades* e encaminha o encerramento de seu texto não mais descrevendo a cena com que o abriu, mas expondo seu ponto de vista sobre a descrição apresentada.

TEXTO I

A ARTE DE SER FELIZ (CECÍLIA MEIRELES)

Houve um tempo **em que minha janela se abria**
sobre uma cidade **que parecia ser feita de giz.**
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,
e o jardim parecia morto.
Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde,
e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.
Não era uma regra: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim
não morresse.
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água **que caíam**
de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.
Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.
Outras vezes encontro nuvens espessas.
Avisto crianças **que vão para a escola.**
Pardais **que pulam pelo muro.**
Gatos **que abrem e fecham os olhos**, sonhando com pardais.
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.
Marimbondos **que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.**
Às vezes, um galo canta.
Às vezes, um avião passa.
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.
E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,

finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Com base no comportamento das orações adjetivas restritivas e da única explicativa presente no texto, percebe-se que analisar tais estruturas de forma descontextualizada não ajuda nem a entender a sintaxe nem tampouco a compreender o texto.

Do ponto de vista do ensino, normalmente, a abordagem das adjetivas não vai além do que apresentamos antes e, mesmo que não adotemos nomenclaturas diferentes das previstas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e utilizemos abordagens mais recentes para caracterizar melhor o fenômeno, ainda assim, precisamos mostrar ao aluno a língua em uso, viva e que ele, como falante/escrevente, molda ao seu discurso. Partindo dessa premissa, analisemos a linguagem verbal de uma postagem divulgada nas redes sociais:

TEXTO II



Estou de luto por viver em
um país onde bandido
tem mais dinheiro que
cidadão!

Onde morrem pessoas por não
ter vagas em hospitais!



Onde políticos desviam
dinheiro e nada acontece!

Acorda Brasil!

Tá na hora né!

[Facebook.com/OTedimeAma](https://www.facebook.com/OTedimeAma)

No primeiro período da postagem, faz-se uma caracterização do Brasil em que se compara “bandido” com “cidadão”, por meio do emprego de uma oração adjetiva restritiva – “onde bandido tem mais dinheiro que cidadão”. Na sequência do texto, o escrevente utiliza novamente uma oração para caracterizar a situação do Brasil – “Onde morrem pessoas por não ter vagas em hospital”, só que esta agora não constitui uma única unidade formal como a estrutura anterior, portanto, não forma um período composto. A oração adjetiva está separada da anterior por ponto final. O mesmo se verifica com a seguinte “Onde políticos desviam dinheiro e nada acontece”. Em todas as estruturas elencadas foi empregado o pronome relativo *onde*, que estabelece uma relação com o SN de valor locativo

país, que é seu antecedente, mesmo que o uso não convencional da pontuação indique uma ruptura nessa vinculação sintática nos dois últimos casos. Todavia, por meio dessa ruptura, do ponto de vista funcional-discursivo, o autor da postagem dá muito mais ênfase, realce, destaque às considerações que indicam sua indignação com o que está vivendo o país. O destaque que o escrevente dá às informações por meio das cláusulas relativas “desgarradas” culmina com o fechamento do texto em que o autor clama por justiça – “Acorda Brasil”.

As duas cláusulas relativas “desgarradas”, embora estabeleçam uma relação anafórica com o SN *país*, não constituem juntamente com ele uma única unidade formal, como se observa entre “onde bandido tem mais dinheiro que cidadão” com “estou de luto por viver em um país”, que forma um mesmo período composto por subordinação, sendo a última a principal. No caso das orações que se materializam “desgarradas”, o vínculo sintático se desfaz por meio da pontuação terminativa, permanecendo a dependência funcional-discursiva entre as cláusulas na postagem.

Sendo assim, as cláusulas relativas “desgarradas” são aquelas que não se integram sintaticamente a uma outra, mas que mantêm com ela uma relação de dependência semântica, como vimos na postagem.

Apesar de bastante frequente em termos de uso no português utilizado pelos escreventes nas redes sociais, no âmbito da perspectiva normativa/prescritiva da língua, não há como descrever tal caso. Mesmo assim, considerando o cotexto e contexto de uso, não há porque estigmatizar o escrevente de textos como esses porque, do ponto de vista interacional, cumpriu sua função.

Outro exemplo de postagem que nos faz refletir sobre os usos linguísticos é o que se segue:



Nela identificamos o SN “gente” seguido pela oração “que ama chá”, que é uma oração subordinada adjetiva restritiva, porque se encaixa no SN antecedente “gente”, especificando-o, individualizando-o. No entanto, nesta postagem, a oração adjetiva tem uma configuração um pouco diferente das que foram mostradas no texto de Cecília Meireles e da primeira do texto anterior. O SN com o qual ela se vincula não se insere em uma oração principal e nem ela apareceu primeiro de forma integrada e depois sem integração com um SN anteriormente expresso. Tal aspecto de sua configuração formal permite que questionemos a assertiva de que toda oração subordinada depende de uma principal. Na verdade, no caso das adjetivas restritivas, a relação da oração é com o SN, que poderá vir ou não dentro de uma oração principal, como vimos.

Assim, se analisarmos “gente que ama chá” como uma unidade informacional e a considerarmos uma cláusula relativa “desgarrada”, o fato de não haver a principal deixa de ser problemático. Isto porque consideramos “desgarradas” as estruturas que não se vinculam sintaticamente com outra. Embora frequentes do ponto de vista do uso, as relativas *desgarradas* só são levadas em consideração em abordagens teóricas mais recentes. (cf. Decat, 2011).

Essas breves considerações teóricas serviram de subsídio – direta ou indiretamente – para as atividades didáticas que se encontram nesse volume. Esperamos ter conseguido fazer minimante gramática aplicada ao texto.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Luís F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. **Estruturas desgarradas em língua portuguesa**. Campinas/SP, Pontes. 2011.

MIRA MATEUS, Maria Helena et al (Orgs.). **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.

RAPOSO, Eduardo B. P. et al (Orgs.). **Gramática do Português**, vol. II. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

CAPÍTULO 2

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann¹

APRESENTAÇÃO

Nenhuma língua é única e homogênea, por isso, não há sociedade que se caracterize pelo uso de uma única norma linguística, ao contrário, as sociedades são compostas por uma pluralidade de normas que variam sob influências históricas, políticas, econômicas e sociais, a depender da comunidade de prática em que o indivíduo está inserido. Portanto, conforme apontado por Faraco (2008), todo cidadão tem acesso, ao longo da vida, às diversas normas linguísticas que correspondem as muitas comunidades de fala em que ele convive.

Assim, é importante perceber que as normas linguísticas são aprendidas em experiências cotidianas orientadas ora pela família, ora pelas comunidades de prática, ora pela escola. Entretanto, ao longo de muitos anos, foi atribuído à escola o papel de ensinar a norma do bem falar e escrever, a norma vernacular, desconsiderando as escolhas linguísticas oriundas das diversas normas que o aluno tem contato fora do contexto escolar.

¹ Possui licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Inglês – pela Faculdade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Mestrado em Letras Vernáculas também pela Faculdade de Letras da UFRJ. Atualmente, está fazendo Doutorado na mesma universidade.

Acreditamos que cabe à escola ensinar a norma culta prescrita nas gramáticas normativas, problematizando os fenômenos linguísticos enumerados nesses manuais, mas também é de fundamental importância apresentar aos alunos os diversos usos linguísticos pertencentes às normas consideradas de menor prestígio, como a norma rural, a norma urbana comum, dentre outras. Portanto, é também papel da escola capacitar o aluno para melhor adequar suas escolhas linguísticas, no âmbito da fala ou da escrita, às necessidades comunicacionais. Essa capacitação possibilitará que o discente se insira melhor nas comunidades de fala que o cercam.

Uma das formas de possibilitar que o aluno tenha contato com diferentes normas linguísticas é trabalhar o texto em sala de aula, pois é através do contato com gêneros textuais diversos que o discente poderá refletir sobre aspectos extralinguísticos, como contextos sociocomunicativos, tipos distintos de interlocutores e estratégias discursivas, que, conseqüentemente, possibilitarão que ele empregue a norma linguística mais adequada para determinada situação comunicativa. Marcuschi (2008) aponta a importância do emprego de diferentes gêneros em sala de aula; nas palavras do autor:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, (...). Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, P.155)

Vale ressaltar que a inserção do texto nesse ambiente não deve reforçar estigmas sociais, mas desfazê-los. Dessa forma, propomos, nesse capítulo, estratégias de ensino que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos em prol de situações comunicacionais e gêneros textuais específicos.

Assim sendo, a atividade proposta a seguir foi pensada para alunos da terceira série do Ensino Médio, pois esses, ao final desse ciclo, geralmente prestam vestibular e precisam compreender e aplicar diversas estratégias linguísticas para obter êxito no concurso. O Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, possui, além das questões objetivas com conteúdos de diversas áreas de conhecimento, a redação, que tem grande relevância na composição da nota final. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2018,

p. 8), o aluno deve, em sua redação, apresentar as competências linguísticas listadas no quadro I.

Quadro 1: Competências linguísticas redação ENEM 2018

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Observamos no quadro I que as competências buscam atender ao propósito comunicativo do gênero redação de vestibular ENEM que, por conseguinte, correspondem às intenções comunicativas das tipologias dissertativa e argumentativa, isto é, apresentar e defender um ponto de vista, respectivamente. Assim, espera-se que o aluno interprete adequadamente a proposta de redação, relacione seu repertório cultural à sua tese, comprovando-a, organize suas ideias de forma coesa, elabore uma proposta de intervenção coerente com as discussões propostas por ele e saiba aplicar registros, considerados de prestígio, a esse gênero textual.

Sabe-se, no entanto, que, em termos linguísticos, para que se atenda a esses requisitos, é necessário saber a melhor maneira de organizar e aprofundar os argumentos, em outras palavras, é preciso um grau de letramento mais avançado para atingir tal intento. Logo, o uso de mecanismos de coesão referencial e sequencial como pronomes, elipse, conectivos, sinônimos, hipônimos e hiperônimos, para citar alguns exemplos, auxiliam no encadeamento de ideias.

Além dos mecanismos apontados, o uso do período composto também auxilia na construção do texto, principalmente para atender às competências 2, 3, 4 e 5 (cf. quadro II). Melhor dizendo, a subordinação de ideias no texto dissertati-

vo-argumentativo demonstra uma complexidade linguística, tendo em vista que o emprego desse recurso hierarquiza ideias, demonstra um maior encadeamento dessas, garante fluidez do texto e auxilia na criação do cenário argumentativo, como, por exemplo, as estratégias apresentadas no quadro II.

Quadro 2: O período composto no texto dissertativo-argumentativo

Recurso linguístico	Aplicação textual	Exemplo
Orações subordinadas substantivas subjetivas	Introduz de modo impessoal um tópico frasal, preservando a face do autor do texto.	Mecanismo para introduzir proposta de intervenção. Exemplos: É preciso que ... É necessário que
Orações subordinadas adjetivas	Especificam um sintagma nominal e estabelecem um juízo de valor de forma indireta.	Auxiliam no aprofundamento e na discussão dos tópicos frasais; Detalham os elementos, agente ou o modo, na proposta de intervenção.
Orações subordinadas adverbiais	Estabelecem relação semântica entre o tópico frasal e os argumentos.	Mecanismo para explicitar relações discursivas inter e intra paragrafal. Exemplos: Relações de causa e consequência, de adendo/enumeração, oposição, entre outras.

Sendo assim, as atividades apresentadas a seguir buscam relacionar o ensino de gramática e de redação, a fim de tornar o aluno mais ciente das competências exigidas pelo padrão de correção do ENEM e de como atendê-las linguisticamente, empregando recursos gramaticais de modo consistente e consciente. Ademais, os exercícios foram organizados e pensados em graus de letramento e de dificuldade crescente, centrando-se, principalmente, no emprego das orações subordinadas adjetivas nas redações do ENEM.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Leia o texto a seguir:

Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era “coxa”), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País, a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo, especialmente no ramo laboral.

Convém ressaltar, a princípio, que a má formação socioeducacional do brasileiro é um fator determinante para a permanência da precariedade da educação para deficientes auditivos no País, uma vez que os governantes respondem aos anseios sociais e grande parte da população não exige uma educação inclusiva por não necessitar dela. Isso, consoante ao pensamento de A. Schopenhauer de que os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo que a cerca, ocorre porque a educação básica é deficitária e pouco prepara cidadãos no que tange ao respeito às diferenças. Tal fato se reflete nos ínfimos investimentos governamentais em capacitação profissional e em melhor estrutura física, medidas que tornariam o ambiente escolar mais inclusivo para os surdos.

Em consequência disso, os deficientes auditivos encontram inúmeras dificuldades em variados âmbitos de suas vidas. Um exemplo disso é a difícil inserção dos surdos no mercado de trabalho, devido à precária educação recebida por eles e ao preconceito intrínseco à sociedade brasileira. Essa conjuntura, de acordo com as ideias do contratualista John Locke, configura-se uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que tais cidadãos gozem de direitos imprescindíveis (como direito à educação de qualidade) para a manutenção da igualdade entre os membros da sociedade, o que expõe os surdos a uma condição de ainda maior exclusão e desrespeito.

Diante dos fatos supracitados, faz-se necessário que a Escola promova a formação de cidadãos que respeitem às diferenças e valorizem a inclusão, por intermédio de palestras, debates e trabalhos em grupo, que envolvam a família, a respeito desse tema, visando a ampliar o contato entre a comunidade escolar e as várias formas de deficiência. Além disso, é imprescindível que o Poder Público destine maiores investimentos à capacitação de profissionais da educação especializados no ensino inclusivo e às melhorias estruturais nas escolas, com o obje-

tivo de oferecer aos surdos uma formação mais eficaz. Ademais, cabe também ao Estado incentivar a contratação de deficientes por empresas privadas, por meio de subsídios e Parcerias Público-Privadas, objetivando a ampliar a participação desse grupo social no mercado de trabalho. Dessa forma, será possível reverter um passado de preconceito e exclusão, narrado por Machado de Assis e ofertar condições de educação mais justas a esses cidadãos.

Redação extraída de: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml> (acesso em 27 de setembro de 2018)

- 1) O texto dissertativo-argumentativo tem como propósito textual apresentar e defender um ponto de vista. O texto antes reproduzido é uma redação de vestibular produzida no ENEM 2018, cujo tema era “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.
 - a) Identifique a tese (ponto de vista) defendida pelo autor.
 - b) Quais argumentos foram empregados para justificar essa tese?

- 2) Observe a introdução do texto e responda ao que se pede:
 - a) Que estratégia foi empregada para introduzir o tema?
 - b) Essa estratégia foi adequada à temática proposta? Justifique a sua resposta levando em consideração os critérios de avaliação propostos pelo ENEM.

- 3) Um dos critérios importantes no gênero redação de vestibular é a coesão textual, pois esse é um mecanismo de aprofundamento e manutenção da temática apresentada.
 - a) O tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” ressalta a dificuldade pedagógica de um público específico no Brasil, os surdos. Quais sinônimos foram empregados para fazer referência a esse substantivo? Quais foram mais específicos e/ou mais genéricos?

- b) Levando em consideração o propósito textual do parágrafo introdutório, isto é, apresentar o tema e a ideia central do texto, como o uso desses sinônimos contribuiu para a temática desenvolvida?
- c) Aponte e exemplifique outros dois mecanismos de coesão referencial empregados para fazer referência a esse público alvo ao longo do texto.
- 4) Os parágrafos de desenvolvimento são de grande relevância para a construção de uma boa argumentação.
- a) Releia o terceiro e quarto parágrafos do texto e aponte quais estratégias argumentativas foram empregadas em cada um desses parágrafos.
- b) Discorra sobre a adequação ou não dessas estratégias para composição do texto.
- 5) Outro mecanismo importante para a construção textual é a coesão sequencial. Observe o 3º parágrafo do texto e responda às questões a seguir:
- a) A expressão “em consequência disso”, que introduz o terceiro parágrafo, pressupõe uma causa para o problema apontado. Qual seria essa causa?
- b) Retire do texto ao menos um conector que acentue o valor semântico de causa.
- 6) A conclusão do texto dissertativo-argumentativo frequentemente retoma as ideias desenvolvidas ao longo do texto e apresenta uma solução para os problemas propostos.
- a) Identifique que recurso gramatical foi empregado para apresentar uma solução para os problemas de forma impessoal.
- b) O autor do texto propõe três soluções para o problema apontado. Levando em consideração o modelo de conclusão disponibilizado pelo ENEM, aponte qual das conclusões é a mais completa. Justifique sua resposta.

7) Observe o fragmento a seguir:

“Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País, a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo, especialmente no ramo laboral”.

- a) A oração sublinhada foi empregada para retomar uma ideia apresentada nesse parágrafo. Aponte o referente retomado pela oração.
- b) Qual finalidade comunicativa é estabelecida por essa oração no contexto do parágrafo?
- c) Identifique mais um exemplo desse mesmo recurso na redação.

Leia o fragmento a seguir para responder as questões 8 e 9:

“Diante dos fatos supracitados, faz-se necessário que a Escola promova a formação de cidadãos (i) que respeitem às diferenças e valorizem a inclusão, por intermédio de palestras, debates e trabalhos em grupo, (ii) que envolvam a família, a respeito desse tema, visando a ampliar o contato entre a comunidade escolar e as várias formas de deficiência.”

- 8) Observe o emprego das orações sublinhadas anteriormente para responder ao que se pede:
 - a) As orações sublinhadas se classificam sintaticamente da mesma forma? Justifique.
 - b) Qual diferença semântica/discursiva estabelecida pelo uso dessas orações?
- 9) A pontuação empregada nas orações (i) e (ii) não é a mesma, ora há o emprego de vírgulas, ora não há. Do ponto de vista semântico, qual é a diferença entre o emprego ou a ausência das vírgulas nesses casos?

- 10) De acordo com a norma padrão, as orações subordinadas adjetivas são introduzidas por pronomes relativos que desempenham função sintática na oração a que pertencem.

Por exemplo:

<i>As cartas que estão na gaveta são para você. (sujeito)</i>
<i>As músicas de que gosto são muitas. (objeto indireto)</i>

- a) Qual função sintática é desempenhada pelos pronomes relativos destacados em negrito no trecho a seguir?

*“Isso, consoante ao pensamento de A. Schopenhauer de **que** os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo que a cerca...”.*

*“Tal fato se reflete nos ínfimos investimentos governamentais em capacitação profissional e em melhor estrutura física, medidas **que** tornariam o ambiente escolar mais inclusivo para os surdos”.*

- b) Esses usos estão de acordo com a norma padrão da língua? (Observe a transitividade do verbo ou do nome regente para responder a esse questionamento.)

SUGESTÃO DE RESPOSTAS

1)

- a) *“Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País, a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo, especialmente no ramo laboral”.*
- b) Os argumentos empregados para sustentar a tese foram: a má formação socioeducacional do brasileiro e as inúmeras dificuldades encontradas pelos deficientes auditivos em variados âmbitos de suas vidas.

2)

- a) A estratégia empregada foi a alusão literária à obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”.
- b) Essa estratégia foi adequada tendo em vista que o ENEM busca verificar o repertório sociocultural do aluno. Sendo assim, a alusão literária corresponde de forma adequada ao que se espera do aluno.

3)

- a) Foram empregados os seguintes sinônimos para estabelecer referência aos surdos: *“deficientes”*, *“desse grupo”*, *“esses cidadãos”* e *“deficientes auditivos”*. Quanto à especificidade dos vocábulos, nota-se que os vocábulos *“grupo”*, *“cidadãos”*, *“deficientes”* estabelecem referências mais genéricas e *“deficientes auditivos”* uma referência mais específica.
- b) O uso dos sinônimos na introdução auxilia a progressão temática na medida em que o parágrafo apresenta referências mais genéricas, até que se estabeleça o recorte temático como pedido na proposta de redação do ENEM 2018.
- c) Na introdução, são empregados os seguintes recursos de coesão referencial: o uso de sinônimos, hipônimos, hiperônimos e o apagamento do referente (sujeito nulo).

4)

- a) No terceiro e no quarto parágrafo do texto foi empregado o recurso argumentativo da citação. No terceiro parágrafo foi empregada a citação de Schopenhauer acerca dos limites do campo da visão e de John Locke sobre o Contrato social. Vale apontar também que entre os parágrafos foi estabelecida a relação de causa e consequência entre os tópicos frasais.
- b) O uso do recurso é considerado adequado na medida em que ilustra não só um excelente repertório sociocultural do candidato, bem como o aproveitamento desse por meio do comentário crítico que conclui cada um dos parágrafos (o último período).

5)

- a) A causa do problema é, segundo o candidato, a educação básica deficitária que pouco prepara cidadãos no que tange ao respeito às diferenças.
- b) Há no texto o emprego dos seguintes conectores com valor semântico de causa: “*uma vez que*” (9ª linha), “*porque*” (12ª linha) e “*já que*” (20ª linha).

6)

- a) O recurso empregado foi a oração subordinada substantiva subjetiva como ilustra o fragmento a seguir “*que a Escola promova a formação de cidadãos...*”
- b) A primeira proposta de intervenção é considerada a mais completa, tendo em vista que apresenta os seguintes elementos: “*escola*” (agente), “*promova a formação de cidadãos*” (ação) “*que respeitem às diferenças e valorizem a inclusão*” (detalhamento da ação), “*por intermédio de palestras, debates e trabalhos em grupo*” (meio/modo), “*que envolvam a família, a respeito desse tema*” (detalhamento meio/modo), “*visando a ampliar o contato entre a comunidade escolar e as várias formas de deficiência*” (finalidade).

7)

- a) A oração retoma o referente “*precária condição da educação ofertada aos surdos no País*”.
- b) A oração acentua o tom de denúncia estabelecido no texto.
- c) O aluno pode apontar as seguintes orações: “*de que os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo que a cerca*” (2º parágrafo); “*no que tange ao respeito às diferenças*” (2º parágrafo); “*que tornariam o ambiente escolar mais inclusivo para os surdos*” (2º parágrafo) e “*que respeitem às diferenças e valorizem a inclusão, por intermédio de palestras, debates e trabalhos em grupo, que envolvam a família, a respeito desse tema, visando a ampliar o contato entre a comunidade escolar e as várias formas de deficiência*”(4º parágrafo).

8)

- a) As orações se classificam da mesma forma. Ambas são orações adjetivas, pois qualificam/especificam um referente anteriormente mencionado.
- b) Do ponto de vista semântico e discursivo, as orações detalham um referente, especificando esses que são, respectivamente, “*cidadãos*” e “*palestras, debates e trabalhos*”. Vale ressaltar que ambas as estratégias sintáticas são muito importantes para o texto dissertativo-argumentativo, porque, além de atender o modelo proposto pelo ENEM, auxiliam na progressão textual desse gênero.

9)

O emprego das vírgulas em (ii) apresenta uma informação que é um adendo, um aposto que, no texto, é um comentário do que já foi mencionado. Já em (i) o não uso da vírgula especifica o tipo de cidadão o qual a proposta faz referência. Do ponto de vista sintático, a oração (ii) é classificada como oração subordinada adjetiva explicativa, enquanto a (i) é classificada como oração subordinada adjetiva restritiva.

10)

- a) Ambos desempenham a função sintática de adjuntos adnominais.
- b) As orações estão de acordo com a norma culta, pois o adjetivo “consoante” requer preposição e o verbo “tornariam” não requer preposição.

REFERÊNCIAS

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

ENEM 2018 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acessado em novembro de 2018.

CAPÍTULO 3

Gustavo Benevenuti Machado¹

APRESENTAÇÃO

Para elaborarmos as atividades que compõem esse capítulo, levamos em consideração a perspectiva funcionalista, no que se refere à contextualização da gramática, isto é, a ideia de uma gramática em uso e em constante adaptação.

Antes, no entanto, de analisarmos as questões gramaticais e seus respectivos contextos, é indispensável traçarmos uma apreciação a respeito do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCN) a respeito do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Para os PCN, o ensino da Língua Portuguesa, durante muito tempo, se pautou puramente em aspectos gramaticais. Essa perspectiva de ensino que privilegia a nomenclatura, em análises descontextualizadas de frases soltas contribui para

¹ Mestre em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa - pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atualmente aluno de Doutorado nesta mesma instituição.

² Refere-se aos PCNs, já que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de Ensino Médio, nível para o qual as questões foram elaboradas, ainda não chegou em sua versão final até a presente data de elaboração deste capítulo. Assim, ainda vigoram, portanto, como apoio metodológico as referências indicadas pelos PCN no ano de 2000.

o fracasso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, uma vez que esse modelo de estudo gramatical aparece nos planos curriculares, ainda hoje, desde os anos iniciais, sem que os alunos, até as séries finais de Ensino Médio, dominem efetivamente essas análises. A confusão, portanto, entre norma e normativismo é o grande problema enfrentado na realidade escolar ainda nos dias de hoje. O que deveria ser, então, um exercício para ler/escrever/falar se transforma em uma “camisa de força” incompreensível.

Além disso, os PCN apontam também para a necessidade de se pensar em uma língua situada no emaranhado das relações humanas, isto é, na realidade social dos alunos. Nesse sentido, o ensino de língua não pode estar dissociado dos aspectos sociais. Desse modo, o processo de ensino/aprendizagem de língua materna deve priorizar seu principal objeto de estudo: o texto. Partindo-se dessa premissa, o aluno deve ser considerado um produtor efetivo de textos, ou seja, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. Nessa perspectiva, destaca-se a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas de seu uso social. O trabalho do professor deve se centrar, então, no desenvolvimento e na sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno. Assim, os conteúdos tradicionais de ensino de língua (a nomenclatura, por exemplo) devem ser deslocados para um segundo plano, já que o estudo da gramática passa a ser uma estratégia de compreensão/interpretação/produção de textos. Foi, portanto, com base nessa perspectiva que elaboramos as questões deste capítulo.

Em nossa proposta prática, optamos por desmistificar a noção de metalinguagem no ensino de língua portuguesa, privilegiando análises funcionais e sociais da língua. Isso porque, conforme Marcuschi (2003, p. 50), “não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos”. Além disso, o autor afirma ainda que atividades de compreensão textual não devam ser consideradas uma simples atividade de decodificação de um conteúdo ou uma atividade de cópia, da qual se extrai informações. O exercício de compreensão deve levar à reflexão crítica sobre o texto e sobre a gramática, construindo diferentes sentidos para isso.

Marcuschi (2003) caracteriza algumas perguntas de compreensão de textos encontradas em análise de livros didáticos. Dessas tipologias, elegemos, para a elaboração de nossas questões, perguntas (i) inferenciais (questão 05, por exemplo), mais complexas, que exigem conhecimentos textuais, sejam eles pessoais, contextuais ou enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica; (ii) globais (questão 01, por exemplo), que levam em consideração o texto como um

todo, refletindo aspectos extratextuais, envolvendo aspectos inferenciais e, por último, (iii) metalinguísticas (questão 03, por exemplo), perguntas que indagam questões formais, geralmente da estrutura do texto ou de aspectos gramaticais, de modo contextualizado e sem privilegiar nomenclaturas. Esses três tipos de perguntas foram organizados de modo gradativo de complexidade, em torno de textos que dialogam a respeito do empoderamento feminino na sociedade, bem como a noção de lugar de fala da mulher, já que o intuito de uma proposta prática é, dentre outros aspectos, o de refletir criticamente sobre o mundo.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Os textos que se seguem estão dispostos em sequência para que você possa refletir a respeito da posição da mulher na sociedade. Para isso, é preciso levar em consideração o eu lírico (se feminino, atribuindo voz à mulher; se masculino, abafando a voz da mulher), as características atribuídas ao gênero feminino, além, é claro, de questões que envolvem a objetificação, o empoderamento, como representação do universo social.

Para maiores reflexões, observe o conceito de feminismo contemporâneo:

“O feminismo contemporâneo começou na década de 1990. Alguns pontos se destacam, como o discurso pela propriedade do corpo e as questões de gênero. Assim, o discurso do “meu corpo, minhas regras” abriu precedentes para o “meu corpo biológico não dita minha escolha de gênero”. O corpo é a questão central, e o que fazer com ele é uma escolha individual.”

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-feminismo/>

Leia os textos que se seguem e responda às questões de 1) a 4).

TEXTO I

Mulher do fim do mundo

Meu choro não é nada além de carnaval
É lágrima de samba na ponta dos pés
A multidão avança como vendaval
Me joga na avenida que não sei qual é
Pirata e super homem cantam o calor
Um peixe amarelo beija minha mão
As asas de um anjo soltas pelo chão
Na chuva de confetes deixo a minha dor
Na avenida, deixei lá
A pele preta e a minha voz
Na avenida, deixei lá
A minha fala, minha opinião
A minha casa, minha solidão
Joguei do alto do terceiro andar
Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida
Na avenida, dura até o fim
Mulher do fim do mundo
Eu sou e vou até o fim cantar

(Elza Soares - 2017)

TEXTO II

Prepara

Prepara, que agora é a hora
Do show das poderosas
que descem e rebolam
Afrontam as fogosas
Só as que incomodam
Expulsam as invejosas
Que ficam de cara quando toca
Prepara
Se não tá mais à vontade, sai por onde entrei
Quando começo a dançar, eu te enlouqueço, eu sei
Meu exército é pesado, e a gente tem poder
Ameaça coisas do tipo: Você!
Vai!
Solta o som, que é pra me ver dançando
Até você vai ficar babando
Para o baile pra me ver dançando
Chama atenção à toa
Perde a linha, fica louca
[...]

(Show das Poderosas – Anitta – 2013)

TEXTO III

Isto aqui, o que é?

Isto aqui ô ô,
É um pouquinho de Brasil, iá iá
Deste Brasil que canta e é feliz,
Feliz, feliz
É também um pouco de uma raça,
que não tem medo de fumaça ai, ai,
E não se entrega não
Olha o jeito nas cadeiras que ela sabe dar,
Olha só o remelexo que ela sabe dar
Olha o jeito nas cadeiras que ela sabe dar,
Olha só o remelexo que ela sabe dar
Morena boa que me faz penar,
Poe a sandália de prata,
E vem pro samba sambar.
Morena boa que me faz penar,
Poe a sandália de prata,
E vem pro samba sambar.

(Ary Barroso - 1942)

- 1) As canções anteriores expõem visões diferentes em relação à figura feminina. Levando isso em consideração, responda:
 - a) Os textos I e II expõem uma visão mais libertária da figura feminina? Explique como a mulher é caracterizada nesses textos.
 - b) Ainda em relação aos textos I e II, explique as críticas sociais por eles apontadas.

- 2) Com relação ao texto III, responda:
 - a) No período “Morena boa que me faz pensar”, há uma caracterização dessa “Morena boa”, reforçada pelo adjetivo “boa” e pela oração adjetiva “que me faz pensar”. Levando em conta isso, explique que visão o *eu lírico* parece ter dessa mulher.
 - b) Fazendo uma comparação, informe o eu lírico em cada um dos textos anteriores e, em seguida, explique que reflexão social se pode verificar a partir disso, no que se refere ao feminismo na sociedade. Para tanto, leve em consideração os aspectos cotextuais e contextuais.

3) Releia o texto II:

“Prepara, que agora é a hora / Do show das poderosas / que descem e rebolam”.

No trecho, há dois *quês* marcados. Partindo-se da premissa que o “que” é considerado como o conector universal, isto é, podendo apresentar diferentes funções na língua, como a de conjunção causal e a de pronome relativo, explique, em relação aos exemplos anteriores, as diferenças entre esses usos.

4) Releia:

“Afrontam as fogosas / Só as **que** incomodam / Expulsam as invejosas”. (Texto II)

“É também um pouco de uma raça, **que** não tem medo de fumaça”. (Texto III)

Os *quês* marcados nos versos anteriores possuem três funções: (i) ligar termos ou orações; (ii) retomar o antecedente nominal e (iii) exercer função sintática nas orações em que se inserem. Justifique essa afirmativa, analisando os exemplos anteriormente destacados.

Leia o texto a seguir e responda às questões 5) e 6).

TEXTO IV

5 dicas para você não passar vergonha ao falar sobre feminismo

Esse texto é para você, homem, que também acredita na importância da luta pela igualdade de gêneros

Primeiramente, eu queria dizer que este não é um texto para aqueles homens que odeiam o feminismo e que abominam a hipótese de escutarem uma mulher tentando explicar porque o movimento é importante. Se este é seu caso, recomendo que você leia esse artigo aqui—[que é um guia prático maravilhoso, de homem para homem, que talvez te faça compreender essa luta]. Poupe-se de me xingar, me odiar, me chamar de “feminazi” ou mal amada. Eu não te entendo, você não me entende. Vamos seguir as nossas vidas.

Não, esse texto não é para esse grupinho de homens incompreensíveis. Esse aqui é para vocês, que simpatizam com o feminismo, mas que ainda assim escutam uns xingos quando se pronunciam a respeito. Para aqueles que realmente querem contribuir com a nossa luta, mas nem sempre são

recebidos de braços abertos, e aí pensam: “Po, eu só queria ajudar. O que será que eu estou fazendo de errado?”.

Calma, a gente entende. Não é só você, é o sistema. É difícil mesmo. Mas eu vou tentar te explicar porque algumas atitudes nos irritam tanto e porque é importante mudar sua postura diante de alguns acontecimentos. Vem comigo!

[...]

adaptado - <https://medium.com/revista-subjetiva/5-dicas-para-voc%C3%AA-n%C3%A3o-ser-um-babaca-ao-falar-sobre-feminismo-23abaefe4413> – acessado em 20/10/18

5) Releia:

“Esse texto é para você, homem, que também acredita na importância da luta pela igualdade de gêneros.”

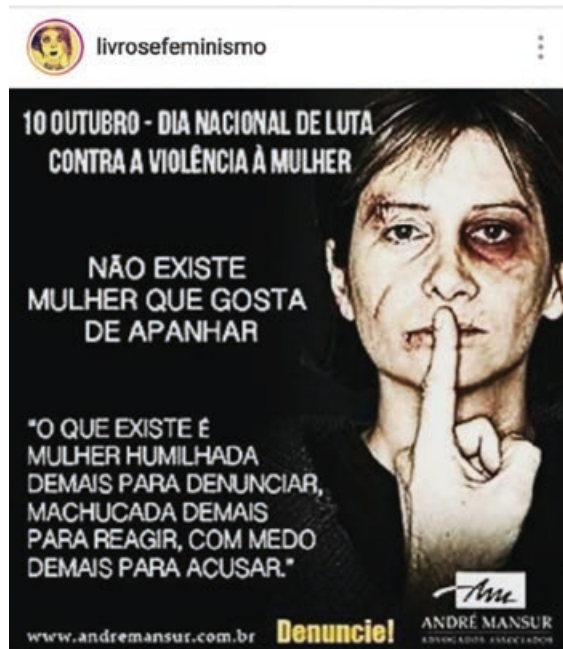
Ao afirmar que o texto sobre o feminismo se refere aos homens que acreditam nessa luta, marca-se a importância desse gênero nessa luta social, cuja principal vítima é a mulher. Levando isso em consideração, explique de que modo isso se diferencia do texto III, em relação ao protagonismo feminino.

- 6) Sabe-se que, segundo Kury (1993)³, as adjetivas explicativas podem assumir leitura circunstancial, à semelhança das orações adverbiais. Comprove, então, essa ideia, analisando a oração em destaque no primeiro parágrafo do texto IV.

Leia o texto a seguir e responda às questões de 8) a 10).

³ Kury (1993, p. 83), ao tratar das subordinadas adjetivas, destaca orações que podem exprimir, além do valor qualificativo ou atributivo, matices circunstanciais de causa, concessão, condição, consequência e fim.

TEXTO V



Instagram/livrosefeminismo

- 7) O texto V é um texto que articula elementos verbais e não verbais. Levando isso em consideração, diga:
 - a) Qual o propósito comunicativo desse texto?
 - b) Explique de que modo o uso do verbo no imperativo, em relação à imagem, contribui para reforçar esse propósito.

- 8) O texto V pode ser considerado um texto argumentativo. Com base nisso:
 - a) Explique de que modo a imagem corrobora com esse apelo argumentativo. Além disso, procure relacionar o silenciamento da mulher nesse texto ao que ocorre no texto III, a partir de suas reflexões.

- b) Na oração “*não existe mulher que gosta de apanhar*”, explique como a caracterização atribuída à mulher pela oração adjetiva contribui para a argumentação desse texto.

- c) Além dos aspectos visuais, os aspectos linguísticos também reforçam a argumentação no texto. Destaque outro argumento presente e, em seguida, explique como a organização dessa informação parece reforçar seu conteúdo enfático/argumentativo.

SUGESTÃO DE RESPOSTAS

1)

- a) O aluno deve inferir que nos textos I e II a mulher assume a própria voz e, por isso, pode se caracterizar do modo como melhor se identificar na sociedade, sem julgamentos.
- b) Esses textos expõem a objetificação do corpo feminino, isto é, a sexualização da mulher por parte do homem.

2)

- a) É interessante destacar que, diferentemente do que ocorre nos textos I e II, o texto III apresenta o eu lírico masculino. Assim, trata-se de uma visão masculina estereotipada em relação ao corpo da mulher. O eu lírico, então, assume uma postura avaliativa em relação ao corpo feminino.
- b) Como dito antes, o eu lírico dos textos se apresenta de modo diferente. Nas músicas de Elza Soares e Anitta, a própria mulher constitui o eu lírico e, por isso, possui a decisão de como se caracterizará. Diferentemente do que ocorre na música de Ary Barroso, que reflete a visão machista da época, por meio do eu lírico masculino, reforçando a adoração ao corpo da mulher.

3)

Nessa questão, de cunho gramatical, mas não de nomenclatura, o aluno deve repensar os usos dos *quês* no Português. Para isso, é importante que o professor explique o quão multifuncional é esse conector. Nos versos em destaque, os *quês* assumem, respectivamente, papel de conjunção subordinativa causal, a semelhança de “porque” e o papel de pronome relativo, cujo antecedente nominal é “poderosas”.

4)

Os *quês* em destaque assumem, nesses contextos, o comportamento de pronome relativo, isto é, introdutor de orações adjetivas. Em relação aos versos do Texto II, o *que* retoma o antecedente [as], cujo papel é de pronome demonstrativo, exercendo a função sintática de objeto direto, ligando termos. Já em relação aos versos do Texto III, o *que* retoma o antecedente nominal [uma raça], exercendo a função sintática de sujeito da oração, ligando orações.

5)

A diferença entre o texto IV e o texto III é a visão do homem em relação ao machismo na sociedade. Ao passo que em III o homem reforça estereótipos machistas, em IV o homem passa a ser aquele que, juntamente com as mulheres, procura combater visões machistas que ainda imperam na sociedade.

6)

A visão de Kury (1993) pode ser comprovada pelo trecho em análise, já que a oração [que é um guia prático maravilhoso, de homem para homem, que talvez te faça compreender essa luta] pode ser lida por meio de uma circunstância de causa, a semelhança de [já que é um guia prático maravilhoso...]. Cabe destacar aqui a ideia de que, embora apresente leitura circunstancial, a oração em análise continua sendo uma oração adjetiva, já que possui antecedente nominal, característica exclusiva das orações adjetivas.

7)

- a) O propósito do texto V é promover a denúncia de agressões a mulheres.
- b) O verbo “Denuncie” é o verbo que se encontra no modo imperativo. O uso desse modo verbal reafirma o propósito do texto, dialogando diretamente com o interlocutor.

8)

- a) Na imagem, a mulher está sendo silenciada por um homem, representado pela mão, em pedido de silêncio. É possível relacionarmos isso ao Texto III, cujo eu lírico é um homem, o que retrata a visão social machista de que mulheres não têm voz.
- b) Desempenha o papel de um adjetivo, além de caracterizar ou atribuir modificação de sentido ao substantivo a que se refere, avaliar/opinar. Nesse sentido, a oração adjetiva surge com o comportamento de um argumento nesse texto, em que fica evidente a opinião do autor a respeito do assunto.
- c) O outro argumento presente é a oração que se encontra entre aspas. Trata-se de uma oração adjetiva *desgarrada*, isto é, sem sua oração principal. É importante destacar que, para Decat (2011), o *desgarramento* é um importante recurso enfático e argumentativo, tal como ocorre nesse texto.

REFERÊNCIAS

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. **Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

KURY, Adriano da Gama. **Novas Lições de Análise Sintática**. Rio de Janeiro, Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONIZIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2ed. Ed: Lucerna. SP. 2003.

MEC - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO) – 2000.

CAPÍTULO 4

Luciana Arleu Vieira¹

APRESENTAÇÃO

A língua não é apenas um meio de comunicação, mas, acima de tudo, de organização de pensamento, pois por meio dela o homem é capaz de compreender e organizar dados da realidade, logo, seu domínio permite uma interação eficaz nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Marcuschi (2003) revela que a descontextualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conteúdos teóricos acerca da língua hoje disponível torna os manuais de Língua Portuguesa insatisfatórios. Segundo Koch (1996), o funcionamento global da língua só pode ser explicado por um estudo integrado dos componentes linguísticos, semânticos e pragmáticos.

A partir das necessidades supracitadas e nos baseando na taxinomia de Bloom (1973) em relação aos objetivos educacionais, que se dividem em três grupos: 1) cognitivo, que são objetivos que destacam a lembrança de algo que foi

¹ Possui Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura / Bacharel em Análise de Sistemas Semióticos pela Universidade Gama Filho e Psicopedagogia Clínica & Institucional também pela mesma Instituição.

aprendido, para a resolução de alguma atividade mental para a qual o indivíduo tem que definir o problema fundamental, reorganizar o material ou combinar ideias, técnicas ou métodos antecipadamente aprendidos; 2) afetiva ou emocional, que enfatizam as emoções e os anseios, assim como a aceitação ou rejeição, expressos em interesses, atitudes ou valores; 3) psicomotora, que se relacionam à habilidade muscular ou motora; os exercícios que se seguem, sobre orações adjetivas, têm como princípio compreender a gramática a partir do contexto, já que um indivíduo somente pode compreender e aplicar um determinado conceito depois de conhecê-lo e compreender sua aplicabilidade no contexto. Além disso, é necessário conceber o aluno como um ser reflexivo, que observa o que está à sua volta, em um trabalho simultâneo de construção e atribuição de significados, o que ratifica a necessidade dos mediadores compreenderem os aspectos teóricos e históricos subjacentes à prática educativa, além de perceber que “não se vai longe sem gramática e não se usa gramática a não ser para produzir textos” (cf. Marcuschi, 2003, p. 50)

As propostas de atividades que se seguem têm como princípio a contextualização do ensino da língua a partir da análise dos elementos gramaticais que constituem os textos em estudo e sua importância para construção de sentidos.

A primeira atividade ressalta os elementos comuns à construção de uma notícia jornalística como manchete, título auxiliar, *lide* e corpo do texto. A segunda solicita a identificação das marcas linguísticas que compõem esse tipo de texto, compreendendo assim que os fatores citados por Koch (1996) são relevantes no processo de elaboração de um enunciado. Com a terceira proposta, enfocamos a importância da pontuação em relação à construção do sentido do texto, em especial nas orações adjetivas, que, segundo a Gramática Tradicional, são diferenciadas, normalmente, pela sua presença e/ou ausência. Assim, a ausência de vírgulas restringe a informação e a presença delas as tornam, funcionalmente, apositivas, ou seja, ratificam ou justificam informações anteriormente expressas.

Compreendendo que a Literatura está presente na vida do ser humano desde a primeira infância, mesmo sendo uma proposta de trabalho, a princípio, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da sexta à nona proposta, o objetivo é identificar os valores sintáticos e semânticos do pronome relativo “que” em um texto literário de Carlos Drummond de Andrade. Na primeira estrofe do poema, para construir uma ideia de círculo, o poeta usou como recurso elementos gramaticais, ou seja, construiu uma oração principal – João amava Teresa – e cinco orações subordinadas, todas iniciadas pelo pronome relativo “que” e sem a utilização de vírgulas, haja vista que os protagonistas da “Quadrilha”

estabelecem entre si uma relação de dependência. Na sintaxe do período composto, essas orações são classificadas como **Orações Subordinadas Adjetivas Restritivas**. Outro aspecto a ser ressaltado é que na quadrilha, comumente, a sequência de passos é cíclica, ou seja, tende a finalizar da mesma maneira como foi iniciada, assim como no texto em foco, que se inicia por períodos compostos por subordinação, passa a coordenação e finaliza com a subordinação. Como ressalta Decat (1999), a noção de unidade informacional deve ser tomada como parâmetro para decisão quanto ao *status* dependente ou não das cláusulas, em especial as subordinadas.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

No primeiro semestre de 2018, ocorreu uma das greves brasileiras mais marcantes nos últimos anos, a Greve dos Caminhoneiros.

Leia uma das notícias divulgadas na Internet no referido período.

TEXTO I

Governo anuncia acordo com caminhoneiros, mas entidades que organizaram greve rejeitam

Duas das principais entidades de caminhoneiros não aceitaram assinar o conjunto de propostas que o governo, por meio do ministro da Casa Civil, Eliseu Padilha, levou à mesa nesta quinta-feira (24). A Associação Brasileira dos Caminhoneiros (Abcam),¹ que responde por mais de um milhão de caminhoneiros e organizou a greve contra a alta do combustível, e a União Nacional dos Caminhoneiros (Unicam) não aceitaram os termos do acordo (veja a lista abaixo), que entre outros pontos consiste em eliminar a Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (Cide-combustíveis) em todo o ano de 2018 e manter o mesmo preço do diesel nos próximos 30 dias, período em que os termos do acordo serão reexaminados.

Das oito entidades² que subscrevem o acordo, sete representam o empresariado do setor. Apenas uma delas, a Federação dos Caminhoneiros Autônomos de Cargas de São Paulo (Fetrabens), de fato fala em nome dos caminhoneiros que estão amotinados em rodovias Brasil afora.

Embora tenha manifestado otimismo em relação ao fim das paralisações,³ que incluem bloqueio de estradas e ocupação de rodovias em carretas numerosas, Eliseu Padilha demonstrou descontentamento quanto à postura do

presidente da Abcam, José da Fonseca Lopes, que mais cedo abandonou irritadamente a reunião na Casa Civil, como sua assessoria confirmou ao “Ele saiu com raiva da Casa Civil”, lamentou Padilha, acrescentando que a Confederação Nacional do Transporte (CNT) assinou em nome da Abcam em razão da hierarquia entre as entidades, o que é contestado por líderes de caminhoneiros. “Nós o conhecemos, sabemos do que se trata.”

Na verdade, o acerto prevê a suspensão da paralisação dos caminhoneiros por 15 dias. Segundo Padilha, até a próxima segunda-feira (28) estará normalizado o abastecimento de combustível nos postos de todo o país. “Se nós começarmos hoje [quinta-feira, 24], como imagino que vá acontecer [a retomada das atividades], possivelmente nós deveremos ter um fim de semana, quem sabe até segunda-feira, com todos os pontos normalizados”, vislumbrou.

O dirigente não aceitou o pedido de trégua oferecido pelo governo e avisou que o movimento só começará a negociar quando o projeto que elimina a incidência de PIS/Cofins sobre o diesel, aprovado às pressas pela Câmara ontem (quarta, 23), seja também aprovado pelos senadores e tornado lei com publicação no Diário Oficial da União (DOU).

<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/governo-anuncia-acordo-com-caminhoneiros-mas-entidades-que-organizaram-greve-rejeitam/>. Acesso em 20/10/2018.

1) A notícia é um texto jornalístico cujo compromisso é informar, com ética e profissionalismo, os fatos ocorridos. Geralmente é composta das seguintes partes:

↪ **Manchete ou título principal** – geralmente apresenta-se grafado de forma bem evidente, com vistas a despertar a atenção do leitor.

↪ **Título auxiliar** – funciona como um complemento do principal, acrescentando-lhe algumas informações, de modo a torná-lo ainda mais atrativo.

↪ **Lide (do inglês *lead*)** - corresponde ao primeiro parágrafo, e normalmente sintetiza os traços peculiares condizentes ao fato, procurando se ater aos traços básicos relacionados às seguintes indagações: **Quem? Onde? O quê? Como? Quando? Por quê?**

↳ **Corpo da notícia** – relaciona-se à informação propriamente dita, procedendo à exposição de uma forma mais detalhada no que se refere aos acontecimentos mencionados.

Agora, de acordo com as informações anteriores, complete o quadro a seguir a partir da leitura do texto:

Manchete	
Título auxiliar	
Lide	
Corpo da Notícia	

2) Por ter compromisso com a veracidade dos fatos, a notícia deve ser impessoal. Que marcas linguísticas são encontradas nesse texto que exemplificam tal característica?

3) Releia a manchete da notícia:

“Governo anuncia acordo com caminhoneiros, mas entidades que organizaram greve rejeitam.”

- a) De acordo com esse título, podemos afirmar que todos os caminhoneiros aceitaram o acordo proposto pelo Governo? Explique.
- b) A pontuação tem um importante papel na construção do significado de uma sentença. Nesse caso, se a oração “que não aceitam o acordo” estivesse entre vírgulas, o sentido estabelecido seria o mesmo inferido ao original? Por quê?
- c) A partir da leitura da manchete e das informações do quadro, se um morador da cidade, ao ler a notícia dissesse “Estou preocupado, visto que todos os caminhoneiros ainda estão em greve”, ele teria compreendido adequadamente a informação? Explique.

FIQUE ATENTO (A)!

↪ As **orações adjetivas restritivas** particularizam, caracterizam o significado do termo antecedente, diferenciando-o dos demais do grupo. São indispensáveis ao sentido do período. **Comumente, não se separam da oração principal por vírgula.**

Os caminhoneiros **que estão em greve** devem voltar às atividades na próxima semana.



oração adjetiva restritiva



Apenas uma parte dos caminhoneiros está em greve. (sentido)

↪ As **orações adjetivas explicativas**, não limitam o significado do termo antecedente, apenas explicitam uma qualidade ou um modo de ser desse termo. Podem ser eliminadas sem prejudicar o sentido do período. Geralmente se separam da oração principal por vírgula.

Os caminhoneiros, **que estão em greve**, devem voltar às atividades na próxima semana.



oração adjetiva explicativa



Todos os caminhoneiros estão em greve. (sentido)

- 4) No decorrer da notícia, encontramos algumas orações adjetivas. Analise as sentenças destacadas a seguir e explique a diferença que há entre elas.

I. *“que responde por mais de um milhão de caminhoneiros e organizou a greve contra a alta do combustível” (Ref. 1)*

II. *“que subscrevem o acordo” (Ref. 2)*

- 5) O trecho destacado no texto a seguir apresenta problema de clareza. Isso poderia ser explicado pela má colocação da oração adjetiva na estrutura sintática, bem como pelo mau emprego do pronome relativo. Leia-o e faça o que for pedido:

TEXTO II

Detran suspenderá colocação de placas modelo Mercosul em todo o Estado do Rio

24/10/18 12:02Atualizado em24/10/18 12:57

O Detran-RJ vai suspender a instalação das placas padrão Mercosul para os veículos registrados em todo o Estado do Rio. A decisão foi tomada nesta quarta-feira, dia 24, após o Conselho Nacional de Trânsito (Contran) determinar a liminar do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1), de Brasília, **que suspendeu a implantação do novo modelo de identificação veicular em todo o país.**

<https://extra.globo.com/noticias/economia/detran-suspendera-colocacao-de-placas-modelo-mercosul-em-todo-estado-do-rio-23180981.html>

- a) Aponte em que consiste esse problema de clareza.
- b) Proponha uma nova redação para o trecho destacado, a fim de conferir maior clareza para ele e facilitar o leitor.

📖 Carlos Drummond de Andrade foi poeta, contista e cronista. Consagrado um dos maiores escritores do Brasil, fez parte da segunda geração modernista, sendo considerado o precursor da chamada “poesia de 30”.

Leia o poema intitulado *Quadrilha* para responder às questões de 6 a 10.

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.*

- 6) A palavra “quadrilha”, como tantas outras da nossa riquíssima língua, é considerada polissêmica, visto que possui mais do que um significado. Confira!

qua.dri.lha *sf*

1. Corja; bando de ladrões e/ou de assaltantes; aglomerado de pessoas que se juntam para assaltar ou prejudicar alguém ou alguma coisa.
2. Dança. Tipo de dança em que os pares executam passos ensaiados, sendo muito comum em festas juninas.
3. [Música] O tipo de música que é tocada durante essa dança.
4. Náutica. Flotilha; frota composta por um pequeno número de navios.
5. Grupo de cavalos que, possuindo pelagens distintas, seguem a égua madrinha.
6. Conjunto composto por quatro ou mais cavaleiros que se encontram preparados para o jogo das canas.
7. [Antigo] Número selecionado de cavaleiros prontos para a guerra.
8. [Antigo] Dança que, teve sua origem na França, durante o século XIX, iniciava os bailes da corte.
9. Etimologia (origem da palavra *quadrilha*). Do espanhol *cuadrilla*.

Agora, observe a estrutura sintática destes versos:

*João amava Teresa **que** amava Raimundo
que amava Maria **que** amava Joaquim **que** amava Lili
que não amava ninguém.*

- a) Neles foram empregados cinco pronomes relativos com a função de ligar as orações entre si, criando entre elas uma espécie de encadeamento. A partir dessa exposição, transcreva do quadro a definição da palavra “quadrilha” que pode ser inferida a tal contexto.
- b) Que efeito essa construção proporciona para a compreensão global do texto, já que é possível perceber a não correspondência amorosa e a troca de pares.

7) Observe a estrutura sintática destes versos:

*João amava Teresa **que** amava Raimundo
que amava Maria **que** amava Joaquim **que** amava Lili
que não amava ninguém.*

Nesses versos foram empregados cinco pronomes relativos com a função de ligar as orações entre si, criando entre elas uma espécie de encadeamento. Que efeito de sentido essa construção proporciona?

- 8) O texto em estudo é organizado por períodos compostos por coordenação e subordinação. Veja o esquema:

João amava Teresa/ que amava Raimundo/ Oração Principal Oração Subordinada Adjetiva	}	Período composto por subordinação
que amava Maria/ que amava Joaquim/ que amava Lili/ Orações Subordinadas Adjetivas		
que não amava ninguém. Oração Subordinada Adjetiva		
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,/ Oração Coordenada Assindética	}	Período composto por coordenação
Raimundo morreu de desastre,/ Maria ficou para tia, Orações Coordenadas Assindéticas		
Joaquim suicidou-se /e Lili casou com J. Pinto Fernandes Oração Coordenada Assindética/ Oração Coordenada Sindética Aditiva	}	Período composto por subordinação
que não tinha entrado na história. Oração Subordinada Adjetiva		

- Sabendo que “quadrilha” é uma dança predominantemente circular, trace um paralelo entre essa disposição e a organização das orações ao longo do poema.
- No período composto por coordenação, poderíamos inverter a ordem das orações coordenadas sem comprometer a relação gramatical existente entre elas? Explique isso.
- Em relação ao sentido global do texto, a inversão das orações coordenadas comprometeria a intenção literária do autor? Justifique.
- Diante da não concretização do amor, cada personagem vive uma tragédia pessoal, exceto Lili que não amava ninguém e acabou se casando com J. Pinto Fernandes. É possível afirmar que o casamento entre essas duas personagens se concretiza pautado no interesse? Explique por quê.

SUGESTÃO DE RESPOSTAS

1)

Manchete	Governo anuncia acordo com caminhoneiros, mas entidades que organizaram greve rejeitam.
Título auxiliar	Não há.
Lide	Duas das principais entidades de <u>caminhoneiros</u> não aceitaram assinar o conjunto de propostas que o governo, por meio do ministro da Casa Civil, <u>Eliseu Padilha</u> , levou à mesa nesta quinta-feira (24).
Corpo da Notícia	Do 2º ao 4º parágrafo.

2)

A impessoalidade é marcada pela utilização de pronomes (*ele, que*) e verbos flexionados na 3ª pessoa, tais como *consiste, subscrevem, representam, incluem*.

3)

- a) Devido à pontuação, a mensagem transmitida é a de que apenas as entidades que fazem parte da organização rejeitaram.
- b) Na reescrita, também devido à pontuação, a mensagem transmitida é a de que todas as entidades aceitaram o acordo.
- c) Da forma como foi escrita, revela que apenas alguns aceitaram o acordo, logo, aqueles que não aceitaram, continuam em greve.

4)

A primeira oração aparece entre vírgulas, sendo assim, apresenta função apositiva, ou seja, de esclarecer o termo antecedente. Já a segunda oração, que não aparece no texto entre vírgulas, tem como função delimitar a informação sobre o antecedente.

5)

- a) O pronome relativo “que” é considerado universal, logo, quando há dois possíveis antecedentes, esse pronome deixa a sentença ambígua. No caso do texto, não fica claro se quem suspendeu a implementação do novo modelo de placa foi o CONTRAN ou a liminar do Tribunal Regional Federal.
- b) A decisão foi tomada nesta quarta-feira, dia 24, após o Conselho Nacional de Trânsito (Contran) determinar a liminar do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1), de Brasília, **a qual** suspendeu a implantação do novo modelo de identificação veicular em todo o país.

6)

- a) *Dança. Tipo de dança em que os pares executam passos ensaiados, sendo muito comum em festas juninas.*
- b) Assim como num dado momento da dança há a troca de pares, no poema, o sujeito que não corresponde ao amor recebido, em outro momento não será correspondido também.

7)

Enfatiza uma relação de dependência sintática como também semântica, visto que cada personagem da *Quadrilha* está preso a um sentimento não correspondido.

8)

- a) Na quadrilha, comumente, a sequência de passos é cíclica, ou seja, tende a finalizar da mesma maneira como foi iniciada, assim como no texto que se inicia por períodos compostos por subordinação, passa a coordenação e finaliza com a subordinação.

- b) Sim, visto que a coordenação mantém uma relação de independência sintática em relação às orações.
- c) Provavelmente sim, já que as orações foram dispostas de acordo com a ordem da apresentação das personagens.
- d) Provavelmente sim, pois ela se casou com aquele homem que não apareceu na história, cujo nome não é revelado, apenas seu sobrenome.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Antologia Poética**. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BLOOM Benjamin S.; KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. vol.1 (domínio cognitivo). Porto Alegre: Globo, 1973.

DECAT, Maria Beatriz N. 1999. Por uma abordagem da (in) dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. **Scripta** (Linguística e Filologia), v.2, n.4, Belo Horizonte: PUC Minas, 1º sem. 1999, p.23-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CAPÍTULO 5

Heloise Vasconcellos Gomes Thompson¹

APRESENTAÇÃO

O estudo da gramática da Língua Portuguesa costuma ser assunto estigmatizado entre os alunos, recebendo, muitas vezes, o rótulo de ‘matéria difícil’. Além disso, grande parte dos discentes tem a sensação de que não sabe a própria língua, pois costumam ser apresentados a aspectos gramaticais por meio de frases descontextualizadas e listagens de nomenclaturas infundáveis. De fato, qualquer um está passível de se sentir desmotivado e incapaz de aprender essa língua que tanto se distancia daquilo que é utilizado no dia a dia para ouvir e compreender uma música, ler um livro, assistir a um filme, conversar com amigos.

Perini (2005, p. 49) aponta que “o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica”. No que tange aos objetivos da disciplina,

¹ Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela mesma universidade.

o autor enfatiza que o pensamento, apresentado por muitos professores, de que o estudo da gramática é necessário para que o aluno possa ler e escrever bem é infundado e que não há evidência alguma em favor desse argumento, já que há muitas pessoas que dominam as habilidades de escrita sem saberem regras gramaticais.

Quanto à metodologia inadequada, Perini (2005) critica um fato constantemente atestado nas salas de aula: o que o professor ensina não condiz com o que se observa na realidade. Na maioria das vezes, o professor ensina ‘o que é certo’ e ‘o que é errado’, sem sequer explicar racionalmente aos alunos o motivo para que as coisas sejam de tal forma. Essa postura, geralmente, faz com que os estudantes não compreendam a utilidade do estudo da gramática e reforça o distanciamento deles em relação à matéria, já que não conseguem ver aplicação útil à sua realidade.

O terceiro defeito apresentado por Perini (2005) é a falta de organização lógica presente nos conteúdos dados. O linguista afirma que a forma como certos conteúdos são apresentados é desconstruída ou reformulada ao se abordarem outros aspectos gramaticais. Como exemplo disso, podemos pensar na conceituação das orações adjetivas, que, costumeiramente, são descritas como sendo subordinadas a uma oração principal. No entanto, ao se deparar com o título de um livro como “A menina que roubava livros”, o aluno pode se questionar quanto à existência de uma oração principal, já que, na verdade, a oração adjetiva está ligada a um sintagma nominal isolado. Com esse simples exemplo, fica evidente a mencionada falta de organização lógica dos conteúdos ministrados. Numa situação como essa, o aluno que achava ter compreendido o conceito e funcionalidade das orações adjetivas passa a ter certeza de que não sabe nada de gramática.

Diante de todos os apontamentos feitos por Perini (2005), surge o questionamento: o que fazer, então, para que as aulas de gramática sejam pautadas na realidade de uso da língua e se tornem minimamente atraentes para os alunos, assim como as descobertas de Ciências e Matemática são? Responder a tal indagação não é tarefa fácil; porém, nos atreveremos, aqui, a dar algumas dicas a você, professor, que deseja manter os conteúdos gramaticais na ementa de sua disciplina, mas quer abordá-los de maneira mais eficaz e atraente a seus alunos.

O primeiro passo a ser dado rumo a uma abordagem mais eficaz da gramática é entender e fazer com que os alunos também entendam que a estudamos para que possamos compreender e agir no mundo. É por meio do conhecimento de aspectos linguísticos que conseguimos ler um texto argumentativo e dele extrair

o ponto de vista defendido. É dominando aspectos gramaticais que conseguimos, de forma mais eficiente, criar uma propaganda convincente para aumentar as vendas de determinado produto. É por sabermos as diferentes estratégias linguísticas de formulação de frases que identificamos mais facilmente quando um político ‘bem-intencionado’ está, na verdade, tentando nos manipular. É graças à gramática que conseguimos escrever ‘textão’ no *Facebook* e ganhar várias “curtidas”. Enfim, são inúmeras as utilidades de se saber gramática em nosso dia a dia, mas se nós, professores, não mostrarmos isso a nossos alunos, dificilmente eles descobrirão sozinhos. Esse é nosso papel!

O próximo passo a ser dado é adotar, como ponto de partida, a variante linguística falada pelos alunos. É complicado quando tentamos fazer o aluno compreender um nível gramatical abstrato se ele sequer tem consciência do uso que faz da língua em seu cotidiano. Como já salientava Barbosa (2009, p. 32), “não podemos nem ensinar a língua padrão literária e erudita como a única variedade a ser perseguida, muito menos supor que ao aluno basta saber descrever sua variedade vernácula local”. Precisamos partir do que o aluno já conhece para, posteriormente, apresentá-lo a novas possibilidades.

O terceiro passo que propomos é a abordagem de aspectos gramaticais dentro de seu real contexto de uso. Em outras palavras, acreditamos que a gramática deva ser trabalhada dentro do texto, com base em suas funções linguísticas, textuais e interacionais, visto que a estrutura por si só não apresenta utilidade para o usuário da língua.

Por fim, o quarto passo é entender e aplicar a noção de letramento, que não deve ser desvinculada de nenhuma atividade que envolva o ensino de língua. Desse modo, o professor precisa buscar desenvolver conhecimentos de forma integrada, para que o aluno faça uso deles e possa participar criticamente da sociedade em que está inserido. Assim, o ensino de aspectos gramaticais a serviço da interação torna-se algo racional e útil para os alunos, podendo levar a um desempenho melhor e até a um maior interesse pela disciplina.

Pôr em prática os quatro passos anteriormente apresentados está longe de ser tarefa fácil. É, realmente, desafiador ser um professor de Português que queira, de fato, ensinar a língua para que o aluno desfrute dela da forma mais eficaz possível. Pensando nisso, elaboramos uma atividade modelo, levando em consideração os passos que propusemos, a fim de que qualquer professor que deseje sair de sua zona de conforto possa aplicá-la em sua sala de aula e, na medida do possível, transformar a dinâmica das aulas de Português, tornando-as mais interessantes e eficientes.

A atividade que propomos a seguir foi idealizada para alunos do terceiro ano do Ensino Médio por tratar de um tópico gramatical concernente a esse estágio da trajetória escolar — orações adjetivas — e, ainda, por abordar um tema polêmico, que exige certo grau de maturidade e vivência dos alunos para que consigam compreendê-lo em sua profundidade.

No que diz respeito ao passo um, escolhemos a letra de uma música conhecida na atualidade (“Sorte que cê beija bem”, de Maiara e Maraísa) e que integra o movimento de inserção das mulheres em diversas esferas da sociedade. Sendo assim, trabalhamos um texto atual, de provável conhecimento dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio e que traz uma temática que está em voga ultimamente. A partir desse texto, podemos trabalhar, em sala de aula, diferentes estratégias linguísticas de que podemos fazer uso para construir uma contradição. No caso do texto em foco, a contradição é utilizada para reforçar e justificar a escolha do eu lírico por querer reatar um relacionamento problemático. Ao trabalharmos com os alunos as diferentes formas de se criar uma contradição, podemos fazê-los perceber que esta pode funcionar em favor ou contra uma argumentação, a depender da maneira como o sentido do texto como um todo é construído. Saber usar efetivamente as estratégias de construção de contradição instrumentaliza o aluno para agir no mundo.

Em relação ao passo dois, o texto escolhido contempla, no que tange ao uso das estratégias de relativização, a variante mais comum e possivelmente utilizada pelos alunos: a relativa cortadora, em que o usuário da língua não insere, na oração adjetiva, a preposição que, de acordo com a norma padrão, deveria acompanhar o pronome relativo por conta de sua função sintática na oração em que se apresenta. Vale ressaltar que, na atividade proposta, utilizamos a nomenclatura tradicional — orações adjetivas —, para não tornar o assunto mais complexo para os estudantes. Outro ponto importante de ser observado é a possibilidade de o professor, a partir da atividade proposta, trabalhar as outras estratégias de relativização. O que defendemos aqui é que o ponto de partida deve ser mais próximo à realidade do aluno, mas é importante, também, ampliarmos seu repertório; afinal, esse é um dos papéis da escola.

Quanto ao passo três, todas as questões que abordam aspectos gramaticais foram elaboradas com vistas a propiciar o entendimento da estrutura a serviço do texto, para que o aluno compreenda que fazemos uso dela para alcançarmos algum objetivo interacional. A questão 3, letra b, por exemplo, tem como propósito fazer com que o aluno entenda que uma oração adjetiva — nesse caso, uma restritiva — serve para especificar, restringir o sentido de um nome, fazendo

com que a ele sejam atribuídas características específicas. No contexto da letra de música, especificamente, a oração adjetiva ajuda a construir a contradição concernente à situação em que o eu lírico se encontra. Assim, sua função não está restrita à sintaxe, mas colabora para a construção de sentido da situação retratada na canção. Vale ressaltar que apenas abordamos os aspectos linguísticos propiciados pelo texto. Dessa forma, os tipos de orações adjetivas (restritivas ou explicativas), por exemplo, não foram contemplados em nossa atividade. Havendo interesse do professor em abordar tal aspecto, seria interessante procurar algum outro texto que possibilitasse essa abordagem².

O quarto e último passo foi alcançado na atividade proposta de duas formas: ao integrar sintaxe e texto e ao integrar leitura e reflexão crítica acerca de aspectos sociais. Dessa forma, em uma única atividade, o aluno tem acesso, de forma integrada, a conhecimentos linguísticos (orações adjetivas e outros recursos linguísticos para construção de oposição) e sociais (dependência emocional, machismo x feminismo), dos quais poderá lançar mão com propriedade ao escolher participar ativamente na sociedade em que está inserido. Em outras palavras, os aspectos gramaticais não estão sendo ensinados apenas para fins de identificação em uma frase e/ou classificação, mas são explorados com a finalidade de construir significado textual e interacional.

Convidamos você, então, a pensar sobre a atividade proposta a seguir e colocá-la em prática em sua sala de aula. Essa atividade apresenta as questões elaboradas e, em seguida, uma sugestão de gabarito, para servir de guia para o professor. Sabemos, no entanto, que, em sala de aula, outras respostas podem surgir e caberá ao professor avaliá-las e considerá-las adequadas ou não.

² Lembramos que há capítulos neste livro que abordam essa questão.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Leia a letra da canção de Maiara e Maráisa, dupla sertaneja brasileira, e responda as questões propostas:

Sorte Que Cê Beija Bem

Eu jurei não bater na sua porta
Olha eu batendo
E quebrando outra promessa

Eu tentei não tocar mais no seu nome
Mas de cada três palavras
Uma me interessa

Você é um problema que eu quero ter
Mesmo sabendo que eu não consigo resolver
Eu prometo que não vou te amar
Porque essa promessa
Eu vou fazer questão de quebrar

[Refrão:]

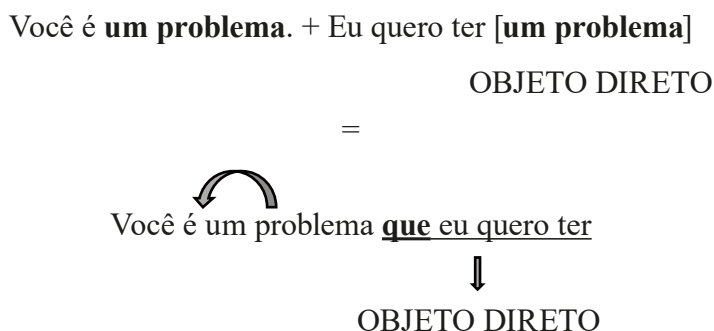
Sabe o que você tem
Tem sorte que cê beija bem
Você é a corda bamba que eu aprendi a andar
Sabe o que você tem
Tem sorte que cê beija bem
Só me deixar ir
Porque sabe que eu vou voltar

- 1) Qual é o tema central do texto apresentado?
- 2) Com base no enredo apresentado na canção ‘Sorte que cê beija bem’ e no contexto que a envolve, responda:

- a) Quem é o eu lírico representado no texto?
- b) Qual é a imagem construída para o homem e para a mulher participantes dessa narrativa? Retire do texto trechos que justifiquem sua resposta.
- 3) Releia o trecho a seguir, retirado da 3ª estrofe:

*“Você é um problema que eu quero ter
Mesmo sabendo que eu não consigo resolver”*

- a) No trecho apresentado, há a construção de uma contradição. Com suas próprias palavras, explique no que consiste essa contradição.
- b) Observe a oração destacada no trecho. De que forma essa oração contribui para a construção do significado do sintagma ‘um problema’?
- 4) Orações como a destacada em 3 são chamadas de orações adjetivas. São introduzidas por um pronome relativo, cujas funções são: ligar a oração adjetiva ao sintagma nominal com que se relaciona, retomar esse sintagma nominal na oração adjetiva e, ao mesmo tempo, exercer função sintática na oração em que se insere. Observe:



- a) No refrão da canção, há uso de outra oração adjetiva. Releia esse trecho e identifique esse tipo de oração.
 - b) Após identificar a oração adjetiva e o sintagma a que se liga, segmente-os, conforme o esquema apresentado anteriormente, e em seguida identifique a função sintática do pronome relativo.
 - c) Segmentadas as partes, responda: você percebeu alguma modificação na estrutura da oração na passagem de sua forma absoluta (independente) para a sua forma unificada ao SN? Se sim, que mudança foi essa? Por que você acha que isso acontece?
- 5) Além das orações adjetivas, há outras estratégias utilizadas na canção para construir a contradição de ideias apresentadas. Releia as duas primeiras estrofes da canção, aponte e comente brevemente outra estratégia utilizada para a construção da oposição de ideias.
- 6) Vaz (2018), em texto acerca do *feminejo* (gênero sertanejo representado por mulheres) afirma que “ao analisarmos as temáticas das músicas, vemos que parte delas representam as demandas feministas, mas não se pode ignorar o fato que reivindicações empoderadas e machismo são coexistentes nas canções do *feminejo*”. Com base na citação, analise a temática da canção como um todo e responda: na canção em análise, qual é a abordagem predominante, a machista ou a feminista? Justifique sua resposta.

SUGESTÃO DE RESPOSTAS

1)

O texto apresenta a fala de uma pessoa, provavelmente uma mulher, que não superou o término de um relacionamento e quer se reconciliar com a pessoa amada.

2)

a) Levando em consideração o contexto em que é uma dupla sertaneja feminina que canta a referida canção, pode-se dizer que o eu lírico é uma mulher.

b) O homem é retratado como alguém que despreza o amor da mulher em questão (“Só me deixa ir / Porque sabe que eu vou voltar”), que, por sua vez, se mostra resignada diante da possibilidade de reconciliação com o homem amado, indo contra seus ‘princípios e valores’ (“Eu jurei não bater na sua porta / Olha eu batendo”).

3)

a) A contradição consiste no fato de que, normalmente, as pessoas não querem problemas para sua vida, muito menos aqueles que não conseguem resolver; no entanto, o eu lírico se mostra interessado em ter esse problema.

b) A oração destacada especifica o sentido do substantivo ‘problema’, que, apesar de apresentar carga negativa, é caracterizado pelo eu lírico como algo desejado.

4)

a) A oração relativa é ‘que eu aprendi a andar’.

b) Você é **a corda bamba**. + Eu aprendi a andar [**na corda bamba**].

ADJUNTO ADVERBIAL DE LUGAR

=

Você é a corda bamba **que** eu aprendi a andar.



ADJUNTO ADVERBIAL DE LUGAR

c) A mudança ocorrida foi a ausência da preposição ‘em’ na versão unificada das orações. Resposta pessoal.

5)

Na primeira estrofe, o simples posicionamento de orações com ideias opostas uma ao lado da outra constrói a contradição. Na segunda estrofe, o uso do conector ‘mas’ reforça a noção de oposição.

6)

Espera-se que o aluno perceba que, apesar de o feminejo apresentar diversas pautas feministas, na canção analisada, há a reprodução de pensamentos machistas, especialmente a noção de que o homem pode desprezar a mulher e ela permanecerá querendo a reconciliação, apontando para o problema da dependência emocional, tão recorrente entre as mulheres.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In.: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs). **Ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2009.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2005.

VAZ, Tayrine. Como o feminejo representa as demandas feministas? Disponível em: <<http://deliriumnerd.com/2018/02/06/feminejo-demandas-feministas/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

CAPÍTULO 6

Thaissa Frota Teixeira de Araujo Silva¹

APRESENTAÇÃO

A elaboração e a aplicação de atividades didáticas fazem parte da rotina de trabalho de qualquer professor. O material apresentado a seguir é uma proposta de exercícios desenvolvidos a partir da leitura de uma crônica de Rubem Braga. O seu principal objetivo é possibilitar ao aluno o desenvolvimento do conhecimento a respeito das orações adjetivas sem desconectá-las de um gênero textual bastante utilizado dentro do ambiente escolar, a crônica.

Já é consenso que o estudo da língua deve se dar por meio do uso de textos tanto para linguistas teóricos quanto aplicados. Essa prática também já está inserida na escola, sendo recomendada na orientação central dos PCN. No entanto, ainda há questionamentos sobre como trabalhar na prática com esse postulado (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Explorar o ensino de gramática a partir de uma proposta reflexiva a respeito das atividades linguísticas continua sendo um desafio para o professor de Língua Portuguesa.

¹ Possui Graduação em Letras – Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e atualmente é aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Com base no material aqui desenvolvido e partindo do conceito de letramento, “que pode ser traduzido pelo acesso, o gerenciamento, a interação, a interatividade e a avaliação das competências do sujeito” (SEE-AC, 2007, p. 13), procurou-se aplicar o ensino da língua por meio da reflexão sobre a gramática de maneira integrada à interpretação textual. Além disso, o questionamento realizado por Marcuschi (2001) em relação à forma como a compreensão textual é trabalhada pelos livros didáticos – frequentemente reduzida à decodificação do texto – serviu como base para elaboração dessa proposta didática.

A questão 1 tem o objetivo principal de apresentar o gênero textual que compõe o texto analisado. Além disso, possibilita que o aluno já comece a exercitar a reflexão crítica ao correlacionar o uso de uma figura de linguagem ao sentido global da crônica. Na segunda questão, aprofunda-se na contextualização, um ponto central do texto, e se espera que o aluno seja capaz de identificar um trecho que transmita essa ideia. As questões 3 e 4 englobam a relação entre a reflexão linguística e a construção de sentidos na crônica, evidenciando que gramática e texto são indissociáveis.

A partir da questão 5, inicia-se o trabalho mais direcionado às orações adjetivas. A escolha pela nomenclatura tradicional se deu devido ao uso majoritário da GT dentro do ambiente escolar. Nas questões 5 e 6, pretende-se construir o conhecimento do aluno acerca desse tópico gramatical, partindo do uso dessas orações no texto, visto que, toda a comunicação linguística acontece por meio de textos.

Nas questões 7 e 8, retoma-se a relação entre a reflexão linguística e a construção de sentidos, levando o aluno a pensar de maneira crítica sobre o efeito do uso de determinadas construções gramaticais. Por fim, a questão 9 resgata o trabalho de compreensão textual, abrindo espaço para que o aluno reflita criticamente sobre o efeito das relações *menino e mar* e *homem e mar*. Trata-se de uma resposta mais subjetiva que pode permitir o estímulo à criatividade e à reflexão crítica por parte do aluno.

A crônica de Rubem Braga é um texto extremamente rico dos pontos de vista literário e gramatical. O professor, ao aplicar essa atividade, deve se sentir livre para ler e discutir sobre todos os pontos que sentir necessário, aguçando a curiosidade e o prazer da leitura por parte dos alunos. A proposta aqui elaborada pretende incentivar o trabalho integrado entre reflexão linguística e compreensão textual visando ao fomento do pensamento crítico.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Com base na seguinte crônica de Rubem Braga, responda às questões de 1 a 9.

Mar

A primeira vez que vi o mar eu não estava sozinho. Estava no meio de um bando enorme de meninos. Nós tínhamos viajado para ver o mar. No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que havia três espécies de mar: o mar mesmo, a maré, que é menor que o mar, e a marola, que é menor que a maré. Logo a gente fazia ideia de um lago enorme e duas lagoas. Mas o menino explicava que não. O mar entrava pela maré e a maré entrava pela marola. A marola vinha e voltava. A maré enchia e vazava. O mar às vezes tinha espuma e às vezes não tinha. Isso perturbava ainda mais a imagem. Três lagoas mexendo, esvaziando e enchendo, com uns rios no meio, às vezes uma porção de espumas, tudo isso muito salgado, azul, com ventos.

Fomos ver o mar. Era de manhã, fazia sol. De repente houve um grito: o mar! Era qualquer coisa de largo, de inesperado. Estava bem verde perto da terra, e mais longe estava azul. Nós todos gritamos, numa gritaria infernal, e saímos correndo para o lado do mar. As ondas batiam nas pedras e jogavam espuma que brilhava ao sol. Ondas grandes, cheias, que explodiam com barulho. Ficamos ali parados, com a respiração apressada, vendo o mar...

Depois o mar entrou na minha infância e tomou conta de uma adolescência toda, com seu cheiro bom, os seus ventos, suas chuvas, seus peixes, seu barulho, sua grande e espantosa beleza. Um menino de calças curtas, pernas queimadas pelo sol, cabelos cheios de sal, chapéu de palha. Um menino que pescava e que passava horas e horas dentro da canoa, longe da terra, atrás de uma bobagem qualquer – como aquela caravela de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou a sua mão... Um rapaz de quatorze ou quinze anos que nas noites de lua cheia, quando a maré baixa e descobre tudo e a praia é imensa, ia na praia sentar numa canoa, entrar numa roda, amar perdidamente, eternamente, alguém que passava pelo areal branco e dava boa-noite... Que andava longas horas pela praia infinita para catar conchas e búzios crespos e conversava com os pescadores que consertavam as redes. Um menino que levava na canoa um pedaço

de pão e um livro, e voltava sem estudar nada, com vontade de dizer uma porção de coisas que não sabia dizer – que ainda não sabe dizer.

Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, mar dos pobres pescadores maratimbas, mar das cantigas do catambá, mar das festas, mar terrível daquela morte que nos assustou, mar das tempestades de repente, mar do alto e mar da praia, mar de pedra e mar do mangue... A primeira vez que saí sozinho numa canoa parecia ter montado num cavalo bravo e bom, senti força e perigo, senti orgulho de embicar numa onda um segundo antes da arrebentação. A primeira vez que estive quase morrendo afogado, quando a água batia na minha cara e a corrente do “arrieiro” me puxava para fora, não gritei nem fiz gestas de socorro; lutei sozinho, cresci dentro de mim mesmo. Mar suave e oleoso, lambendo o batelão. Mar dos peixes estranhos, mar virando a canoa, mar das pescarias noturnas de camarão para isca. Mar diário e enorme, ocupando toda a vida, uma vida de bamboleio de canoa, de paciência, de força, de sacrifício sem finalidade, de perigo sem sentido, de lirismo, de energia; grande e perigoso mar fabricando um homem...

Este homem esqueceu, grande mar, muita coisa que aprendeu contigo. Este homem tem andado por aí, ora aflito, ora chateado, dispersivo, fraco, sem paciência, mais corajoso que audacioso, incapaz de ficar parado e incapaz de fazer qualquer coisa, gastando-se como se gasta um cigarro. Este homem esqueceu muita coisa mas há muita coisa que ele aprendeu contigo e que não esqueceu, que ficou, obscura e forte, dentro dele, no seu peito. Mar, este homem pode ser um mau filho, mas ele é teu filho, é um dos teus, e ainda pode comparecer diante de ti gritando, sem glória, mas sem remorso, como naquela manhã em que ficamos parados, respirando depressa, perante as grandes ondas que arrebentavam – um punhado de meninos vendo pela primeira vez o mar...

Julho de 1938

BRAGA, Rubem. “Mar”. In: _____. **200 crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 30-40.

- 1) A crônica é um gênero textual curto que geralmente apresenta de forma narrativa fatos do cotidiano. Em *Mar*, o autor apresenta nos dois primeiros parágrafos o seu primeiro encontro com o mar. No decorrer de sua narrati-

va, observa-se o uso da sinestesia, figura de linguagem em que se reúnem sensações originadas de diferentes órgãos de sentido.

- a) Destaque do primeiro parágrafo um trecho que exemplifique esta figura de linguagem.
 - b) Explique como o seu uso contribui para a construção do texto.
- 2) Enquanto o autor recorda suas experiências com o mar, ele constrói a si mesmo. Retire do 4º parágrafo um trecho que ilustra a construção do homem relacionada à sua vivência com o mar.
- 3) Os textos podem ser divididos em diferentes tipos, como por exemplo, a narração e a descrição. Enquanto esta se caracteriza principalmente pela descrição detalhada de um objeto, pessoa, acontecimento, aquela é reconhecida pelo encadeamento de fatos. Um texto, no entanto, não é formado, necessariamente, por apenas um tipo textual. Na crônica de Rubem Braga, há trechos mais narrativos e trechos mais descritivos.
- a) Identifique os parágrafos em que predomina a narração e aqueles em que predomina a descrição.
 - b) Qual o efeito dessa divisão em trechos mais narrativos e mais descritivos para a construção da crônica?
- 4) Os períodos podem ser simples, quando possuem uma oração, e compostos, quando há mais de uma oração, sendo formados através de coordenação ou subordinação. As orações coordenadas apresentam autonomia sintática e não exercem função sintática uma na outra. Já as orações subordinadas tradicionalmente exercem uma função em outra oração.
- a) Como se organizam sintaticamente os períodos nos trechos mais narrativos e nos trechos descritivos?

b) De que maneira isso influencia o ritmo da leitura do texto?

5) Os adjetivos são considerados como a classe de palavras que modificam um nome acrescentando-lhe uma qualidade, uma extensão ou uma quantidade. O valor de adjetivo não precisa ser exercido, necessariamente, por uma única palavra. Observe o período a seguir e destaque as unidades linguísticas que modificam o substantivo “ondas”.

“Ondas grandes, cheias, que explodiam com barulho.”

6) As orações subordinadas adjetivas costumam ser introduzidas por pronomes relativos, palavras que tradicionalmente retomam antecedentes e conectam orações. Analise as duas orações que formam o período composto a seguir:

“Este homem esqueceu, grande mar, muita coisa que aprendeu contigo.”

a) Reescreva as orações formando dois períodos simples.

b) Considerando o período composto, que função sintática é atribuída ao pronome relativo na oração subordinada adjetiva?

7) No 3º parágrafo, ao expor a relação entre o mar e a sua infância e adolescência o autor faz uso de orações subordinadas adjetivas. No período composto a seguir, observe as duas orações destacadas.

*“Um menino que levava na canoa um pedaço de pão e um livro, e voltava sem estudar nada, com vontade de dizer uma porção de coisas **que não sabia dizer – que ainda não sabe dizer.**”*

- a) O que o tempo verbal de cada oração expressa em relação à vida desse homem?
- b) De que maneira a pontuação e o uso do advérbio “ainda” reforçam o que o tempo verbal expressa?
- 8) Com base na leitura da crônica, percebemos a intensa relação entre as experiências com o mar e a construção da personalidade do homem que relata essa conexão. No último parágrafo, essa relação se torna ainda mais presente quando o mar é personificado. Que expressões nos permitem inferir a personificação do mar?
- 9) Quando o autor retoma no último trecho o primeiro encontro com o mar, que efeito de sentido isso traz ao seu diálogo com o mar?

SUGESTÃO DE RESPOSTAS

1)

- a) No trecho *“tudo isso muito salgado, azul, com ventos”*, há o uso de sinestesia ao misturar elementos do paladar (salgado), da visão (azul) e do tato (ventos).
- b) Essa figura de linguagem contribui para a construção das sensações diversas que o mar provoca nesse menino que está prestes a vê-lo pela primeira vez.

2)

Trechos possíveis:

“A primeira vez que estive quase morrendo afogado, quando a água batia na minha cara e a corrente do “arrieiro” me puxava para fora, não gritei nem fiz gestas de socorro; lutei sozinho, cresci dentro de mim mesmo.”

“Mar diário e enorme, ocupando toda a vida, uma vida de bamboleio de canoa, de paciência, de força, de sacrifício sem finalidade, de perigo sem sentido, de lirismo, de energia; grande e perigoso mar fabricando um homem...”

3)

- a) Os dois primeiros parágrafos são mais narrativos, enquanto no 3º e no 4º há predomínio da descrição.
- b) As partes mais narrativas nos permitem conhecer a experiência do primeiro encontro do menino com o mar. Os trechos mais descritivos nos permitem conhecer como essa relação aconteceu durante o amadurecimento e vida desse menino.

4)

- a) Os trechos mais narrativos apresentam períodos simples ou compostos formados por coordenação. Nos descritivos, encontramos mais orações subordinadas.
- b) O trecho narrativo apresenta então um ritmo mais acelerado, com foco no encadeamento de fatos. O trecho descritivo se apresenta de maneira menos acelerada, com foco nas características.

5)

Os adjetivos “grandes”, “cheias” e a oração “que explodiam com barulho”.

6)

- a) Este homem esqueceu, grande mar, muita coisa. [Este homem] Aprendeu muita coisa contigo.
- b) A função de objeto direto.

7)

- a) O verbo da primeira oração está no pretérito imperfeito e reflete uma ação da época da adolescência. O verbo da segunda oração está no presente do indicativo e reflete que aquela ação continua no presente.
- b) A pontuação destacando a segunda oração, do tempo presente, e o uso do advérbio “ainda” enfatizando que o ato de não saber dizer perdurou durante toda a vida do autor.

8)

O uso do vocativo e dos pronomes em segunda pessoa do singular evidenciam o diálogo com um mar personificado.

9)

O homem deseja retomar os sentimentos que surgiram no primeiro encontro com o mar e, com a simplicidade que os meninos viveram aquele momento, poder retornar ao mar mesmo depois de ter se esquecido de tanta coisa que viveu e aprendeu com ele. (Demais respostas que evidenciem as correlações menino-mar e homem-mar devem ser aceitas).

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, pp. 48-61.

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

SEE-AC. **Letramento: leitura e escrita para o ensino médio**. Rio Branco-AC: Secretaria de Estado de Educação, Gerência de Ensino Médio e Abaquer Consultores e Editores Associados, 2007.

CAPÍTULO 7

Rachel de Carvalho Pinto Escobar Silvestre¹

As atividades aqui propostas foram elaboradas para alunos do nono ano do Ensino Fundamental II e abordam tópicos relativos ao conteúdo previsto nesta série, como tipologia textual, figuras de linguagem e orações subordinadas adjetivas. Para tanto, lançamos mão do conceito de letramento, já que desejamos que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre conceitos e, ainda, que seja capaz de aplicá-los.

Conforme pontua Marcuschi (2007), o letramento refere-se às práticas discursivas que fazem uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, quando se fala em letramento, é importante ter em mente que existe não apenas um, mas vários letramentos, ou seja, existem níveis de letramento que abrangem desde o domínio mais básico ao mais complexo dessas práticas discursivas.

Segundo o linguista (cf. Marcuschi, 2007, p. 35),

Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se

¹ Mestre em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atualmente aluna de Doutorado na mesma instituição.

para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica (...).

Além disso, como a Base Nacional Curricular (BNCC) tem passado por algumas mudanças, a nossa proposta vai ao encontro daquilo que é esperado pela BNCC, já que procuramos realizar um trabalho em que o ensino de gramática seja voltado para o texto. Texto aqui entendido como uma unidade de sentido que possui caráter social, como uma sequência de atos de linguagem em que produção e recepção são responsáveis pela formação de sentido. Segundo Bernárdez (1982),

Texto é unidade linguística comunicativa fundamental, produto de uma atividade verbal humana, que possui sempre caráter social, está caracterizado por seu campo semântico e comunicativo, assim por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante em criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua.” (Bernárdez, 1982, p. 85)

Com base na noção de texto antes mostrada, nossas atividades didáticas foram elaboradas em torno de dois textos: o texto I configura uma crônica e o texto II é uma poesia trovadoresca. Optou-se pela crônica por esta ser um gênero textual acessível e que apresenta uma visão crítica de algum fato. Escolheu-se, também, a poesia trovadoresca por ser uma forma de permitir ao aluno a experiência de ter contato com um texto de diacronia diferente da sua e, ainda, para permitir a ele comparar as diferentes estruturas que constituem ambos os textos.

Nesse sentido, nossa proposta vai ao encontro do que estabelece a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 65-66)

Além disso, no que se refere à leitura de textos em Língua Portuguesa, a BNCC é bastante clara quando afirma que um dos objetivos relacionados ao eixo da leitura é que o aluno seja capaz de

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BNCC, 2018, p. 70).

Ainda no que tange às sete atividades propostas, a contextualização foi um fator aplicado a todas as questões. Marcuschi (2008, p. 82) afirma que o contexto é fonte de sentido e, portanto, mantém relações com o texto. Essas relações são estabelecidas entre o texto e sua situacionalidade. Não se produz texto nem se entende um texto considerando apenas a linguagem, conforme as considerações do autor. Portanto, o contexto tem um papel importante no que diz respeito à textualidade – atribui sentido ao texto, através das relações situacionais, históricas e sociais, por exemplo.

De acordo com Sperber e Wilson (1986, p. 109 e ss.), o contexto promove a interação entre informações velhas e novas. Dessa forma, surge uma implicação que se torna admissível por existir uma conexão entre texto e contexto. Devido a essa interação promovida pelo contexto, as atividades foram, assim, pensadas para que o aluno seja capaz de relacionar informações já dadas com informações novas e também para poder refletir sobre elementos não apenas linguísticos como também extralinguísticos.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Faça uma leitura atenta dos textos a seguir, de Rubem Braga e de Fernando Pessoa. Rubem Braga, escritor brasileiro e contemporâneo de Fernando Pessoa, é considerado um dos melhores cronistas brasileiros. Fernando Pessoa, escritor português, é, por sua vez, considerado um grande nome da literatura lusófona. Ambos os autores escreveram um texto sobre o mesmo tema.

Leia tais textos e depois responda o que se pede.

TEXTO I

Mar

A primeira vez que vi o mar eu não estava sozinho. Estava no meio de um bando enorme de meninos. Nós tínhamos viajado para ver o mar. No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que havia três espécies de mar: o mar mesmo, a maré, que é menor que o mar, e a marola, que é menor que a maré. Logo a gente fazia ideia de um lago enorme e duas lagoas. Mas o menino explicava que não. O mar entrava pela maré e a maré entrava pela marola. A marola vinha e voltava. A maré enchia e vazava. O mar às vezes tinha espuma e às vezes não tinha. Isso perturbava ainda mais a imagem. Três lagoas mexendo, esvaziando e

enchendo, com uns rios no meio, às vezes uma porção de espumas, tudo isso muito salgado, azul, com ventos.

Fomos ver o mar. Era de manhã, fazia sol. De repente houve um grito: o mar! Era qualquer coisa de largo, de inesperado. Estava bem verde perto da terra, e mais longe estava azul. Nós todos gritamos, numa gritaria infernal, e saímos correndo para o lado do mar. As ondas batiam nas pedras e jogavam espuma que brilhava ao sol. Ondas grandes, cheias, que explodiam com barulho. Ficamos ali parados, com a respiração apressada, vendo o mar...

Depois o mar entrou na minha infância e tomou conta de uma adolescência toda, com seu cheiro bom, os seus ventos, suas chuvas, seus peixes, seu barulho, sua grande e espantosa beleza. Um menino de calças curtas, pernas queimadas pelo sol, cabelos cheios de sal, chapéu de palha. Um menino que pescava e que passava horas e horas dentro da canoa, longe da terra, atrás de uma bobagem qualquer – como aquela caravela de franjas azuis que boiava e afundava e que, afinal, queimou a sua mão... Um rapaz de quatorze ou quinze anos que nas noites de lua cheia, quando a maré baixa e descobre tudo e a praia é imensa, ia na praia sentar numa canoa, entrar numa roda, amar perdidamente, eternamente, alguém que passava pelo areal branco e dava boa-noite... Que andava longas horas pela praia infinita para catar conchas e búzios crespos e conversava com os pescadores que consertavam as redes. Um menino que levava na canoa um pedaço de pão e um livro, e voltava sem estudar nada, com vontade de dizer uma porção de coisas que não sabia dizer – que ainda não sabe dizer.

Mar maior que a terra, mar do primeiro amor, mar dos pobres pescadores maritimbas, mar das cantigas do catambá, mar das festas, mar terrível daquela morte que nos assustou, mar das tempestades de repente, mar do alto e mar da praia, mar de pedra e mar do mangue... A primeira vez que saí sozinho numa canoa parecia ter montado num cavalo bravo e bom, senti força e perigo, senti orgulho de embicar numa onda um segundo antes da arrebentação. A primeira vez que estive quase morrendo afogado, quando a água batia na minha cara e a corrente do “arrieiro” me puxava para fora, não gritei nem fiz gestas de socorro; lutei sozinho, cresci dentro de mim mesmo. Mar suave e oleoso, lambendo o batelão. Mar dos peixes estranhos, mar virando a canoa, mar das pescarias noturnas de camarão para isca. Mar diário e enorme, ocupando toda a vida, uma vida de bamboleio de canoa, de paciência, de força, de sacrifício sem finalidade, de perigo

sem sentido, de lirismo, de energia; grande e perigoso mar fabricando um homem...

Este homem esqueceu, grande mar, muita coisa que aprendeu contigo. Este homem tem andado por aí, ora aflito, ora chateado, dispersivo, fraco, sem paciência, mais corajoso que audacioso, incapaz de ficar parado e incapaz de fazer qualquer coisa, gastando-se como se gasta um cigarro. Este homem esqueceu muita coisa mas há muita coisa que ele aprendeu contigo e que não esqueceu, que ficou, obscura e forte, dentro dele, no seu peito. Mar, este homem pode ser um mau filho, mas ele é teu filho, é um dos teus, e ainda pode comparecer diante de ti gritando, sem glória, mas sem remorso, como naquela manhã em que ficamos parados, respirando depressa, perante as grandes ondas que arrebatavam – um punhado de meninos vendo pela primeira vez o mar...

Julho de 1938

BRAGA, Rubem. “Mar”. In: _____. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

TEXTO II

Mar Português

(Fernando Pessoa)

Ó mar salgado, quanto do teu sal

São lágrimas de Portugal!

Por te cruzarmos, quantas mães choraram,

Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar

Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.

Fonte: <http://www.cfh.ufsc.br/~magno/mensagem.htm>.

- 1) A partir da leitura da crônica de Rubem Braga e do poema de Fernando Pessoa, percebe-se que, embora distintos – um é poesia e o outro é prosa – os dois textos apresentam algo em comum, abordam o mesmo tema.
 - a) Identifique que tema é esse.
 - b) Explique as diferenças estruturais de cada texto, discorrendo sobre as características de cada um.

- 2) Os tipos textuais, segundo Marcuschi (2008), se caracterizam por elementos de natureza linguística na construção do texto. Esses aspectos podem ter predominância de classes morfológicas, certos vocábulos, tempos/modos verbais, relações lógicas-semânticas (conjunções). Em geral, os tipos textuais pertencem a um grupo fechado de cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Num texto narrativo predomina a sequência temporal; no texto descritivo, a sequência de localização; no expositivo, as sequências analíticas ou explicativas; nos argumentativos, as contrastivas explícitas; nos injuntivos, as imperativas.
 - a) Identifique que tipos de sequências textuais predominam e podem ser observadas no texto I.
 - b) Exemplifique as sequências textuais identificadas com trechos dos textos.

- 3) O texto poético de Fernando Pessoa apresenta algumas figuras de linguagem, como metáfora, hipérbole e pleonasma. O pleonasma se caracteriza pelo uso repetitivo de um conceito, conferindo força expressiva ao discurso. Identifique no texto II um exemplo de pleonasma.

- 4) As orações subordinadas adjetivas, segundo a nomenclatura adotada nas gramáticas tradicionais, são orações que têm valor de adjetivo, pois, normalmente, modificam um termo presente na oração principal. Deste modo, exercem função sintática de adjunto adnominal e são introduzidas por um pronome relativo. Além disso, são classificadas em restritivas e explicativas. As restritivas modificam um nome antecedente e não se separam deste

por vírgula e as explicativas comentam algo sobre esse nome e se separam dele por vírgula.

- a) Retire do texto I uma oração subordinada adjetiva e a classifique em restritiva ou em explicativa.
 - b) Os pronomes relativos, além de conectar orações, possuem função sintática de sujeito e objeto, por exemplo, na oração em que estão. De acordo com sua resposta dada em (a), identifique a função sintática que o pronome relativo desempenha na oração adjetiva.
- 5) O nome ao qual o pronome relativo da oração subordinada adjetiva se refere é chamado de antecedente.
- a) Com base em sua resposta da questão anterior, identifique o antecedente da oração subordinada adjetiva.
 - b) A presença ou a ausência da vírgula antes da oração adjetiva pode ajudar a especificar ou não o seu antecedente. Responda: qual a relação de sentido (função textual) da oração adjetiva que você identificou no texto?
- 6) O mesmo vocábulo **que**, na língua portuguesa, pode assumir diferentes comportamentos sintáticos ao conectar orações dentro do período composto, como (a) conjunção integrante nas orações subordinadas substantivas; (b) conjunção subordinativa nas orações subordinadas adverbiais; e (c) pronome relativo nas orações subordinadas adjetivas.
- a) Retire do texto I uma oração que seja introduzida pelo vocábulo **que** em que ele não seja um pronome relativo.
 - b) Indique com que vocábulo a oração subordinada que você identificou no item (a) se relaciona.

- 7) Tradicionalmente, o conector **para** é introdutor de orações subordinadas adverbiais finais, por expressar um objetivo, um resultado, uma finalidade. Retire dos textos I e II orações que expressem essa mesma relação finalidade.

SUGESTÃO DE RESPOSTAS

1)

- a) O elemento é o MAR. No texto I, é o objeto de contemplação do narrador e é a partir disto que se inicia a narrativa. No texto II, o mar é o causador dos desgostos, dos naufrágios ocorridos em Portugal, com as Grandes Navegações.
- b) O texto I é uma crônica e é escrito em prosa, ou seja, emprega uma linguagem mais objetiva, sem musicalidade, por exemplo. O texto II é uma poesia, pertencente ao gênero lírico, carregada de musicalidade e dotada de ritmo e linguagem subjetiva, conotativa.

2)

a) Narrativa e descritiva.

b) Trecho narrativo: *“A primeira vez que vi o mar eu não estava sozinho. Estava no meio de um bando enorme de meninos. Nós tínhamos viajado para ver o mar.”*

Trecho descritivo: *“Três lagoas mexendo, esvaziando e enchendo, com uns rios no meio, às vezes uma porção de espumas, tudo isso muito salgado, azul, com ventos. (...)”*

3)

“Ó mar salgado, quanto do teu sal”.

4)

- a) No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Oração subordinada adjetiva restritiva.
- b) Objeto direto.

5)

a) Um menino.

b) A oração subordinada adjetiva restritiva particulariza o sentido da palavra “menino”, ou seja, é um menino específico. Isto é, não se refere a todos os meninos, mas, sim, a um único menino que estava no meio dos outros meninos que ali estavam.

6)

a) A oração é “*que havia três espécies de mar.*”

b) A oração “*que havia três espécies de mar*” estabelece relação com o verbo *contava* e é seu complemento, comportando-se como objeto direto. Por isso, chama-se oração subordinada substantiva objetiva direta.

7)

Texto I: “*para ver o mar*”.

Texto II: “*Para que fosses nosso, ó mar!*”

REFERÊNCIAS

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2019.

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife, UFPE. Séries DEBATES.V1, 1983.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). (2001) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPERBER, D. e WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/1995.

